



**IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**ACELITA DIAS PEREIRA DE SOUZA**

**A QUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

**CARAPICUÍBA-SP**

**2024**



**ACELITA DIAS PEREIRA DE SOUZA**

**A QUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Inclusão Educacional na Educação Básica

Orientador/a: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mirian Espíndula dos Santos Freire

**CARAPICUÍBA-SP**

**2024**



## CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

### SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

S729q Souza, Acelita Dias Pereira.  
A qualidade na formação continuada dos professores para atendimento educacional especializado - AEE: desafios e perspectivas. [recurso eletrônico] / Acelita Dias Pereira Souza. – Dados eletrônicos. – Carapicuíba-SP: 2024.

98 f.

Orientação: Miriam Espíndula dos Santos Freire.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Atendimento Educacional Especializado.

I. Freire, Miriam Espíndula dos. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



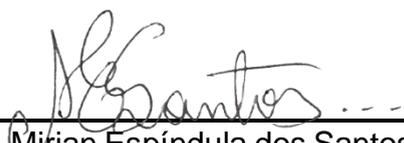
ACELITA DIAS PEREIRA DE SOUZA

**A QUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em ciências a Educação.

Aprovada em: 27/01/2025

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Mirian Espíndula dos Santos Freire  
(Orientador/PPGED/ENBER)

  
\_\_\_\_\_  
Vivianne Sousa  
(Membro-interno/PPGED/ENBER)

  
\_\_\_\_\_  
Veridiana Xavier Dantas  
(Membro-externo/Programa/Instituição)



Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência para que não deixem de acreditar em uma sociedade inclusiva.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu força, sabedoria e me sustentou em todo o percurso desta caminhada;

Ao meu amor, Sandro, pelo apoio e presença constante;

Aos meus queridos pais, Antônio e Carmelita, por terem me dado a vida;

Às minhas amadas irmãs, Maria Aparecida e Marilúcia, que muito me incentivaram para que eu não desistisse no meio do caminho;

Às minhas lindas sobrinhas Andréia, Ana Paula, Isabela e Helena, que sempre enfeitam minha vida com alegria e amor;

À minha Orientadora Miriam Espíndola, pelas reflexões imprescindíveis à minha formação, enquanto pesquisadora;

À Ivy Enber Christian University que, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, foi possível cursar este mestrado;

A todos os docentes do PPGED, pela troca de conhecimentos, durante o período das aulas. Foi um prazer conhecê-los;

Aos Professores membros da Banca de Qualificação e Defesa, que prontamente se dispuseram a participar deste momento de grande importância e pelas valiosas contribuições em meu texto;

Ao Coordenador do Grupo de pesquisa em Educação e Diversidade - GPED, Professor Félix Neto e a todos os Mestrandos, por tantas trocas e colaborações;

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para com a construção deste trabalho.



## RESUMO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2008), buscando compreender o processo de formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e documental, com consultas a fontes confiáveis como livros, artigos e legislações sobre a formação de professores e a educação inclusiva. A análise dos documentos seguiu etapas de leitura exploratória, codificação e interpretação crítica dos dados. O estudo foi organizado da seguinte forma: na introdução, apresenta-se um histórico sobre a evolução das práticas e legislações relacionadas à Educação Inclusiva, enfatizando a importância do AEE para o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao longo do desenvolvimento, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de professores, com ênfase na formação continuada, abordando as diretrizes legais que regem essa formação. Além disso, discute-se os desafios enfrentados pelos professores do AEE, como a falta de recursos, de políticas públicas eficazes e de integração entre profissionais de educação. Ainda, propõe-se estratégias para melhorar a formação e a prática docente, enfatizando a importância da atualização constante e da sensibilização da comunidade escolar. Por fim, reflete-se sobre as perspectivas futuras para a formação de professores do AEE, com ênfase na importância da elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a formação e exercício da docência pelos profissionais do AEE e da importância de uma educação inclusiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

The present research adopted a qualitative approach, with an emphasis on content analysis by Bardin (1977) and Franco (2008), aiming to understand the process of continuous training for teachers in Specialized Educational Assistance (AEE). Data collection involved bibliographic and documental research, consulting reliable sources such as books, articles, and legislation on teacher training and inclusive education. Document analysis followed stages of exploratory reading, coding, and critical interpretation of the data. The study was organized as follows: the introduction presents a history of the evolution of practices and legislation related to Inclusive Education, emphasizing the importance of AEE for the educational development of people with disabilities, global developmental disorders, and giftedness. Throughout the development, the importance of both initial and continuous teacher training is highlighted, with a focus on ongoing professional development, discussing the legal guidelines that govern this training. Additionally, the challenges faced by AEE teachers are discussed, such as the lack of resources, ineffective public policies, and integration between education professionals. Strategies are also proposed to improve teacher training and practice, emphasizing the importance of constant updates and raising awareness within the school community. Finally, the study reflects on future perspectives for AEE teacher training, emphasizing the need for the creation and implementation of public policies aimed at the training and practice of AEE professionals and the importance of inclusive and quality education.

**Keywords:** Inclusive Education. Teacher training. Specialized educational service.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAA** - Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC** - Instituto Benjamim Constant
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNEDH** - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- SRM** - Salas de Recursos Multifuncionais



## SUMÁRIO

### 1. INTRODUÇÃO 14

### 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS 21

### 3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IDENTIFICANDO OS PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS 25

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS 25

3.2 A DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS 26

3.2.1 *A Educação Especial e a Educação Inclusiva* 28

3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS E AÇÕES 33

3.3.1 *Professor do AEE: formação e funções* 39

### 4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AEE PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS 42

4.1 O PAPEL FUNDAMENTAL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS 43

4.2 AS ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE CADA ALUNO 45

### 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIRETRIZES E PRÁTICAS 48

5.1 LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS QUE EMBASAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSÃO NO BRASIL 52

5.1.1 *A Constituição da República Federativa do Brasil.* 52

5.1.2 *O Estatuto da Criança e do Adolescente.* 53

5.1.3 *A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).* 54

5.1.4 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* 54

5.1.5 *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* 56

5.1.6 *O Plano Nacional de Educação.* 56



5.1.7	A Resolução CNE/CP nº 1/2002.	58
5.1.8	O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano de Desenvolvimento da Educação.	58
5.1.9	O Estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.	59
5.1.10	As Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015, nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e nº 4 de 29 de maio de 2024.	60
5.2	PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO AEE	62
5.3	REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	63
<b>6.</b>	<b>DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE</b>	<b>68</b>
6.1	A FALTA DE PREPARO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	68
6.2	A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	69
6.3	A ESCASSEZ DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS PARA GARANTIR UM SUPORTE ADEQUADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES	70
6.4	A FALTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, COMO PROFESSORES DE APOIO, PSICOPEDAGOGOS E TERAPEUTAS	71
6.5	A DESVALORIZAÇÃO DA CARREIRA DE PROFESSOR DO AEE E A FALTA DE INCENTIVOS PARA A ESPECIALIZAÇÃO NESTA ÁREA	72
6.6	A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO CONSTANTE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS NOVAS ABORDAGENS E TECNOLOGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	74
6.7	A FALTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ESFERAS GOVERNAMENTAIS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA GARANTIR A FORMAÇÃO E O APOIO ADEQUADOS AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE	75
6.8	OS DESAFIOS ESPECÍFICOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO AEE EM ÁREAS REMOTAS E DE DIFÍCIL ACESSO, ONDE A FORMAÇÃO E O SUPORTE SÃO AINDA MAIS ESCASSOS	76



- 7. ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE VISANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO 79**
- 8. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DA INCLUSÃO EDUCACIONAL 81**
- 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS 83**
- 10. REFERÊNCIAS 87**



## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação promove e aponta uma política de descontentamento a respeito da exclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional a partir de um processo consciente de rejeição às medidas de discriminação social, a que eram submetidos os brasileiros portadores de deficiências. Partindo desse pressuposto, a educação tornou-se uma questão de direitos humanos, com foco crescente na inclusão de todos os indivíduos no espaço escolar. Portanto, todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, passam a ter o direito de frequentar as escolas.

Neste contexto, o conceito de inclusão educacional refere-se à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, tenham acesso ao currículo escolar e participem plenamente das atividades escolares junto aos demais estudantes. A educação especial, por sua vez, é uma modalidade da educação básica que visa proporcionar um atendimento especializado a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de adaptar as condições pedagógicas e materiais para favorecer o aprendizado e a participação desses estudantes.

A educação tornou-se mais do que um espaço de acesso, mas um campo de transformação, onde as práticas pedagógicas precisam ser continuamente reconfiguradas. O conceito de inclusão educacional vai além de uma simples adaptação curricular e envolve um processo de reestruturação profunda das práticas pedagógicas, com a necessidade de adaptação das metodologias de ensino. A promoção de um ambiente escolar inclusivo depende diretamente da formação docente, que deve capacitar os professores a lidar com a diversidade presente na sala de aula, garantindo que todos os alunos possam aprender de maneira equitativa e acessível.

Para que o processo de inclusão seja efetivo, é essencial que os professores recebam uma formação docente contínua, ou seja, um processo de capacitação e atualização permanente, para que possam desenvolver metodologias adequadas e estratégias de ensino inclusivas. A formação docente é, portanto, fundamental para que os educadores compreendam as necessidades específicas dos alunos com deficiência e saibam como adaptar suas práticas pedagógicas para promover um



ambiente escolar acolhedor e acessível a todos.

A proposição do acesso universal à educação, fundamenta-se nas lutas pelos direitos humanos, cujos princípios estão expressos em Declarações e diretrizes políticas de décadas atrás, como podem constatar na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Nesse cenário, havendo muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir, verificamos uma movimentação que busca a efetivação desses direitos, uma vez que a promoção da inclusão no espaço escolar “é apenas uma pequena parcela do grande caminho que a promoção de inclusão real e legítima significa, ou seja, incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania” (Serra, 2006, p. 31).

Segundo Silva (2014), apesar de as discussões promovidas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos (realizada em Jontien, Tailândia, em 1990), da qual o Brasil é signatário, a questão somente se explicita com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, 1998, e, posteriormente, com o Parecer CNE/CEB nº 02/01, em seu artigo primeiro, parágrafo único, que institui o atendimento aos alunos com deficiência (Brasil, 2001).

Embasado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Convenção de Salamanca (1994), o Brasil sancionou sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (Brasil, 1996) a qual em seu capítulo V destina três artigos 58, 59 e 60 especialmente à pessoa com deficiência, que até então não tinha apoio do sistema de ensino, para atendimento escolar, a não ser em instituições especializadas neste atendimento, como por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Portanto, um marco para as políticas educacionais nacionais, principalmente para a Educação Especial, pois pela primeira vez, uma lei educacional destina um capítulo exclusivo para a Educação Especial.

Destaca-se que o contexto legal se torna desafiador, à medida em que se questionam as estruturas materiais e humanas da escola no tocante a oferecer uma educação para todos, conforme preveem os documentos internacionais. Nessa perspectiva, entende-se que oferecer uma educação que acolha a todos, requer dos sistemas educacionais uma reestruturação pedagógica, pois, segundo Carvalho (2012, p. 97) “[...] a escola pode ser um espaço inclusivo, se nela todos forem atores



e autores [...], sendo que as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência não se restringem às condições da deficiência, mas, principalmente, à forma como o processo ensino-aprendizagem vem ocorrendo.

Quando se fala em ensino-aprendizagem é imprescindível abordarmos as discussões que permeiam a formação docente, haja vista que as instituições escolares colocam em evidência o papel da formação continuada de professores, enquanto possibilidades de melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, faz-se necessário investir em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, seja por meio de palestras, seminários, fóruns e encontros ou ainda por meio de reflexões coletivas sobre a prática realizada no próprio ambiente escolar. Posto que, de acordo com os estudos de Imbernón, (2011, p. 85), “a formação continuada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, de modo que respondam às necessidades definidas da escola”.

Ainda em comunhão com a ideia de Imbernón (2011), é importante que essas formações aconteçam na própria escola, uma vez que nela ocorrem os embates, dificultando as discussões vivenciadas pelo corpo docente em prol da construção de suas competências, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A Educação Especial, como modalidade de Educação Básica, também se insere nesses debates acerca da Formação Docente, visto que o processo de inclusão das pessoas com deficiência é uma realidade nas nossas escolas, sendo garantido pelos documentos normativos e Diretrizes Políticas: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1999), Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Decreto nº 7.611/11. Contudo, para que essas pessoas possam ter acesso e permanência na sala de aula de ensino comum, é necessário que se tenha um espaço adequado para o atendimento desses alunos, que os ajude a se desenvolver nos seus mais variados aspectos: sociais, cognitivos, emocionais, entre outros.

Dentre os dispositivos legais, podemos citar a Resolução 04/2009, que dispõe sobre as diretrizes operacionais que regem o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que acontece nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na escola de ensino comum (Brasil, 2008). Assim, podemos destacar que a SRM se constitui em um espaço voltado para atender alunos com



deficiência, tendo em vista garantir o seu pleno acesso ao conhecimento, por meio de atividades diferenciadas pelo uso de recursos didáticos e pedagógicos, utilizados para eliminar as barreiras que impedem a sua participação plena na sociedade, servindo como suporte ao processo de inclusão na escola de ensino comum.

Para que o professor realize as suas funções atribuídas nessa Sala de Recurso Multifuncional e desenvolva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial investir na sua formação continuada, uma vez que precisa aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos, com vistas a adotar uma metodologia que privilegie uma ação educativa inovadora, capaz de estimular o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, para que estes possam apresentar um melhor desempenho no ensino comum, com a aquisição de novos conhecimentos.

A formação continuada de professores, especialmente aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é fundamental para garantir uma educação inclusiva efetiva. Essa formação precisa ser um processo contínuo, permanente, e adaptado às necessidades de cada aluno. Através da capacitação docente, é possível não apenas aperfeiçoar as metodologias pedagógicas, mas também criar uma compreensão mais profunda dos direitos dos alunos com deficiência e das práticas inclusivas necessárias para promover sua participação ativa e igualitária no ambiente escolar. O sucesso da inclusão depende, em grande parte, da qualidade dessa formação, que deve estar em constante atualização para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Assim, a formação de professores é condição essencial para o exercício efetivo de uma prática pedagógica satisfatória, que somente se consolidará de fato a partir da conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo paradigma educacional.

Pensando assim, propomos o seguinte problema: Como está ocorrendo a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Para tanto, elegemos o objetivo geral: analisar como acontece a formação dos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elencamos, ainda, os seguintes objetivos específicos: I) identificar os princípios históricos, legais e teóricos vinculados ao AEE; II) Compreender como ocorre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no AEE; e, por fim III) analisar os desafios propostos/postos para/na formação de professores para o AEE.



A presente pesquisa investiga fontes documentais que tratam da política de inclusão educacional nos contextos nacional, estadual e municipal entre os anos de 2019 a 2024. Adotamos como referência o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define o AEE como um “serviço” que integra as ações dessa política nacional. Tal documento propõe a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; matriculados no ensino regular e público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

A escolha deste tema decorre da minha experiência profissional como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aliada ao meu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão escolar. Ao vivenciar o cotidiano das escolas, observei a crescente necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE, além das questões fundamentais relacionadas à formação dos profissionais envolvidos nesse processo. Esse contexto me motivou a investigar a legislação que ampara a formação docente, os desafios enfrentados pelos educadores e as perspectivas para o aprimoramento das práticas inclusivas, com o objetivo de contribuir para a evolução da educação inclusiva no Brasil.

Convém destacar, que a qualidade da Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado é um assunto em constante discussão no cenário educacional e político brasileiro. O tema vem ganhando espaço nas discussões e nos questionamentos ocorridos não apenas no espaço acadêmico, como no âmbito das discussões que norteiam as políticas públicas, principalmente nas situações em que essa educação representa uma significativa colaboração ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade, contribuindo a uma construção sociocultural e ambiental mais equilibrada e harmoniosa, na qual a diversidade possa vir a ser respeitada e reconhecida como enriquecedora à convivência humana. Assim sendo, é importante perceber como está sendo realizada a formação continuada para os professores que atuam na educação especial.

Atualmente, a escola pública recebe uma grande demanda de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Diante



disso, a concepção de inclusão na escola torna-se razão de constantes reflexões sobre a ideia de todos os alunos terem acesso e permanência, de modo igualitário, ao sistema de ensino, o que motivou a busca das melhores práticas para sua efetivação. Esse alto fluxo levou os dirigentes dos órgãos gestores da educação a manifestar preocupações pela regulação do trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE, considerando a ausência de documentos legais no âmbito nacional, estadual e municipal para nortear este trabalho. Para isso, são as políticas públicas que podem garantir de fato a participação e a inclusão social das pessoas com deficiência, bem como promover a ampla participação na sociedade, com acesso aos espaços públicos, transporte, saúde, educação, esporte, cultura e lazer.

Com a presença cada vez maior dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, convivendo com a diversidade do ambiente escolar, a qualificação de professores da educação básica é fundamental para garantir a inclusão e qualidade na aprendizagem. Mas a realidade da formação docente no Brasil parece ainda não acompanhar estes avanços.

Mediante os argumentos expostos estruturamos nosso estudo da seguinte maneira: um capítulo introdutório, onde expomos os pressupostos da nossa investigação, e um capítulo metodológico, onde tratamos do método utilizado na construção dos dados; após, no capítulo 3, apresentamos um breve histórico da trajetória da educação inclusiva, seus aspectos legais e o delineamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE); no capítulo 4 tratamos sobre a importância da formação de professores para o AEE para a promoção de inclusão nas escolas; no capítulo 5 abordamos a formação inicial e continuada dos professores do AEE, suas legislações e documentos legais que embasam as políticas de educação inclusiva no país, além do conceito de qualidade abordado nestes documentos; no capítulo 6 abordamos os diversos desafios pelos quais a formação de professores para o AEE perpassa; no capítulo 7 abordamos algumas das estratégias que podem contribuir para a formação dos profissionais do AEE; e, por fim, no capítulo 8 abordamos as perspectivas futuras para a formação destes profissionais.

A presente pesquisa, ao explorar a formação continuada dos professores, propõe um espaço para repensar e adaptar as estratégias de ensino, tendo como base os avanços nas legislações e nos princípios de direitos humanos. Dessa forma, contribui para uma reflexão crítica sobre a implementação de políticas públicas



educacionais que, além de garantir a equidade no acesso à educação, incentivem a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, favorecendo a cidadania plena e a participação ativa de pessoas com deficiência na sociedade.

A elaboração científica sobre a formação dos professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode, também, inspirar e fomentar políticas públicas de inclusão ao oferecer evidências claras sobre a eficácia de programas de capacitação, identificar lacunas na aplicação de normativas e sugerir novas abordagens pedagógicas. Ao evidenciar as necessidades formativas dos educadores e os impactos diretos dessa formação na qualidade da educação inclusiva, a pesquisa contribui para um debate mais amplo sobre as mudanças necessárias nas políticas educacionais, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam acessar um currículo diversificado, adaptado e com suporte adequado. Assim, esta produção pode servir como base para a implementação de políticas públicas mais eficazes, que assegurem uma educação inclusiva e transformadora para todos os cidadãos.



## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação do presente trabalho foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa. Para Godoy (1995), são características básicas da pesquisa de caráter qualitativo: (1) o ambiente natural como fonte de coleta de dados, bem como o pesquisador como instrumento fundamental, (2) o caráter descritivo, (3) o significado dado aos fenômenos pelas pessoas, como preocupação essencial do investigador e (4) o enfoque indutivo nas análises do pesquisador.

A pesquisa bibliográfica esteve presente em toda as fases de elaboração do trabalho, a partir do levantamento de publicações que abordam aspectos relativos à formação inicial e continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase na formação continuada. De acordo com Marconi e Lakatos (1981), a pesquisa bibliográfica possui como propósito principal a coleta de informações já publicadas, de forma a fundamentar e apoiar uma nova pesquisa, criando uma base teórica sólida. A pesquisa documental bibliográfica envolve, na maioria das vezes, uma revisão da literatura pertinente ao tema de estudo. Essa revisão permite ao pesquisador identificar o que já foi discutido, quais as lacunas no conhecimento e quais os principais autores e teorias relacionadas ao assunto em questão.

Marconi e Lakatos (1981) enfatizam, ainda, a importância da seleção de fontes confiáveis e relevantes, que podem incluir livros clássicos da área de estudo, dissertações, teses, reportagens, artigos de periódicos científicos atuais, entre outras publicações. Outro ponto crucial é a análise crítica das fontes. Os pesquisadores devem não apenas coletar dados, mas também avaliar a metodologia e os resultados dos estudos anteriores, discutindo suas implicações e limitações.

A pesquisa documental bibliográfica é considerada rica em informações, mas também possui limitações, como a possibilidade de interpretação de dados de maneira subjetiva e a dependência da qualidade das fontes consultadas. É por estas razões que, segundo os autores, a pesquisa bibliográfica é configurada como uma etapa fundamental no processo de pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento científico e para a formulação de novas hipóteses.

No capítulo 3, intitulado “Atendimento Educacional Especializado: identificando os princípios históricos, legais e teóricos”, buscamos publicações e documentos legais



que nos fornecessem informações e aportes para o levantamento de discussões acerca do histórico e bases que fundamentam a existência e funcionamento do AEE.

No capítulo 4, intitulado “A Importância da Formação de Professores no AEE para a Formação de Inclusão nas Escolas”, buscamos documentos que nos permitissem legitimar as discussões aqui propostas. Já no capítulo 5, intitulado “Formação de Professores no Atendimento Educacional Especializado: Diretrizes e Práticas”, buscamos analisar legislações que compõem a base da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/19, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros, além de compreender o conceito de qualidade presente nestes.

No capítulo 6, intitulado “Desafios na Formação dos Professores para o AEE”, abordamos as dificuldades envolvidas na formação de professores, desde a falta de políticas públicas, passando pela escassez de recursos materiais e humanos, até a desvalorização do profissional do AEE. Para tanto, utilizamos como base publicações entrevistas e relatos de professores que atuam no AEE.

Por fim, nos capítulos 7, intitulado “Estratégias para Melhorar a Formação dos Professores do AEE Visando a Qualidade da Inclusão” e no oitavo capítulo, intitulado “Perspectivas Futuras para a Formação dos Professores do AEE e sua Contribuição para a Qualidade da Inclusão Educacional”, elaboramos estratégias para melhorar a formação destes profissionais e a conseqüente qualidade da inclusão escolar e traçamos perspectivas futura para a profissão, respectivamente, com base no conhecimento adquirido nos capítulos anteriores.

Para a consulta das publicações, foram realizadas buscas em plataformas como *Google Acadêmico*, *SciELO*, Portal de Periódicos da CAPES e em portais como o site do Ministério da Educação, Portal do Palácio do Planalto, Portal da Câmara, entre outros. Para as publicações, utilizamos palavras chaves relacionadas à temática, como “Qualidade na Formação Docente”, “Atendimento Educacional Especializado”, “Educação Inclusiva” e “Formação de Professores”, com foco na formação continuada destes profissionais.

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo principal de analisar como acontece a formação dos professores que trabalham no Atendimento Educacional



Especializado (AEE) e com os objetivos específicos de: I) Identificar os princípios históricos, legais e teóricos vinculados ao AEE; II) Compreender como ocorre a formação inicial e continuada das professoras que atuam no AEE; e, por fim III) Analisar os desafios propostos/postos para/na formação de professores para o AEE.

Os passos da análise ocorreram com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), aprimorada por Franco, em 2008. Para Bardin, a análise de conteúdo permite analisar a comunicação em suas diversas formas (textos, falas, imagens) para extrair significados e compreender fenômenos sociais. Para tanto, utiliza-se de três etapas essenciais: (1) a pré-análise, que consiste em uma leitura exploratória do material e na formulação de hipóteses; (2) a exploração do material, que envolve a codificação dos dados e a categorização em unidades de significado; (3) o tratamento dos resultados, que busca realizar a análise e interpretação dos dados categorizados, buscando entender o que os dados revelam. Bardin acrescenta que a análise de conteúdos deve ser transparente e replicável. Franco (2008) atualiza e amplia o conceito de análise de conteúdo, ressaltando a importância do contexto social e cultural na interpretação dos dados. O autor enfatiza que o contexto em que a comunicação ocorre influencia diretamente sua interpretação e, por isso, chama a atenção para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a subjetividade do pesquisador

Assim, as etapas de análise dos documentos da presente pesquisa incluem a leitura preliminar dos documentos selecionados para familiarização com os conteúdos, a identificação de temas recorrentes relacionados à qualidade na formação continuada e a reflexão crítica sobre como as concepções de qualidade são apresentadas e se estão alinhadas com as necessidades dos professores e da educação especial. Os dados coletados foram organizados em forma de textos curtos e seguindo uma ordem lógica, de forma a facilitar a compreensão do leitor.

A metodologia utilizada neste trabalho, que combina pesquisa qualitativa e análise de documentos, tem tanto limitações quanto pontos positivos. Uma das limitações principais é que a pesquisa se baseia exclusivamente em fontes bibliográficas e documentais, o que significa que os dados usados são informações já publicadas, sem considerar as experiências e práticas atuais dos professores do AEE no dia a dia da escola, além de limitar a coleta de informações ao não optarmos por utilizar outros meios, como a entrevista.



Por outro lado, a presente metodologia, ao reunir fontes teóricas e legais, oferece uma base sólida para compreender o histórico e as normas que envolvem o AEE, além de ajudar a identificar lacunas no conhecimento sobre o tema. A análise de conteúdo, com suas etapas de exploração e interpretação dos dados, também ajuda a organizar as informações de maneira clara, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Apesar das limitações, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de novas ideias e propostas que podem melhorar a formação dos professores do AEE e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva.



### **3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IDENTIFICANDO OS PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS**

Neste capítulo, buscamos apresentar um breve histórico da trajetória da educação inclusiva e seus aspectos legais, bem como realizar um delineamento da política pública intitulada como Atendimento Educacional Especializado, atendendo ao primeiro objetivo específico presente na introdução deste trabalho: “identificar os princípios históricos, legais e teóricos vinculados ao AEE”.

Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de alguns pesquisadores, em legislações, resoluções e documentos legais que regulamentam e orientam o trabalho no Atendimento Educacional Especializado – AEE, como será discutido a seguir.

#### **3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS**

Para um melhor entendimento sobre o AEE, torna-se importante esclarecer quais contribuições este possibilita ao processo ensino-aprendizagem e a efetivação da educação inclusiva. Assim, a busca por autores que apresentam e discutem a temática permitiu o conhecimento da estrutura que envolve o AEE, desde os recursos materiais e humanos, assim como de como ocorre o atendimento e o público-alvo deste.

Este capítulo propõe ainda explanar as ações pedagógicas previstas em lei a serem desenvolvidas no âmbito do AEE, pois se faz necessário o conhecimento destas ações que competem ao profissional que atua neste contexto em suas diferentes instâncias a tendência é que as crenças e práticas tornem-se fatores contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem dessa área de conhecimento.

Diante disso, objetiva-se propor uma reflexão referente ao Atendimento Educacional Especializado, de maneira a esclarecer o seu processo de implantação, sua estruturação e organização, com a intenção de apresentar os recursos que possibilitam esse trabalho, a qualidade da formação dos professores que nele atuam com destaque para as ações pedagógicas que devem ser executadas por este. Enfim, pretende-se com este capítulo, colaborar para percepção deste como um lócus de



desenvolvimento de práticas inclusivas de relevância para inclusão no Atendimento Educacional Especializado.

### 3.2 A DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

Nos primórdios da humanidade a busca pela sobrevivência e outras crenças permeia o tratamento para com as pessoas com deficiência. Honora e Frizanco (2008) mencionam que estes eram eliminados no nascimento ou abandonados em ambientes hostis e perigosos, o que conseqüentemente ocasionou na morte desses indivíduos, uma vez que o mesmo representava empecilhos para a própria sobrevivência e sobrevivência dos demais sujeitos vinculados ao seu grupo. Portanto, nesse contexto não há dados de qualquer tipo de atendimento a ser oferecido para as pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 12) as motivações do abandono estavam relacionadas ao fato de

serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra.

Ainda com referência a essa fase pode-se mencionar diversas outras situações vinculadas que ocorrem em Esparta, na Grécia, o ideário de ser humano perfeito e preparado para a guerra configurava a eliminação das crianças que nasciam com deficiência, fato este que também aconteceu na Roma antiga. Essa crença vinculada à perfeição que estabelece a visão de que as crianças com deficiências físicas, sensorial e mental eram sub-humanas culminaram na prática do abandono ou na eliminação e abandono. Por exemplo, em Esparta e Atenas, cuja beleza do corpo, o perfil atlético e classista eram os eixos norteadores de organização da sociedade, não havia espaço para imperfeições, por isso a prática em Atenas para com esses era a rejeição e o abandono em praças públicas ou nos campos, e em Esparta estes eram lançados do alto de rochedos (Honora; Frizanco, 2008).

Na Idade Média com advento do Cristianismo, a sociedade desse período passa a fundamentar suas crenças no judaísmo-cristão, ou seja, as pessoas são dotadas de corpo/alma. Os indivíduos com deficiência passam a ser vistos como pecadores e



servem como alerta para a humanidade, a igreja católica elucidava a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos como sinais de Deus para advertir aos homens e mulheres a respeito de seus comportamentos inadequados. Assim, nota-se que a adversidade e infortúnio de alguns contribuía para a salvação de outros (Sasaki, 2010).

Contexto este marcado pela transição de concepções em referência a deficiência. Nessa conjuntura emerge uma dualidade no tratamento para com esses sujeitos, de um lado ainda perpetua o abandono, contudo inicia-se a criação de instituições focadas no atendimento desses sujeitos. É importante salientar que essas possuíam foco no cuidado, ou seja, uma percepção higienista sobre a deficiência, a preocupação era com as condições físicas do indivíduo e não havia qualquer preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Sasaki (2010, p. 16) afirma que

A sociedade em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições [...].

A partir da afirmação apresentada, é possível perceber que as práticas de tratamento das pessoas com deficiência estão profundamente conectadas às crenças vigentes sobre essas pessoas. A primeira instituição voltada para o atendimento sistematizado de pessoas com deficiência foi fundada na Bélgica, no século XIII, com a proposta de oferecer alimentação, exercícios físicos e ar puro, visando atenuar os efeitos das deficiências. Essa abordagem foi gradativamente expandida, mas sempre com um foco assistencialista, sem qualquer componente educacional (Mendes, 2002). É fundamental problematizar como essas práticas de segregação não apenas representavam uma negação de direitos, mas também reforçavam uma visão utilitarista e produtivista da sociedade, que avaliava as pessoas com deficiência apenas em termos de sua 'utilidade' ou 'funcionalidade'. Além disso, as instituições desse tipo silenciavam e marginalizavam essas pessoas, negando-lhes a possibilidade de participação plena na sociedade.

A idade moderna por sua vez é marcada por revoluções e reformas, tais como: reforma protestante, revolução científica e revolução industrial. O conhecimento deixa



de ser de origem teocêntrica e passa a ser antropocêntrica. Essa mudança impacta todos os segmentos da sociedade e contribui para gerar mudanças nas crenças e práticas com relação às pessoas com deficiência. Dentre os pensadores desse período, Giordano (2000) aponta que John Locke, em meados do século XVII, instiga transformações com respeito à forma de compreender a humanidade e suas funções. Esse mesmo pensador traz a definição de que a mente de um recém-nascido e de um sujeito com deficiência mental podem ser descritas como “tábula rasa”, portanto passível de ser trabalhada a partir de experiências e vivências. Defendia, ainda, que o ensino pudesse prover o suprimento das necessidades desses sujeitos. Em conformidade com essas crenças, segundo Mendes (2002) as pessoas com deficiência passaram a ser encaminhadas para instituições residenciais ou escolas especiais, com o objetivo de afastar do convívio social os indivíduos considerados fora do padrão estabelecido como “normal” para a sociedade. O predomínio desses estabelecimentos persistiu por vários séculos, tendo como base práticas pontuais de cunho social, religioso, caridade e cuidado.

Para Pessoti (1984 *apud* Peranzoni; Freitas, 2000), no século XVIII “o desenvolvimento da Ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica, visando explicar tais comportamentos”. Ou seja, as explicações para a deficiência passam a ter uma visão naturalista. Mendes (2006) explicita que a associação da deficiência com a ideia de inutilidade e dependência perdurou até o início do Século XIX, no qual se deu a efetivação das classes especiais nas escolas regulares, e dessa forma amplia-se o acesso à educação para as pessoas com deficiência. Menciona também a criação das instituições para indivíduos com deficiência mental, cuja finalidade encontrava-se no aspecto asilar.

No início de Século XXI, de acordo com a autora supracitada, emerge a necessidade de uma nova configuração para a Educação Especial, pois o sujeito passa a ser percebido como de direito, e cabe à educação contribuir para sua inclusão.

### **3.2.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva**

De acordo com Mendes (2006), o século XVI marca o início da história da educação especial em que os médicos e pedagogos contrapõem a visão da época,



na qual indivíduos com deficiência eram considerados incapazes de aprender. Foram eles os pioneiros no trabalho com essa demanda, trabalho e estes que mais adiante, no século XIX culminaram na oferta da escolarização em classes especiais para os indivíduos com deficiência, nas escolas regulares. No final do Século XX com movimentos a favor da integração social dos indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência, o foco destes movimentos encontrava-se em integrá-los em ambientes escolares. A base era educar a criança para que ela alcançasse o limite de suas capacidades. Mendes (2002) afirma ademais a ideia da existência de diversas possibilidades de desenvolvimento e uma educação como forma de estabelecer progressos na superação das limitações e até mesmo na vida cotidiana. A partir dessa perspectiva, a definição de educar o potencial humano é incorporada na educação de pessoas que apresentavam alguma deficiência.

É de suma importância destacar que nesse período marcado pela integração surgem as chamadas salas especiais nas escolas de ensino regular. De acordo com Sasaki (1997, p.32) nesse modelo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitavam receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive nas escolas”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o atendimento educacional especializado emerge como uma oportunidade de conviver com os ditos normais e vivenciar as práticas educacionais. Entretanto, esse atendimento não tem entre seus eixos norteadores considerar as diferenças, mas sim a adaptação do indivíduo ao meio e às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Os movimentos às diferenças em prol das pessoas com deficiência e em busca de transformação social e dos avanços tecnológicos culminam em uma nova fase da educação especial nomeada como inclusão. As crenças que fundamentam as práticas desse contexto estão vinculadas com o respeito à diversidade e às diferenças. A intenção é tornar mínimo o processo de exclusão e a democratização do ensino, de forma a evidenciar a igualdade de direitos e o acesso à educação para todos.

Conforme Sasaki (2010, p. 42):

[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.



A inclusão tem sido percebida como benéfica por contribuir para o acesso democrático ao sistema regular de ensino, e como salienta o autor, citado acima, é a construção de uma nova forma de sociedade. Esta fase requer uma gama de mudanças e transformações. Nessa visão, o atendimento educacional especializado caracteriza-se como parte crucial para o sucesso deste processo de transformação, uma vez que o mesmo suplementa e complementa o ensino regular.

No intuito de solucionar as questões relativas ao processo de inclusão são propostas diferentes ações por parte do governo de nosso país. Sobre este aspecto Mendes (2006) afirma que no século XIX pôde ser percebida a criação de instituições residenciais e hospitalares, fora da perspectiva educacional. Sendo que, a partir de 1950, os movimentos comunitários contribuíram para a criação de escolas.

Nunes (2013) expõe que no Brasil, a trajetória da Educação Especial tem como marcos de referência a criação, no ano de 1854, do Instituto dos meninos Cegos, hoje atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e no ano de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), na cidade do Rio de Janeiro. Ambas instituições eram de perfil assistencialista e integracionistas.

A filosofia atual do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou por uma transformação significativa em relação ao perfil assistencialista e integracionista que ambas as instituições apresentaram em 1857, de acordo com informações disponibilizadas pelas próprias instituições, em seus sites oficiais. Hoje, o IBC adota uma abordagem inclusiva, centrada no desenvolvimento da autonomia e na integração plena dos alunos com deficiência visual na sociedade, promovendo a educação e a capacitação profissional com o uso de tecnologias assistivas. Da mesma forma, o INES, que no passado também tinha uma perspectiva assistencial, agora busca garantir o direito à educação de qualidade para alunos surdos, com ênfase no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e metodologias que respeitam as especificidades culturais e linguísticas dos surdos, promovendo sua inclusão e participação ativa na sociedade. Ambas as instituições, portanto, alinham-se às diretrizes da educação inclusiva, focando na igualdade de oportunidades e no respeito às necessidades de seus alunos. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem deficiência durante sua vida escolar. Suas práticas eram pautadas nas crenças de que os sujeitos ali inseridos deveriam adaptar-se às ações



propostas.

Outro aspecto relevante encontra-se no fato de que suas práticas não convergem em transformação da realidade social geradas pelas necessidades e limitações de cada deficiência, pois as mesmas possuem caráter pontual, sem promoção de transformações e mudanças reais e duráveis. Mazzotta (1996, p.29) demonstra o quanto era limitada a abrangência de atendimento desses institutos ao citar que “[...] em 1872 já havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, mas eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos”, pode-se considerar que a quantidade de atendimentos era irrisória perante a demanda vigente na época. Todavia, ainda que a intenção na criação destas instituições não se encontrava no pensamento coletivo, as mesmas representaram, e ainda representam conquista em benefício do atendimento das pessoas com deficiência, pois contribuíram para conscientização da necessidade de uma educação que contemplasse cegos e surdos.

Conforme Nunes (2013), outro momento relevante da Educação Especial brasileira ocorreu com o advento da república e a chegada de profissionais vindos da Europa, para onde haviam ido estudar, e trazem consigo a ideia de modernizar o país, o que resultou na criação de mais instituições e outras ações. Por exemplo, no Rio de Janeiro as escolas públicas passaram a atender estudantes com deficiência intelectual, sendo também criado o Serviço de Higiene e Saúde do Estado de São Paulo, do qual fazia parte o serviço de inspeção médico-hospitalar, cuja proposta seria o trabalho em conjunto com o Serviço de Educação, com o objetivo de defender a Saúde Pública.

A respeito de algumas deficiências, nota-se que o Brasil estabeleceu atendimentos próximos ao que ocorria em outros países, mesmo que com uma certa postergação, dentre as deficiências desse contexto encontrava-se a deficiência visual e auditiva. De forma geral, de acordo Ramos *et al* (2016), sabe-se que entre as décadas de 1930 e 1940 ocorreram diversas mudanças na educação brasileira, principalmente com relação à expansão da educação básica. Sendo que essas mudanças somente tinham relação com a educação de pessoas sem deficiência. Sobre a Educação especial, nesse período, o foco encontrava-se em duas vertentes: a médica- pedagógica marcada pela instalação das escolas em hospitais, e a psicopedagógica que visava a educação dos “anormais”, cuja identificação ocorria por meio de testes com escalas psicológicas e de inteligência. Com base nesse e outros



aspectos é possível afirmar que a fase de exclusão e segregação das pessoas com deficiência perdurou no Brasil até meados da década de 1970.

É de suma relevância destacar a criação e expansão de instituições privadas e filantrópicas, tais como a Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1932 e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, ou seja, as chamadas escolas especiais beneficentes, cujo objetivo estava vinculado ao paradigma da segregação dos sujeitos com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (Zardo, 2012). Desta forma, o poder público assume uma postura de desobrigação com atendimento educacional dessa parte da população. Perceber a educação de pessoas com deficiência como “especial”, bem como os recursos utilizados e discentes atendidos, culmina na organização do sistema educacional, em dois subsistemas: Educação Comum e Educação Especial, em que os objetivos parecem ser os mesmos, apenas com públicos-alvo diferentes. Segundo Zardo (2012), com o mesmo perfil dessas instituições ditas especiais, começam a surgir as nomeadas salas especiais nas escolas comuns, cujas práticas fundamentam nas crenças de que as pessoas com deficiência não aprendem como as pessoas sem deficiência, e, portanto, necessitam de um lugar separado para que suas aprendizagens aconteçam.

Em meados de 1970 emergiu uma nova fase da educação de pessoas com deficiência. Nessa vertente a escolarização ocorria em ambientes que fossem o mínimo segregado possível, em conjunto com os demais indivíduos de sua idade cronológica e com o apoio necessário. Nessa conjuntura as crenças estavam relacionadas à ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ter a oportunidade de ter condições de vida o mais normal possível.

Sendo que essas crenças direcionaram para a oposição aos princípios de normalização e da integração, e que esses estudantes precisam ser preparados para a classe comum. Entretanto, é essencial dizer que cabia à pessoa com deficiência adaptar-se à escola. Esse caráter de integração à educação de estudantes da Educação Especial passa a ser questionado com maior veemência a partir da década de 1990, quando o Brasil passou a aderir aos movimentos mundiais pela educação inclusiva, que diziam respeito às ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em defesa do direito à educação para todos, ou seja, todos os estudantes devem aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão (Borges e Torres, 2020).

Para Mendes (2006), além da possibilidade de superação dos preconceitos, a



educação inclusiva possibilita o aprender e o conviver com a diversidade, consequentemente estabelece as condições para a interação entre os diferentes sujeitos e o conhecimento. Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 1) apresenta o entendimento de que a educação inclusiva

[...]constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para a elaboração deste conceito, diversos movimentos internacionais dispuseram diretrizes sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência. E o Brasil, em seus diversos governos, assumiu o compromisso com essas, fato este que resultou na colaboração de decretos e leis para reger a garantia da presença dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, assim como da instituição de diferentes políticas para efetivação da educação inclusiva, dentre estas o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sendo este instituído na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dentre outras leis, decretos e resoluções.

É importante ressaltar que, a institucionalização da educação inclusiva na legislação brasileira, embora seja um marco importante, não garante por si só a transformação das mentalidades e das práticas escolares. A efetivação desse direito exige mudanças profundas nas estruturas educacionais e na sociedade em geral, uma vez que ainda persistem preconceitos e barreiras culturais que dificultam o pleno acesso e participação de alunos com deficiência. E, embora o Brasil tenha avançado significativamente na institucionalização da educação inclusiva, é importante refletir sobre como as políticas brasileiras se alinham ou se distanciam das tendências globais. Movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), têm sido fundamentais para orientar e inspirar a educação inclusiva no Brasil, mas a implementação plena dessa visão continua sendo um desafio no contexto local, que enfrenta questões sociais e econômicas únicas.

### 3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS E AÇÕES



Para uma melhor compreensão dos conceitos e ações que envolvem o Atendimento Educacional Especializado, torna-se de suma importância o conhecimento da definição de Educação Especial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Cabe evidenciar que o público-alvo dessa modalidade de ensino são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E dentre seus objetivos consta a inclusão destes indivíduos ao sistema regular de ensino de modo a garantir o desenvolvimento integral destes, assim como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Com isso, a implementação do AEE é uma questão que envolve não apenas políticas educacionais, mas um compromisso com os direitos humanos. Garantir a educação para todos, respeitando as necessidades específicas de cada aluno, é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, onde todos os indivíduos, independentemente de suas deficiências, possam exercer plenamente sua cidadania e contribuir para o bem coletivo.

No contexto dessa modalidade de ensino, o AEE apresenta-se como uma das principais mudanças a serem empreendidas em prol das pessoas com deficiência. Consequentemente é essencial o entendimento do conceito que define essa política. Para Mantoan e Santos, o AEE pode ser definido da seguinte forma:

[...] trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (Mantoan; Santos, 2010, p. 29).

Nota-se que a definição é permeada pelas ações a serem empreendidas pelo AEE. Neste sentido, demonstra-se ainda as contribuições que o mesmo proporciona aos indivíduos com deficiência. Ou seja, esse serviço tem como eixo norteador buscar formas que oportunizem uma educação de qualidade para todos, conforme as leis aqui mencionadas preveem. Portanto, a justificativa para a efetivação do AEE pauta-



se no direito dos alunos com deficiência e os demais, que são público-alvo da Educação Especial, de serem atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente do ensino regular.

O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado é mencionado em diversas leis e documentos, dentre estes se encontra a Resolução CNE/CEB nº4/2009, que versa, em seu artigo, da seguinte forma:

Art. 4º para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009).

A definição do público é bastante clara, porém abrangente, pois em cada tipo de deficiência podem ocorrer variações e algumas possuem comorbidades. No entanto, ao especificá-lo fica estabelecido que não se pode confundir o AEE com os apoios pedagógicos, nos quais os alunos que possuem dificuldades de aprendizagens por outras motivações que não as acima citadas façam parte desse atendimento, tendo como forma de intervenções outras propostas. Outro dado relevante, é que o Atendimento Educacional Especializado é de oferta obrigatória dos sistemas de ensino, mas a decisão de participação neste cabe ao aluno e/ou seus pais/responsáveis.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo no Artigo 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo esse atendimento, parte integrante do processo educacional (Brasil, 2009).

A mesma resolução, no Artigo 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (no contraturno e não substitutivo à classe comum), ofertados em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições



comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tais instituições devem se conveniar com a Secretaria da Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no Art. 9º. O Art. 10 determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I – Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades específicas dos dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009: 02).

Após identificar o público-alvo, o conhecimento relativo aos objetivos previstos para o AEE, é de fato relevante entender sua função e delinear suas ações. Assim sendo, sabe-se que seu objetivo é complementar ou suplementar a formação do estudante, sendo que estas ações serão efetivadas por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, ao público-alvo do AEE, que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, de acordo Mantoan e Santos (2010) “o Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciam das realizadas em sala de aula”. Assim, é possível dizer que os objetivos do AEE estão vinculados com os objetivos da sala comum, o que denota o vínculo e a relação entre estes espaços.

No tocante aos espaços para realização das ações do AEE, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 cita da seguinte maneira



Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Sendo a sala de recursos multifuncionais (SRM) o principal lócus de efetivação do AEE, faz-se necessária a definição e descrição desta. Pode-se definir a sala de recursos como o espaço físico localizado nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Sabe-se que as SRM possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público-alvo da educação Especial e que necessitam do AEE no contra turno escolar. E que a organização e a administração deste é responsabilidade da gestão escolar (Brasil, 2008).

Sobre as SRM sabe-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais realiza a distribuição de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. E que é de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino a definição quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, tem como um de seus eixos norteadores as demandas da rede, ou seja, oportunizar a implantação da sala e o oferecimento deste serviço onde há maior necessidade deste.

Na resolução CNE/CEB nº 4/2009, art.º. 12, orienta que o docente para atuar no atendimento educacional especializado, necessita ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial. Esclarece também, que este deve realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, tendo como eixos norteadores as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, as atribuições do docente do AEE estão relacionadas com as seguintes atividades:

- Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno;
- Definir o cronograma das atividades do atendimento do aluno;
- Organizar as estratégias pedagógicas;



- Identificar, elaborar e confeccionar os recursos acessíveis;
- Promover o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Realizar o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articular ações em conjunto com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientar aos professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.

Nas ciências de todas essas atribuições, é possível perceber que o docente do Atendimento Educacional Especializado necessita realizar um trabalho que envolve todas as instâncias da escola, todos os pares que ali atuam, estabelecer parcerias com a família, e principalmente com os discentes da sala regular e os atendidos na SRM. Com foco em seu objetivo primordial que é desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia.

Como afirma Mantoan e Santos (2010, p. 48):

A inclusão não é um apêndice no PPP, mas um paradigma à luz do qual todas as atividades devem ser pensadas. As questões de acessibilidade devem ser analisadas do ponto de vista da infraestrutura física, bem como de aspectos pedagógicos e sociais. Essas possíveis barreiras que precisam ser desconstruídas, podem representar um ganho significativo no acesso à escola, bem como na permanência e com qualidade na instituição.

Destarte, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser percebido apenas como mais um serviço da Educação Especial. É essencial que se vislumbre as suas contribuições para o processo de ensino das pessoas com deficiência, de modo que sem este será mais complexo alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para cidadania e capacitação para o trabalho, e, por conseguinte, garantir uma educação de qualidade para todos.

Estes documentos, no entanto, apresentam algumas lacunas que podem



comprometer a efetividade da inclusão educacional. Dentre estas lacunas, é importante citar: (1) a definição do público-alvo, que, embora abrangente, não contempla a diversidade de necessidades que podem surgir em cada tipo de deficiência, levando à possibilidade de exclusão de alunos que não se encaixam perfeitamente nas categorias estabelecidas; (2) as diretrizes não detalham adequadamente como garantir a formação contínua e prática dos professores que atuam no AEE, o que é crucial para sua capacidade de atender de forma efetiva às especificidades dos alunos; (3) a falta de mecanismos claros para a articulação entre a educação regular e o AEE, o que pode resultar em uma abordagem fragmentada e em dificuldades na implementação das estratégias pedagógicas necessárias; (4) não se aborda, suficientemente, a necessidade de adaptações curriculares que respeitem as singularidades de cada aluno, o que é fundamental para um real processo de inclusão; e, por fim, (5) as políticas estabelecidas carecem de um acompanhamento sistemático e de avaliação de resultados, o que poderia assegurar que as ações implementadas realmente promovam a inclusão e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos com deficiência.

Essas lacunas nas políticas de AEE revelam um desafio maior: o de assegurar que a educação inclusiva seja, de fato, um direito garantido e não uma prerrogativa condicional. A efetivação da inclusão deve ser acompanhada de mecanismos que garantam a formação contínua dos educadores, adaptação curricular e estratégias de articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, pois a falta dessas ações compromete o direito dos alunos com deficiência ao acesso a uma educação de qualidade e ao pleno exercício da cidadania.

### **3.3.1 Professor do AEE: formação e funções**

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil é um processo multifacetado e contínuo, essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Inicialmente, os educadores que atuam no AEE possuem formação inicial em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial ou em áreas afins, com currículos que incluem disciplinas voltadas para a inclusão e a diversidade. Essas disciplinas abordam aspectos fundamentais, como as características das deficiências, legislações de inclusão, estratégias de trabalho e



metodologias de ensino adaptadas.

Após a formação inicial, a capacitação continuada torna-se crucial. O licenciado, para atuar na educação especial, deve possuir especializações, pós-graduações *latu sensu* ou *stricto sensu*, de forma que adquiram novos conhecimentos, atualizem os que já possuem e sejam capacitados para atuar de maneira eficaz com alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e outras necessidades especiais.

Isso porque a formação inicial frequentemente prioriza a teoria em detrimento da vivência prática, resultando em profissionais que, ao ingressarem no mercado de trabalho, têm dificuldades em aplicar conceitos pedagógicos de maneira efetiva. A falta de estágios supervisionados de qualidade e experiências concretas nas escolas limita a capacidade dos alunos de desenvolverem uma prática docente reflexiva e contextualizada.

No que tange à diversidade e inclusão, embora haja uma crescente demanda por uma formação que prepare os educadores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, os cursos de formação inicial ainda não abordam de maneira adequada as necessidades de alunos com deficiências e as múltiplas realidades sociais e culturais, comprometendo a capacidade dos futuros professores de promover uma educação inclusiva e equitativa.

As atribuições do professor do AEE, definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 são bastante extensas e de grande responsabilidade, sendo o professor o responsável por promover a articulação e colaboração entre os profissionais de educação regular e especial, visando à construção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além disso, o professor do AEE é também responsável por elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o perfil e as necessidades de cada aluno, utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, de forma a promover o desenvolvimento de suas potencialidades e a sua inserção e participação efetiva na escola e na sociedade.

O professor do AEE também deve atuar de forma integrada com os demais profissionais da unidade escolar, como professores de sala de aula regular, gestores escolares, profissionais da saúde e assistência social, de forma a garantir uma



educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Além disso, deve colaborar na formação continuada dos profissionais da escola, visando à sensibilização e capacitação para a educação inclusiva.s atribuições da professora do AEE, conforme definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010, incluem a promoção da inclusão escolar, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas, a elaboração e execução do Plano de AEE, o trabalho em colaboração com outros profissionais e a formação continuada, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.



#### **4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AEE PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS**

A formação de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância para a promoção da inclusão nas escolas. Teixeira e Copetti (2020) acreditam que, para que a inclusão ocorra efetivamente, é necessário que o profissional esteja à par de suas funções e legislações voltadas para o processo da inclusão, o que requer formação teórica e prática adequada.

Os professores que atuam no AEE têm o papel fundamental de auxiliar no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos com deficiência, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar. Para desempenhar essa função de forma efetiva, é imprescindível que esses profissionais recebam uma formação adequada e contínua (Lima, 2007). A legislação brasileira reconhece isso, destacando a importância da formação contínua, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas Resoluções do CNE/CEB. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios consideráveis, como as condições nas escolas e a falta de programas de formação continuada eficaz para estes profissionais.

Ao investir na formação dos professores no AEE, as escolas estão contribuindo para a promoção da inclusão e da equidade no ambiente escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades (Brasil, 1996). Além disso, a formação de professores no AEE deve fortalecer o trabalho em equipe e a colaboração entre os profissionais da educação, favorecendo uma abordagem mais integrada e eficaz no atendimento às diversas demandas dos estudantes (Santos *et al.*, 2016).

A formação de professores no AEE é um pilar fundamental para a construção de uma escola inclusiva e acolhedora, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. (Mantoan e Lanuti, 2022). No entanto, há uma lacuna significativa entre as exigências legais e a realidade vivida pelos profissionais. As instituições de ensino superior, que são responsáveis pela formação desses educadores, não conseguem suprir completamente as demandas do AEE. A legislação exige uma formação teórica sólida e práticas específicas para o atendimento educacional especializado, mas na prática, as instituições de ensino não



oferecem a formação suficiente para que os professores lidem com as especificidades da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula. Essa desconexão entre a teoria normativa e a prática cotidiana resulta em um distanciamento entre as intenções da política pública e as condições reais encontradas pelos professores no momento de sua atuação.

Portanto, é urgente que se reforce a implementação das políticas de formação docente para o AEE, garantindo que as diretrizes legais sejam traduzidas em ações práticas que atendam às necessidades das escolas e dos professores. Só assim será possível garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente educacional mais equitativo.

No próximo tópico pode-se conferir, de forma mais aprofundada, outros aspectos da importância dos professores do AEE para a promoção da Educação Inclusiva e de qualidade.

#### 4.1 O PAPEL FUNDAMENTAL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS

O papel dos professores no atendimento educacional especializado (AEE) é fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Os professores do AEE têm a responsabilidade de garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas, de modo a garantir sua plena participação no ambiente escolar (Câmara, 2022).

Os professores do AEE são essenciais na identificação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Eles realizam avaliações e diagnósticos individuais, a fim de identificar quais são as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Com base nessas informações, os professores do AEE elaboram planos individualizados de ensino, que visam a promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos alunos com deficiência (Brasil, 2008; Coêlho e Oliveira, 2021). É a neurociência a ferramenta capaz de fornecer métodos eficazes para a intervenção a ser realizada com estes alunos, de acordo com suas particularidades (Borges, 2022).

Além disso, os professores do AEE têm um papel importante na orientação e



capacitação dos professores regulares, ajudando-os a adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Eles também trabalham em parceria com os demais profissionais da escola, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, para garantir o apoio necessário para a inclusão desses alunos (Brasil, 2008; Oliveira e Prieto, 2020; Fuck, 2021; Câmara, 2022; Santos *et al.*, 2022; Ramos, 2023).

São os professores do AEE os responsáveis por criar um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados. Eles promovem a conscientização e o respeito à diversidade, estimulando a convivência saudável entre os alunos com e sem deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Por esta razão sua formação inicial e continuada destes profissionais precisa ser bem feita, preparando-os para o desenvolvimento de competências que os permitam a promoção de um ambiente inclusivo (Santos *et al.*, 2022). São eles os principais agentes de transformação, garantindo que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam respeitados em sua diversidade. Portanto, é fundamental valorizar e investir na formação e capacitação dos professores do AEE, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Um ponto, porém, merece atenção: embora a legislação exija uma formação continuada e especializada, a oferta de programas de formação muitas vezes não corresponde às necessidades reais dos educadores. Isso ocorre tanto pela falta de uma abordagem teórica mais profunda quanto pela escassez de experiências práticas durante a formação. Como resultado, o distanciamento entre o ideal legislativo e a realidade escolar se torna evidente, evidenciando a desconexão entre as políticas públicas e sua implementação efetiva. Para superar essa lacuna, é imprescindível que haja uma integração mais eficaz entre as diretrizes legais e as condições práticas das escolas, com investimentos mais substanciais em formação de qualidade, infraestrutura adequada e recursos especializados. Só assim será possível garantir que os professores do AEE desempenhem seu papel de maneira plena e eficiente, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos.



## 4.2 AS ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE CADA ALUNO

O atendimento educacional especializado é fundamental para garantir que todos os alunos, independente das suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Para isso, os professores que atuam nesse contexto precisam adotar estratégias e metodologias adequadas para atender às necessidades individuais de cada aluno, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, um dos documentos que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, é necessário que os programas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva, levem em consideração a diversidade de necessidades educacionais na escola regular (Oliveira e Prieto, 2020).

Uma das estratégias mais utilizadas pelos professores do atendimento educacional especializado é a elaboração de um plano individualizado de ensino, que leva em consideração as características e necessidades de cada aluno. Esse plano pode incluir adaptações curriculares, materiais diferenciados, uso de recursos tecnológicos, entre outras ações que visam tornar o ensino mais acessível e significativo para o aluno e é previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008), bem como na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O Plano Individualizado do Atendimento Educacional Especializado deve levar em conta, ainda, a aplicabilidade da intervenção a ser realizada com os estudantes.

Além disso, a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, precisa contemplar uma abordagem interdisciplinar, capacitando os educadores a integrar conhecimentos de diferentes áreas para adaptar metodologias e práticas pedagógicas de acordo com as necessidades diversas dos estudantes. Isso também implica no uso de tecnologias assistivas, que frequentemente exigem o trabalho conjunto de especialistas em tecnologias, educação e saúde para garantir que os recursos sejam adequadamente incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma estratégia essencial para garantir que as



políticas públicas, os investimentos em infraestrutura e a formação de professores caminhem de maneira alinhada, promovendo uma Educação Inclusiva de qualidade.

Professores do Atendimento Educacional Especializado precisam adotar metodologias de ensino diferenciadas, que levem em consideração as diferentes formas de aprender de cada aluno. É importante que essas metodologias sejam flexíveis e adaptáveis, de modo a atender às necessidades específicas de cada um (Martins e Flach, 2020; Oliveira e Prieto, 2020; Borges, 2022; Santos *et al.*, 2022; Neta e Silva, 2023)

Se há diversidade, não existe uma regra na hora de utilizar a criatividade para adaptar e elaborar metodologias e materiais didáticos que permitam o acesso do aluno ao conteúdo ou para realizar diagnósticos. Durante a pandemia da COVID-19, por exemplo, Rorrato *et al.* (2022) desenvolveram uma prática para o trabalho da língua inglesa com um aluno com deficiência visual. Para tanto, puderam contar com tecnologias assistivas, como leitores de tela, que permitiam ao aluno acessar plataformas, ouvir a leitura e a descrição de textos, exercícios e imagens utilizadas ao longo das aulas, além dos tradicionais materiais em Braille.

Carvalho e Damasceno (2014), entendem as tecnologias assistivas como elementos essenciais para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo particularmente relevantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. Para os autores, o objetivo dessas tecnologias é eliminar barreiras e criar um ambiente acessível e propício ao aprendizado, permitindo a plena participação dos alunos no processo educacional, sendo visto como parte de um esforço para integrar as estratégias didático-pedagógicas nas salas de recursos. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivas, é essencial que os educadores sejam devidamente capacitados para utilizá-las de forma integrada à prática pedagógica.

Outro ponto importante é a colaboração com outros profissionais da educação, como professores regulares, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros, para garantir um atendimento completo e integrado ao aluno. A troca de informações e experiências entre os diferentes profissionais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do aluno (Fuck, 2016; Martins e Flach, 2020; Oliveira e Prieto, 2020; Borges, 2022; Santos *et al.*, 2022; Ramos, 2023; Silva *et al.*, 2023). Para Câmara (2022), este trabalho em equipe é fundamental para desenvolver um plano



educacional individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

É importante que se entenda, aqui, que as estratégias se diferenciam umas das outras não só com relação ao tipo de necessidade da criança e do adolescente, mas também com relação ao tipo de formação do professor que realiza o atendimento individualizado, se este é especializado, se é mestre ou doutor, onde realizou seus estudos e em qual modalidade foi e também questões próprias e particulares que podem ter influenciado o processo de seus estudos. Outro ponto importante, diz respeito ao local de atuação deste profissional. Se o mesmo conta com infraestrutura e materiais adequados e atualizados, se atende muitos alunos, se há um suporte da equipe pedagógica, se o local recebe bons investimentos. Até as questões sócio-econômicas do estudante podem influenciar na elaboração e aplicação destas práticas e no alcance dos objetivos e metas planejados pelo professor. Estas dificuldades serão tratadas com maior aprofundamento no capítulo 6, intitulado “Desafios na Formação de Professores para o AEE”.

Ainda assim, fica evidente a necessidade de criação, investimentos e alinhamentos em políticas públicas que contemplem a formação adequada e completa, tanto a nível de formação inicial, quanto a nível de formação continuada. Formações estas pautadas na ciência, aprofundadas e dotadas de vivências práticas, para que, assim, os profissionais que atuam no AEE possam promover uma Educação Inclusiva com mais qualidade. Faz-se necessário, ainda, que o Estado assuma seu papel no investimento em infraestrutura e no acesso a recursos de qualidade e atualizados para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para que os estudantes possam ter seu acesso aos conteúdos de forma adequada.

Finalmente, é fundamental que os professores do atendimento educacional especializado estejam em constante formação e atualização, com as oportunidades que estejam ao seu alcance, conscientes da relevância de seu papel, para garantir que estejam utilizando as melhores práticas e recursos disponíveis para atender às necessidades específicas de cada aluno.



## 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIRETRIZES E PRÁTICAS

Neste capítulo, objetivamos compreender como ocorre a formação inicial e continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre os anos de 2019 e 2024, e seu contexto, suas bases legais e as concepções de qualidade presentes nas documentações que embasam esta formação, atendendo ao segundo objetivo específico, delineado na introdução deste trabalho: “compreender como ocorre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no AEE”. Embora as políticas de Educação Inclusiva sejam citadas brevemente neste texto, estas serão tratadas de forma mais aprofundada no tópico 5.1, a seguir, intitulado “Legislações e Documentos que Embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil”. Possuindo, aqui, apenas caráter de contextualização.

A formação de professores para a Educação Especial, especialmente aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma questão crucial que tem recebido atenção no contexto educacional brasileiro desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, sendo este, um dos principais documentos norteadores para a Educação Especial no Brasil. Especialmente entre os anos de 2019 e 2024, ocorreram transformações influenciadas pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico, por exemplo.

Enquanto a LDB/96 define dois perfis profissionais para o professor do AEE, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) definem os caminhos para estes perfis. O professor regular deve possuir formação em nível médio ou superior generalista e seu currículo deve contar com aspectos pertinentes à educação inclusiva, como os conceitos de diversidade, educação especial e educação inclusiva, além das diferentes estratégias que o permita atender às diferentes necessidades dentro da sala de aula. Isto para que o profissional tenha aportes necessários para realizar o trabalho de inclusão dentro da sala de aula regular (Franco e Ribeiro, 2019; Martins e Flach, 2020; Amaral, 2022; Santos *et al.*, 2022).

Já o professor que quer atuar com o atendimento individualizado, deve possuir uma formação que o habilite para a docência, acrescida por uma especialização ou pós-graduação na área de Educação Especial, em conformidade, também, com o que é estabelecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o



Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008). A importância da formação continuada está na atualização das práticas pedagógicas, legislações e ganho de novas habilidades e competências (Amaral, 2022; Silva *et al.*, 2023; Solon e Falcão, 2023).

Para Felício *et al.* (2016), os profissionais do AEE devem estar aptos a desempenhar seu papel nas diferentes modalidades de atendimento, de forma a atender todos aqueles aptos para a Educação Especial, o que requer formação teórica e prática adequada. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2009) estabelece alguns conhecimentos e habilidades sobre os quais o profissional do AEE deve ter domínio, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Sistema Braille, a elaboração e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, a tecnologia assistiva, entre outros. Uma vez que são atribuições destes profissionais multifuncionais, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008): (1) a identificação, elaboração e produção de recursos pedagógicos que levem em consideração as necessidades de cada aluno, (2) a elaboração e execução do plano de Atendimento Educacional Especializado, acompanhando sua funcionalidade e aplicabilidade, (3) a organização dos atendimentos, (4) orientar e articular seu trabalho com o professor da sala de aula regular e com as famílias de cada estudante, (5) Ensinar e utilizar recursos de Tecnologia Assistiva, objetivando a ampliação de habilidades funcionais dos alunos.

É importante, no entanto, que se entenda o AEE como um trabalho complementar àquele desenvolvido na sala de aula regular (Brasil, 2008; Felício *et al.*, 2016; Franco e Ribeiro, 2019; Teixeira e Copetti, 2020), cuja função é a de potencializar habilidades já presentes nos estudantes, o que requer, acima de tudo, estar aberto ao diálogo e possuir olhares atentos, por parte dos profissionais (Felício *et al.*, 2016; Franco e Ribeiro, 2019; Oliveira e Prieto, 2020; Neta e Silva, 2023).

O trabalho do professor do AEE deve, ainda, ocorrer nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009). Estas devem contar com a estrutura necessária para que o aluno com deficiência tenha acesso ao currículo (Brasil, 2008). Para Lima e Queiroz (2021), a educação especial requer a adaptação de espaços e da forma que se enxerga e ocorre o processo de ensino-aprendizagem.



As autoras ainda acreditam que a elaboração e reajustes de recursos pedagógicos, além da busca por aprimoramento de conhecimentos e habilidades docentes, a partir da formação continuada de professores, são caminhos.

Diversas críticas são realizadas, no entanto, à formação continuada atualmente, quanto à sua desconexão com a realidade, falta de suporte institucional, falta de personalização e falta de integração com as políticas públicas, por exemplo. Ao analisar os trabalhos publicados entre os anos de 2012 e 2014 nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, Felício *et al.* (2016) puderam chegar à conclusão de que, apesar da ampliação das possibilidades de inclusão escolar dos alunos com deficiência, há uma concordância nestes trabalhos a respeito da falta de preparo dos profissionais do AEE. Fato que também é observado por Teixeira e Copetti (2020).

Muitos programas de formação continuada à distância, embora incluam uma gama de conteúdos, não conseguem proporcionar experiências de aprendizagem que conectem teoria e prática de maneira eficaz. Os professores acabam sendo formados de maneira isolada de sua realidade cotidiana, sem a oportunidade de aplicar as estratégias discutidas nas formações em situações concretas no ambiente escolar. O formato virtual não favorece suficientemente o desenvolvimento de competências práticas, como a adaptação curricular, o uso de recursos pedagógicos diferenciados ou o acompanhamento direto de alunos com deficiência. (Francisco e Ribeiro, 2019; Teixeira e Copetti, 2020). Além disso, a falta de embasamento científico adequado e a falta de alinhamento com as necessidades da educação inclusiva são questões recorrentes. Muitos cursos, ao não se pautarem em pesquisas e evidências científicas recentes, não oferecem um fundo teórico robusto que explique as metodologias inclusivas de maneira contextualizada. Em vez disso, esses cursos possuem um caráter excessivamente teórico e conteudista, com abordagens que se concentram em conceitos sem uma análise crítica e aprofundada sobre como essas ideias podem ser concretizadas na prática escolar. Ao não fomentar uma reflexão crítica sobre os desafios da educação inclusiva, as formações deixam os educadores pouco preparados para responder de maneira eficaz às demandas de um ambiente escolar cada vez mais diverso. (Francisco e Ribeiro, 2019; Teixeira e Copetti, 2020).

Para Francisco e Ribeiro (2019) e Teixeira e Copetti (2020), essa lacuna na formação pode resultar em um efeito inverso, em que o profissional que participa



dessas formações se sente mais sobrecarregado com o conteúdo acumulado, sem saber como aplicá-lo efetivamente na educação inclusiva. Isso ocorre especialmente quando o curso à distância prioriza um volume excessivo de informações sobre a qualidade e a profundidade dos conhecimentos adquiridos, tornando o processo de aprendizagem desarticulado e desconectado das necessidades reais dos alunos com deficiência.

Há, ainda, concordâncias a respeito da existência de um abismo entre teoria e práticas docentes para Educação Inclusiva e de que o modelo de ensino tradicional e sua produção de práticas excludentes é o responsável para tal (Ribeiro e Lucena, 2014; Francisco e Ribeiro, 2019). Outra crítica associada ao sistema atual de formação de professores para o AEE diz respeito à valorização de títulos, com formações rápidas, que proporciona pouca ou nenhuma reflexão sobre a própria prática por parte destes profissionais (Ribeiro e Lucena, 2014). A formação de professores, quando possibilita reflexões sobre suas práticas e resultados, é um dos pilares para a construção de ambientes que valorizam e respeitem a diversidade, propiciando oportunidades reais de aprendizagem (Martins e Flach, 2020; Olívia e Prieto, 2020; Amaral, 2022).

No que tange ao contexto, de 2019 para cá, a formação continuada para professores do AEE também ganhou destaque, em função das novas demandas educacionais acentuadas pela pandemia da COVID-19. A quantidade de cursos de formação continuada a serem oferecidos na modalidade à distância aumentaram. A necessidade de formação em metodologias de ensino inclusivas, o uso de tecnologias assistivas e estratégias de adaptação curricular e de materiais pedagógicos – considerando os cenários em que a tecnologia nem sempre era uma possibilidade – predominaram (Queiroz e Melo, 2021). A pandemia escancarou a exclusão social de pessoas com deficiência, mas também permitiu compreender a necessidade e importância de olhares atentos do corpo docente para cada situação, de forma individual (Oliveira, 2021).

Desta forma, fica evidenciado, o despreparo dos profissionais, refletido por problemáticas supracitadas em sua formação, também ficou evidente (Dias, 2023). A consequência da pandemia no processo de aprendizagem dos estudantes se deu na sua estagnação e involução, especialmente para aqueles que já enfrentavam dificuldades educacionais (Souza; Duarte, 2022). Souza e Duarte (2022) ainda



complementam que, com o retorno às atividades, é necessário refletir sobre currículos e programas para se adaptar às novas realidades e superar as deficiências identificadas e que o desafio que é a inclusão demanda investimentos, práticas direcionadas e uma nova visão dos contextos, além da reestruturação dos currículos e a capacitação de professores e estudantes.

Desta forma, é importante destacar que, apesar dos avanços legais, muitos desafios ainda persistem. A falta de recursos adequados, a escassez de formação especializada e a resistência cultural em alguns contextos continuam a dificultar a implementação plena de práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de criação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Além disso, a busca incessante por formação de qualidade e pela valorização dos profissionais que atuam no AEE é um passo essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No tópico a seguir, é possível conferir, de forma mais aprofundada as políticas e legislações citadas acima, que norteiam a formação inicial e continuada de professores.

## 5.1 LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS QUE EMBASAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSÃO NO BRASIL

Como tratado na seção 2, intitulada “Referencial Teórico”, a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica é regulada por diversas normativas e diretrizes que visam garantir a qualidade da educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. A fim de localizar o leitor e aprofundar seus conhecimentos, as principais normativas e diretrizes foram organizadas nos subtópicos abaixo, em ordem cronológica, com base no conteúdo elaborado e publicado pelo portal “Inclusão Já!”.

### 5.1.1 A Constituição da República Federativa do Brasil.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida por Lei de Fundamentação



da Nação, Carta Magna ou Lei Maior, é um marco legal sobre o AEE, estabelecendo a educação como um direito fundamental a todos, independente de origem, raça, gênero, cor, idade ou presença de deficiência.

O Artigo 205 expressa o direito à igualdade, prevendo, ainda, que esse direito contemple o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Da mesma forma, o Artigo 206 dispõe que o ensino deve possuir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um de seus princípios. Já no Artigo 208, a educação é acrescentada como um dever do estado, que se efetiva na garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, tendo como referência a capacidade de cada um (Brasil, 1998).

Especificamente com relação ao AEE, a Constituição Federal de 1988 assegura o conhecimento aos educandos com deficiência, contemplando todos os níveis de ensino escolar, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular. Sabe-se que o lócus de relacionamento dos alunos com seus pares da mesma idade cronológica é um dos fatores contribuintes para o sucesso de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, um dos espaços para essa vivência é o ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos indivíduos. Mais tarde, esta garantia é reforçada com criação da Lei nº 7.853/89, que criminaliza a recusa ou suspensão da matrícula de estudantes com deficiências, em razão de sua condição, em qualquer nível de ensino, nas esferas públicas e privadas, com pena de um a quatro anos de prisão, acrescida de multa.

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 consente que o AEE possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, mantendo a ênfase na complementação do ensino regular e não como substituto da escolarização. Afinal, “o direito a um atendimento especializado foi instituído em função de esses alunos necessitarem de apoio para frequentar, com aproveitamento, as turmas dessas escolas”. (Mantoan e Santos, 2010, p. 13).

Embora a Constituição de 1988 garanta os direitos sociais dos cidadãos brasileiros, diversos decretos foram e são lançados com o objetivo de promover a igualdade entre todos os indivíduos, como veremos ao longo deste capítulo.

### **5.1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente.**



Instituído pela Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado para garantir direitos sociais fundamentais aos menores, tais quais o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, além do direito à educação, cultura, esporte e lazer, entre outros (Brasil, 1990).

No que tange ao AEE, o inciso III do Artigo 54 da lei em questão, determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Já o artigo 55, reafirma a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sendo esta de responsabilidade de pais ou responsáveis dos menores.

Assim, é possível evidenciar a contribuição do ECA para que seja efetivada a educação de forma inclusiva e do AEE, em consonância com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido na sala de aula comum da rede regular de ensino.

### **5.1.3 A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).**

É a partir da década de 90 que documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, passam a fazer influência para a elaboração das políticas nacionais de educação inclusiva.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, trata-se de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Já a Declaração de Salamanca, documento elaborado pelo Governo da Espanha em cooperação com a Unesco, em 1994, apresenta princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Tais documentos, juntos, destacaram a Educação Inclusiva como parte fundamental de uma sociedade justa e igualitária.

### **5.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 é um marco legal que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.

No contexto da inclusão, a LDB define a educação especial como uma modalidade de educação, prevendo a necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nessa área, formação esta que será tratada posteriormente. Ainda, a mesma assegura o direito da criança com deficiência à escola de ensino regular e seu acesso aos recursos necessários ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

As especificações supracitadas podem ser conferidas nos Artigos 58 e 59 da legislação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”. (Brasil, 1996).

A fim de que se compreenda sua importância, na atualidade, a LDB/96, juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são os principais documentos norteadores para a formação de professores no Brasil (Franco e Ribeiro, 2019), com será visto ao longo



do capítulo.

É válido citar, ainda, que posteriormente a estas diretrizes, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, instituído em 1999, define a transversalidade da educação especial no que tange aos níveis e modalidades de ensino.

#### **5.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

Publicadas em 2001, estabelecem princípios fundamentais relacionados à inclusão e à qualidade da educação para estudantes com deficiência, como as normas que orientam a formação e a atuação de professores que trabalham com alunos com deficiência.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha garantido a educação como um direito de todos, foi em 2001, com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001, que os estudantes com deficiência tiveram sua matrícula garantida em todas as etapas do ensino regular.

O documento ainda atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de conhecer a real demanda de alunos com deficiência. Reafirmando, ainda, que o AEE deve ocorrer nas salas comuns, com professores especializados e capacitados. No entanto, no caso de alunos que possam estar impossibilitados de frequentar as aulas em decorrência de tratamentos de saúde, a orientação, de acordo com estas diretrizes, é de que os sistemas de ensino, integrados com os sistemas de saúde possibilitem o Atendimento Educacional Especializado.

#### **5.1.6 O Plano Nacional de Educação.**

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, conta com 14 artigos e contém em seu anexo 20 metas e 254 estratégias a serem cumpridas para sua implementação, até o atual ano de 2024. O plano enfatiza a importância de um financiamento adequado, visando aumentar os investimentos públicos em educação. A implementação do PNE envolve a participação da sociedade civil e mecanismos de monitoramento, assegurando que as metas sejam alcançadas e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.



As metas do documento incluem a universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso à Educação Superior e a valorização dos professores. Para que estas sejam alcançadas, diversas estratégias e ações são propostas, como a formação continuada dos professores, a ampliação do investimento em educação, a implementação de políticas de inclusão e diversidade, a melhoria da infraestrutura das escolas, entre outras (Brasil, 2014).

É importante ressaltar a importância do PNE como um instrumento essencial para orientar as políticas educacionais do país, pois ele define as diretrizes e metas que devem ser seguidas para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros. No entanto, é fundamental que haja um comprometimento efetivo por parte dos governos e da sociedade para que as metas estabelecidas sejam alcançadas e a educação no Brasil seja realmente transformada para melhor.

No que diz respeito à inclusão, os Planos Nacionais de Educação costumam trazer diversas diretrizes e estratégias para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outros.

Entre as medidas que os planos nacionais de educação geralmente preveem para promover a inclusão na educação estão: (1) a garantia de acesso à escola regular e a oportunidades educacionais de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, (2) a implementação de políticas de educação inclusiva que promovam a diversidade e valorizem as diferenças, combatendo qualquer forma de discriminação e exclusão nas escolas, (3) a capacitação de professores e profissionais da educação para atuarem de forma inclusiva, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aluno e adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um, (4) a adoção de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, como a utilização de materiais didáticos acessíveis, adaptações curriculares e tecnologias assistivas e (5) a promoção da participação e do empoderamento dos estudantes com deficiência, garantindo que sejam ouvidos e tenham suas demandas consideradas no planejamento e na execução das políticas educacionais.

Assim, os planos nacionais de educação têm o papel de orientar e fortalecer as



políticas de inclusão na educação, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e que respeite a diversidade de todos os seus alunos. O cumprimento das metas e das diretrizes estabelecidas nos planos nacionais de educação é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

#### **5.1.7 A Resolução CNE/CP nº 1/2002.**

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, atentando-se para a inserção de conteúdos voltados para a diversidade, inclusão e especificidades associadas à aprendizagem de alunos com deficiência. Essa resolução tem como objetivo garantir uma formação de qualidade aos docentes, promovendo uma educação mais eficaz e alinhada com as necessidades pedagógicas do país.

O documento, ainda, aborda pontos importantes associados (1) à importância de uma formação inicial e continuada sólida para os professores, aliando-se conteúdos teóricos e práticos, (2) à necessidade de que esta formação contemple a diversidade social e cultural e de que seja científica, política e ética e crítica quanto à realidade e à própria prática e (3) à necessidade de que esta seja interdisciplinar e articulada às diversas instituições e à sociedade (Brasil, 2002).

Nos anos que se seguem, são implantadas: a Lei nº 10.436/02, a Portaria nº 2.678//02 e o Decreto nº 5.296/04, que buscam, respectivamente e de forma simplória e objetiva, (1) o uso, difusão e inclusão da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos currículos das licenciaturas, (2) o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e, por fim, (3) o estabelecimento de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

#### **5.1.8 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano de Desenvolvimento da Educação.**

Instituído em 2006, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Plano Nacional de Educação em



Direitos Humanos (PNEDH) é um exemplo de política pública que

consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (Brasil, 2018).

Dentre suas ações, o documento busca a integração de temáticas relativas à deficiência nos currículos da educação básica e a integração de pessoas com deficiência no ensino superior.

Já o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), instituído em 2007, busca promover a articulação e integração entre as redes de ensino, visando garantir a qualidade da educação e fomentar a equidade no país. Para a educação inclusiva, o PDE é integrado pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que assegura o acesso ao ensino regular para pessoas com deficiência, com os demais estudantes, além da disponibilização de recursos pedagógicos e acessíveis à rede pública de ensino (Fuck, 2016).

É ainda em 2007, com o Decreto nº 6.094/07, que há a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que ressalta a garantia do acesso e permanência no ensino regular a pessoas com deficiência e o atendimento dos alunos com deficiência, no intuito de fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

#### **5.1.9 O Estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, apresenta a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos necessários à eliminação de barreiras, de forma a possibilitar a inclusão destes estudantes, considerando suas necessidades educacionais.

Por meio do Decreto nº 6.571, fica estabelecido que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino público, para a ampliação de oferta do AEE, além de ressaltar o vínculo do mesmo com a proposta pedagógica da escola,



seu envolvimento com as famílias e sua articulação com as demais políticas públicas. São destacados os objetivos do AEE e as ações a serem empreendidas para a implantação deste e, conseqüentemente, o acompanhamento desse processo por parte do Ministério da Educação – MEC.

O documento ainda dispõe dos conhecimentos sob os quais o profissional do AEE deveria ter domínio. Estes associados ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, do sistema Braille, do Soroban, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da tecnologia assistiva, dos programas de enriquecimento curricular, entre outros (Denari e Sigolo, 2016).

O presente decreto caracteriza-se como um documento de suma importância para efetivação do AEE, pois aborda pontos essenciais e relevantes para a eficácia deste serviço, e, com isso, possibilita avanços no contexto da Educação Especial e Inclusiva, de modo que a equidade seja fator contribuinte para o acesso de todos à educação, com deficiência ou não.

Em concordância com as leis e documentos já mencionados, em outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. O documento trata dos critérios de matrícula, da função a ser desenvolvida pelo AEE, do público-alvo, dos locais em que podem ser desenvolvidas as atividades, das competências a serem desenvolvidas pelo docente, da relação do projeto pedagógico da escola com a institucionalização do AEE, de forma a prever sua organização e, por fim, da formação do docente para atuar no programa e suas atribuições. Assim, resolução possibilita uma melhor compreensão da amplitude dessa política pública que se concretiza por meio de um serviço que pode ser considerado como um dos eixos norteadores para a inclusão dos alunos com deficiência.

#### **5.1.10 As Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015, nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e nº 4 de 29 de maio de 2024.**

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiram as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. A segunda, além de trazer novas diretrizes para a formação inicial de professores, deveria instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o que só ocorreu com a Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, que abrange a formação docente em um contexto mais amplo, considerando, além de aspectos acadêmicos, aspectos socioemocionais e as práticas pedagógicas contemporâneas. Essas resoluções, juntas, formam um arcabouço regulatório que orienta a formação de professores no Brasil, visando a qualidade e a eficácia do ensino.

No que tange ao campo da Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 recebeu inúmeras críticas, a saber:

1. **falta de diretrizes específicas:** educadores e especialistas em Educação Inclusiva argumentam que a mesma não oferece diretrizes claras o suficiente sobre como as instituições de ensino superior devem implementar práticas inclusivas. A ausência de orientações concretas pode levar a uma interpretação ampla e muitas vezes inadequada das necessidades de alunos com deficiência;
2. **formação de professores:** as críticas sobre a formação inicial e continuada de professores, dizem respeito ao fato de que o documento muitas vezes não incluía uma preparação adequada para lidar com a diversidade e as especificidades dos alunos com deficiência. Ainda, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 foi vista como insuficiente para garantir que os educadores adquiram as competências necessárias para promover a inclusão;
3. **acessibilidade:** apesar de a resolução em questão abordar a importância da acessibilidade, muitos apontam que haveria lacunas significativas na prática. A infraestrutura das instituições de ensino superior muitas vezes não é adaptada, o que dificulta o pleno acesso de estudantes com deficiência;
4. **foco no ensino:** outra crítica diz respeito ao fato de que a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 pode priorizar aspectos do conhecimento técnico e acadêmico em detrimento de um olhar mais holístico e inclusivo, que considere as particularidades de cada estudante;
5. **participação da comunidade,** uma vez que a tentativa de implementação



documento ocorreu de forma verticalizada, havendo a necessidade de envolvimento das comunidades de pessoas com deficiência e suas famílias na construção de políticas e na formulação de currículos, algo que a resolução não aborda de maneira abrangente. Por fim,

6. existiram críticas a respeito das **formas de avaliação e monitoramento**, para garantir que as diretrizes de inclusão sejam implementadas de maneira efetiva nas instituições de ensino. Sem acompanhamento adequado, as boas práticas podem não se consolidar (Brasil, 2019).

A transição da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, traz várias mudanças e atualizações importantes, ao, por exemplo: (1) enfatizar uma formação integrada que considere a articulação entre a formação inicial e continuada, além de envolver práticas pedagógicas e teóricas em contextos reais de ensino; ou, no contexto da educação inclusiva, (2) reforçar a necessidade de uma formação que contemple a diversidade cultural, social e a inclusão de todos os alunos, incorporando estratégias específicas para atender essas demandas (Brasil, 2019).

A Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, ainda especifica diretrizes para a formação continuada, enfatizando a importância do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, além de propor uma maior flexibilidade nos currículos dos cursos de formação, permitindo que as instituições se adaptem às realidades locais e necessidades específicas dos contextos educacionais. Essas mudanças visam garantir uma formação de professores mais alinhada com os desafios contemporâneos da educação, promovendo uma prática docente mais reflexiva, inclusiva e eficaz.

## 5.2 PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO AEE

O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para o desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência. Este profissional deve possuir um perfil multidisciplinar e transdisciplinar, que lhe permita atuar de forma eficaz com crianças, jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras necessidades.



É importante que o profissional do AEE tenha conhecimento das legislações vigentes que garantem o direito à educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611/2011 — que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e tem implicações importantes para a educação inclusiva, especialmente no que tange ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, que possuam algum tipo de deficiência —, entre outras normativas. Além disso, é essencial que o profissional tenha formação específica na área, que o habilite para a docência, acrescida por uma especialização ou pós-graduação na área de Educação Especial, contando com conhecimentos sobre as características e necessidades dos diferentes tipos de deficiências, transtornos e altas habilidades.

O profissional do AEE deve ser capaz de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e elaborar planos de intervenção e acompanhamento individualizados, considerando as potencialidades e limitações de cada um. Ele deve ser capaz de trabalhar de forma colaborativa com os demais profissionais da escola, como professores, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, para garantir o desenvolvimento integral do aluno com deficiência.

Para Mantoan (2003), o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve possuir um perfil caracterizado pela empatia, sensibilidade, qualificação e compromisso com a inclusão. Ele deve ser capaz de se colocar no lugar do aluno, compreendendo suas necessidades e respeitando suas diferenças, ao mesmo tempo em que busca atualização contínua para lidar com a diversidade do público atendido. A criatividade e flexibilidade também são essenciais, permitindo que o educador adapte estratégias pedagógicas para garantir o acesso ao currículo a todos os alunos. Por fim, o profissional deve ser ético, comprometido com a educação de qualidade para todos, defendendo os direitos dos alunos com deficiência e promovendo igualdade de oportunidades.

### 5.3 REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO



A qualidade na educação especial inclusiva está diretamente relacionada à eficácia do processo educativo em atender às necessidades e garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência, envolvendo a promoção da equidade, da acessibilidade, da diversidade e da individualização do ensino. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o conceito vai além do mero acesso físico à escola. Envolve criar um ambiente educativo que respeite a diversidade, valorize os direitos de cada aluno e promova práticas que realmente atendam às necessidades de todos, garantindo que a educação seja, de fato, um espaço de inclusão e aprendizado para todos.

A qualidade na educação especial inclusiva deve estar pautada na perspectiva da educação para todos, presente em documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, garantindo o direito à educação de forma inclusiva, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade de cada aluno. Isso significa oferecer um ensino que promova o desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo, respeitando suas particularidades e necessidades específicas (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Martins e Flach, 2020).

Para garantir a qualidade na educação especial inclusiva, é fundamental que haja uma formação adequada dos profissionais da área, que estejam capacitados para compreender e atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996). Além disso, é necessário que as escolas disponham de recursos materiais e humanos suficientes para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor. Segundo Sá (2003, p. 3):

Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria na qualidade da educação, o investimento e uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos, entre outras possibilidades.

É fundamental que a formação de professores inclua conteúdos e práticas relacionadas à inclusão educacional, de forma a capacitá-los para atuar de maneira eficaz com alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e outras necessidades especiais. Isso requer uma



abordagem interdisciplinar, que integre conhecimentos da psicologia, da pedagogia, da educação especial, entre outras áreas, de modo a permitir uma compreensão abrangente das diversas realidades presentes na escola. Para Ribeiro e Lucena (2014), o conceito de “educação de qualidade” deve vir acompanhado de formações onde conhecimentos prévios são retomados, conhecimentos específicos da área sejam propostos e espaços de diálogos sejam criados, onde os professores possam expressar seus conflitos. Para Amaral (2022), no entanto, este processo deve ir além de uma simples transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas. O autor considera essencial que se enfatize a importância do comprometimento com uma educação inclusiva e acessível.

Além disso, a formação inicial e continuada de professores deve incluir práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Isso envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e cooperação, que são fundamentais para a promoção de relações interpessoais saudáveis e para a superação de preconceitos e estereótipos. Para Franco e Ribeiro (2019), a qualidade na formação de professores do AEE é refletida na oferta de discussões a respeito das práticas e metodologias inclusivas e dos processos de desenvolvimento infantil, das licenciaturas às especializações.

Outro aspecto a ser considerado na formação de professores é a necessidade de oferecer apoio e acompanhamento contínuo, de modo a auxiliá-los na implementação de práticas inclusivas em sala de aula. Isso envolve a realização de formação continuada, supervisão pedagógica, *mentoring* e outras estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância para garantir a qualidade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Afinal, esses profissionais são fundamentais para o desenvolvimento pleno e a inclusão desses alunos na sociedade. Investir em formação continuada e em programas que integrem a neurociência à educação especial é fundamental para melhorar a qualidade do atendimento educacional especializado (Borges, 2022). Sendo os professores, peça fundamental para a melhora da qualidade do ensino, torna-se necessário investir na capacitação destes



profissionais, como um todo (Pasiyam *et al.*, 2017), permitindo que esses profissionais estejam sempre atualizados em relação às melhores práticas e estratégias de ensino para alunos com deficiência. Além disso, a formação continuada também possibilita a troca de experiências entre os professores, o que contribui para o enriquecimento do trabalho e para a melhoria da qualidade da inclusão.

A formação continuada dos professores do AEE também é essencial para garantir que esses profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos com deficiência que podem ser atendidos nas escolas. Cada aluno com deficiência possui características e necessidades específicas, e é fundamental que os professores do AEE saibam como lidar com cada uma delas a partir da incorporação de conteúdos que os permitam adquirir estes conhecimentos e habilidades (Sólón e Falcão, 2024). Em seu trabalho, Teixeira e Copetti (2020), trazem diversas pesquisas que indicam que a maior parte do conhecimento do profissional do AEE se dá pela prática docente e por capacitações. E que estas podem ir além até mesmo dos cursos de formação continuada. Por isso, a promoção de workshops, seminários e palestras sobre temas relacionados à inclusão, como adaptações curriculares, tecnologias assistivas, transtornos específicos de aprendizagem, entre outros, podem ser de grande valia no caminho para a qualidade da inclusão nos espaços escolares.

Além disso, a formação continuada dos professores do AEE também é importante para promover a reflexão e a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas. A inclusão não se resume apenas a colocar o aluno com deficiência na sala de aula, é preciso também garantir que ele receba um atendimento educacional de qualidade e que seja respeitado em suas diferenças. Por isso, a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas educativas é ressaltada, encorajando os professores a avaliarem constantemente suas abordagens e a buscarem melhorias para atender as necessidades dos alunos (Oliveira e Prieto, 2020).

A avaliação também desempenha um papel fundamental na garantia da qualidade na educação especial inclusiva, pois permite monitorar o progresso dos alunos, identificar possíveis dificuldades e promover ajustes no planejamento pedagógico. Além disso, é importante que haja uma parceria efetiva entre a escola, a família e a comunidade, buscando garantir o envolvimento de todos no processo educativo. Sólón e Falcão (2024) consideram importante que estas avaliações levem



em consideração as especificidades destes alunos, necessidade que também consta na LDB/96.

Em suma, é perceptível que o conceito de qualidade presente em documentos legais que dão base para a Educação Inclusiva relaciona-se (1) à universalização do ensino, (2) ao reconhecimento da diversidade e particularidades associadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, (3) à promoção da diversidade e sensibilização nas salas de aula regulares, (4) à garantia de formação de qualidade aos professores da sala de aula regular e do atendimento individualizado, a partir do acesso a conteúdos aprofundados e embasados cientificamente, à prática de qualidade e a momentos de reflexões, trocas de experiências e discussões à respeito da prática docente, preparando-os adequadamente para o trabalho da inclusão, (5) ao fornecimento de condições para que o trabalho de professor aconteça, no que diz respeito à infraestrutura, recursos, incentivo à formação especializada e não sobrecarga de trabalho, (6) à promoção de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, por parte do Estado e, por fim, (7) ao envolvimento dos familiares e da comunidade externa e escolar no processo de inclusão e desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Brasil, 1998; Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2014; Brasil, 2015).

Diante dessas reflexões, fica evidente a importância de investir na qualidade da formação de professores no contexto da inclusão, a fim de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento integral. É fundamental, portanto, que as políticas educacionais e as instituições de ensino dediquem atenção especial a esse aspecto, promovendo a valorização da diversidade e o respeito aos direitos de todos os alunos, em consonância com os princípios da educação inclusiva.



## 6. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para garantir o acesso de todos os alunos à educação de qualidade. No entanto, essa formação enfrenta diversos desafios, como a falta de políticas públicas efetivas ou a falta de recursos e estrutura adequada nas escolas. Estes desafios serão tratados, de forma individual, nos tópicos a seguir, de forma a atender o terceiro objetivo específico, delineado na introdução desta pesquisa: “analisar os desafios propostos/postos para/ na formação de professores para o AEE”.

### 6.1 A FALTA DE PREPARO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência no contexto escolar é um problema que vem sendo cada vez mais evidenciado e discutido no cenário educacional. Essa falta de preparo se reflete na dificuldade dos professores em atender de forma adequada e inclusiva as necessidades específicas desses alunos, o que resulta em uma série de desafios e desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos principais aspectos que contribuem para essa falta de preparo dos professores é a ausência de formação adequada e contínua sobre como lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência. Muitas vezes, os professores não recebem formação específica sobre como identificar, compreender e atender as demandas individuais de cada aluno com deficiência, o que resulta em práticas pedagógicas que não são inclusivas e que não promovem o pleno desenvolvimento desses alunos (Câmara, 2022).

Além disso, a falta de recursos e estrutura nas escolas para atender essa diversidade de necessidades também contribui para a falta de preparo dos professores. Muitas instituições de ensino não contam com recursos materiais e humanos necessários para oferecer um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência, o que acaba sobrecarregando os professores e dificultando ainda mais o processo de inclusão (Oliveira e Prieto, 2020; Santos *et al.* 2022; Silva *et al.*, 2023).



Assim também relatam 72,7% dos professores das escolas de ensino básico de um município cearense, entrevistados por Lima *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores, com o objetivo de capacitá-los para lidar de forma eficaz e inclusiva com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência. É necessário que as instituições de ensino promovam a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar, incentivando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da diversidade.

Somente através de uma formação adequada e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo será possível garantir o pleno direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A inclusão só será efetiva quando os professores estiverem devidamente preparados para lidar com a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 6.2 A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como discutido anteriormente, a falta de políticas públicas efetivas de formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado é um problema grave que compromete a qualidade do trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A formação continuada é essencial para manter os profissionais atualizados sobre as melhores práticas e estratégias de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de proporcionar o aprimoramento de suas habilidades e competências para lidar de forma adequada com as demandas e desafios do contexto educacional inclusivo.

No entanto, é comum observar que os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado muitas vezes não recebem o suporte necessário para se manterem atualizados e qualificados. Isso se deve, em grande parte, à ausência de sistematização das políticas públicas para que se promova a formação continuada desses profissionais (Cunha e Ferreira, 2019).



A falta de investimento na formação continuada dos profissionais que atuam no AEE pode resultar em práticas inadequadas, desatualizadas e pouco efetivas, comprometendo assim o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, podendo levar, também, ao descontentamento e à desmotivação dos profissionais, que se veem sem as ferramentas necessárias para realizar um trabalho de qualidade e oferecer um suporte adequado à pessoa com deficiência (Pires, 2018).

Neta e Silva, 2023 alertam para a importância da elaboração e execução de políticas públicas que dialoguem com as necessidades reais dos professores do AEE, das escolas e dos alunos. É, portanto, fundamental que o poder público invista na implementação de políticas públicas efetivas de formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, garantindo assim a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

### 6.3 A ESCASSEZ DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS PARA GARANTIR UM SUPORTE ADEQUADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES

A escassez de recursos materiais e humanos para garantir um suporte adequado aos alunos com deficiência nas escolas regulares é um problema sério e que compromete o acesso à educação inclusiva para todos. A falta de investimento em infraestrutura, equipamentos e profissionais qualificados torna difícil a inclusão efetiva desses estudantes nas escolas regulares (Oliveira e Prieto, 2020).

Em relação aos recursos materiais, muitas escolas não possuem estrutura adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência, como rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliário adequado, recursos pedagógicos específicos, entre outros. Além disso, a falta de equipamentos como computadores adaptados, audiodescrição, softwares específicos, entre outros, dificulta o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Para Santos *et al.* (2022), a formação de professores deve prepará-los para lidar com essas dificuldades e propiciar os meios para o desenvolvimento de competências necessárias à promoção de um ambiente inclusivo.

Já em relação aos recursos humanos, a escassez de profissionais qualificados,



como professores de educação especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros, compromete a oferta de um suporte adequado às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Muitas vezes, esses profissionais são insuficientes ou inexistentes nas escolas, o que acaba sobrecarregando os professores regulares e prejudicando o processo de inclusão (Sousa *et al.*, 2014).

Professores das escolas de ensino básico do município de Jaguaribe - CE, relatam uma grande carência de materiais didáticos específicos e recursos adequados para o atendimento às necessidades dos alunos. Além da falta de tempo adequado para planejar e implementar atividades diferenciadas (Lima *et al.*, 2020). Assim também ocorre e é relatado em uma escola do município de Caraúbas - RN, especialmente no que diz respeito à falta de recursos para LIBRAS (Maciel e Sousa, 2020).

A falta de formação adequada para lidar com a diversidade de alunos com deficiência também é um obstáculo para a inclusão escolar. Muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades específicas desses alunos, dado o movimento de sua formação e a rede de ensino, o que pode resultar em falta de adaptação do currículo, falta de estratégias pedagógicas inclusivas e falta de acompanhamento adequado. Ao longo de sua formação e pós formação inicial os professores precisam adquirir certas habilidades e competências que os permitam sentirem-se preparados para atuarem com a diversidade nos ambientes escolares e, desta forma, adquirirem condições para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para seus alunos (Martins; Flach, 2020; Silva *et al.*, 2023).

Assim, torna-se fundamental que haja investimentos efetivos em recursos materiais e humanos para garantir um suporte adequado aos alunos com deficiência nas escolas regulares. Isso envolve a adequação das estruturas físicas, a aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos específicos, a contratação de profissionais qualificados e a oferta de formação continuada para os educadores. Acreditamos que um processo de melhoria pode assegurar o direito à educação inclusiva e garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

#### 6.4 A FALTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES PROFISSIONAIS



## ENVOLVIDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, COMO PROFESSORES DE APOIO, PSICOPEDAGOGOS E TERAPEUTAS

A falta de integração entre os diferentes profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado representa um grande desafio para garantir o sucesso e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Essa falta de integração pode resultar em uma abordagem fragmentada e ineficiente no suporte aos alunos, prejudicando seu progresso e bem-estar (Costa e Sousa, 2019; Santos, 2021; Carvalho, 2022).

Os professores de apoio, psicopedagogos e terapeutas têm papéis distintos e complementares no atendimento educacional especializado. Enquanto os professores de apoio são responsáveis por acompanhar e auxiliar os alunos em suas atividades acadêmicas, os psicopedagogos têm um papel mais focado em avaliar e intervir em questões relacionadas ao processo de aprendizagem (Pereira e Santos, 2019; Silva e Oliveira, 2021). Já os terapeutas podem oferecer suporte emocional e desenvolver habilidades específicas, como linguagem e motricidade.

No entanto, a falta de integração entre esses profissionais pode resultar em duplicação de esforços, falta de comunicação e conflitos na abordagem dos alunos. Além disso, a falta de coordenação entre esses profissionais pode levar a intervenções inadequadas ou incompletas, que não atendem às necessidades reais dos alunos.

Para superar essa falta de integração, é essencial promover a comunicação e a colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado (Costa, 2022). Isso pode ser feito por meio de reuniões de equipe, compartilhamento de informações e planos de ação integrados, que permitam uma abordagem holística e coesa no suporte aos alunos. Além disso, a formação e o treinamento dos profissionais também são fundamentais para promover a integração e a colaboração entre eles. Os profissionais devem receber capacitação para compreender e respeitar o papel de cada um, bem como para desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe (Brasil, 2008).

### 6.5 A DESVALORIZAÇÃO DA CARREIRA DE PROFESSOR DO AEE E A FALTA DE INCENTIVOS PARA A ESPECIALIZAÇÃO NESSA ÁREA



A desvalorização da carreira de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um problema que infelizmente ainda persiste na sociedade contemporânea. O AEE é uma área fundamental no contexto educacional, pois visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades. No entanto, a falta de incentivos para a especialização nessa área e a desvalorização dos profissionais que atuam nela acabam dificultando o desenvolvimento de um trabalho eficiente e de qualidade (Mantoan, 2003).

Uma das principais questões que contribuem para a desvalorização da carreira de professor de AEE é a falta de reconhecimento e de valorização por parte da sociedade e das instituições educacionais. Muitas vezes, esses profissionais são vistos como "menos importantes" ou "secundários" em comparação com os professores regulares, o que gera um sentimento de desmotivação e desvalorização por parte dos mesmos.

Além disso, a falta de incentivos para a especialização na área de AEE também é um fator que contribui para a baixa qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência, considerando que a valorização destes profissionais é essencial para que a inclusão ocorra efetivamente (Sasaki, 1997). A formação continuada e a especialização, quando de qualidade, são fundamentais para que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para lidar com as diversas demandas e desafios que surgem no cotidiano escolar (Brasil, 2001).

No entanto, estas enfrentam diversas críticas, refletindo as dificuldades e os desafios do sistema educacional. Dentre elas, podemos citar (1) a desconexão entre teoria e prática, por formações excessivamente teóricas e, ao mesmo tempo, rasas, que não se conectam com a realidade do dia a dia nas salas de aula; (2) às formações fragmentadas, esporádicas e que não seguem uma sequência lógica; (3) a dificuldades no acesso, principalmente por professores em regiões mais remotas ou em escolas com menos recursos, que frequentemente têm acesso limitado a programas de formação de qualidade; (4) à falta de avaliações eficazes, dificultando a identificação de boas práticas; (5) à falta de abordagem das competências socioemocionais, essenciais no ambiente escolar e, dentre outras críticas, (6) à falta de capacitação eficaz para o uso de tecnologias digitais.

Para reverter esse cenário, é fundamental que haja uma mudança de mentalidade por parte da sociedade e das instituições educacionais, reconhecendo a



importância do trabalho dos professores de AEE e valorizando o seu papel na inclusão e no desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência. Além disso, é necessário que sejam criadas políticas de incentivo à especialização na área de AEE, oferecendo bolsas de estudo, cursos de formação continuada de qualidade e que possam ser avaliados a partir de métodos contínuos e eficazes, além de outras iniciativas que possam motivar os profissionais a se aprimorarem e a se dedicarem ainda mais ao seu trabalho (Firmo *et al.*, 2015), dentro das instituições de ensino públicas.

A desvalorização da carreira de professor de AEE e a falta de incentivos para a especialização nessa área são questões que precisam ser enfrentadas com urgência, pois a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência depende diretamente do comprometimento e da qualificação dos profissionais que atuam nessa área. É fundamental que sejam criadas políticas e iniciativas que valorizem e incentivem os professores de AEE, garantindo assim a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Almeida, 2010).

## 6.6 A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO CONSTANTE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS NOVAS ABORDAGENS E TECNOLOGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Vivemos em um mundo em constante transformação, onde as novas tecnologias e abordagens pedagógicas estão cada vez mais presentes no âmbito educacional. Diante desse cenário, é fundamental que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se mantenham constantemente atualizados em relação às novas tendências e metodologias para garantir um atendimento de qualidade à pessoa com deficiência, sendo, então, uma ferramenta essencial para que estes profissionais possam acompanhar as mudanças e inovações na área da Educação Especial e garantir uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva (Mendes e Gomes, 2019; Silva, 2020). Permitindo, ainda, aos professores conhecer e utilizar novas tecnologias e recursos que podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos ou outras necessidades especiais.

As novas abordagens pedagógicas no AEE, como por exemplo a Metodologia



de Ensino por Projetos, a Sala de Recursos Multifuncionais e a utilização de tecnologias assistivas, têm se mostrado eficazes no atendimento das diferentes necessidades dos alunos com deficiência. Sendo, portanto, fundamental que os professores estejam atualizados e capacitados para utilizar essas abordagens de forma adequada e eficiente (Almeida, 2018).

A busca por atualização por parte dos professores do AEE, a partir de cursos de formação continuada e eventos na área, contribui para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo assim uma educação mais inclusiva e democrática (Rocha, 2022). Professores de educação básica de municípios dos estados do Ceará e Rio Grande do Norte, embora reconheçam a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, apontam algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao acesso e acompanhamento em cursos e treinamentos para utilização das mesmas, considerando a sobre carga da profissão (Silva *et al.*, 2020).

A integração de novas abordagens pedagógicas e tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem pode representar um avanço significativo no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e outras especificidades. No entanto, para que essas inovações se traduzam em práticas eficazes, é crucial que os docentes tenham acesso a formação continuada adequada e possam superar os desafios relacionados à sobre carga profissional, sendo, portanto, fundamental que gestores educacionais ofereçam suporte constante aos professores, para que possam implementar as melhores práticas pedagógicas e, assim, garantir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para todos os estudantes.

## 6.7 A FALTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ESFERAS GOVERNAMENTAIS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA GARANTIR A FORMAÇÃO E O APOIO ADEQUADOS AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que visa promover a inclusão e o desenvolvimento educacional de alunos com



deficiência, oferecendo suportes pedagógicos e metodologias diferenciadas para que esses alunos possam alcançar seu potencial máximo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que os profissionais que atuam nesse campo tenham uma formação específica e contínua, bem como o apoio necessário para enfrentar os desafios que surgem no dia a dia

No entanto, muitas vezes, a falta de articulação entre os diferentes órgãos responsáveis pela educação e as instituições de ensino dificulta o acesso dos profissionais do AEE a cursos de formação continuada, materiais didáticos adequados e apoio técnico especializado. Essa falta de apoio e formação adequados compromete a qualidade do serviço oferecido e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional e social dos alunos atendidos (Vieira, 2016).

Para resolver esse problema, é fundamental que haja uma maior integração entre as esferas governamentais, as instituições de ensino e as organizações da sociedade civil que atuam na área da inclusão. É necessário que sejam estabelecidos canais de comunicação eficazes e parcerias estratégicas para garantir a formação e o apoio adequados aos profissionais do AEE, bem como a implementação de políticas públicas consistentes e eficientes nesse sentido (Silva e Silva, 2015).

Além disso, é importante que as instituições de ensino ofereçam cursos de formação específicos para os profissionais do AEE, com conteúdos atualizados e práticas pedagógicas inovadoras, de forma a contribuir para o aprimoramento do trabalho desses profissionais. Também é fundamental que sejam disponibilizados recursos materiais e humanos necessários para garantir um atendimento de qualidade e inclusivo para os alunos com deficiência (Luckesi e Arantes, 2013).

A falta de articulação entre as diferentes esferas governamentais e instituições de ensino para garantir a formação e o apoio adequados aos profissionais que atuam no AEE é um obstáculo que precisa ser superado para possibilitar uma educação inclusiva e de qualidade para todos. É preciso que todos os envolvidos nesse processo trabalhem em conjunto, de forma colaborativa e cooperativa, para garantir o pleno desenvolvimento e a inclusão de todas as pessoas com deficiência na sociedade.

## 6.8 OS DESAFIOS ESPECÍFICOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO AEE EM ÁREAS REMOTAS E DE DIFÍCIL ACESSO, ONDE A FORMAÇÃO E O SUPORTE SÃO AINDA MAIS ESCASSOS



Os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em áreas remotas e de difícil acesso enfrentam diversos desafios específicos devido às condições do local em que estão inseridos. A falta de infraestrutura, recursos e formação adequada tornam o trabalho desses profissionais ainda mais desafiador (Silva e Pereira, 2021).

Para Almeida e Costa (2020), “a formação contínua e específica dos professores é essencial para a melhoria da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado, especialmente em regiões de difícil acesso.”. No entanto, um dos principais desafios enfrentados por esses professores é a escassez de formação específica em AEE. Muitas vezes, eles não têm acesso a cursos de especialização ou capacitação na área, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a falta de suporte e orientação por parte de profissionais mais experientes também contribui para a sobrecarga desses educadores.

A falta de recursos e materiais adequados para o trabalho com alunos com deficiência em áreas remotas e de difícil acesso, é comum no que tange à falta de equipamentos, tecnologias assistivas e materiais didáticos específicos, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes. Além disso, a infraestrutura precária das escolas nessas regiões dificulta a implementação de atividades inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, marginalizando-os (Mendes e Lima, 2019).

A falta de apoio e reconhecimento por parte das instituições de ensino e das autoridades locais também é um desafio enfrentado pelos professores do AEE em áreas remotas. Muitas vezes, esses profissionais trabalham em condições precárias e sem o devido suporte institucional, o que impacta negativamente em sua saúde física e mental (Santos, 2022).

Para Oliveira e Ferreira (2023), é fundamental que o poder público invista na formação e capacitação dos professores do AEE em áreas remotas e de difícil acesso, oferecendo cursos de especialização, capacitação e suporte técnico necessário para o desenvolvimento de práticas inclusivas e eficazes. Além disso, é importante garantir a infraestrutura básica e os recursos necessários para o atendimento adequado dos alunos com deficiência nessas regiões, uma vez que estes desafios específicos demandam ações concretas por parte das autoridades educacionais e da sociedade



como um todo. É fundamental garantir formação, suporte e recursos adequados para que esses profissionais possam desenvolver um trabalho de qualidade e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua condição ou local de residência.

As dimensões legais, orientadoras e implementadas devem ser pensadas a partir das diversidades e realidades locais, especialmente em áreas remotas e de difícil acesso, onde a implementação de políticas públicas e regulamentações educacionais enfrenta obstáculos significativos. Embora a legislação, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleça diretrizes claras para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua aplicação depende da adaptação a contextos específicos, considerando as dificuldades enfrentadas por professores e alunos nessas regiões.

Para garantir a eficácia dessas diretrizes, as orientações legais precisam ser flexíveis, permitindo soluções práticas que atendam à diversidade de realidades, como a escassez de formação continuada e o suporte institucional insuficiente. A falta de recursos e a precariedade da infraestrutura exigem, assim, a criação de políticas públicas que não apenas forneçam capacitação aos educadores, mas também garantam a adequação de materiais e tecnologias assistivas. A implementação dessas diretrizes deve estar, portanto, alinhada às necessidades reais das comunidades, buscando superar as barreiras físicas e educacionais e promovendo uma inclusão efetiva, independentemente das condições de acesso ou localização.



## **7. ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE VISANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO**

As estratégias voltadas para a melhora da formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a qualidade da inclusão, podem ser pensadas a partir de todas as discussões que já foram levantadas, até o momento, e podem ser conferidas ao longo deste capítulo.

Um das principais estratégias está no oferecimento de cursos de especialização e pós-graduação de qualidade, visando a capacitação e formação continuada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Estas formações devem ser acessíveis, pautadas na ciência e promover experiências práticas, uma vez que, como supracitado, a formação prática é imprescindível na formação de professores do AEE. Para Imbernòn (2011), é importante que estas formações ocorram na própria escola, local onde acontecem os embates e vivências do corpo docente, em prol da construção de novas competências e habilidades. A formação profissional contínua é um elemento essencial para que os professores se sintam preparados e confiantes para lidar com os desafios diários da inclusão, promovendo um ambiente educacional mais justo e acessível (Matos, 2012).

Em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), uma outra estratégia seria a promoção de uma cultura da inclusão dentro das escolas e incentivo à participação das famílias e do corpo escolar no processo de inclusão. Para Silva *et al.* (2023), este processo envolve a sensibilização da comunidade, não se tratando apenas de um mero processo de adaptação de materiais e recursos pedagógicos. Envolve ainda o ambiente escolar, desta forma, acolhedor e valorizador da diversidade, a partir do exercício da empatia (Câmara, 2022).

Um outro ponto importante, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, seria o estímulo da colaboração entre profissionais da educação, com professores do AEE, professores de sala regular, psicopedagogos, fonoaudiólogos e aqueles profissionais destinados ao auxílio da locomoção, higiene e alimentação dos estudantes, visando o compartilhamento de conhecimentos e experiências sobre o processo de inclusão, bem como um atendimento mais completo e eficaz, com foco nas individualidades dos indivíduos e no aprimoramento de suas habilidades (Brasil,



2015; Olívia e Prieto, 2015; Santos *et al.*, 2022).

A promoção do acompanhamento e supervisão do trabalho dos professores do AEE também é um ponto chave, a partir do oferecimento de *feedbacks* construtivos e orientações visando a melhora da prática pedagógica. Rocha (2017) acredita que a supervisão escolar deveria se fazer mais presente no AEE, principalmente no que tange ao acompanhamento da elaboração, implementação e avaliação do Plano de Atendimento Educacional Especializado, de forma a acompanhar o andamento das situações de cada aluno e como seu acompanhamento acontece. Ribeiro (2022) ressalta, ainda, a importância da participação ativa do supervisor na AEE, de forma a verificar as áreas que requerem investimentos, seja na infraestrutura ou na necessidade de recursos, seja na formação dos professores.

O incentivo à realização de pesquisas e práticas inovadoras na área do Atendimento Educacional Especializado também são estratégias importantes visando a qualidade da inclusão. Isto porque é a partir de pesquisas diagnósticas, por exemplo, que há a geração de dados necessários utilizados para a discussão, elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva. A ciência pode, ainda, fornecer os aportes necessários para a construção de produtos inovadores que visem valorizar a diversidade e promover a inclusão, em ambientes escolares ou não. As pesquisas bibliográficas objetivam, por exemplo, fazer um compilado de dados contidos em documentos e em outras pesquisas, de forma a organizá-los e torná-los mais acessíveis à comunidade.

São estes mesmos dados que devem embasar e nortear o trabalho dos programas de formação continuada de professores, no que tange à difusão de técnicas inovadoras e diferenciadas, por exemplo (Borges, 2022). Possibilitando, assim, a popularização e aprimoramento dos processos (Teixeira; Copetti, 2020).

Essas são apenas algumas medidas que podem contribuir para melhorar a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e, conseqüentemente, a qualidade da inclusão nas escolas. Ficando evidente o quão fundamental investir na formação dos profissionais que atuam nessa área, financeiramente e a partir da criação de políticas públicas que permitam que estes processos aconteçam e sejam aprimorados.



## **8. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A formação de professores para o atendimento educacional especializado no Brasil é uma área essencial para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, especialmente àqueles com deficiência. Atualmente, percebemos avanços significativos nessa formação, principalmente no que tange às suas bases legais, mas ainda há desafios a serem superados — tais quais aqueles tratados ao longo do capítulo 6, do presente trabalho — para garantir um atendimento cada vez mais inclusivo e de qualidade

É preciso que os cursos de formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam mais aderentes às suas práticas, e isso pode se dar, por exemplo, a partir da integração entre teoria e vivência prática, como a literatura aponta. Isso pode ser feito por meio de observações diretas em salas de aula e o uso de estudos de caso reais. Além disso, a formação deve ser continuada, com cursos de reciclagem que mantenham os professores atualizados sobre novas metodologias e tecnologias assistivas, além de promover espaços de troca de experiências entre os educadores.

A formação também precisa ser centrada na diversidade, adaptando as metodologias de ensino às necessidades específicas dos alunos e incentivando a colaboração com outros profissionais da educação. O uso de tecnologias assistivas, como *softwares* e recursos audiovisuais, deve ser priorizado, assim como o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. Também é importante que os professores desenvolvam competências socioemocionais e tenham momentos de autoavaliação crítica, refletindo sobre suas atitudes em relação à inclusão escolar. A parceria com as famílias deve ser incentivada, com estratégias de comunicação e a elaboração de planos educacionais personalizados (PEI). A partir de então, preparando os professores para planejar aulas inclusivas e realizar avaliações adaptadas, garantindo uma educação mais justa e equitativa.

O fortalecimento das políticas públicas de formação de professores na área da educação especial também merece atenção. É fundamental que haja investimento do poder público em programas de formação inicial e continuada de qualidade, que



contemplem não só a ampliação do conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e o aprimoramento da formação ética e humanística dos professores.

Outro aspecto relevante é o investimento em infraestrutura e recursos materiais adequados para o AEE. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para oferecer um ambiente inclusivo e acessível para os alunos com deficiência, devido à falta de recursos financeiros e estruturais. Portanto, é fundamental que o poder público destine recursos para a adaptação das escolas e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para o AEE.

De acordo com o *website* “Diversa” (2024), foi anunciado para o ano de 2024, uma proposta de investimento de três bilhões de reais para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até 2026. O investimento possui como foco, quatro eixos principais, sendo eles a expansão do acesso à Educação Inclusiva, a qualidade e permanência, a produção de conhecimento e a formação. O plano possui, dentre outras metas, (1) a ampliação de matrículas para o público-alvo da educação especial, (2) maior oferta de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas, (3) a entrega de ônibus escolares acessíveis aos municípios brasileiros, (4) o lançamento de editais para pesquisadores com deficiência, (5) além de proporcionar a formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para mais de um milhão de profissionais das salas de aula regulares, do AEE, da gestão escolar, das licenciaturas e dos mestrados profissionais. O cronograma para o cumprimento das metas deve ser solto de forma gradativa.

Embora a passos lentos é possível notar avanços nas políticas de Educação Inclusiva no Brasil, com o passar dos anos. Mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

É importante que se entenda que com os investimentos necessários e comprometimento por parte do Estado, das instituições de ensino — na pessoa da equipe de gestão escolar, professores das salas de aula regulares, professores do AEE e os demais profissionais envolvidos no processo — e das famílias dos estudantes que possuem deficiência, é possível garantir uma formação cada vez mais qualificada, preparada e capacitada para os profissionais que atuam nessa área, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e empática.



## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, nos propusemos a tentar resolver a seguinte questão: “como está ocorrendo a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?” Para tanto, elegemos o objetivo geral: analisar como acontece a formação dos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado – AEE. E elencamos os seguintes objetivos específicos: I) identificar os princípios históricos, legais e teóricos vinculados ao AEE; II) compreender como ocorre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no AEE; e, por fim III) analisar os desafios propostos/postos para/na formação de professores para o AEE.

Ao analisarmos um contexto, apresentamos um breve histórico da trajetória da educação inclusiva, seus aspectos legais e o delineamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de publicações científicas e documentos legais que regulamentam a política pública em questão, atendendo ao primeiro objetivo específico que propomos no início deste trabalho. No capítulo 4, tratamos sobre a importância da formação de professores para o AEE para a promoção de inclusão nas escolas e as estratégias e metodologias utilizadas por estes profissionais para que se atenda às necessidades específicas de cada aluno.

No capítulo 5 abordamos a formação inicial e continuada dos professores do AEE, as legislações e documentos legais que embasam as políticas de educação inclusiva no país, além do conceito de qualidade abordado nestes documentos, de forma a atender o segundo objetivo específico proposto. No capítulo 6 abordamos os diversos desafios pelos quais a formação de professores para o AEE perpassa, buscando atender ao terceiro objetivo específico que propomos.

Dentre estes desafios, a falta de políticas públicas efetivas para a formação destes profissionais, a escassez de recursos para a garantia de um suporte adequado à pessoa com deficiência e a desvalorização da carreira destes profissionais, além da falta de incentivos para a formação continuada. No capítulo 7 abordamos algumas das estratégias que podem contribuir para a formação dos profissionais do AEE, pensando na qualidade da inclusão. Por fim, no capítulo 8 abordamos as perspectivas futuras para a formação destes profissionais.

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado



(AEE) no Brasil envolve tanto a formação inicial, com ênfase em cursos de graduação como Pedagogia e Educação Especial, quanto a formação continuada, oferecida por meio de cursos, seminários e programas do Ministério da Educação (MEC). No entanto, as reflexões apresentadas nos levam a um entendimento aprofundado sobre as dinâmicas atuais da formação de professores no Brasil, especialmente após 2019, momento marcado por mudanças significativas nas diretrizes educacionais e nas políticas públicas voltadas para a educação.

A análise das bases legais que regulamentam a formação docente para a educação inclusiva, revela um esforço do Estado em alinhar a formação à demanda por uma educação de qualidade, que prioriza competências e habilidades que atendam tanto às exigências do mercado quanto às necessidades sociais emergentes. Ainda assim, apenas a existência de bases legais, não são o suficiente para que se atinja uma Educação Inclusiva e de qualidade. Conceito este, que não se restringe apenas a indicadores de desempenho. Mas que envolve, também, questões relativas à formação de professores — oportunizando condições para formações contínuas que contem com acesso aprofundado às teorias educacionais, bem como às práticas no contexto escolar —, à infraestrutura escolar e ao engajamento da comunidade interna e externa.

É necessário tornar a educação uma das áreas prioritárias para o repasse de verbas, de forma que se invista em infraestrutura, recursos materiais necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica e em capacitação de qualidade para os profissionais da educação, aqui, em pauta, aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sendo os professores do AEE, sujeitos fundamentais para que o processo de inclusão e respeito à diversidade aconteça, a formação de qualidade para professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se crucial. Para tanto, é preciso investir em políticas públicas que promovam a capacitação e o aprimoramento dos profissionais que atuam nessa área.

É preciso que se invista em políticas de incentivo a estas formações. Políticas estas associadas à valorização do professorado a partir de jornadas e situações mais justas de trabalho, que se dão pela redução da carga horária, menor demanda de alunos a serem atendidos por professor, bem como aumento de salários dos profissionais da educação.



Estas formações devem contar com conteúdos associados a pautas específicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da formação inicial à continuada, além de promover formação prática aos professores, imprescindível para a atuação no AEE. É preciso que reconheçam a pluralidade e individualidade das necessidades educacionais de cada indivíduo e que se estabeleça momentos para trocas, discussões e reflexões sobre as mesmas e sobre a própria prática docente. É preciso que estas formações proporcionem conteúdos mais aprofundados sobre o processo único de ensino-aprendizagem dos indivíduos e sobre o processo de inclusão, conteúdos estes embasados na ciência.

É notório que o conceito de qualidade na formação de professores, conforme expresso em documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é multifacetado e se articula a partir de princípios como a integralidade da formação, a oportunização à formação continuada, pautada na ciência, e a articulação com os contextos locais. A qualidade, portanto, não se resume apenas à excelência nas práticas pedagógicas, mas abrange também a capacidade do professor de se engajar em processos de reflexão crítica e inovação, promovendo, assim, um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade.

As diretrizes abordadas também suscitam desafios que merecem destaque. A implementação das políticas educacionais, a formação inicial e continuada, bem como a valorização do professor, ainda confrontam obstáculos significativos, que vão desde a falta de investimento financeiro adequado até a resistência cultural a novas concepções pedagógicas. Além disso, a realidade das salas de aula, muitas vezes marcada por desigualdades e condições adversas, demanda um olhar atento e consciente por parte dos formadores e gestores educacionais.

Neste contexto, urge uma reflexão crítica sobre o papel das instituições formadoras e das políticas educacionais. É fundamental promover um diálogo aberto entre os diferentes envolvidos na formação de professores, incluindo universidades, escolas e comunidades, para que possamos construir uma formação profissional que seja não apenas técnica, mas também humanista e inclusiva. A qualidade da educação está atrelada à qualidade da formação dos educadores e às condições para que executem seus trabalhos, sendo estes agentes transformadores na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.



Entende-se, portanto, que a formação de professores deve dialogar com as realidades e expectativas dos alunos e da sociedade. As políticas públicas, ao estabelecerem diretrizes e exigências, precisam ser complementadas por práticas efetivas que garantam formação de qualidade, respeitando as pautas inclusivas e plurais que caracterizam a educação contemporânea.

Há certa urgência de um comprometimento coletivo na busca pela formação de professores que não apenas atenda aos requisitos legais, mas que, sobretudo, crie espaços de aprendizado significativos e promova a transformação social — o verdadeiro objetivo da educação. Essa é uma tarefa que exige comprometimento para que possamos, juntos, vislumbrar um futuro educacional mais promissor e inclusivo para todos os cidadãos brasileiros.



## 10. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. Educação Inclusiva: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, R. C.; COSTA, T. A. A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades. **Educação e Pesquisa**, 46, e215753, 2020.

ALMEIDA, R. S.; PEREIRA, T. Educação inclusiva: formação de professores e diversidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24(1), p. 43-60., 2018.

ANGELUCCI, C. B. Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo/ Carla Biancha Angelucci – São Paulo: s.n., 2002 \_ 171p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17082006-154028/en.php>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 1977.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.9>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BORGES, A. S. M. A Neurociência Aplicada à Educação Especial: em foco a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15794?show=full>. Acesso em: 17 jul. 2024.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

BRUMER, J. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 05 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 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, 5 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2024.



BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 20 fev. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Promoção da Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs..) Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui a Política Nacional de Combate à Pirataria e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. xx. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm).



Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 2009. Seção 1, p. 38. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, 20 set. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001a, 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_%20docman&view=download&alias=428-diretrizes-publica-cao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20docman&view=download&alias=428-diretrizes-publica-cao&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 11/2010, de 07/05/2010. Estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Portaria nº 2.678, de 26 de julho de 2002. Define diretrizes para a educação inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jul. 2002. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_\\_2\\_678\\_\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Resolução SE – 80, de 3/11/2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80\\_09.HTM#\\_Toc242183542](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_09.HTM#_Toc242183542). Acesso em: 15 abr. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacao-riginal-134270-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. – Brasília: a Secretaria, 1994. 66f. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que



estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102). Disponível em: [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_8.ed.pdf?](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?). Acesso em: 15 abr. 2024.

CÂMARA, Y. P. S. Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão Escolar com Vistas no AEE. **Anais IV Congresso Internacional de Educação e Inclusão (IV CINTEDI)**. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220308253.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARVALHO, E. R. (2022). A Integração dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades e Limitações. **Educação e Pesquisa**, 48(1), 83-99.

CARVALHO, N. M. dos S. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: estudo sobre acessibilidade e tecnologias assistivas na rede municipal de Nova Iguaçu/RJ–UFRRJ. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014.

CARVALHO, R. E.. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2015). Resolução CNE/CP 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jul. 2024.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). Resolução CNE/CP 02 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jul. 2024.

COÊLHO, G. R. P.; OLIVEIRA, E. G. de. O Uso da Tecnologia Assistiva e das Metodologias Ativas no Acompanhamento de Alunos com Autismo em Momento Pandêmico. In: **ANAIIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)**, 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 390-401. ISSN 2447-8776. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20181>. Acesso em 25 jul. 2024.

Conferência Mundial de Educação Especial. Declaração de Salamanca. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

COSTA, F. J.; SOUSA L. M. (2019). Formação de Educadores para a Integração dos Serviços de Apoio. **Revista Formação Docente**, 6(1), 15-30.

COSTA, T. L. Desenvolvendo competências colaborativas: a formação continuada de profissionais da educação inclusiva. **Revista de Formação de Professores**, 15(1), p. 10-26, 2022.

CRUZ, V. A. G. da. Pesquisa em Educação: pedagogia. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CUNHA, G. M.; FERREIRA, J. L. A formação continuada de professores no Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(2), p. 225-239, 2019.

DIAS, E. B. Ensino Colaborativo na Pandemia: a percepção de professoras do AEE. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/04f687f0-4f41-4a84-98f2-b1aa245dcf27/content>. Acesso em: 17 jul. 2024.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. Formação de Professores em Direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. *In*: POKER, Rosimar Bertolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). Educação Inclusiva: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 15 - 29.

FELÍCIO, N. C. de; FANTACINI, R. A. F.; TOREZAN, K. R. Atendimento Educacional Especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**. [s.l.], v. 10, n. 3, p. 139 - 154, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508/519>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FIRMO, L. S.; LIMA, J. M.; GALVÃO, T. Políticas públicas e formação de professores: um caminho para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2015.

FRANCO, M. A. M.; RIBEIRO, C. D.; ALMEIDA, F. N. de. Atendimento Educacional Especializado: o que pensam professores sobre sua atuação e formação. **Revista Teias**. [s.l.], v. 20, n. 57, p. 315 - 331, abr. - jun., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n57/1518-5370-tei-20-57-0315.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FRANCO, M. E. de O. Análise de conteúdo: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



FUCK, A. H. A Formação dos Professores que Atuam no Atendimento Educacional Especializado. **Anais Reunião Científica Regional da ANPED**. 2016, Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_ANDR%C3%89IA-HEIDERSCHIEDT-FUCK.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_ANDR%C3%89IA-HEIDERSCHIEDT-FUCK.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.isctem.ac.mz/bitstream/123456789/734/1/%5BAntonio-Carlos-Gil%5D-Como-elaborar-projetos-de-pes%28z-lib.org%29.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GIORDANO, W. (D)eficiência e trabalho: analisando suas representações. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2000. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WNTkAEkw1a0C&oi=fnd&pg=PA14&dq=.\(D\)efici%C3%Aancia+e+trabalho:+analisando+suas+representa%C3%A7%C3%B5es&ots=Vwhh\\_mvMk9&sig=PkzCXUrLgHWS2S5XaPxxkqUqRsig#v=onepage&q=.%20\(D\)efici%C3%Aancia%20e%20trabalho%3A%20analisando%20suas%20representa%C3%A7%C3%B5es&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WNTkAEkw1a0C&oi=fnd&pg=PA14&dq=.(D)efici%C3%Aancia+e+trabalho:+analisando+suas+representa%C3%A7%C3%B5es&ots=Vwhh_mvMk9&sig=PkzCXUrLgHWS2S5XaPxxkqUqRsig#v=onepage&q=.%20(D)efici%C3%Aancia%20e%20trabalho%3A%20analisando%20suas%20representa%C3%A7%C3%B5es&f=false). Acesso em: 15 abr. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar-abr. 1995.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. **Ciranda Cultural**, p. 103, 2008.

IMBERMÓN, F. Un Nuevo Desarrollo Profesional Del Profesorado para una Nueva Educación. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/622>. Acesso em: 15 jul. 2024.

INCLUSÃO JÁ! Em defesa da Educação Inclusiva. Leis e Documentos. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do Trabalho Científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIMA, A. S.; QUEIROZ, G. A. Educação Inclusiva: os documentos norteadores e a formação de professores. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. [S.l.], n. 2, nov. 2021. Disponível em: [https://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/Lo4mwZRuwYrxL4M\\_2022-1-31-19-45-29.pdf](https://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Lo4mwZRuwYrxL4M_2022-1-31-19-45-29.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.



LIMA, F. C. de; JERÔNIMO, R. C. G. da F.; GOUVEIA, L. de F. P. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 79580-79591, out. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-402. Recebido em: 13 set. 2020. Aceito em: 19 out. 2020. ISSN 2525-8761.

LIMA, J. A. de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em 25 jul. 2024.

LUCKESI, C. C.; ARANTES, T. "Educação e Inclusão: um desafio para a formação de professores". **Educação e Pesquisa**, vol. 39, nº 3, 2013, pp. 485-504.

MACIEL, D. A.; RAPOSO, M. B. T. Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43393634/desen\\_UNB\\_1409\\_1\\_2-libre.pdf?1457198298=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesenvolvimento\\_humano\\_educacao\\_e\\_inclus.pdf&Expires=1722786621&Signature=SzX093SWtuF6m9yLta-7adLhShgfsMi5KH2mU3aj--zU~-0TBoBeoyQu~KUsU4mB4GztPoGRM~ZH7iRLOYXjaNiyrgyzu4TePU7zaygtUePR8896NhC47Uome7pQR8yTNfwW1Ykz8BrY3uX7fiXYfdKG9WP5LKO6hj4z1hENK~snLztRIOvmwLVB~4oMjOUGZZMYLMFfLLNwytYqx26HB4s2330WQgxisdRzBgpllm2eQn5JtlWStw5likSFmQ87TrwfC8P0DAZ7me9qC7UeMxvxf6LHTz3XIJ3-dz91QfluaesFZ2~hU9l3x6Tvg0DgdV2qJ4kQeP1p~nbazoLvCrA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=78](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43393634/desen_UNB_1409_1_2-libre.pdf?1457198298=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesenvolvimento_humano_educacao_e_inclus.pdf&Expires=1722786621&Signature=SzX093SWtuF6m9yLta-7adLhShgfsMi5KH2mU3aj--zU~-0TBoBeoyQu~KUsU4mB4GztPoGRM~ZH7iRLOYXjaNiyrgyzu4TePU7zaygtUePR8896NhC47Uome7pQR8yTNfwW1Ykz8BrY3uX7fiXYfdKG9WP5LKO6hj4z1hENK~snLztRIOvmwLVB~4oMjOUGZZMYLMFfLLNwytYqx26HB4s2330WQgxisdRzBgpllm2eQn5JtlWStw5likSFmQ87TrwfC8P0DAZ7me9qC7UeMxvxf6LHTz3XIJ3-dz91QfluaesFZ2~hU9l3x6Tvg0DgdV2qJ4kQeP1p~nbazoLvCrA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=78). Acesso em: 15 jul. 2024.

MACIEL, D. A.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/378>. Acesso em 15 jul. 2024.

MACIEL, F. M. S.; GOMES-SOUSA, F. E. Desafios nos espaços de atuação de professores de Libras: um relato de experiência em uma sala de AEE. *Atas do VII Congresso Nacional de Educação*, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, M. J. A escola que queremos para todos. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. dos. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

:

MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e



educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, I. S. Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_IZABELI-SALES-MATOS.pdf](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_IZABELI-SALES-MATOS.pdf). Acesso em: 27 jul. 2024

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Tradução: Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002251479>. Acesso em: 06 jul. 2024.

MENDES, E. F.; GOMES, C. R. Inclusão e formação de professores: desafios e possibilidades. Educação e Pesquisa, 45(4), p. 789-806, 2019.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola Inclusiva. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 61 – 85.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n33, set. Dez. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_abstract). Acesso em 15 jul. 2024.

MENDES, E. L.; LIMA, P. R. Recursos e Suportes para a Inclusão de Alunos com Deficiência: Uma Análise em Escolas Públicas. **Revista de Educação Inclusiva**, 12(1), p. 45-60, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PtUbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=.+Pesquisa+social:+teoria,+m%C3%A9todo+e+criatividade&ots=5Q-leqP\\_PN&sig=JthsQtO6W5PwA1-sUa9DPI85pzs#v=onepage&q=.%20Pesquisa%20social%3A%20teoria%2C%20m%C3%A9todo%20e%20criatividade&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PtUbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=.+Pesquisa+social:+teoria,+m%C3%A9todo+e+criatividade&ots=5Q-leqP_PN&sig=JthsQtO6W5PwA1-sUa9DPI85pzs#v=onepage&q=.%20Pesquisa%20social%3A%20teoria%2C%20m%C3%A9todo%20e%20criatividade&f=false). Acesso em: 07 jul. 2024.

NASCIMENTO, I.C.; NASCIMENTO A. O.; FELIZARDO, C. T.; BRAUN, P. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto. Horizontes, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022056, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1400. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1400>. Acesso



em: 25 jul. 2024.

NETA, A. de S. O.; SILVA, C. B. Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e prática. **Revista Cocar**. [S.l.], n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6074>. Acesso em: 17 jul. 2024.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. De; SCHMIDT, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), 557–572. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 26, n. 2, p. 343 - 360, abr. - jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. G. de. Atendimento Educacional Especializado (AEE) Mediado por Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. *In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)*, 29., 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 238-249. ISSN 2447-8776. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20169>. Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA, T. S., FERREIRA, L. D. Políticas Públicas e Educação Inclusiva: Um Caminho Necessário. **Revista de Políticas Educacionais**, 9(2), p. 159-174, 2023.

PASIAN, S. S.; MENDES, E. G; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos da Formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa**. [S.l.], v. 47, n. 16, p. 964 – 981, jul. – set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S. N. A Evolução do (Pre)conceito de Deficiência. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, Edição, n. 16, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/270298730>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PEREIRA, L. E.; SANTOS, R. S. 2019. "A atuação do professor de apoio nas escolas inclusivas: desafios e possibilidades". **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(3), p. 375-388, 2019.

PIRES, A. P. Desafios da inclusão: a formação dos docentes no Atendimento Educacional Especializado. **Cadernos de Pesquisa**, 48(2), p. 293-311, 2019.

QUEIROZ, F. M. M. G. de; MELO, M. H. S. Atuação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado Junto aos Estudantes com Deficiência Durante a



Pandemia da COVID-19. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 34, 2021.

Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836036/313165836036.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RAMOS, F. S.; FONTES, A. L. D.; CORDEIRO, M. M. P.; JÚNIOR, A. C. S. J. COSTA, J. C. C. O Papel do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiências. **Anais II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI)**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_M D1\\_SA12\\_ID3239\\_20102016213613.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_M D1_SA12_ID3239_20102016213613.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

RAMOS, R. Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 1ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2023. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt->

[BR&lr=&id=KonCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT55&dq=estrat%C3%A9gias+para+educ a%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&ots=U3wyQcQ1v-&sig=wSFmd2prcnpLmXCIEecNiuKuoMA#v=onepage&q=estrat%C3%A9gias%20pa ra%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KonCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT55&dq=estrat%C3%A9gias+para+educ a%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&ots=U3wyQcQ1v-&sig=wSFmd2prcnpLmXCIEecNiuKuoMA#v=onepage&q=estrat%C3%A9gias%20pa ra%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva&f=false). Acesso em: 25 jul. 2024.

RIBEIRO, G. W. de A. **A supervisão educacional e a inclusão no contexto escolar**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89501>. Acesso em: 27 jul. 2024.

RIBEIRO, R. B. A.; LUCENA, R. R. Formação Continuada para Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): conscientizar, dialogar e promover autonomia. **Anais I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8797>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ROCHA, I. R. da. **A atuação do supervisor escolar na sala do aee**. Anais I CONBRALE... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30241>. Acesso em: 27 jul. 2024.

Rocha, V. A. Políticas de inclusão e formação docente: desafios contemporâneos. *Cadernos de Pesquisa*, 52, p., 317-335, 2022.

RORRATO, D. C. C. P.; PÁDUA, I. J. de; SETER, P. R.; PARO, A. C. O Ensino de Línguas Estrangeiras para Pessoas com Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 428–443, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29666. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29666>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SÁ, E. D. Inclusão Escolar. Desafios. Disponível em:

<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOMAURO, B. 2024 Começa com Expectativa sobre o Avanço das Ações para



Fortalecer a Educação Inclusiva. *Diversa*, 08 jan. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/2024-comeca-com-expectativa-sobre-avanco-das-aco-es-para-fortalecer-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, G. F. O Papel das Instituições na Formação e Reconhecimento do AEE. **Cadernos de Educação Inclusiva**, 15(3), p. 303-318, 2022.

SANTOS, M. L. (2021). A Importância da Integração Interdisciplinar na Educação Especial. **Educação Especial em Foco**, 12(2), 45-60.

SASSAKI, R. K. Eufemismo na contramão da inclusão. *Reação (Revista Nacional de Reabilitação)*, v. 14, p. 14-7, 2010.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma nova mentalidade*. Rio de Janeiro: Editora Juguetinhos, 1997.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31 – 44.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uBUpDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=Metodologia+do+Trabalho+Cient%C3%ADfico&ots=aJqZiv5XY3&sig=yzOQllcv8NUCQ9j3-offe-XjtZI#v=onepage&q=Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico&f=false>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 261-271, 2014.

SILVA, F. R.; OLIVEIRA, M. S. "Integração e colaboração entre profissionais da educação: um estudo sobre práticas inclusivas". **Caderno de Educação**, 22(2), p. 145-162, 2021.

SILVA, J. A.; PEREIRA, M. C. Desafios do Atendimento Educacional Especializado em Contextos de Vulnerabilidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27(2), p. 215-230, 2021.

SILVA, J. N. D.; SILVÉRIO, J. L.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Desafios pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o ensino remoto. *VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, v. 3, n. 3, 2020. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/s/article/view/34393>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, C; CARVALHO, A. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista**



**portuguesa de pedagogia**, v. 47, n. 1, p. 53-73, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/34888>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SILVA, T. de A.; SILVA, C. de A. "A Inclusão Escolar em Questão: olhares e práticas". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, nº 58, 2015, pp. 51-68.

STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-935553>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOUSA, F. G. A. de; DULTRA, F. F. B.; CARDOSO, L. das C. Vida profissional: reflexões e indicadores do atendimento educacional especializado em Fortaleza. In: **ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS - SINECGEO**, 3., 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais ... Fortaleza (CE), 2014. p. 1760-1768. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42048>. Acesso em: 24 jul. 2024,

SOUZA, M. E. L. de; DUARTE, M. N. M. REALIDADES E DEFASAGENS NO RETORNO PÓS-PANDEMIA DOS ESTUDANTES DO AEE. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4380>. Acesso em: 17 jul. 2024.

TEIXEIRA, A. M.; COPETTI, J. O Contexto da Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society and Development**. [s.l.], v. 9, n. 3, fev. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2473/1953>. Acesso em: 22 jul. 2024.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 bar. 2024.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VIEIRA, A. C. "Formação de Professores para a Educação Inclusiva: desafios e perspectivas". **Educação & Sociedade**, vol. 37, nº 134, 2016, pp. 569-592.

ZARDO, S. P. (2012). *Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*, 2012 (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/633818>. Acesso em: 15. abr. 2024.