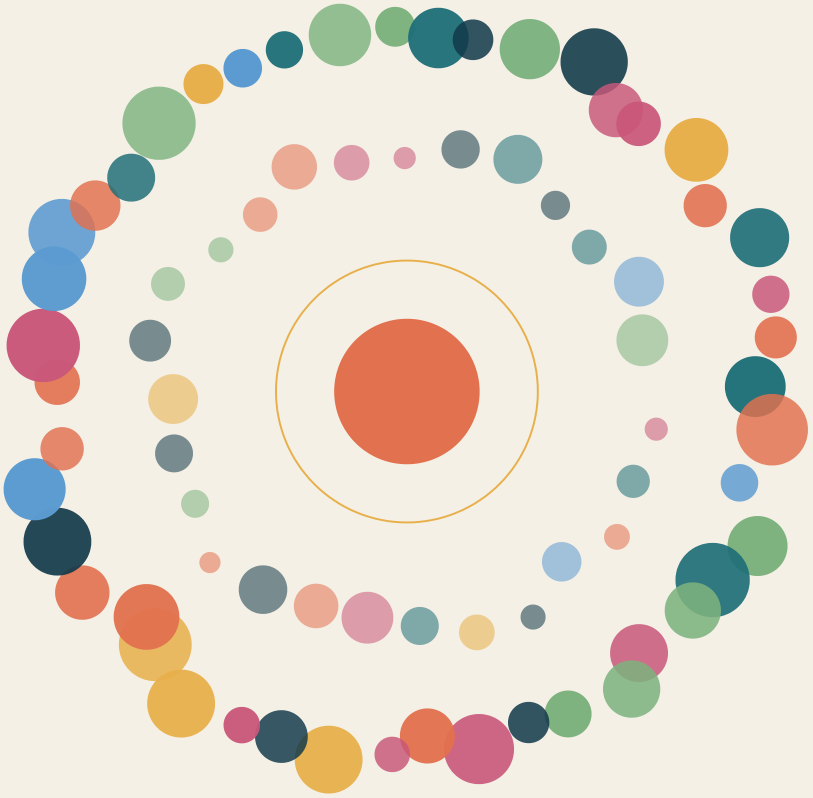

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fundamentos, Políticas e Docência

Ana Maria Guedes da Silva Ricardi
Antônia da Silva Pereira
Jaqueline Ribeiro de Jesus
Luzanira dos Santos Ferreira
Ana Maria Monteiro Barbosa
Claudia Rosana Speiss Ferreira
Lindomar da Rocha
Simone Regilda dos Anjos

EDITORA MANUAL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fundamentos, Políticas e Docência

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado: fundamentos, políticas e docência
AUTORIA	Ana Maria Guedes da Silva Ricardi Ana Maria Monteiro Barbosa Antônia da Silva Pereira Claudia Rosana Speiss Ferreira Jaqueline Ribeiro de Jesus Lindomar da Rocha Luzanira dos Santos Ferreira Simone Regilda dos Anjos
EDIÇÃO	1ª edição, 2026
EDITOR-CHEFE	Afonso Henrique Souza de Assis
PRODUÇÃO EDITORIAL	Matheus Sales
REVISÃO TEXTUAL	Os autores
DIAGRAMAÇÃO	Afonso Henrique Souza de Assis
PROJETO DE CAPA	Claude
BIBLIOTECÁRIA	Janaina Ramos, CRB-8/9166

CORPO EDITORIAL

Dra. Mônica Aparecida Bortolotti (UNESPAR)
Dr. Walmir Fernandes Pereira (MUST University)
Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior (UnB)
Dr. Gabriel Arruda Burani (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales)
Dr. Januario Neto Pereira Sarmento (IFTO)
Dr. Tiago Piñeiro Martins (SMED Salvador)
Dra. Lucimara Cabreira Benitez (UEMS)
Dr. Abner Alexandre Nogueira (UNIFAL)
Me. Afonso Henrique Souza de Assis (SEDU-ES)
Me. Elizabete Nascimento Aguiar (UPF)
Me. Swelen Freitas Gabarron (Universidade Tuiuti do Paraná)
Me. José Neto de Oliveira Felippe (Faculdade de Caldas Novas)
Me. Sueli Cristina Merotto Pereira (SME Marataízes)
Me. Guilherme de Souza Marques (UFRJ)

ANA MARIA GUEDES DA SILVA RICARDI
ANA MARIA MONTEIRO BARBOSA
ANTÔNIA DA SILVA PEREIRA
CLAUDIA ROSANA SPEISS FERREIRA
JAQUELINE RIBEIRO DE JESUS
LINDOMAR DA ROCHA
LUZANIRA DOS SANTOS FERREIRA
SIMONE REGILDA DOS ANJOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fundamentos, Políticas e Docência

1ª edição

Editora Manual
Cariacica/ES
2026

Copyright © 2026 dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). É permitido baixar e compartilhar a obra, desde que atribuído o devido crédito, sem alterá-la de nenhuma forma e sem utilizá-la para fins comerciais.

O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados e a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores dos direitos autorais.

ISBN: 978-65-831-2146-2
DOI: 10.29327/5988831
Publicação: Novembro de 2026

Editora Manual
Rua Costa Brandão, 785, Loja A, São Benedito
Cariacica/ES, CEP 29145-340
CNPJ: 12.072.139/0001-20
editoramanual.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: fundamentos, políticas e docência / Antonia da Silva Pereira, Ana Maria Guedes da Silva Ricardi, Ana Maria Monteiro Barbosa, et al. – Cariacica/ES: Manual, 2026.

Outras autoras: Claudia Rosana Speiss Ferreira, Jaqueline Ribeiro de Jesus, Lindomar da Rocha, Luzanira dos Santos Ferreira, Simone Regilda dos Anjos.

Livro em PDF

ISBN 978-65-831-2146-2

DOI 10.29327/5988831

1. Educação inclusiva. 2. Políticas educacionais. I. Pereira, Antonia da Silva. II. Ricardi, Ana Maria Guedes da Silva. III. Barbosa, Ana Maria Monteiro. IV. Título.

CDD 371.9

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos, CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. Educação inclusiva

SUMÁRIO

Apresentação 6

CAPÍTULO 1 Educação inclusiva: fundamentos teóricos, legais e desafios para a construção de uma escola democrática 8

CAPÍTULO 2 Atendimento Educacional Especializado (AEE): contribuições para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial 24

CAPÍTULO 3 Atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais na educação especial: uma revisão bibliográfica..... 44

Sobre os autores..... 67

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne três capítulos dedicados à educação inclusiva, com atenção especial ao atendimento educacional especializado e ao professor que o conduz. Escritos de forma independente, os textos partem de uma mesma convicção: a presença do estudante público da educação especial na escola comum é condição necessária, mas não suficiente, para que a inclusão se realize. Ela depende de políticas consistentes, de formação docente e de condições concretas de trabalho nas escolas.

O título da obra indica esse percurso. Do plano mais amplo, que trata dos fundamentos da educação inclusiva, passa-se ao atendimento educacional especializado, serviço escolhido pela política brasileira para apoiar a escolarização desses estudantes, e chega-se à docência, isto é, a quem sustenta esse serviço no cotidiano da escola.

O primeiro capítulo, “Educação inclusiva: fundamentos teóricos, legais e desafios para a construção de uma escola democrática”, recupera a passagem do paradigma da integração para o da inclusão, discute a perspectiva social da deficiência e examina os desafios formativos, curriculares e estruturais que ainda limitam a efetivação do direito à educação. O segundo, “Atendimento Educacional Especializado (AEE): contribuições para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial”, analisa os fundamentos teóricos, legais e metodológicos do AEE, suas contribuições para a autonomia e a aprendizagem dos estudantes e os entraves que dificultam sua articulação com o ensino comum. O terceiro, “Atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais na educação especial: uma revisão bibliográfica”, sistematiza o que a legislação atribui a esse profissional e confronta essas atribuições com o que a literatura diz sobre sua formação e suas condições de trabalho.

Os capítulos dialogam com o marco normativo vigente, que inclui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterada pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026. A obra destina-se a professores da educação básica, profissionais do atendimento educacional especializado, gestores escolares, estudantes de

licenciatura e de pós-graduação e a todos que se interessam pela construção de uma escola capaz de acolher e ensinar a todos.

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LEGAIS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL AND LEGAL FOUNDATIONS AND CHALLENGES FOR BUILDING A DEMOCRATIC SCHOOL

RESUMO

A educação inclusiva configura-se, na contemporaneidade, como um eixo estruturante das políticas educacionais, ao defender a universalização do direito à escolarização em espaços comuns, nos quais a heterogeneidade dos sujeitos seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser tratadas como limitações individuais e passam a ser compreendidas como possibilidades que enriquecem as experiências de ensino e aprendizagem. No Brasil, a afirmação desse paradigma está vinculada a um conjunto de transformações normativas e conceituais que reposicionaram a diversidade humana no centro do debate educacional, ampliando a compreensão do direito à educação para além do acesso formal à escola. Diante desse cenário, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva não se esgota na existência de dispositivos legais ou orientações normativas. Trata-se de um processo que exige compromisso coletivo, planejamento contínuo e investimentos consistentes, bem como a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às singularidades dos estudantes. Somente por meio de ações articuladas entre os diferentes atores da comunidade escolar será possível avançar na promoção da equidade, ampliar a participação dos alunos nos processos educativos e fortalecer a educação como instrumento de justiça social.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade. Políticas educacionais. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nos debates contemporâneos sobre educação, a inclusão escolar se firma como um dos pilares centrais das reflexões pedagógicas, por sua estreita relação com a promoção da equidade, o combate às desigualdades históricas e a efetivação concreta dos direitos humanos. A lógica subjacente a essa perspectiva é que a escola não pode mais ser vista como um espaço seletivo, que privilegia apenas os padrões normativos de aprendizagem, mas sim como uma instituição que deve criar condições reais para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, independentemente

de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser um problema a ser corrigido e passa a ser compreendida como um componente essencial e inevitável do processo educativo, exigindo que a escola se transforme para acolher e valorizar essa multiplicidade.

A educação inclusiva, portanto, não se resume à adoção de técnicas pedagógicas isoladas ou à implementação de pequenas adaptações no currículo. Trata-se de uma proposta profundamente ética, política e social, cuja essência está enraizada na defesa da justiça, na ampliação do acesso a direitos historicamente negados e na valorização das diferenças humanas. Incluir significa, de fato, reconhecer que cada indivíduo representa uma forma legítima de existência, cujas particularidades devem ser compreendidas como oportunidades para repensar o funcionamento das escolas, e não como obstáculos. Assim, a instituição educacional precisa se reorganizar, refletir sobre suas práticas e assumir a responsabilidade de promover um ambiente que respeite e valorize a diversidade.

Historicamente, os sistemas educacionais foram construídos a partir de padrões rígidos, priorizando a homogeneidade e excluindo aqueles que não se enquadravam nos modelos dominantes. Alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades frequentemente eram afastados do ensino regular, encaminhados para escolas segregadas ou até mesmo privados do direito à educação. Essa estrutura reforçou desigualdades, perpetuou práticas discriminatórias e limitou o acesso ao conhecimento e à participação social de grupos historicamente marginalizados. A educação inclusiva surge justamente como uma resposta crítica a esse modelo, propondo uma reorganização profunda das escolas para que possam atender à pluralidade de seus estudantes.

No cerne dessa proposta, a inclusão vai muito além da simples presença física do aluno em salas de aula comuns. Exige mudanças estruturais significativas: revisão das metodologias pedagógicas, flexibilização do currículo, redefinição dos critérios de avaliação e, sobretudo, transformação das concepções que guiam as relações pedagógicas e sociais cotidianas. Trata-se de um processo contínuo, que requer reflexão constante sobre o papel social da escola, seu compromisso com a cidadania e a promoção de ambientes que fomentem aprendizado, respeito e convivência.

O cenário internacional também influenciou fortemente o fortalecimento da educação inclusiva. Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento pelos direitos humanos ganhou força, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada

em 1948, reconheceu a educação como direito fundamental, essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a preservação das liberdades básicas. Ainda que não trate explicitamente da inclusão escolar, este documento inaugura a perspectiva de que a educação deve ser universal e livre de qualquer forma de discriminação.

Na década de 1990, a discussão sobre inclusão escolar ganhou visibilidade nas agendas educacionais globais. A Declaração de Salamanca, de 1994, é um marco histórico, ao propor que escolas estruturadas sob princípios inclusivos promovem maior equidade, superam preconceitos e contribuem para sociedades mais justas. A ideia central é que alunos com diferentes características devem compartilhar os mesmos espaços educacionais sempre que possível, rompendo com a lógica segregacionista baseada em diferenças individuais.

Um ponto crucial da Declaração de Salamanca é o deslocamento do foco da análise: ao invés de culpar as limitações dos estudantes, ela aponta os obstáculos presentes nos sistemas educacionais. Dificuldades de aprendizagem passam a ser entendidas como resultado de currículos rígidos, metodologias padronizadas e ambientes pouco acessíveis. Assim, a responsabilidade pela inclusão não recai somente sobre o indivíduo, mas se distribui entre o Estado, as escolas, os professores, as famílias e a sociedade.

No Brasil, o avanço da inclusão escolar está fortemente ligado à consolidação do arcabouço legal que reconhece a educação como direito social. A Constituição Federal de 1988 é um marco nesse sentido, ao afirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Esse reconhecimento confere à educação uma dimensão jurídica que garante sua exigibilidade e fortalece a proteção de grupos historicamente vulneráveis.

Complementando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça o compromisso com a inclusão, estabelecendo que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular. A legislação determina que a educação especial seja integrada ao projeto pedagógico das escolas comuns, contribuindo para a redução de práticas segregadoras e ampliando a participação dos estudantes público-alvo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolida essa mudança, ao redefinir o papel da educação especial: de um

sistema paralelo, passa a atuar de forma transversal, assegurando atendimento especializado dentro das classes comuns, de forma complementar ou suplementar. Essa abordagem reforça a ideia de que a diversidade não é um entrave, mas um recurso pedagógico, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado, promover convivência democrática, estimular cooperação e favorecer a construção coletiva do conhecimento.

Apesar dos avanços legais e conceituais, a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil enfrenta barreiras significativas. A formação docente é um dos desafios centrais: muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade, o que gera insegurança, resistência a propostas inclusivas e reprodução de práticas excludentes. A formação tradicional ainda é baseada em modelos homogêneos, raramente abordando a diversidade, os direitos humanos e estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro desafio crítico são as condições estruturais das escolas: falta de acessibilidade física, escassez de materiais adaptados e oferta limitada de tecnologias assistivas comprometem a participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial. Tais lacunas evidenciam que a inclusão não pode depender apenas do esforço individual de professores, sendo necessária a atuação do Estado e políticas públicas robustas e contínuas.

Persistem, ainda, concepções equivocadas de que a inclusão reduz o rendimento escolar, aumenta a carga de trabalho docente ou implica a incapacidade de determinados alunos de acompanhar o ensino regular. Essas ideias refletem uma visão limitada, tecnicista, que ignora o caráter ético, social e político da inclusão. Incluir significa, acima de tudo, reconhecer a dignidade, o valor e o potencial de cada indivíduo, transformando a mentalidade e a prática escolar.

A efetivação da educação inclusiva exige, portanto, muito mais do que leis e políticas: requer transformação estrutural, metodológica e relacional dentro da escola. É necessário adotar práticas pedagógicas flexíveis, fortalecer a cooperação entre profissionais, ampliar o diálogo com famílias e comunidade e reorganizar o currículo para refletir a diversidade como valor pedagógico.

Dessa forma, o presente estudo visa analisar a educação inclusiva a partir de seus fundamentos teóricos, legais e históricos, ao mesmo tempo em que discute os desafios de sua implementação cotidiana. O objetivo é fomentar uma reflexão crítica sobre a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que reconheça a

diversidade como eixo central do processo educativo e reafirme a educação como direito humano essencial, indispensável ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se desenvolve a partir de uma perspectiva investigativa de natureza qualitativa, orientada pelo levantamento bibliográfico e pela análise documental, com o propósito de compreender a educação inclusiva não apenas como uma diretriz normativa das políticas educacionais, mas também como prática social concretamente articulada no cenário brasileiro. A escolha desse caminho metodológico emerge da compreensão de que a inclusão escolar é um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas dimensões (históricas, políticas, legais, sociais e pedagógicas), que se interligam de maneira dinâmica, exigindo do pesquisador um olhar analítico capaz de captar nuances que não podem ser traduzidas apenas em números ou estatísticas.

A educação inclusiva não constitui um objeto monolítico ou linear de estudo; ao contrário, envolve uma teia de disputas conceituais, avanços legislativos e desafios concretos na implementação de políticas públicas. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se mostra especialmente apropriada, pois permite uma interpretação crítica dos sentidos atribuídos à inclusão escolar e favorece a identificação de tensões existentes entre os discursos oficiais (aqueles presentes em leis, documentos e diretrizes) e as práticas efetivamente vivenciadas dentro das instituições de ensino. Essa abordagem evidencia que, apesar do reconhecimento legal da inclusão como direito, sua materialização ainda se dá de forma desigual, muitas vezes fragmentada e permeada por obstáculos institucionais e estruturais.

O percurso metodológico adotado dialoga diretamente com os fundamentos epistemológicos da própria educação inclusiva, que desafia modelos de ensino padronizados e reconhece a diversidade como característica intrínseca da realidade social. Ao considerar os sujeitos em sua pluralidade e analisar os contextos nos quais as políticas educacionais são produzidas e implementadas, a pesquisa qualitativa permite compreender de maneira mais profunda os processos sociais que estruturam a inclusão. Como observa Severino (2016), qualquer investigação no campo educacional deve situar seus objetos nos contextos históricos e sociais que lhes

conferem sentido, assumindo uma postura reflexiva frente às contradições e complexidades da realidade.

Sob essa ótica, a metodologia escolhida possibilita analisar a educação inclusiva como um processo em contínua construção, atravessado por avanços normativos, resistências institucionais e desafios persistentes. Minayo (2014) destaca que a abordagem qualitativa permite acessar dimensões simbólicas da vida social, como valores, concepções e discursos, que são essenciais para compreender de que modo políticas públicas são formuladas, interpretadas e apropriadas por diversos atores. No caso da inclusão escolar, esse tipo de análise favorece a compreensão de como conceitos como diversidade, equidade e justiça social são incorporados à legislação, às políticas educacionais e, mais importante, às práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica constituiu uma etapa central deste estudo, uma vez que possibilitou a construção de um sólido arcabouço teórico para sustentar a análise crítica da educação inclusiva. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica baseia-se na consulta sistemática a materiais previamente publicados (livros, artigos científicos, dissertações e teses), sendo essencial para mapear o estado da arte de um tema e compreender as principais linhas de debate existentes.

O levantamento bibliográfico permitiu identificar distintas perspectivas teóricas sobre inclusão escolar, bem como mapear consensos e divergências presentes na literatura acadêmica. Foram consultadas bases de dados reconhecidas, como SciELO e Google Acadêmico, além de periódicos especializados nas áreas de educação e educação especial. A seleção das fontes considerou critérios rigorosos de relevância, credibilidade e consistência metodológica, privilegiando trabalhos avaliados por pares, que garantem confiabilidade acadêmica.

Foram priorizadas obras de autores de destaque nacional e internacional, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Peter Mittler e Romeu Kazumi Sassaki. Esses autores foram escolhidos por sua contribuição consistente ao debate sobre educação inclusiva e por sua capacidade de articular fundamentos teóricos com reflexões críticas sobre políticas públicas.

Mantoan (2015) problematiza modelos tradicionais de escolarização e defende a inclusão como princípio ético que demanda transformação estrutural das escolas e de suas práticas pedagógicas. Glat e Pletsch (2011) abordam desafios concretos enfrentados pelas escolas, destacando a formação docente e a organização institucional. Mittler (2003) oferece uma perspectiva internacional da inclusão, ressaltando seu caráter processual e contínuo, enquanto Sassaki (2010) enfoca a inclusão a partir dos direitos humanos e da participação social.

A combinação de obras clássicas e estudos recentes permitiu articular diferentes perspectivas, consolidando um referencial teórico plural e coerente. Essa estratégia assegura compreensão histórica e contemporânea da inclusão, integrando reflexões sobre evolução normativa, práticas pedagógicas e experiências sociais.

2.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Complementarmente, a análise documental concentrou-se em examinar documentos legais e normativos que estruturam a educação inclusiva no Brasil. Segundo Cellard (2012), a análise documental permite reinterpretar textos à luz de novos objetivos de pesquisa, sendo particularmente relevante para estudos sobre políticas públicas.

O foco da pesquisa documental foi compreender como a inclusão escolar é conceituada, regulamentada e implementada no ordenamento jurídico brasileiro. Foram selecionados documentos fundamentais, como: a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto nº 7.611/2011, posteriormente revogado pelo Decreto nº 12.686/2025; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A análise desses marcos legais permitiu reconstruir o percurso histórico das políticas inclusivas no Brasil, identificando princípios, objetivos e diretrizes que orientam sua implementação. Bardin (2016) aponta que o estudo de documentos oficiais possibilita evidenciar valores, concepções e intenções subjacentes, oferecendo uma leitura crítica do impacto das políticas educacionais sobre a prática escolar.

Os resultados evidenciam avanços significativos no plano normativo, mas também apontam lacunas na implementação prática das políticas inclusivas. Observa-se, por exemplo, que frequentemente existe uma distância entre o que os documentos preveem e o que efetivamente ocorre nas escolas, reforçando a necessidade de análises críticas sobre limitações e contradições no processo de implementação (PLETSCH, 2014).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados nas pesquisas bibliográfica e documental foram tratados a partir de uma abordagem interpretativa e crítica, levando em consideração os contextos históricos, sociais e políticos de sua produção. O objetivo central foi compreender os sentidos atribuídos à inclusão escolar, bem como suas implicações para o funcionamento das escolas e para a prática pedagógica.

Conforme Minayo (2014), a análise qualitativa envolve leitura sistemática do material, identificação de categorias temáticas emergentes e reflexão crítica sobre seus significados. No presente estudo, destacaram-se categorias como concepções de inclusão, papel da escola, formação docente, políticas educacionais e desafios para a efetivação da inclusão.

Essa análise crítica permitiu problematizar avanços e limites, bem como refletir sobre condições concretas de implementação. A pesquisa buscou ultrapassar a simples descrição de teorias e documentos, seguindo a orientação de Severino (2016) de compreender causas, consequências e implicações sociais e éticas da educação inclusiva.

2.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Por fim, destaca-se que a escolha pelas pesquisas bibliográfica e documental não exclui a relevância de outras abordagens, como estudos de campo ou pesquisas empíricas. Entretanto, considerando os objetivos deste trabalho, isto é, analisar fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, a metodologia selecionada mostrou-se adequada e coerente com a proposta investigativa.

A articulação entre referencial teórico e análise normativa permitiu compreender de forma integrada as bases da educação inclusiva no Brasil. Esse

percurso metodológico contribuiu para a elaboração de um estudo crítico e reflexivo, comprometido com a defesa do direito à educação, a valorização da diversidade e a promoção de equidade e justiça social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise detalhada da produção acadêmica e dos marcos normativos revela que a educação inclusiva se constitui como uma concepção educativa estruturada em princípios éticos, políticos e pedagógicos, cuja finalidade central é assegurar o direito à educação a todos os indivíduos. Essa perspectiva conceitual entende a diversidade humana não como um desafio a ser corrigido, mas como um componente constitutivo da vida social e escolar, rejeitando práticas historicamente responsáveis pela exclusão, marginalização e desigualdade no acesso ao conhecimento. Assim, a inclusão educacional não se limita à simples presença do estudante na escola; ela exige a criação de condições reais para a permanência, participação efetiva e desenvolvimento contínuo ao longo de toda a trajetória formativa.

Ao desafiar modelos educativos tradicionais, pautados na homogeneização dos processos de ensino e na seleção daqueles considerados “aptos”, a educação inclusiva propõe uma reconfiguração profunda do papel da escola. Essa transformação transcende ajustes físicos ou adaptações de recursos; ela atinge dimensões simbólicas e culturais, exigindo mudanças significativas nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como nas expectativas, atitudes e práticas dos profissionais da educação. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão requer uma revisão crítica das práticas pedagógicas e dos valores que organizam a vida escolar, de forma a responder à pluralidade e complexidade da sociedade contemporânea.

Os estudos analisados indicam que a inclusão não deve ser entendida como uma ação isolada, voltada apenas para grupos específicos de estudantes. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo, que demanda revisão permanente das formas de organização curricular, das metodologias de ensino, dos instrumentos de avaliação e das interações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a educação inclusiva deixa de ser uma responsabilidade restrita à educação especial, consolidando-se como um princípio orientador de toda a educação básica, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

3.1 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL

A literatura especializada ressalta a importância de diferenciar o paradigma inclusivo de modelos educacionais anteriores, especialmente o integracionista. Até o final do século XX, esse modelo prevalecia e se fundamentava na premissa de que estudantes com deficiência poderiam frequentar classes regulares apenas se conseguissem adaptar-se às normas, tempos e exigências previamente estabelecidas pela instituição escolar. Nesse contexto, o fracasso escolar era frequentemente atribuído às limitações do aluno, desconsiderando os obstáculos impostos pelo próprio sistema educacional (MITTLER, 2003).

A educação inclusiva rompe radicalmente com essa lógica, transferindo o foco da adaptação do estudante para a transformação das escolas. Isso implica reconhecer que a instituição deve reorganizar seus processos e práticas pedagógicas para atender à diversidade de estilos, ritmos e trajetórias de aprendizagem, abandonando práticas uniformizadoras e excludentes. Mantoan (2015) reforça que essa mudança exige revisão das metodologias tradicionais, com adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e capazes de contemplar a singularidade de cada aprendiz.

Nesse novo paradigma, ensinar não se reduz à transmissão mecânica de conteúdos padronizados, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que promovam participação ativa, engajamento e protagonismo dos estudantes. A escola inclusiva torna-se, assim, um espaço comum de formação, no qual a diversidade é compreendida como potencial pedagógico e não como barreira. Essa concepção se alinha à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que assegura o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais.

3.2 A PERSPECTIVA SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E A CENTRALIDADE DAS BARREIRAS

Um elemento crucial da educação inclusiva é a compreensão da deficiência sob a ótica social. Diferentemente do modelo médico, que associa as dificuldades do estudante exclusivamente às limitações individuais, a abordagem social enfatiza o papel das barreiras produzidas pela organização da sociedade. Obstáculos arquitetônicos, pedagógicos, comunicacionais e atitudinais restringem a participação

plena de pessoas com deficiência em múltiplos espaços sociais, incluindo a escola (SASSAKI, 2010).

Mittler (2003) e Sassaki (2010) destacam que essa perspectiva desloca a responsabilidade da inclusão do indivíduo para a coletividade, envolvendo Estado, instituições e sociedade. No contexto educacional, isso significa identificar e remover barreiras que limitam o acesso ao currículo, à comunicação e à participação ativa dos estudantes. Entre as principais barreiras identificadas, destacam-se:

- **Arquitetônicas**: ausência de acessibilidade física nas escolas;
- **Pedagógicas**: currículos rígidos e metodologias pouco flexíveis;
- **Comunicacionais**: restrição no acesso à informação;
- **Atitudinais**: preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas sobre as capacidades dos estudantes.

Superar essas barreiras é condição indispensável para efetivar a inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reforça esse entendimento, atribuindo ao poder público, à sociedade e às famílias a responsabilidade de garantir sistemas educacionais inclusivos, assegurando igualdade de oportunidades para todos.

3.3 DOCÊNCIA E INCLUSÃO: DESAFIOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS

A análise das produções acadêmicas evidencia consenso sobre o papel estratégico do professor na consolidação da educação inclusiva. Entretanto, a formação docente permanece como um dos desafios centrais para a implementação de práticas coerentes com esse paradigma. Glat e Pletsch (2011) indicam que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que pode gerar insegurança, resistência ou adoção de estratégias pouco eficazes.

Essas dificuldades decorrem, em grande medida, de lacunas na formação inicial, frequentemente fragmentada e desvinculada da realidade escolar. A formação continuada, quando oferecida, muitas vezes ocorre de forma esporádica, sem considerar as demandas concretas enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano (PLETSCH, 2014).

Formar professores para inclusão exige mais do que ensinar técnicas ou oferecer recursos; demanda uma formação crítica, fundamentada em princípios de

direitos humanos, diversidade e justiça social. Mantoan (2015) afirma que o professor inclusivo deve adotar postura reflexiva, investigativa e colaborativa, entendendo o ensino como um processo dinâmico e complexo.

Nesse sentido, a colaboração entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e demais membros da equipe escolar é essencial. Essa articulação favorece estratégias pedagógicas integradas, evita fragmentação das ações e amplia as oportunidades de atendimento às necessidades de cada estudante (GLAT; PLETSCH, 2011).

3.4 CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A reorganização curricular é central no debate sobre inclusão. Currículos rígidos, estruturados segundo padrões homogêneos, tendem a excluir estudantes cujas formas de aprender não se ajustam ao modelo tradicional (PLETSCH, 2014). A flexibilização curricular amplia possibilidades de participação e aprendizagem, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Flexibilizar o currículo não significa reduzir o acesso ao conhecimento, mas diversificar estratégias, tempos e modos de avaliação. Glat (2011) destaca que o desafio consiste em articular o direito à aprendizagem com o reconhecimento das diferenças individuais, garantindo oportunidades reais de desenvolvimento para todos os estudantes.

Metodologias variadas, como trabalho colaborativo, projetos interdisciplinares e estratégias investigativas, engajam os alunos e favorecem a construção coletiva do conhecimento. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais à formação integral (MITTLER, 2003).

Na avaliação, a literatura defende a substituição de modelos classificatórios por práticas formativas, que reconheçam avanços individuais e valorizem diferentes modos de expressão do aprendizado, rompendo com a lógica da reprovação como ferramenta de controle (MANTOAN, 2015).

3.5 DESAFIOS ESTRUTURAIS E LIMITES DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Apesar dos avanços legais, a implementação da inclusão enfrenta obstáculos consideráveis. Entre eles, destacam-se limitações financeiras, precariedade da

infraestrutura escolar e sobrecarga docente. Em muitos contextos, a ausência de materiais pedagógicos acessíveis e de profissionais de apoio compromete a execução de práticas inclusivas, especialmente em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas (BRASIL, 2008).

Outro desafio é a distância entre discurso legal e realidade escolar. Embora a legislação reconheça a inclusão como direito, sua aplicação continua fragmentada. Pletsch (2014) enfatiza que consolidar a inclusão requer políticas intersetoriais, articulando educação, saúde e assistência social, o que ainda representa desafio no contexto brasileiro.

3.6 INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Apesar das dificuldades, a educação inclusiva promove mudanças significativas na cultura escolar. A convivência entre estudantes com diferentes características fomenta valores como empatia, cooperação e respeito às diferenças, essenciais à formação cidadã (SASSAKI, 2010).

Os efeitos da inclusão extrapolam o público da educação especial, impactando toda a comunidade escolar. Ao promover práticas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, a inclusão amplia oportunidades de aprendizado e contribui para a melhoria geral da qualidade educacional (MANTOAN, 2015).

Dessa forma, a análise reforça que a educação inclusiva deve ser encarada como um projeto coletivo e contínuo, que demanda compromisso ético, político e social. Apenas por meio de ações articuladas, fundamentadas nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade, será possível avançar na construção de sistemas educacionais realmente inclusivos, equitativos e socialmente justos.

4 CONCLUSÃO

A consolidação da educação inclusiva no contexto educacional contemporâneo configura-se simultaneamente como um caminho permeado por desafios estruturais e como uma das conquistas mais relevantes das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação. A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a efetivação da inclusão nas escolas não se resume ao atendimento formal de exigências legais, tampouco à simples matrícula de estudantes nos sistemas de

ensino. Trata-se de um processo complexo, que demanda transformações profundas na forma como o ensino é pensado, organizado e vivenciado no cotidiano escolar, alcançando dimensões pedagógicas, institucionais, culturais e éticas que sustentam a prática educativa.

A articulação entre o referencial teórico e a análise dos documentos normativos permitiu identificar avanços significativos no reconhecimento da educação como direito universal, especialmente no que diz respeito à ampliação do acesso e à garantia da permanência de estudantes com deficiência e com distintas necessidades educacionais. Instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constituem marcos fundamentais na consolidação do paradigma inclusivo no Brasil. Esses dispositivos reafirmam a centralidade da escola comum como espaço legítimo de formação, convivência e aprendizagem, no qual a diversidade humana deve ser reconhecida e valorizada como parte indissociável do processo educativo. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogou o Decreto nº 7.611/2011 e reafirmou, entre suas diretrizes, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2025).

Todavia, os resultados da investigação indicam que os avanços alcançados no plano normativo não se materializam automaticamente nas práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. A implementação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos persistentes, expressos, sobretudo, nas fragilidades da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas limitações da infraestrutura escolar, na escassez de recursos pedagógicos e humanos e na permanência de concepções pedagógicas marcadas por lógicas seletivas e excludentes. Esses elementos evidenciam que a inclusão não se constrói por meio de iniciativas pontuais ou ações isoladas, mas exige planejamento consistente, investimentos contínuos e compromisso político sustentado ao longo do tempo.

Nesse cenário, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva pressupõe a atuação articulada de diferentes sujeitos e instâncias sociais. Gestores, professores, estudantes, famílias e órgãos governamentais precisam assumir responsabilidades compartilhadas na formulação e implementação de políticas educacionais capazes de garantir condições adequadas

de ensino e aprendizagem. A qualificação da formação docente, a valorização do trabalho pedagógico e o incentivo à adoção de práticas educativas flexíveis, contextualizadas e sensíveis às singularidades dos estudantes emergem como elementos centrais para responder à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Além disso, a consolidação da educação inclusiva requer o rompimento com concepções históricas que associaram a diferença à ideia de deficiência, incapacidade ou fracasso escolar. A diversidade deve ser compreendida como uma característica inerente à condição humana e como um potencial pedagógico capaz de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Conforme argumenta Mantoan (2015), educar em contextos diversos implica reconhecer que todos os estudantes possuem capacidade de aprender, desde que lhes sejam assegurados os apoios, as estratégias e os recursos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Desse modo, a educação inclusiva afirma-se como um princípio ético, político e social indispensável à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao promover o respeito às diferenças e assegurar igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, a escola inclusiva contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação da realidade social. Reafirma-se, assim, o papel da educação como instrumento de emancipação humana, fortalecimento da cidadania e promoção da justiça social, elementos essenciais para a consolidação de um projeto educacional verdadeiramente comprometido com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 2025.

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. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

CAPÍTULO 2

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE): CONTRIBUTIONS TO THE INCLUSION AND DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado configura-se como um componente essencial das estratégias que orientam a educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, voltando-se aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, incluindo pessoas com deficiência, condições do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade de atendimento tem como propósito central minimizar e superar os impedimentos que dificultam o envolvimento efetivo desses sujeitos no ensino comum, promovendo condições mais equilibradas de acesso ao conhecimento e à participação escolar. Diante desse cenário, compreende-se que o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado constitui requisito fundamental para a consolidação de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva. Tal fortalecimento demanda investimentos permanentes em infraestrutura, políticas de formação docente mais consistentes e estratégias que promovam maior alinhamento entre as diretrizes educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim, o AEE reafirma-se como um instrumento indispensável para a construção de uma educação orientada pelos princípios da democracia, da equidade e da justiça social.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Educacional. Educação Especial. Escolarização Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional passou por transformações profundas no modo como compreende o direito à escolarização e o papel social da escola. Essa mudança não ocorreu de forma espontânea, mas foi resultado de pressões históricas, debates acadêmicos e lutas sociais que denunciaram a exclusão sistemática de grupos considerados inadequados aos padrões tradicionais de ensino. Estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras especificidades educacionais, por muito tempo, foram afastados dos espaços

escolares regulares, sob o argumento de que não acompanhavam o ritmo imposto por um modelo rígido e padronizado de aprendizagem.

Esse cenário evidenciou os limites de uma escola organizada para atender a um aluno idealizado, homogêneo e abstrato, que pouco dialogava com a diversidade concreta presente na sociedade. A partir dessa constatação, ganhou força a compreensão de que o problema não residia nos sujeitos que aprendem de maneiras distintas, mas nas estruturas escolares que se mostravam incapazes de acolher diferentes trajetórias, tempos e formas de aprender. Assim, a defesa de uma educação que reconhece a pluralidade humana deixou de ser uma pauta periférica e passou a ocupar lugar central nas discussões sobre justiça social e direitos humanos.

A superação de modelos segregadores representa uma ruptura significativa com práticas historicamente consolidadas. Durante muitos anos, a exclusão foi naturalizada por meio da criação de espaços paralelos, como classes e instituições especiais, que afastavam determinados estudantes do convívio escolar comum. Essa lógica não apenas limitava o acesso ao conhecimento, mas também reforçava estigmas, restringia a participação social e comprometia o exercício pleno da cidadania. A perspectiva inclusiva surge, portanto, como uma resposta crítica a esse passado, ao afirmar que a diferença não é exceção, mas parte constitutiva da experiência humana, exigindo que a escola se reorganize para atender à diversidade que a compõe (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2015).

No contexto brasileiro, essa discussão se articula diretamente ao reconhecimento da educação como direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como dever do Estado e da família, atribuindo-lhe papel estratégico na formação integral dos indivíduos e na redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1988). A partir desse marco, intensificaram-se iniciativas voltadas à ampliação do acesso à escola e à revisão de práticas excludentes que, historicamente, negaram oportunidades educacionais a parcelas significativas da população.

É nesse movimento de reorientação das políticas públicas que se insere o Atendimento Educacional Especializado. Diferentemente de abordagens assistencialistas do passado, o AEE configura-se como uma ação pedagógica que busca criar condições concretas para que estudantes com necessidades educacionais específicas participem efetivamente do ensino comum. Sua função não é substituir a escolarização regular, mas oferecer suporte complementar, garantindo acesso ao

currículo, permanência na escola e desenvolvimento das potencialidades individuais dos alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Essa proposta parte de uma mudança conceitual relevante ao deslocar o foco das dificuldades de aprendizagem do indivíduo para o contexto educacional. Ao invés de atribuir o fracasso escolar às limitações dos estudantes, o AEE propõe a identificação e a superação das barreiras existentes no ambiente escolar. Obstáculos pedagógicos, comunicacionais, arquitetônicos e atitudinais passam a ser compreendidos como fatores que limitam a participação e o aprendizado, exigindo intervenções que transformem a organização da escola e ampliem as possibilidades de inclusão (GLAT; BLANCO, 2013).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado organiza-se a partir de ações planejadas, que envolvem o uso de recursos didáticos adaptados, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas. Essas ações devem estar articuladas ao projeto pedagógico da instituição, respeitando o currículo comum e contribuindo para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos escolares em condições mais equitativas. Conforme orientações do Ministério da Educação, o AEE possui caráter complementar ou suplementar, não podendo, em hipótese alguma, substituir as atividades desenvolvidas na sala de aula regular (BRASIL, 2008).

A oferta desse atendimento ocorre, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, espaços estruturados para atender às demandas específicas dos estudantes por meio de materiais, equipamentos e metodologias diferenciadas. Nesses ambientes, o professor especializado desenvolve intervenções pedagógicas individualizadas ou em pequenos grupos, considerando as singularidades de cada aluno e favorecendo o desenvolvimento de habilidades que contribuam para sua autonomia e participação nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil está diretamente relacionada ao fortalecimento do arcabouço legal que sustenta a educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando serviços de apoio sempre que necessário. Esse dispositivo reforça a ideia de que é o sistema educacional que deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário (BRASIL, 1996).

Outro marco normativo relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define diretrizes para a organização do AEE e reafirma o compromisso do Estado com a construção de sistemas educacionais que respeitem a diversidade. Essa política estabelece que o atendimento especializado deve ocorrer, preferencialmente, em turno distinto ao da escolarização, com a finalidade de complementar ou suplementar o currículo comum e promover a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 também desempenhou papel importante ao regulamentar a oferta do AEE e prever mecanismos de financiamento destinados à implantação de salas de recursos multifuncionais e à formação de professores. Ao reconhecer o atendimento especializado como parte integrante do sistema educacional, o decreto reafirmou sua relevância para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011). Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e manteve o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar à de estudantes com altas habilidades ou superdotação, sem que a matrícula no atendimento possa substituir a frequência na classe comum (BRASIL, 2025a). Com as alterações do Decreto nº 12.773/2025 e a regulamentação da Portaria MEC nº 421/2026, a oferta do AEE passou a se apoiar no estudo de caso e em planos individualizados, sem depender de laudo médico (BRASIL, 2025b; 2026).

Apesar dos avanços normativos, a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos. Estudos apontam que a existência de leis e diretrizes não garante, por si só, a qualidade do atendimento. É necessário investir continuamente na formação dos profissionais da educação, na melhoria da infraestrutura escolar e na revisão de concepções pedagógicas que ainda reproduzem práticas excludentes (MANTOAN, 2015; GLAT; PLETSCH, 2011).

A formação docente aparece como um dos principais entraves nesse processo. Muitos professores, tanto do ensino regular quanto do atendimento especializado, relatam insegurança e dificuldades para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que evidencia fragilidades na formação inicial e na oferta de programas de formação continuada. Essa realidade compromete a efetividade das práticas

pedagógicas e dificulta a construção de ações colaborativas no interior da escola (PLETSCH, 2014).

Outro desafio recorrente diz respeito à articulação entre o AEE e o ensino comum. Em muitas instituições, observa-se uma atuação fragmentada, na qual o atendimento especializado ocorre de forma isolada, sem diálogo sistemático com os professores da sala regular. Essa falta de integração limita a coerência das estratégias pedagógicas adotadas e reduz o impacto do atendimento especializado no processo de aprendizagem dos estudantes (GLAT; BLANCO, 2013).

Somam-se a esses fatores as limitações de recursos materiais e tecnológicos, as deficiências de acessibilidade física e a sobrecarga de trabalho docente. Em determinados contextos, as salas de recursos multifuncionais não dispõem de equipamentos adequados ou são utilizadas de forma inadequada, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos e de uma gestão escolar comprometida com os princípios da inclusão (BRASIL, 2009).

Além disso, ainda persistem concepções distorcidas acerca da função do Atendimento Educacional Especializado. Não é incomum que o AEE seja confundido com reforço escolar ou destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem de forma indiscriminada, o que descaracteriza sua finalidade pedagógica. Como ressalta Mantoan (2015), a inclusão não se resume à matrícula do estudante na escola, exigindo mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante de um projeto educacional comprometido com a equidade e a justiça social. Mais do que uma política pública, o AEE deve ser entendido como uma prática pedagógica que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da escola e que busca garantir oportunidades reais de aprendizagem a todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Assim, o presente estudo propõe-se a analisar o Atendimento Educacional Especializado a partir de seus fundamentos teóricos, legais e metodológicos, discutindo suas contribuições para a inclusão escolar e problematizando os desafios enfrentados em sua implementação. Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva, busca-se contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e para o aprimoramento das práticas educacionais, reafirmando a necessidade de fortalecer

políticas públicas, investir na formação docente e promover uma cultura escolar pautada pelo respeito à diversidade e pela defesa dos direitos humanos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas e adota como eixo central a análise teórica e normativa do Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação brasileira. Tal escolha metodológica não ocorre de forma arbitrária, mas decorre da compreensão de que o AEE constitui um fenômeno complexo, atravessado por disputas conceituais, decisões políticas, marcos legais e práticas pedagógicas que se transformam ao longo do tempo. Assim, não se trata de um objeto neutro ou meramente técnico, mas de uma construção social que reflete interesses, concepções de educação e modos de compreender a diferença.

Ao contrário de estudos orientados prioritariamente por dados estatísticos ou mensurações numéricas, esta investigação parte do entendimento de que a análise do Atendimento Educacional Especializado exige a interpretação de discursos, textos legais e produções acadêmicas que expressam diferentes visões sobre inclusão, escolarização e direitos educacionais. Abordagens quantitativas, embora relevantes em determinados contextos, mostram-se insuficientes para apreender a complexidade do AEE, pois tendem a reduzir o fenômeno a indicadores objetivos, desconsiderando os sentidos históricos, sociais e institucionais que permeiam sua implementação nas escolas.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se, portanto, pela possibilidade de compreender o objeto investigado a partir de uma perspectiva interpretativa, que valoriza os significados atribuídos às políticas públicas e às práticas educacionais no campo da inclusão. Conforme assinala Minayo (2014), esse tipo de abordagem permite analisar os fenômenos sociais em profundidade, considerando os contextos culturais, simbólicos e históricos nos quais são produzidos. No âmbito da educação inclusiva, tal perspectiva revela-se especialmente pertinente, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado é fortemente influenciado por crenças, valores, concepções pedagógicas e condições institucionais que impactam diretamente sua materialização no cotidiano escolar.

No percurso metodológico adotado, a pesquisa bibliográfica ocupou lugar central, tendo como finalidade identificar, organizar e analisar a produção acadêmica

relacionada ao Atendimento Educacional Especializado e à educação inclusiva. Esse procedimento possibilitou o contato com diferentes referenciais teóricos, bem como a identificação de debates recorrentes, avanços conceituais e desafios apontados pela literatura especializada.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica consiste em um processo sistemático de investigação baseado em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador dialogar criticamente com autores diversos e construir uma base teórica consistente. No presente estudo, essa etapa foi fundamental para compreender a trajetória histórica do AEE, suas bases conceituais e as mudanças ocorridas a partir da consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil.

O levantamento bibliográfico abrangeu livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam de temas como educação especial, inclusão escolar, políticas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas. As buscas foram realizadas em bases acadêmicas amplamente reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados da área da educação, priorizando produções com relevância teórica e reconhecimento no campo de estudo.

Os critérios adotados para a seleção das obras incluíram a coerência conceitual, a contribuição para a compreensão do objeto investigado e a pertinência em relação às políticas educacionais vigentes. Foram privilegiados autores cujas produções apresentam impacto consolidado no debate acadêmico, entre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch e Peter Mittler, cujas análises oferecem subsídios relevantes para a compreensão dos fundamentos, limites e desafios do Atendimento Educacional Especializado.

Além disso, foram consideradas prioritariamente produções publicadas após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por se tratar de um marco que redefiniu concepções e orientações relativas à organização do AEE no país. Essa delimitação temporal permitiu analisar como o atendimento especializado passou a ser compreendido no interior das políticas educacionais contemporâneas.

Conforme destaca Severino (2016), a pesquisa bibliográfica não se restringe à simples descrição das ideias dos autores, exigindo uma postura analítica e crítica por parte do pesquisador. Nesse sentido, este estudo buscou estabelecer relações entre diferentes perspectivas teóricas, identificando aproximações, divergências e lacunas

interpretativas, com o objetivo de construir uma compreensão ampliada e problematizadora do Atendimento Educacional Especializado.

De forma complementar à investigação bibliográfica, adotou-se a pesquisa documental como estratégia metodológica voltada à análise dos marcos legais e normativos que sustentam a oferta do Atendimento Educacional Especializado no Brasil. A relevância dessa etapa decorre do fato de que o AEE é fortemente regulado por legislações, decretos, resoluções e políticas públicas que orientam sua organização nos sistemas de ensino.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de fontes primárias, como documentos oficiais, que expressam diretrizes institucionais, intenções políticas e modelos de organização educacional. No contexto deste estudo, esse procedimento possibilitou compreender como o Atendimento Educacional Especializado é definido no plano legal e quais responsabilidades são atribuídas ao Estado, às redes de ensino e às instituições escolares.

Foram analisados documentos considerados centrais para a educação inclusiva no país, entre os quais se destacam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece a educação como direito social; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009; e o Decreto nº 7.611/2011, posteriormente revogado pelo Decreto nº 12.686/2025.

A análise desses documentos permitiu identificar princípios, objetivos e diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado, bem como compreender a lógica que fundamenta sua articulação com o ensino regular. Conforme aponta Cellard (2012), os documentos oficiais constituem fontes relevantes de análise, pois revelam concepções ideológicas, escolhas políticas e estratégias institucionais que influenciam diretamente a implementação das políticas públicas.

O exame do material normativo também possibilitou evidenciar distanciamentos entre o que é previsto no plano legal e as condições concretas de implementação do AEE nas escolas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os limites e as potencialidades das políticas de educação inclusiva no contexto brasileiro.

Os dados obtidos por meio das etapas bibliográfica e documental foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativa, com apoio da técnica de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016), essa técnica consiste em

um conjunto de procedimentos sistemáticos que permitem a organização, categorização e interpretação de textos, possibilitando a identificação de temas recorrentes e significados subjacentes.

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das obras e documentos selecionados, com o objetivo de familiarização com o material. Em seguida, procedeu-se a uma leitura analítica, voltada à identificação de conceitos, argumentos e posicionamentos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e à educação inclusiva.

A partir desse processo, foram construídas categorias temáticas que orientaram a interpretação dos dados, tais como: concepções de Atendimento Educacional Especializado; fundamentos legais da inclusão; papel do professor especializado; articulação entre atendimento especializado e ensino regular; desafios de implementação; e contribuições do AEE para a inclusão escolar. Essas categorias permitiram organizar o material de forma sistemática e subsidiar a discussão desenvolvida ao longo do estudo.

A análise interpretativa possibilitou identificar convergências e divergências entre autores e documentos, bem como compreender as múltiplas formas pelas quais o Atendimento Educacional Especializado é concebido no campo das políticas educacionais e das práticas escolares.

Como toda pesquisa de natureza teórica e documental, este estudo apresenta limitações. A ausência de procedimentos empíricos, como observações em campo ou entrevistas com profissionais da educação, restringe a análise às dimensões conceituais e normativas do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, essa delimitação mostra-se coerente com os objetivos propostos, que se concentram na análise dos fundamentos, concepções e diretrizes que orientam o AEE no Brasil.

Além disso, a pesquisa baseia-se em documentos e produções acadêmicas disponíveis até o período de sua realização, o que pode limitar a incorporação de alterações recentes nas políticas educacionais. Ainda assim, o conjunto de fontes analisadas oferece subsídios suficientes para uma compreensão consistente do tema investigado.

De modo geral, a metodologia adotada revelou-se adequada para a análise do Atendimento Educacional Especializado, possibilitando uma compreensão aprofundada de seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos. A articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, aliada à abordagem qualitativa e à análise

interpretativa, permitiu construir uma reflexão crítica sobre o papel do AEE na promoção da educação inclusiva no Brasil.

Ao priorizar fontes acadêmicas consolidadas e documentos oficiais, o estudo contribui para o fortalecimento do debate científico acerca do Atendimento Educacional Especializado, evidenciando seus desafios, limites e potencialidades no contexto educacional contemporâneo. Dessa forma, a metodologia sustenta as análises desenvolvidas ao longo do trabalho, conferindo consistência teórica, rigor científico e coerência às discussões apresentadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura criteriosa das produções acadêmicas e dos instrumentos legais que orientam a política educacional brasileira permite afirmar que o Atendimento Educacional Especializado ocupa um lugar central na ampliação do direito à educação para estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Longe de se configurar como um serviço acessório ou complementar de forma secundária, o AEE assume caráter estruturante ao criar condições pedagógicas que tornam possível a permanência desses estudantes no ensino comum com qualidade. Sua função ultrapassa a garantia do acesso formal à escola, incidindo diretamente sobre a participação ativa nas atividades pedagógicas e sobre a apropriação efetiva dos conhecimentos escolares.

As pesquisas analisadas demonstram que a consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a inclusão não se sustenta apenas em dispositivos legais ou medidas administrativas. O avanço do processo inclusivo depende, sobretudo, da oferta contínua de apoios pedagógicos que dialoguem com as singularidades dos estudantes e reconheçam a diversidade de modos pelos quais a aprendizagem se manifesta. Nesse sentido, a literatura é enfática ao indicar que a simples matrícula do aluno em classes comuns não assegura, por si só, o acesso ao currículo. Para que a inclusão se efetive, torna-se indispensável a reorganização das práticas pedagógicas, bem como a disponibilização de recursos e estratégias capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem (MANTOAN, 2015; GLAT; BLANCO, 2013).

Inserido nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como um serviço que atua em articulação direta com o ensino regular,

oferecendo suporte pedagógico de natureza complementar ou suplementar. Sua finalidade não é substituir a escolarização comum nem afastar o estudante do convívio coletivo, mas desenvolver estratégias que fortaleçam habilidades, promovam a autonomia e favoreçam a participação nas atividades escolares. Trata-se, portanto, de uma proposta que busca assegurar a permanência do aluno na escola e ampliar suas possibilidades educacionais ao longo do percurso formativo.

Um ponto amplamente recorrente nos estudos diz respeito ao papel do AEE na identificação e no enfrentamento das barreiras que dificultam o percurso escolar dos estudantes. Essas barreiras assumem múltiplas formas e não se restringem às características individuais dos alunos. Elas podem estar relacionadas à inadequação dos espaços físicos, às metodologias de ensino pouco flexíveis, às formas restritas de comunicação, à ausência de tecnologias assistivas ou às atitudes e concepções excludentes presentes no ambiente escolar. Conforme discutem Sassaki (2010) e Pletsch (2014), a permanência desses obstáculos compromete o princípio da equidade e perpetua processos de exclusão, mesmo em instituições que se autodeclaram inclusivas.

No que se refere às condições estruturais das escolas, diversos estudos apontam que a ausência de acessibilidade compromete diretamente a autonomia e a mobilidade dos estudantes com deficiência. A falta de rampas, sinalização adequada, sanitários adaptados e outros recursos básicos evidencia o distanciamento entre os direitos assegurados no plano legal e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, apesar dos avanços previstos na legislação brasileira (BRASIL, 2015).

As barreiras de natureza pedagógica, por sua vez, estão associadas à adoção de modelos de ensino excessivamente padronizados, que desconsideram os diferentes ritmos, estilos e tempos de aprendizagem. Essas práticas tendem a produzir exclusões silenciosas no interior da sala de aula, dificultando o acesso ao conhecimento por parte de estudantes que não se enquadram no padrão esperado. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado assume relevância ao incentivar práticas pedagógicas mais flexíveis, por meio da adaptação de materiais, do uso de tecnologias assistivas e da proposição de estratégias que ampliem o acesso aos conteúdos curriculares (GLAT; PLETSCH, 2011).

A literatura também destaca que o AEE se organiza, predominantemente, em salas de recursos multifuncionais, concebidas como espaços de apoio pedagógico equipados com materiais específicos e recursos de acessibilidade. Esses ambientes

têm como objetivo oferecer condições para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas às necessidades educacionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e favorecendo a participação nas atividades da classe comum, conforme orientam as diretrizes nacionais (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, o papel do professor especializado revela-se estratégico. As intervenções pedagógicas são planejadas de forma individualizada ou em pequenos grupos, considerando as demandas específicas de cada estudante. Entre as práticas mais frequentemente mencionadas na literatura estão o ensino de sistemas alternativos de comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais, bem como o uso de recursos tecnológicos voltados a estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual. Essas ações ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento escolar e fortalecem a participação dos estudantes no ambiente educativo (BRASIL, 2010).

Entretanto, os estudos analisados apontam que os efeitos positivos do Atendimento Educacional Especializado estão diretamente condicionados ao nível de articulação entre o trabalho desenvolvido no AEE e as práticas pedagógicas da sala regular. A ausência de diálogo entre o professor especializado e os docentes do ensino comum fragiliza o processo inclusivo, pois dificulta a incorporação das estratégias do atendimento especializado ao cotidiano escolar. Conforme ressalta Mantoan (2015), a inclusão pressupõe ações coletivas, colaborativas e orientadas por objetivos pedagógicos compartilhados.

Pesquisas conduzidas por Glat e Blanco (2013) evidenciam que, em muitas instituições, o AEE ainda ocorre de forma fragmentada, desvinculado do projeto pedagógico da escola. Essa atuação isolada reduz o alcance das ações desenvolvidas e limita sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, reforçando a necessidade de maior integração entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes.

Outro aspecto amplamente debatido na literatura refere-se à formação dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Embora a legislação estabeleça a exigência de formação específica, diversos estudos apontam fragilidades tanto na formação inicial quanto na oferta de programas de formação continuada. Pletsch (2014) destaca que essas lacunas contribuem para inseguranças profissionais e para interpretações equivocadas acerca da função do AEE no contexto da educação inclusiva.

Em determinadas situações, observa-se a compreensão inadequada do atendimento especializado como um espaço destinado à compensação de dificuldades de aprendizagem ou ao reforço escolar, aproximando-o de práticas de cunho clínico. Essa interpretação distorce sua finalidade pedagógica e contraria os princípios da educação inclusiva, que defendem a valorização das potencialidades dos estudantes e sua participação no currículo comum (MANTOAN, 2015; GLAT, 2011).

Somam-se a esses fatores as limitações relacionadas às condições materiais das escolas. A insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de equipamentos de tecnologia assistiva e a inadequação dos espaços físicos restringem as possibilidades de intervenção do AEE e comprometem a qualidade do atendimento oferecido (BRASIL, 2015).

A literatura também aponta a sobrecarga de trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado como um entrave recorrente. Em algumas redes de ensino, um único profissional é responsável por atender um número elevado de estudantes com demandas diversas, o que dificulta o acompanhamento individualizado e a articulação contínua com os professores da sala regular (PLETSCH; GLAT, 2012).

Apesar dos desafios identificados, os estudos analisados evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado, quando estruturado de forma adequada, produz impactos positivos significativos no desenvolvimento dos estudantes. Pesquisas relatam avanços na autonomia, na autoestima, no desempenho acadêmico e nas habilidades sociais, reforçando o potencial do AEE como instrumento de promoção da inclusão escolar (MITTLER, 2003).

O fortalecimento da autonomia é apontado como um dos resultados mais expressivos do atendimento especializado. Ao disponibilizar recursos que ampliam o acesso à comunicação e ao conhecimento, o AEE contribui para que os estudantes assumam maior protagonismo em seu percurso escolar e ampliem suas possibilidades de participação social (SASSAKI, 2010).

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado exerce influência significativa na construção de uma cultura escolar mais sensível à diversidade. Ao estimular práticas pedagógicas diferenciadas e promover reflexões no interior da comunidade educativa, o AEE atua como indutor de mudanças nas concepções e

atitudes dos profissionais da educação, favorecendo a consolidação de valores inclusivos (MANTOAN, 2015).

Os estudos também indicam efeitos positivos na aprendizagem acadêmica, especialmente quando há alinhamento entre o atendimento especializado e o currículo comum. O uso de recursos adaptados, estratégias pedagógicas diversificadas e tecnologias assistivas amplia a compreensão dos conteúdos e estimula a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares (GLAT; PLETSCH, 2011).

Dessa forma, a literatura reforça a necessidade de compreender o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do projeto pedagógico da escola, e não como uma ação periférica ou isolada. A efetivação da inclusão escolar requer o envolvimento de toda a comunidade educativa, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições concretas para a implementação do AEE (BRASIL, 2008).

Conclui-se, portanto, que o Atendimento Educacional Especializado apresenta elevado potencial para a promoção da inclusão escolar e para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, sua efetividade está condicionada a investimentos permanentes em formação docente, à articulação entre práticas pedagógicas, à melhoria das condições estruturais das escolas e, sobretudo, à superação de concepções excludentes que ainda permeiam a compreensão sobre deficiência, aprendizagem e diversidade.

4 CONCLUSÃO

No contexto das políticas educacionais brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado assume um papel decisivo na concretização do direito à educação sob uma perspectiva inclusiva. Mais do que uma ação complementar, o AEE constitui-se como um dispositivo essencial para a promoção da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade como elemento intrínseco ao processo educativo. As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que esse atendimento não pode ser compreendido como um serviço marginal, acessório ou isolado dentro da estrutura escolar. Pelo contrário, trata-se de uma prática pedagógica intencional, contínua e sistematizada, cuja efetividade está diretamente relacionada à sua integração ao projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

Os dados analisados demonstram que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. A simples presença física desses alunos no espaço escolar não garante, por si só, o acesso ao conhecimento, a participação ativa nas atividades pedagógicas ou a construção de aprendizagens significativas. A inclusão real exige a criação de ambientes educacionais que assegurem condições concretas de permanência, desenvolvimento e protagonismo, o que implica repensar práticas pedagógicas, reorganizar currículos, eliminar barreiras físicas e comunicacionais e, sobretudo, desconstruir concepções historicamente marcadas por exclusão, estigmatização e preconceito.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado desempenha uma função estratégica ao oferecer apoios pedagógicos específicos, recursos de acessibilidade e metodologias diferenciadas que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo comum. Sua atuação contribui para reduzir desigualdades educacionais e promover trajetórias escolares mais equitativas, respeitando as singularidades dos estudantes sem segregá-los ou afastá-los do convívio coletivo.

Um aspecto central evidenciado neste trabalho diz respeito ao caráter complementar e suplementar do AEE em relação ao ensino regular. Essa concepção, amplamente respaldada pelas normativas que orientam a educação inclusiva no Brasil, representa um rompimento com modelos segregadores que, durante décadas, relegaram estudantes com deficiência a espaços paralelos ou instituições especializadas, distantes da vida escolar comum. Ao deslocar o foco da suposta limitação individual para a identificação e superação das barreiras existentes no ambiente educacional, o Atendimento Educacional Especializado contribui para a construção de uma escola mais flexível, acessível e comprometida com a diversidade de modos de aprender.

A análise do arcabouço legal que sustenta o AEE revela avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito social fundamental, estabelecendo bases para um sistema educacional orientado pelos princípios da igualdade, da dignidade humana e da inclusão. Em consonância com esse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou a prioridade da oferta da educação especial no âmbito da rede regular de ensino, prevendo a disponibilização de serviços de apoio pedagógico sempre que necessário para garantir o direito à aprendizagem.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 7.611/2011 consolidaram o Atendimento Educacional Especializado como uma política pública estruturante. Esses dispositivos normativos não apenas regulamentaram a organização e a oferta do AEE, como também atribuíram aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção da acessibilidade, pela oferta de recursos pedagógicos adequados e pela formação de profissionais capacitados para atuar em contextos inclusivos. Esse arcabouço foi atualizado pelo Decreto nº 12.686/2025, que revogou o Decreto nº 7.611/2011, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirmou o caráter complementar e suplementar do AEE.

Apesar desses avanços no plano legal, a pesquisa evidencia que a implementação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta desafios expressivos no cotidiano das escolas. Entre os entraves mais recorrentes destaca-se a fragilidade da formação docente, tanto dos professores que atuam diretamente no AEE quanto daqueles responsáveis pelas turmas do ensino regular. Diversos estudos apontam que a formação inicial, em muitos cursos de licenciatura, ainda aborda de forma superficial os fundamentos teóricos e práticos da educação inclusiva, o que limita a capacidade dos profissionais de lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

No que se refere à formação continuada, observa-se a escassez de programas sistemáticos que promovam reflexões críticas e articulem teoria e prática de maneira consistente. A ausência desses espaços formativos contribui para interpretações distorcidas acerca do Atendimento Educacional Especializado, frequentemente reduzido a um espaço de reforço escolar ou confundido com práticas de caráter clínico, distanciando-se de sua finalidade pedagógica e inclusiva.

Outro ponto amplamente discutido diz respeito à necessidade de articulação efetiva entre o AEE e o ensino regular. A literatura especializada destaca que os impactos positivos do atendimento especializado estão diretamente relacionados à existência de práticas colaborativas entre os diferentes profissionais da escola. A inclusão escolar exige a superação de modelos fragmentados de ensino e a construção de ações pedagógicas compartilhadas, nas quais o planejamento, a execução e a avaliação do processo educativo sejam compreendidos como responsabilidades coletivas.

A ausência de diálogo sistemático entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e os docentes da sala comum compromete a incorporação das estratégias desenvolvidas no AEE ao cotidiano das turmas regulares. Diante disso, torna-se imprescindível que o atendimento especializado esteja plenamente inserido no projeto pedagógico da escola, participando ativamente das decisões curriculares, dos processos avaliativos e das ações formativas desenvolvidas no âmbito institucional.

As condições materiais e estruturais das escolas também se configuram como fatores determinantes para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado. A análise da produção acadêmica revela que a precarização das salas de recursos multifuncionais, a escassez de materiais pedagógicos adaptados, a insuficiência de tecnologias assistivas e a permanência de barreiras arquitetônicas ainda são realidades presentes em muitas instituições de ensino. Essas limitações comprometem a qualidade das intervenções pedagógicas e restringem o direito à acessibilidade e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores do AEE constitui um obstáculo significativo. Em diversas redes de ensino, um número reduzido de profissionais é responsável por atender uma demanda ampla e heterogênea, o que dificulta o acompanhamento individualizado, inviabiliza a articulação pedagógica com os docentes da sala comum e limita a participação em momentos de planejamento coletivo e formação continuada.

Apesar dos desafios identificados, os resultados analisados indicam que o Atendimento Educacional Especializado apresenta elevado potencial para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes atendidos. Quando organizado de forma consistente e articulada ao ensino regular, o AEE contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoestima, das aprendizagens acadêmicas e das habilidades sociais, ampliando as possibilidades de participação ativa desses estudantes na vida escolar e social.

O desenvolvimento da autonomia destaca-se como um dos efeitos mais expressivos do atendimento especializado. A oferta de recursos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e sistemas alternativos de comunicação favorece maior independência na realização das atividades escolares e na interação com o ambiente, contribuindo para trajetórias educacionais mais exitosas e significativas.

Para além de seus impactos diretos na aprendizagem, o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel relevante na construção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças. Ao promover processos de sensibilização envolvendo gestores, professores, estudantes e famílias, o AEE contribui para a transformação de concepções, atitudes e práticas que historicamente sustentaram mecanismos de exclusão. Essa dimensão cultural da inclusão é fundamental para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e socialmente comprometida.

Diante dessas considerações, conclui-se que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende do engajamento coletivo de toda a comunidade escolar. A responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor do AEE, devendo ser assumida de maneira institucional, com a participação ativa de gestores, docentes, estudantes, famílias e profissionais de apoio. Esse compromisso exige planejamento contínuo, diálogo permanente e investimento público consistente.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o poder público fortaleça as políticas educacionais inclusivas, assegurando financiamento adequado, formação continuada de qualidade e condições estruturais compatíveis com as demandas do Atendimento Educacional Especializado. A consolidação do AEE como política pública efetiva requer, ainda, processos permanentes de avaliação e a participação ativa dos profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Por fim, este estudo reafirma o Atendimento Educacional Especializado como um elemento estruturante na construção de uma educação comprometida com a democracia, a equidade e a justiça social. Ao reconhecer a diversidade como dimensão inerente ao processo educativo e como direito inalienável de todos os sujeitos, o AEE contribui para transformar a escola em um espaço de aprendizagem, convivência e exercício pleno da cidadania. Investir no fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, portanto, significa investir na construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 2025.

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. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 maio 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: políticas e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

CAPÍTULO 3
ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DUTIES OF THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM TEACHER IN SPECIAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

RESUMO

Este trabalho examina o que a legislação brasileira atribui ao professor que atua nas salas de recursos multifuncionais e como a literatura acadêmica avalia as condições para que essas atribuições sejam cumpridas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, que reuniu oito documentos normativos, da Constituição de 1988 ao Decreto nº 12.686, de 2025, e cinco estudos publicados em periódicos de acesso aberto. A análise mostra que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 concentra no professor oito atribuições, entre elas elaborar o plano de atendimento, produzir recursos de acessibilidade, ensinar tecnologia assistiva, orientar famílias e articular-se com a classe comum. Os estudos revisados convergem em três tensões: a formação exigida é curta e feita em serviço, muitas vezes a distância; a soma de tarefas organizativas desloca o ensino de conteúdos escolares; e o atendimento da sala de recursos corre em paralelo à classe comum, com pouca articulação pedagógica. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, mantém o atendimento como atividade complementar, torna obrigatório o plano individualizado derivado do estudo de caso e fixa formação continuada mínima de 360 horas, mas deixa para regulamentação posterior a organização do serviço. Conclui-se que o professor da sala de recursos é hoje o ponto de apoio da política inclusiva e que a definição de suas atribuições precisa vir acompanhada de formação consistente, tempo de articulação e delimitação clara do trabalho de ensino.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento educacional especializado. Sala de recursos multifuncionais. Professor. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Quando uma criança com deficiência chega à escola comum, a pergunta prática da família e da direção quase sempre é a mesma: quem vai cuidar do que ela precisa para aprender ali? Na política brasileira atual, boa parte da resposta tem um endereço e um nome. O endereço é a sala de recursos multifuncionais; o nome é o do professor que trabalha nela. Desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento educacional

especializado, o AEE, passou a ser oferecido prioritariamente nesse espaço, no turno oposto ao da classe comum (BRASIL, 2009), e o professor que o conduz recebeu uma lista extensa de responsabilidades.

A dimensão do arranjo explica o interesse da pesquisa educacional pelo tema. Kassar (2011, p. 72) lembra que, desde 2003, o governo federal optou pela matrícula de estudantes com deficiência nas salas comuns, acompanhada ou não de atendimento especializado, oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais. Para sustentar a escolha, criaram-se programas de implantação das salas, de formação de professores e de financiamento. O resultado é que um grande contingente de professores passou a responder, no cotidiano da escola, por uma política que se desenhou em Brasília. Entender o que se espera deles e em que condições trabalham é uma forma de avaliar a própria política.

O assunto ganhou novo contorno em outubro de 2025, com o Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e revogou o Decreto nº 7.611/2011, até então a principal referência para o AEE (BRASIL, 2025a). Em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 12.773 alterou dispositivos do texto original, inclusive os que tratam do plano individualizado e do professor do AEE (BRASIL, 2025b). A literatura acadêmica disponível, porém, foi escrita em sua maioria sob a vigência do regime anterior. Falta, portanto, um trabalho que leia o conjunto, dos documentos que estruturaram as salas de recursos ao marco recente, a partir da pergunta sobre o professor.

O problema de pesquisa pode ser formulado assim: quais atribuições a legislação brasileira confere ao professor da sala de recursos multifuncionais e que tensões a literatura acadêmica identifica entre essas atribuições, a formação do professor e a organização do seu trabalho? A hipótese de trabalho é que o conjunto de atribuições é amplo demais para a formação disponível e que a organização do serviço, em turno inverso e muitas vezes em escola distinta, limita a articulação com a classe comum, que é o lugar onde a escolarização acontece.

O objetivo geral é descrever as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais na legislação federal e discutir, à luz da literatura, as condições para que sejam exercidas. Os objetivos específicos são quatro: (a) reconstituir o percurso normativo que levou ao AEE em sala de recursos; (b) sistematizar as atribuições previstas para o professor; (c) apresentar o que os estudos analisados dizem sobre

sua formação e sobre a relação do serviço com a classe comum; e (d) indicar o que o Decreto nº 12.686/2025 muda e o que deixa em aberto.

A justificativa é de ordem social e acadêmica. Socialmente, porque a qualidade do AEE depende de um profissional que, segundo os estudos, acumula tarefas de ensino, de produção de materiais, de orientação a colegas e de contato com a família. Academicamente, porque o debate sobre inclusão, tal como Mendes (2006) o reconstrói, concentra-se em disputas sobre onde o estudante deve ser colocado, e ainda há pouca sistematização sobre o que cabe, concretamente, ao professor que sustenta o serviço. Para a atuação de quem trabalha ou pretende trabalhar na área, um mapa claro das atribuições e dos seus limites ajuda a negociar tempo, formação e apoio dentro da escola.

O texto está organizado em cinco seções. Depois desta introdução, a revisão da literatura percorre a passagem da segregação ao AEE, o marco legal da sala de recursos, as atribuições do professor, sua formação, sua articulação com a classe comum e as novidades de 2025. A metodologia descreve como o levantamento foi feito. A seção de resultados e discussões organiza os achados em quadros e os confronta. A conclusão retoma os objetivos e aponta caminhos para novas pesquisas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 DA SEGREGAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A história da educação de pessoas com deficiência é, durante séculos, uma história de separação. Mendes (2006, p. 387) recorda que, apesar de iniciativas pedagógicas isoladas a partir do século XVI, a resposta social dominante foi o cuidado custodial, com internação em asilos e manicômios. A expansão da escolaridade obrigatória trouxe um novo problema, pois a escola comum não conseguia ensinar a todos, e os alunos considerados difíceis passaram a ser encaminhados a classes especiais. Escolas e classes especiais só se multiplicaram, segundo a autora, depois das duas guerras mundiais, quando a educação especial consolidou-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, 2006, p. 387-388).

O deslocamento dessa lógica veio com a ideia de que o lugar de aprender é a escola de todos. A autora situa a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, como marcos que difundiram o

princípio da inclusão em escala mundial (MENDES, 2006, p. 394-395). A autora registra também uma divisão importante dentro do próprio movimento. A educação inclusiva, de um lado, coloca o estudante na classe comum, mas admite serviços de apoio e ambientes diferenciados, entre eles as classes de recursos; a inclusão total, de outro, propõe a colocação de todos na classe comum e a extinção do contínuo de serviços de ensino especial (MENDES, 2006, p. 393-394). Entre os conflitos que a autora considera recorrentes está a pergunta sobre se a inclusão significa colocação integral na classe comum ou se pode combiná-la com situações especializadas de aprendizagem (MENDES, 2006, p. 395). É essa segunda hipótese que a sala de recursos materializa.

Em solo brasileiro, a opção da política federal foi uma via intermediária. Kassar (2011, p. 76) mostra que a matrícula em classe comum passou a vir acompanhada de um atendimento educacional especializado de caráter complementar ou suplementar, e que as instituições especializadas, antes protagonistas da educação especial, foram redefinidas como espaços possíveis para esse atendimento. A autora chama atenção para o financiamento: um decreto de 2008 alterou as regras do Fundeb para garantir recursos a estudantes efetivamente matriculados em escolas públicas e atendidos em AEE (KASSAR, 2011, p. 72). Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 217) descrevem a consequência prática dessa regra: a escola passa a receber o recurso em dobro por estudante identificado como público da educação especial que frequenta o AEE, o que a leva a buscar diagnóstico e, como o laudo costuma demorar, a atender o aluno na sala de recursos mesmo sem diagnóstico fechado.

A distinção entre complementar e suplementar, presente nos textos de 2008, 2009, 2011 e 2025, organiza o público do serviço. O atendimento complementa a escolarização de estudantes com deficiência e, na redação de 2025, também de estudantes com transtorno do espectro autista, e suplementa a de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2025a, art. 5º). A diferença pesa para o professor, porque a mesma sala recebe demandas de natureza oposta: de um lado, recursos que removem barreiras de acesso ao currículo; de outro, enriquecimento para quem avança além do que a classe comum propõe. Garcia (2013, p. 113) observa que o serviço pode atender a todos os estudantes considerados oficialmente público da política, isto é, os que têm deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que explica a variedade de conhecimentos exigida de um único profissional.

O AEE, portanto, nasce na confluência de duas decisões: manter o aluno na classe comum e oferecer, em outro tempo e espaço, um serviço especializado que não o substitua. A sala de recursos torna-se o principal veículo dessa segunda decisão, e a figura que a conduz, o professor, passa a ocupar uma posição central.

2.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MARCO LEGAL

Três dispositivos de hierarquia mais alta sustentam o AEE. A Constituição Federal de 1988 determina, no art. 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio especializado na escola regular quando necessário (BRASIL, 1996, art. 58). E a Lei Brasileira de Inclusão incumbe ao poder público assegurar, entre outras medidas, a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, art. 28, inciso XI).

A organização do serviço em salas de recursos veio por normas infralegais. A Política Nacional de 2008 definiu o AEE como função complementar ou suplementar à formação dos estudantes e o apontou como parte da proposta pedagógica das escolas comuns (BRASIL, 2008). A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais. Seu art. 2º atribui ao AEE a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem, e o art. 5º determina que ele seja realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, sem substituir a classe comum (BRASIL, 2009). O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, tratou o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados de forma institucional e contínua, complementar para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para os de altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Garcia (2013) descreve a engrenagem que ligou esses textos à vida escolar. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais apoiou os sistemas

de ensino com equipamentos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, e a rede de salas assim constituída se estruturou, em grande parte, na forma de salas-polo. O estudante frequenta a escola comum em um período e a sala de recursos em outro, e nem sempre na mesma escola (GARCIA, 2013, p. 108). Rossetto (2015, p. 104) acrescenta que há dois tipos de sala, a do tipo 1 e a do tipo 2, esta última com equipamentos também para o trabalho com estudantes da área visual, e que o mesmo professor pode se ver diante de públicos bastante diferentes.

Rossetto (2015, p. 103) observa que as normativas analisadas indicam o AEE na sala de recursos como o apoio por excelência ao processo inclusivo, já que não se propõem, em nível nacional, outras formas de apoio. A concentração tem efeito prático: tudo o que o sistema espera do serviço especializado passa a depender de um espaço e de uma pessoa.

2.3 O QUE A NORMA ATRIBUI AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

A lista de atribuições está no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e tem oito incisos (BRASIL, 2009). O professor deve identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que considerem as necessidades específicas dos estudantes; elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade desses recursos; organizar o tipo e o número de atendimentos na sala; acompanhar o uso dos recursos na sala de aula comum e em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com áreas intersetoriais; orientar professores e famílias sobre os recursos usados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva para ampliar habilidades funcionais; e articular-se com os professores da classe comum, de modo a garantir a participação do estudante nas atividades escolares.

O art. 9º da mesma resolução completa o quadro ao situar a elaboração e a execução do plano de AEE como competência dos professores que atuam na sala de recursos, em articulação com os demais professores, com a participação das famílias e em interface com serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2009). Rossetto (2015, p. 104) lembra que notas técnicas da então Secretaria de Educação Especial, de 2010, repetem e ampliam o rol: trabalho direto com o aluno em contraturno, trabalho colaborativo com o professor da classe regular, elaboração de materiais para

uso nas salas de aula, orientação à família e articulação com setores e profissionais externos à escola.

Duas dessas atribuições pedem detalhamento, por serem as mais concretas. A primeira é o plano de AEE. A resolução o apresenta como instrumento de planejamento do próprio professor, que deve avaliar, ao executá-lo, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos escolhidos (BRASIL, 2009, art. 13, inciso II). Na prática, isso significa tomar decisões pedagógicas sobre cada estudante: que barreira se quer remover, com que recurso, em que frequência e como verificar se funcionou. A segunda é a tecnologia assistiva, que o inciso VII liga à ampliação de habilidades funcionais, à autonomia e à participação (BRASIL, 2009, art. 13, inciso VII). O Decreto nº 12.686/2025 alarga o tema ao descrever os recursos de acessibilidade como tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, nos mobiliários, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar (BRASIL, 2025a, art. 11, § 5º), e ao exigir parecer pedagógico da instituição para autorizar o uso de dispositivos digitais portáteis como instrumento de tecnologia assistiva (art. 12, § 4º).

Para quem lê o documento com olhos de professor, o que mais chama atenção é a natureza das tarefas. Sete dos oito incisos tratam de organizar, produzir, planejar, acompanhar, orientar ou articular. Apenas um, o do uso da tecnologia assistiva, fala em ensinar, e o faz com o foco em habilidades funcionais. Rossetto (2015) lê nisso uma ausência com significado. Para a autora, a documentação fala de uma “intensa carga de responsabilidade” dirigida ao profissional (ROSSETTO, 2015, p. 103) e reduz a atividade de ensino, omitindo o trabalho com os conteúdos escolares. A análise se apoia na teoria histórico-cultural e sustenta que o ensino foi secundarizado nas normativas que organizam o setor (ROSSETTO, 2015, p. 104).

Garcia (2013, p. 108) chega por outro caminho a uma conclusão próxima. Ao examinar a política, a autora identifica que o professor do AEE é definido como docente com formação específica, e não mais como “especializado”, e que os serviços de educação especial passam a ser caracterizados como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos, em detrimento da reflexão sobre as estratégias pedagógicas. Nos dois textos, o ponto de tensão é o mesmo: o serviço foi desenhado em torno de recursos e de articulação, e menos em torno do ensino.

Há ainda um problema de escala. Rossetto (2015, p. 105) considera “questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo

profissional", e dá um exemplo: o trabalho especializado com uma pessoa com deficiência física é muito diferente do que se faz com uma pessoa surda. Retomando Vaz (2013 apud ROSSETTO, 2015, p. 105), a autora refere a imagem de um "professor multifuncional", cujo trabalho acompanha a multifuncionalidade da sala e que ainda recebe a incumbência de persuadir os colegas para a proposta inclusiva.

2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE

A mesma resolução fixa a exigência de formação. Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009, art. 12). Rossetto (2015, p. 105) nota que não há, nos documentos, indicação de uma formação inicial distinta para o cargo, e que a formação específica se dá no curso da implantação do serviço. Quem entra na sala de recursos é, em geral, o professor que já atuava em educação especial, agora com novas atribuições, ou o professor com licenciatura em qualquer área que faça um curso de formação continuada em AEE.

A formação continuada, por sua vez, foi sendo oferecida em grande escala e a distância. Rossetto (2015, p. 106-107) reconstitui as chamadas públicas do Ministério da Educação no âmbito da Universidade Aberta do Brasil: em 2007, cursos de 120 horas em nível de extensão; em 2009, cursos de extensão ou aperfeiçoamento de 180 horas e de especialização de 360 horas para professores do AEE. Entre 2007 e 2010, segundo informação do MEC citada pela autora, foram ofertados 55 cursos para 44.951 professores em 2.729 municípios. Os números impressionam pela abrangência, mas a autora vê nesse modelo uma formação "limitada e aligeirada", justificada pela urgência de preparar profissionais para uma tarefa imediata (ROSSETTO, 2015, p. 107).

O desenho dessa política de formação aparece com nitidez em Kassar (2011, p. 72-73). A autora enumera os programas que compuseram a política inclusiva federal, entre eles o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e o de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, ambos voltados prioritariamente à modalidade a distância, e os articula ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao Escola Acessível e ao Benefício de Prestação Continuada. Lidos em conjunto, formam um pacote que leva equipamentos, formação e acompanhamento da frequência escolar

ao maior número possível de municípios. É nesse conjunto que se entende por que, como mostra Garcia (2013, p. 113), a formação do professor do AEE se faz em serviço, junto com a implantação da sala.

Kassar (2011, p. 76) interpreta a escolha em termos de política econômica. Ao olhar o conjunto das ações, a autora observa a preferência do governo federal pela formação de educadores por meio de multiplicadores e a distância, escolha que otimiza recursos ao atingir o maior número de pessoas, mas que, em suas palavras, é muitas vezes incompatível com a garantia de direitos sociais. Garcia (2013, p. 113-115) usa a expressão “reconversão docente” para descrever o processo: forma-se em serviço o professor do AEE, que não vai atuar nas instituições especializadas, nas classes especiais nem nas salas de recursos por área de deficiência. É a ampliação de funções acompanhada de restrição da base teórica, formulação que a autora retoma de Michels (2011 apud GARCIA, 2013, p. 115).

A revisão sistemática de Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 216) acrescenta a dimensão da formação inicial. As autoras constatam que, nos cursos de Pedagogia, a educação especial costuma aparecer em uma única disciplina, o que não dá conta da diversidade encontrada nas salas de recursos, e que os professores procuram cursos de especialização depois da graduação para suprir a defasagem. As especializações aparecem como auxiliares, mas não suficientes. A exigência de um profissional “multifacetado”, capaz de atender necessidades muito variadas, leva as autoras a defender que a formação para a sala de recursos enfoque a compreensão que o professor tem do AEE e a forma como pode planejar e desenvolver o ensino.

Vale registrar uma diferença que Vaz (2013 apud ROSSETTO, 2015, p. 106) estabelece entre figuras que a linguagem cotidiana confunde. O professor do AEE, tal como descrito nos documentos recentes, não coincide com o professor de educação especial de antes. As Diretrizes Nacionais de 2001 exigiam graduação ou pós-graduação em educação especial; hoje, a previsão se resume à formação continuada e à especialização em AEE. A mudança de nome acompanha uma mudança de conteúdo da profissão, e isso explica por que a formação, mais do que um detalhe de gestão, entrou no centro da discussão.

2.5 ARTICULAÇÃO COM A CLASSE COMUM E COM A FAMÍLIA

Das oito atribuições, quatro dependem de outras pessoas: acompanhar o uso dos recursos na sala de aula, estabelecer parcerias intersetoriais, orientar professores e famílias e articular-se com os professores da classe comum (BRASIL, 2009, art. 13). O texto normativo trata essa articulação como obrigação do professor do AEE, mas não lhe dá, por si só, o tempo, o espaço ou a autoridade para cumpri-la. O serviço funciona em turno inverso, o professor da classe comum tem a própria carga horária e, quando a sala é polo, o estudante e o professor do AEE podem estar em escolas diferentes.

É essa a razão de Garcia (2013, p. 109) falar em “complementaridade formal”. Segundo a autora, os AEE não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, e o modo de operar das salas de recursos se mantém, em grande medida, paralelo ao que acontece na classe comum, incidindo pouco sobre o processo de escolarização dos estudantes. A formulação é forte, e convém lê-la com a cautela de que se trata de uma análise de política, e não de um levantamento de práticas. Ela dialoga, porém, com as perguntas que Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 218) propõem para entender o funcionamento das salas: como se organiza o atendimento à diversidade de alunos, qual a relação entre o currículo da sala de recursos e o das classes comuns e quais são os limites e possibilidades dos apoios oferecidos.

A avaliação aparece nos estudos como ponto de contato sensível entre o AEE e a escola. Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 217) apontam que, em alguns casos, é o próprio professor da sala de recursos que avalia o aluno para decidir se ele integra o público do AEE, e que a escolha de procedimentos e conteúdos fica a cargo de cada profissional, o que favorece a arbitrariedade. Quando a escola recebe um aluno com diagnóstico, o encaminhamento à sala de recursos tende a ser automático, e quando não tem a sala, o aluno vai para uma escola polo ou para a mais próxima da residência (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p. 217). Ou seja, o professor do AEE participa tanto da porta de entrada do serviço quanto da sua rotina, em uma mesma jornada.

Quanto às famílias, a norma é clara no papel e econômica nos meios. O art. 13 manda orientá-las sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelo estudante, e o art. 9º prevê sua participação na elaboração do plano (BRASIL, 2009). Os estudos analisados, em geral, tratam o tema como parte da lista de atribuições, e

não como objeto próprio de investigação, o que indica uma lacuna na produção revisada.

A articulação intersetorial, última das tarefas que dependem de terceiros, tem trajetória parecida. Em 2009, aparece como parceria com áreas intersetoriais para a elaboração de estratégias (art. 13, inciso V) e como interface com a saúde e a assistência social na elaboração do plano (art. 9º). Em 2025, o Decreto nº 12.686 a eleva a princípio da política, ao falar na consolidação do trabalho intersetorial como estratégia de atenção integral (art. 2º, inciso VII), e a objetivo do AEE, que deve fomentar e integrar ações intersetoriais, notadamente entre as áreas da rede de proteção social (art. 6º, inciso VII). O estudo de caso prevê, quando necessário, diálogo com profissionais da saúde, da assistência social e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente (art. 11, § 4º). Que a obrigação deixe de ser só do professor e passe a figurar entre os princípios da política é um dado relevante; o texto, porém, não diz quem coordena esse diálogo na escola.

2.6 O MARCO DE 2025: DECRETO Nº 12.686 E SUAS ALTERAÇÕES

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e, no art. 23, revogou o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2025a). O texto reafirma que a educação especial é oferecida de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, para apoiar, complementar e suplementar a escolarização (art. 1º, § 1º), e define o AEE como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar à de pessoas com altas habilidades ou superdotação (art. 5º). A matrícula no AEE não pode ser substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum (art. 8º), e a oferta em centros especializados é tratada como excepcional (art. 9º).

Duas novidades alcançam diretamente o trabalho do professor. A primeira é o estudo de caso, apresentado como etapa inicial necessária para identificar o estudante público da educação especial e composto por quatro etapas: identificação das demandas e barreiras, análise do contexto escolar, identificação de potencialidades e demandas de apoio e definição de estratégias e recursos de acessibilidade (art. 11). O § 7º do mesmo artigo estabelece que a oferta do AEE não será condicionada a diagnóstico, laudo ou documento de profissional de saúde. A

segunda é o documento individualizado: o art. 12, com a redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, torna obrigatória a realização do Plano de Atendimento Educacional Especializado, o PAEE, e do Plano Educacional Individualizado, o PEI, que derivam do estudo de caso e orientam o trabalho na sala comum, no AEE, nas atividades colaborativas e na articulação intersetorial (BRASIL, 2025a; 2025b).

Sobre o professor, o art. 13 dispõe que quem atua no AEE terá formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, 360 horas, nos termos de ato do Ministro da Educação, cabendo à União colaborar com estados e municípios para prover formação continuada em serviço (BRASIL, 2025a; 2025b). O texto consultado não reproduz a lista de atribuições da Resolução nº 4/2009, nem traz a expressão “sala de recursos multifuncionais”, e remete a regulamentação da garantia do AEE a ato do Ministro da Educação (art. 7º). Essa regulamentação veio com a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que volta a citar a sala de recursos multifuncionais entre os espaços do AEE, ao lado de outros espaços organizados para esse fim, e fixa prazo de quatro anos para o cumprimento das exigências de formação continuada, ampliado para seis anos no caso dos profissionais que já atuavam quando o Decreto nº 12.773/2025 foi publicado. A portaria, porém, também não enumera as atribuições do professor (BRASIL, 2026).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e documental. O caráter bibliográfico decorre de a análise se apoiar em estudos já publicados em periódicos científicos; o caráter documental, de ela examinar textos normativos federais que organizam o AEE. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva e exploratória: descreve as atribuições legalmente previstas e explora as interpretações que a literatura oferece sobre elas. Não se trata de estudo de caso, pesquisa de campo ou relato de experiência, o que está de acordo com a delimitação do trabalho como revisão bibliográfica.

O levantamento foi feito em outubro de 2026, por meio de buscas na internet e leitura de textos em acesso aberto. Os estudos acadêmicos foram lidos nos portais dos próprios periódicos e no Redalyc; a legislação, no portal da Câmara dos Deputados e em repositórios de normas. Os termos de busca foram combinados em

português: “professor do atendimento educacional especializado”, “sala de recursos multifuncionais”, “atribuições do professor”, “formação docente” e “educação especial na perspectiva inclusiva”. Para os documentos normativos, buscaram-se as normas pelo número e pela data, incluindo as alterações posteriores.

Foram definidos três critérios de inclusão para os estudos: texto completo disponível em acesso aberto; publicação em periódico científico com avaliação; e foco explícito em ao menos um dos eixos desta pesquisa, isto é, política do AEE e das salas de recursos, atribuições ou formação do professor, ou relação do serviço com a classe comum. Para os documentos, o critério foi serem normas federais vigentes ou recentemente revogadas que definam o AEE, a sala de recursos ou o professor que nela atua. Ficaram de fora textos de opinião, resumos de eventos e trabalhos sem acesso ao texto integral.

Entraram na análise cinco estudos acadêmicos, Mendes (2006), Kassar (2011), Garcia (2013), Pasian, Mendes e Cia (2014) e Rossetto (2015), e oito documentos normativos: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.146/2015, a Política Nacional de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e os Decretos nº 12.686 e nº 12.773, de 2025. Os estudos e as normas específicas do AEE (Resolução e Decretos) foram lidos na íntegra; da Constituição, da LDB e da Lei Brasileira de Inclusão, consultaram-se os dispositivos pertinentes. A leitura foi seguida de fichamento, com registro de objetivo, argumento central, trecho relevante e página. O fichamento permitiu agrupar as informações em três eixos de análise, definidos a partir dos objetivos específicos: atribuições, formação e articulação com a classe comum.

A análise seguiu o procedimento da análise de conteúdo temática em suas linhas gerais: leitura flutuante dos textos, agrupamento das passagens por eixo e comparação entre os autores para identificar convergências e divergências. As afirmações atribuídas a cada autor foram conferidas contra o texto lido, e as páginas citadas são as da versão consultada.

Algumas limitações precisam ser reconhecidas. Primeiro, o recorte de cinco estudos é intencional e não esgota a produção sobre o tema, que inclui teses, dissertações e pesquisas de campo não consideradas aqui. Segundo, os estudos analisados foram publicados entre 2006 e 2015, portanto sob o regime normativo anterior; sua leitura sobre o Decreto nº 12.686/2025 é feita por extrapolação, e não por avaliação direta. Terceiro, a Portaria MEC nº 421/2026, que regulamentou o

Decreto nº 12.686/2025, não foi objeto de análise sistemática. Por fim, a pesquisa não verifica como as atribuições são exercidas em escolas concretas: descreve o que a norma prevê e o que a literatura interpreta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PANORAMA DOS ESTUDOS ANALISADOS

O Quadro 1 apresenta os estudos acadêmicos incluídos, com o tipo de investigação e a contribuição de cada um para os eixos desta pesquisa. A lista é curta, mas cobre abordagens distintas: um ensaio histórico e conceitual sobre o debate da inclusão, uma análise de política, uma revisão sistemática de artigos e dois estudos de natureza documental sobre formação e atribuições.

Quadro 1 - Estudos acadêmicos incluídos na revisão

Autoria e ano	Tipo de estudo	Contribuição para os eixos da pesquisa
Mendes (2006)	Ensaio histórico e conceitual	Percurso da segregação à inclusão; origem do movimento; distinção entre educação inclusiva e inclusão total; marcos mundiais.
Kassar (2011)	Análise de política com estudo de caso em escola municipal	Escolha federal pela matrícula em classe comum com AEE em sala de recursos; financiamento; formação a distância e por multiplicadores.
Garcia (2013)	Análise de política e de formação docente	Salas-polo e turno inverso; complementaridade formal; reconversão docente; professor do AEE definido como docente com formação específica.
Pasian, Mendes e Cia (2014)	Revisão de 19 artigos (SciELO e LILACS)	Eixos formação, avaliação e funcionamento das salas; formação inicial insuficiente; relação entre currículo da sala e da classe comum.
Rossetto (2015)	Estudo documental e bibliográfico	Atribuições do professor nas normas; formação aligeirada e a distância; professor multifuncional; secundarização do ensino.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos e estudos analisados (2026).

Convém notar dois aspectos metodológicos. O primeiro é que a revisão de Pasian, Mendes e Cia (2014) reuniu 19 artigos e verificou predominância de pesquisas qualitativas e de estudos de caso, realizadas sobretudo em escolas da rede pública estadual, com professores como principais participantes e entrevistas como principal instrumento. O retrato é o de um campo que escuta bastante o professor, o que dá relevo ao que ele diz sobre a própria função. O segundo é que, entre os estudos de

política, há maior atenção ao texto da norma e a seus pressupostos do que às práticas escolares, o que reforça a cautela já mencionada.

4.2 SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

O Quadro 2 reorganiza as oito atribuições do art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em quatro grupos de natureza do trabalho. A classificação é analítica e proposta nesta pesquisa; não consta da norma. O objetivo é mostrar o peso relativo de cada tipo de tarefa.

Quadro 2 - Atribuições do professor do AEE (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 13) agrupadas por natureza da tarefa

Natureza da tarefa	Incisos	O que o professor deve fazer
Preparar recursos e serviços	I e III	Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; definir o tipo e o número de atendimentos na sala.
Planejar e avaliar	II	Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos.
Acompanhar e articular	IV, V e VIII	Acompanhar o uso dos recursos na classe comum; firmar parcerias intersetoriais; articular-se com os professores da classe comum.
Orientar e ensinar	VI e VII	Orientar professores e famílias sobre os recursos; ensinar e usar a tecnologia assistiva para ampliar habilidades funcionais.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos e estudos analisados (2026).

A leitura do quadro confirma a observação de Rossetto (2015). Sete dos oito incisos tratam de preparar, planejar, acompanhar, articular ou orientar. O trabalho de ensino propriamente dito aparece de forma indireta, no inciso que fala em ensinar tecnologia assistiva, e na ideia de plano e de atendimento, sem que o texto diga o que se ensina. Essa lacuna não significa que o professor não ensine na prática, mas que a norma não lhe confere esse papel de maneira explícita, o que deixa a definição do conteúdo do atendimento para cada rede e, na ponta, para cada profissional.

Há, ainda, o problema da simultaneidade. A mesma pessoa deve produzir recursos, atender os estudantes, ir à classe comum, conversar com a família e estabelecer parcerias com a saúde e a assistência social. Uma conta simples ajuda a dimensionar. Se a sala atende no turno oposto ao da escolarização e o professor cumpre o próprio turno, as visitas à classe comum e os contatos com famílias e outros serviços precisam caber nas mesmas horas em que ele deveria estar com os

estudantes. Esse cálculo não aparece nos documentos e não é feito pelos estudos revisados, mas decorre da própria estrutura que descrevem.

4.3 FORMAÇÃO: O QUE A NORMA EXIGE E O QUE A LITERATURA ENCONTRA

O Quadro 3 coloca lado a lado as exigências de formação em dois momentos normativos e as observações dos estudos. A comparação mostra que o Decreto nº 12.686/2025, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, toca num ponto sensível para a literatura, a fragilidade da formação continuada, ao fixar um patamar mínimo de carga horária.

Quadro 3 - Exigências de formação do professor do AEE e observações da literatura

Referência	O que estabelece ou observa
Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12	Formação inicial que habilite para a docência e formação específica para a educação especial, sem indicar carga horária.
Decreto nº 12.686/2025, art. 13 (redação do Decreto nº 12.773/2025)	Formação inicial que habilite para a docência e formação continuada para a educação especial inclusiva, com no mínimo 360 horas, nos termos de ato do Ministro da Educação.
Rossetto (2015)	Formação em serviço, com forte adesão à educação a distância, ênfase em procedimentos técnicos e superficialidade teórica.
Garcia (2013)	Reconversão docente: ampliação de funções com restrição de base teórica; formação voltada ao modelo de atendimento do AEE.
Pasian, Mendes e Cia (2014)	Formação inicial com uma disciplina de educação especial; especializações auxiliares, mas insuficientes.
Kassar (2011)	Preferência por multiplicadores e ensino a distância, pela lógica de atingir muitos professores a baixo custo.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos e estudos analisados (2026).

O que o Quadro 3 sugere é que a regra de 2009 deixava a formação específica sem medida, o que facilitou a oferta de cursos curtos. A fixação de 360 horas pelo decreto de 2025 corresponde, em carga, ao curso de especialização que o MEC já havia chamado em 2009, segundo Rossetto (2015, p. 107). A semelhança leva a uma pergunta que o texto normativo não responde: o que conta como formação continuada para a educação especial inclusiva e quem a oferecerá? Sem a regulamentação prevista, a carga horária por si só não garante a consistência teórica que Rossetto (2015) e Garcia (2013) reivindicam.

Convém evitar uma conclusão simplista, de que formação a distância é, por definição, inferior. Os autores revisados não afirmam isso; criticam o desenho específico dos cursos oferecidos, centrados em procedimentos e em recursos, com pouca discussão sobre ensino e aprendizagem. Rossetto (2015, p. 107) sugere pesquisas sobre os efeitos desses cursos nas práticas pedagógicas, o que reconhece que a evidência sobre o impacto ainda é escassa. A crítica, assim, aponta para o conteúdo e para a consistência da formação, e não apenas para o formato.

4.4 ARTICULAÇÃO COM A CLASSE COMUM: O PONTO MAIS FRÁGIL

O terceiro eixo é o que menos dispõe de apoio normativo concreto. A norma de 2009 obriga o professor a articular-se, mas não define tempo, espaço ou instrumento para isso. O Decreto nº 12.686/2025 acrescenta um instrumento: o PAEE e o PEI devem orientar, entre outros, o trabalho na sala de aula comum e as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino (art. 12, § 2º, na redação do Decreto nº 12.773/2025). Pela primeira vez no conjunto analisado, o plano individualizado é descrito como documento que atravessa a classe comum e o AEE, e que é obrigatório.

Isso responde, em parte, à crítica de Garcia (2013, p. 109) sobre a complementaridade apenas formal. Um plano que orienta o trabalho em dois ambientes cria um terreno comum para professor do AEE e professor da classe. Resta saber se o plano será de fato construído a quatro mãos, em tempo remunerado, ou se se tornará mais um documento a preencher. A literatura revisada oferece um alerta: quando uma função é definida por tarefas de articulação sem os meios correspondentes, ela tende a se reduzir ao que pode ser cumprido sozinho, isto é, ao atendimento direto e à produção de materiais.

A introdução do estudo de caso também merece comentário. Ele coloca a identificação do estudante em um processo pedagógico, com etapas de análise de barreiras e do contexto escolar, e desvincula o acesso ao AEE do laudo (art. 11, § 7º). Do ponto de vista do que Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 217) descrevem, a mudança toca um nó importante, o do diagnóstico como porta de entrada, associado ao financiamento por matrícula dupla. Por outro lado, ela amplia a tarefa de avaliação, que a revisão apresenta como arbitrária quando fica a cargo de cada professor. O estudo de caso, com etapas definidas, pode reduzir essa variação, mas só se houver formação para conduzi-lo.

4.5 CONFRONTO ENTRE AS TENSÕES E O MARCO DE 2025

O Quadro 4 reúne as três tensões que atravessam os estudos e indica como o Decreto nº 12.686/2025 as endereça. A coluna da direita é uma leitura desta pesquisa sobre o texto do decreto; não há, na literatura revisada, avaliação dessas medidas, pois os estudos são anteriores a elas.

Quadro 4 - Tensões identificadas na literatura e tratamento no Decreto nº 12.686/2025

Tensão	Fundamento na literatura	Tratamento no marco de 2025
Atribuições amplas e dispersas	Rossetto (2015): sobrecarga e professor multifuncional; Garcia (2013): foco em recursos e acessibilidade.	No texto consultado, o decreto não lista atribuições do professor; define objetivos do AEE (art. 6º) e o plano individualizado (art. 12).
Formação em serviço e aligeirada	Rossetto (2015), Garcia (2013), Pasian, Mendes e Cia (2014) e Kassar (2011).	Formação continuada mínima de 360 horas (art. 13), com ato ministerial a definir; colaboração da União em serviço.
Serviço paralelo à classe comum	Garcia (2013): complementaridade formal; Pasian, Mendes e Cia (2014): relação entre currículos.	PAEE e PEI orientam a sala comum e as atividades colaborativas (art. 12, § 2º); matrícula no AEE não substitui a classe comum (art. 8º).

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos e estudos analisados (2026).

A comparação sugere um quadro contraditório, que mistura avanço e abertura. De um lado, o decreto trata do que a literatura reclama: patamar de formação, plano obrigatório, caráter pedagógico do atendimento e integração com a classe comum. De outro, não repete a lista de atribuições nem a menção à sala de recursos, o que pode ser lido tanto como flexibilização, que permitiria a cada rede organizar o serviço de acordo com sua realidade, quanto como perda de referência para o professor, que deixa de ter uma enumeração a que recorrer ao negociar condições de trabalho. A pesquisa não tem elementos para decidir entre as duas leituras; indica apenas que o desfecho dependerá da regulamentação, iniciada pela Portaria MEC nº 421/2026, e de sua aplicação pelas redes.

Uma discussão adjacente é a da própria natureza do AEE. Para Garcia (2013, p. 109), a educação especial como modalidade transversal que complementa o ensino regular é conceitualmente difícil: não é uma alternativa de percurso, como a Educação de Jovens e Adultos, mas um complemento que depende de articulação com o ensino comum. O decreto de 2025 mantém essa configuração, ao definir a educação especial como oferecida de maneira transversal e o AEE como complementar. A tensão,

portanto, não desaparece: ela passa a ser tratada por meio de instrumentos, como o plano e o estudo de caso, e não por uma redefinição do lugar do serviço.

Por fim, há divergências entre os autores, ainda que de ênfase. Mendes (2006) descreve a educação inclusiva como a corrente que admite apoios especializados e ambientes como as classes de recursos, em contraste com a inclusão total. Rossetto (2015), apoiada na teoria histórico-cultural, e Garcia (2013) questionam o modelo de AEE a partir do que ele prioriza e do que omite. Pasian, Mendes e Cia (2014) ocupam uma posição mais descritiva, mapeando a produção e indicando perguntas de pesquisa. Essas posições não se excluem. Em conjunto, sugerem que a sala de recursos é uma das formas de apoio que a educação inclusiva admite, como descreve Mendes (2006), mas que seu desenho atual, como mostram Rossetto (2015) e Garcia (2013), pede revisão.

4.6 O QUE A LITERATURA REVISADA AINDA NÃO MOSTRA

Os resultados também podem ser lidos pelo avesso, a partir do que os estudos deixam em aberto. O primeiro vazio é o da prática das famílias e dos professores da classe comum no processo: os textos tratam da orientação a ambos como atribuição, mas não descrevem como ela ocorre nem com que efeito. O segundo é o da tecnologia assistiva, citada nas normas como eixo do trabalho e ausente, nos estudos aqui reunidos, como objeto de análise. O terceiro é o dos resultados de aprendizagem: Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 217) listam, entre os pontos que precisam ser investigados, os critérios usados para avaliar e identificar o público da educação especial, o planejamento para esses estudantes, o cômputo do seu rendimento acadêmico e a participação nas medidas oficiais padronizadas.

Há ainda uma lacuna de natureza temporal. Rossetto (2015, p. 107) pede pesquisas sobre os efeitos da formação a distância nas práticas pedagógicas, e Kassar (2011) apresenta apenas um estudo de caso, em escola considerada exemplar, para ilustrar os limites da política. Pouco se sabe, portanto, sobre a variação entre redes e escolas, e sobre o que distingue os contextos em que o serviço funciona dos contextos em que ele se limita a cumprir a forma. Para o leitor interessado em atuar na área, isso recomenda cautela com generalizações, inclusive as deste trabalho.

4.7 IMPLICAÇÕES PARA QUEM ATUA OU PRETENDE ATUAR NA SALA DE RECURSOS

A análise permite extrair implicações práticas, formuladas aqui como orientações de leitura e não como prescrições. A primeira é que o professor deve tratar o plano de atendimento como eixo organizador do trabalho. Ele é a atribuição que melhor conecta as demais: define recursos, orienta o atendimento, dá base ao acompanhamento na classe comum e fornece o conteúdo da conversa com a família. A segunda é que a articulação com colegas precisa ser negociada no calendário escolar, com tempos previstos, já que a norma não os garante. A terceira é a de que a formação continuada deve ser escolhida pelo que oferece de fundamentação sobre ensino e aprendizagem, e não só de procedimentos, na linha da crítica de Rossetto (2015).

Para gestores e redes, a mesma leitura indica dois cuidados. Um é o de organizar a carga horária do professor do AEE de modo que a articulação e a produção de recursos tenham tempo reconhecido, e não ocupem as horas de atendimento. Outro é o de acompanhar a regulamentação do decreto de 2025, iniciada pela Portaria MEC nº 421/2026, em especial quanto à formação mínima e à organização do serviço, pois dela dependerão a oferta de cursos e o desenho das salas. Não se trata de pedir mais normas, e sim de preencher com meios concretos o que as normas já exigem.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho partiu de uma pergunta sobre o professor da sala de recursos multifuncionais: o que a legislação brasileira espera dele e em que condições isso pode ser cumprido. Reconstituir o percurso normativo, da Constituição de 1988 ao Decreto nº 12.686/2025, mostrou que o AEE em sala de recursos foi a resposta escolhida pela política federal para sustentar a matrícula na classe comum, e que o professor tornou-se a pessoa em torno da qual esse arranjo gira.

Quanto às atribuições, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reúne oito incisos que combinam preparação de recursos, planejamento, acompanhamento, articulação, orientação e ensino de tecnologia assistiva. O que os estudos de Rossetto (2015) e de Garcia (2013) ajudam a ver é que essa lista privilegia a organização e a articulação,

e deixa o ensino de conteúdos escolares em segundo plano. A hipótese inicial se confirmou em parte: o conjunto de atribuições é de fato amplo diante da formação disponível, que os estudos descrevem como curta, em serviço e, muitas vezes, a distância.

Quanto à organização do trabalho, a literatura analisada, com destaque para Garcia (2013) e Pasian, Mendes e Cia (2014), indica que o serviço corre em turno inverso e, muitas vezes, em escola diferente da do estudante, o que fragiliza a articulação com a classe comum. Por ser um dado extraído de análises de política e de uma revisão de pesquisas, e não de observação direta, a afirmação vale como indicação e não como diagnóstico de todas as redes.

O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, atende parte das críticas. Torna obrigatório o plano individualizado, que passa a ligar o AEE à classe comum, institui o estudo de caso como etapa pedagógica de identificação, dispensa o laudo para a oferta do atendimento e fixa em 360 horas a formação continuada mínima do professor. Em contrapartida, não reproduz a enumeração de atribuições e remete a regulamentação a ato ministerial. A Portaria MEC nº 421/2026, que cumpriu esse papel, tampouco enumera essas atribuições, o que mantém em aberto parte da forma como o serviço será organizado.

Duas linhas de pesquisa futura emergem do que ficou por responder. A primeira é empírica: investigar como professores de salas de recursos organizam o seu tempo entre atendimento, produção de materiais e articulação, e como elaboram o PAEE e o PEI sob as novas regras. A segunda é normativa e formativa: acompanhar a regulamentação da formação de 360 horas e analisar se seu conteúdo supera a ênfase em procedimentos que a literatura criticou. Em ambos os casos, o professor da sala de recursos continuará sendo o ponto de apoio da política inclusiva, e a qualidade do que a escola oferece a seus estudantes seguirá dependendo menos do texto das normas do que das condições concretas para cumpri-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em:

https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-4-2009_111425.html. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Art. 208, inciso III.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.html. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-normaatualizada-pe.html. Acesso em: 24 out. 2026.

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 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/275/27525615007.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076005.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-395, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/275/27503302.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. DOI: 10.14244/19827199949. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/949/366. Acesso em: 24 out. 2026.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 101-114, jan./abr. 2015. DOI: 10.5902/1984686X4834. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132931009.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

SOBRE OS AUTORES

ANA MARIA GUEDES DA SILVA RICARDI Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade de Tangará da Serra (UniSerra). E-mail: hannahgueddes@hotmail.com.

ANA MARIA MONTEIRO BARBOSA Especialista pela Faculdade FAVENI. E-mail: manamonteiro7@gmail.com.

ANTÔNIA DA SILVA PEREIRA Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Única de Ipatinga. E-mail: tonia.pereira1@gmail.com.

CLAUDIA ROSANA SPEISS FERREIRA Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tangará da Serra (UniSerra). E-mail: claudiaspeiss@hotmail.com.

JAQUELINE RIBEIRO DE JESUS Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: jaquelineribeiro87@hotmail.com.

LINDOMAR DA ROCHA Graduado pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Candido Mendes. E-mail: lindomarrocha36@hotmail.com.

LUZANIRA DOS SANTOS FERREIRA Graduada pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Especialista pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). E-mail: luzaniraf19@gmail.com.

SIMONE REGILDA DOS ANJOS Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Especialista em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) pela Universidade Candido Mendes. E-mail: sisidosanjos@hotmail.com.

SOBRE O LIVRO

Este livro reúne três estudos sobre educação inclusiva, escritos por profissionais da educação a partir de uma mesma convicção: a presença do estudante público da educação especial na escola comum é necessária, mas não basta para que a inclusão aconteça.

O primeiro capítulo recupera os fundamentos teóricos e legais da inclusão e discute os desafios para a construção de uma escola democrática. O segundo analisa o Atendimento Educacional Especializado, suas contribuições para a autonomia e a aprendizagem dos estudantes e os entraves que ainda dificultam sua articulação com a classe comum. O terceiro examina as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais à luz da legislação e da literatura, incluindo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025.

Uma leitura para docentes da educação básica, profissionais do AEE, gestores escolares e estudantes de licenciatura e pós-graduação que acreditam em uma escola capaz de acolher e ensinar a todos.

AUTORES

Ana Maria Guedes da Silva Ricardi
Ana Maria Monteiro Barbosa
Antônia da Silva Pereira
Claudia Rosana Speiss Ferreira
Jaqueline Ribeiro de Jesus
Lindomar da Rocha
Luzanira dos Santos Ferreira
Simone Regilda dos Anjos

EDITORA MANUAL

ISBN: 978-6-58312-146-2
9 786583 121462