

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE QUIXADÁ

INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR EDUCATION: A STUDY IN THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN QUIXADÁ

Francisca Gleiciane Eloi da Silva *
Francielle Gurgel de Castro Alves**

RESUMO

Este estudo analisa o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular da rede pública municipal de Quixadá-CE. A pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, aplicou questionários semiestruturados a 80 professores do Ensino Fundamental que atuam em escolas com matrícula de estudantes da educação especial da rede pública municipal de Quixadá, abrangendo os desafios enfrentados por professores e as estratégias pedagógicas adotadas pela gestão escolar na atuação da inclusão de estudantes NEE na sala de aula regular. O estudo evidencia a necessidade de transformar a inclusão legal em inclusão real, garantindo participação acadêmica e social plena dos alunos com NEE. Para isso, adequações necessárias para a efetivação da exigem investimentos em formação docente continuada e adequação física e material das escolas, além de trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e os familiares do discente. Os resultados concluíram que 87% dos docentes participaram de formação continuada na área nos últimos cinco anos, entretanto enfrentam desafios para a efetiva inclusão devido à ausência de materiais adaptados (79%), falta de profissionais de apoio especializado no âmbito escolar (55%), além de barreiras estruturais e na falta de sistematização do trabalho colaborativo entre profissionais de educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Práticas pedagógicas

ABSTRACT

His study analyzes the process of inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in the regular education system of the municipal public network of Quixadá, Ceará, Brazil. Employing a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), the research applied semi-structured questionnaires to 80 elementary school teachers working in schools that enroll special education students within the Quixadá municipal public network. The study investigated the challenges faced by teachers and the pedagogical strategies adopted by school management in promoting the inclusion of SEN students in the regular classroom. The findings highlight the critical need to move from legal inclusion to real inclusion, ensuring the full academic and social participation of students with SEN. Achieving this requires necessary adaptations including investments in ongoing teacher training, physical and material adaptations in schools, and collaborative work among education professionals and students' families. The results concluded that 87% of teachers had participated in ongoing training in the field within the last five years. However, they still face significant challenges for effective inclusion due to the absence of adapted materials (79%), lack of specialized support professionals within the school environment (55%), in addition to structural barriers and a lack of systematization in collaborative work among education professionals.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

O acesso à educação de qualidade é um direito de todo cidadão, independentemente de sua condição física, emocional ou intelectual. Nessa perspectiva, a educação inclusiva é fundamental para garantir as condições necessárias para o acesso, permanência e pleno desenvolvimento dos estudantes, independente de suas necessidades individuais, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor, respeitando as diferenças e oportunizando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (POIKOLA; KÄRNÄ & HAKALEHTO, 2024; JULIEN, 2025). A promoção de uma educação inclusiva não se limita ao acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nos espaços escolares, mas é necessário proporcionar as condições necessárias para que se sintam incluídos e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SHUTALEVA *et al.*, 2023).

Nos últimos anos, têm se intensificado os debates sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, Baptista (2011) evidenciou a necessidade de ampliar ações práticas que possibilitem discutir e reformular as diretrizes educacionais com a finalidade de melhorar o atendimento ao público da educação especial, além de proporcionar um ambiente educacional inclusivo, exigindo da escola o reconhecimento e valorização das diferenças, e ressignificando o processo de ensino e aprendizagem para atender as necessidades individuais de todos os estudantes (BEDAQUE, 2015; Dr. RANBIR, 2024). Portanto, exige compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, como a parceria e colaboração entre professores, gestores, funcionários, família dos estudantes e profissionais de apoio, são essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva e significativa para todos.

O professor da sala regular em parceria com os demais profissionais da escola e a família dos estudantes com necessidades educacionais especiais, são essenciais nesse processo. Porém, algumas escolas e seus profissionais não se encontram totalmente preparados para garantir a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes na sala regular. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, os profissionais de educação encontram muitos desafios para promover um ensino inclusivo, capaz de atender as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, dentre os quais estão, formação específica insuficiente, salas de aula com número elevado de estudantes, infraestrutura limitada da escola, ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados e falta de apoio da equipe pedagógica.

O suporte aos estudantes, adaptação dos espaços e recursos educacionais e aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas, contribuem para tornar a escola um ambiente acolhedor e

propício ao desenvolvimento. Nesse contexto, o professor da sala regular possui papel fundamental, pois através de suas práticas pedagógicas, possibilita a inclusão dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que esse profissional receba o suporte necessário da equipe pedagógica para realizar adaptações curriculares e metodológicas, tenha acesso a materiais e recursos pedagógicos adaptados, além disso, participe de formações continuadas e atue em parceria com o profissional do atendimento educacional especializado (AEE), visando melhorar sua prática pedagógica inclusiva (FILLIPOU; ACQUAH & BENGS, 2025).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular da rede pública municipal de Quixadá, e como objetivos específicos: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da sala regular, no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; descrever as principais estratégias pedagógicas inclusivas, adotadas pelos professores do ensino regular; verificar a participação e atuação dos professores do AEE, no suporte aos professores da sala regular; analisar as ações da gestão escolar no apoio à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais e compreender a percepção dos professores sobre a contribuição das formações continuadas no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a adaptação de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de acordo com suas particularidades educacionais. O atendimento educacional nas redes regulares de ensino a estes estudantes é assegurado por lei, incluindo no ensino regular adaptações curriculares, metodológicas e recursos pedagógicos que possibilitem atender suas habilidades ou necessidades específicas (BRASIL, 1996). Desse modo, a educação inclusiva tem como princípio: o respeito e a valorização das diferenças, buscando garantir o direito do aluno com NEE, a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem e as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de suas demandas individuais (GODOY; CHIARI; MARCELINO, 2024). Nesse contexto, Riboli e Pertuzzatti, destacam que:

É preciso propiciar um ambiente onde a diversidade e a diferença sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas por todos. Deve ser utilizada como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional, de modo que esse ambiente se torne acolhedor e capaz de promover a aprendizagem de todos, indistintamente, preparando-os para conviver autonomamente em uma sociedade inclusiva e plural. (RIBOLI; PERTUZZATTI, 2025, p. 2).

Nesse contexto, inúmeras leis e políticas educacionais foram implementadas no Brasil habilidades ou necessidades específicas com a finalidade de assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, nas escolas de ensino regular. O quadro 1 sistematiza esses documentos legais, em ordem cronológica, apresentando as principais legislações e seus dispositivos fundamentais com a finalidade de garantir condições adequadas de acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Quadro 1 - Sistematização do marco legal brasileiro relativo à educação especial e inclusiva, apresentando as principais legislações e seus dispositivos fundamentais.

Ano	Leis e documentos que tratam da educação especial e inclusiva	Finalidade
1988	Constituição Federal (CF)	Art. 205. – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. Art. 206. I - O ensino deve garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. III – É garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Art. 54. III - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Art. 55 - Determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

		Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Orienta a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Trata da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, garantindo ao público-alvo da educação especial um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Meta 4 - universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documentos oficiais (BRASIL, 1988; 1990; 1994; 1996; 1999; 2001; 2007; 2009; 2011; 2012; 2014; 2015)

A análise do quadro 1, revela a significativa evolução normativa voltada à educação inclusiva no Brasil. Contudo, observa-se na efetiva implementação nas escolas públicas de regulares um descompasso entre o arcabouço legal e sua execução, devido a insuficiência de infraestrutura adequada e a escassez de recursos financeiros para realizar estas adequações necessárias. A carência de profissionais qualificados para atendimento especializado e limitações orçamentárias para aquisição de materiais pedagógicos fundamentais para

adaptações curriculares pontuais dos estudantes, além da resistência institucional às mudanças essenciais são considerados obstáculos para promover uma educação inclusiva de forma efetiva e significativa. (RIBOLI; PERTUZZATTI, 2025).

É preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família deseja e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir. Estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência. (BRASIL, 2020, p. 17).

Dessa forma, a inclusão vai além da presença do aluno na escola, pois é necessário proporcionar um ambiente de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, através do acesso a um currículo flexível e adaptável, com estratégias de ensino que atendam as especificidades dos estudantes NEE (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2024). Portanto, é necessário refletir sobre como as práticas inclusivas vêm sendo desenvolvidas nas instituições educacionais, afim de melhorar suas ações voltadas para o atendimento especializado. Nessa perspectiva, é essencial o compromisso do professor e demais profissionais, para que o trabalho pedagógico esteja alinhado com as diretrizes e políticas educacionais voltadas para à inclusão assegurando o direito a educação inclusiva e eficaz a todos estudantes NEE (RIBOLI; PERTUZZATTI, 2025).

2.1 A atuação professor do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na garantia do processo de aprendizagem, cabendo ao professor atuar como mediador na construção do conhecimento, desenvolvendo suas habilidades, pensamento crítico, atitudes. Portanto, a atuação do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem., quando realizada de forma intencional e qualificada, possibilita não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento integral dos estudantes - incluindo suas habilidades cognitivas, pensamento crítico e formação cidadã (LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, a atuação docente configura-se como elemento central para a efetividade do processo educacional, especialmente na educação especial, onde a falta de formação específica e domínio de estratégias pedagógicas adaptadas pode comprometer significativamente a qualidade da aprendizagem (MANTOAN, 2015). Portanto, a atuação do

professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que sem professores capacitados e que dominem os procedimentos de ensino não é possível proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes (BRABO; CORDEIRO; MILANEZ, 2012).

Em relação as vivências pedagógicas pelos estudantes NEE, o papel do professor regular é auxiliar na adequação de currículo e nas práticas pedagógicas, a fim de permitir a estes alunos superar suas dificuldades ou limitações, proporcionando um ambiente de acolhimento e inclusão, participando ativamente do processo educacional nas atividades desenvolvidas em sala e integrando-o com os colegas (ROCHA, 2017). Para isso, é importante que o professor conheça cada estudante e suas necessidades específicas, a fim de adequar as estratégias de ensino às características individuais, favorecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo-emotivo-pedagógico. Nesse contexto, Alves (2022), ressalta que “as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, são mecanismos que contribuem para a promoção do processo de ensino, possibilitando ao estudante mais oportunidades de acesso ao conhecimento”.

Diante dessa realidade, o professor da sala comum encontra muitos desafios no processo de inclusão dos estudantes com NEE, como destaca Rocha (2017):

É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles construir novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto. (ROCHA, 2017, p. 2)

A utilização de recursos e materiais didáticos adaptados são essenciais para enriquecer e melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula regular, sendo indispensáveis para a elaboração de estratégias pedagógicas e adaptação de currículo no plano de aula (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2024). No entanto, quando esses recursos não estão disponíveis na escola, isso torna-se um obstáculo ao trabalho docente, que diante das inúmeras demandas burocráticas e pedagógicas não dispõem de tempo suficiente para produzir esses recursos adaptados, de acordo com a necessidade específica de cada estudante.

Diante da importância do papel do professor na promoção de uma educação inclusiva, é fundamental que esse profissional esteja preparado para lidar com as diferenças dentro da sala de aula. Para isso, a habitual participação em treinamentos e formação continuada é fundamental para atualizar e preparar os docentes para atuar em sala, aprimorando sua prática pedagógica inclusiva e contribuindo para o progresso dos alunos incluídos (PEREIRA, 2022).

Neste contexto, torna-se evidente a importância de uma formação docente adequada, que se concentre na promoção da equidade em todo o processo educacional. Esta formação deve preparar os educadores para atender efetivamente a uma diversidade de necessidades acadêmicas, respeitando as diversas capacidades intelectuais e físicas dos alunos, especialmente aqueles com limitações. (SEABRA *et al*, 2024, p. 8).

O professor da sala regular é imprescindível para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, entretanto o trabalho colaborativo deste com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais de apoio especializado, como o gestor escolar e a família dos estudantes, também se torna essencial nesse processo de desenvolvimento integral. Nesta perspectiva, o professor do AEE é o profissional que auxilia os professores da sala comum na busca por estratégias pedagógicas inclusivas, adaptação de materiais e recursos que atendam as necessidades dos estudantes. O suporte pedagógico especializado deste profissional possibilita aos estudantes NEE uma oportunidade de aprendizagem efetiva na sala regular. Assim, o papel do professor do AEE envolve um processo colaborativo com os demais profissionais da escola e também com as famílias desses estudantes que ultrapassa o limite do atendimento individualizado na sala de recursos multifuncionais, contribuindo de forma significativa para o processo de inclusão (SANDES; PIMENTEL, 2024).

De acordo com Alves (2022), as práticas colaborativas são aquelas que envolvem a participação de todos os segmentos da educação, objetivando preparar a escola para oferecer uma educação de inclusiva de qualidade e garantir as condições para que o aluno com NEE aprenda e se desenvolva de forma integral. Nesse contexto, a carência de profissionais especializados na escola, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo, intérpretes, terapeutas, assim, como a ausência da família, também compromete o processo de inclusão, que só acontece de forma efetiva, quando há o compromisso coletivo em proporcionar o atendimento especializado e os direitos garantidos em lei a esses estudantes (COELHO; COELHO, 2024).

2.2 A contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço ofertado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ocorrer no contraturno, preferencialmente na sala de recursos multifuncionais (SRM) dentro da própria escola (BRASIL, 2009). As SRM começaram a ser implantadas nas escolas das redes municipal e

estadual de educação por meio de ações do Governo Federal, como a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais através da Portaria Ministerial nº 13/2007, tendo como objetivo melhorar a qualidade no atendimento aos estudantes com NEE, matriculados no ensino regular (LEITE; CARNEIRO, 2018).

Esse ambiente de aprendizagem configura-se com um espaço pedagógico fundamental para o processo de inclusão, que trouxe avanços significativos no atendimento as necessidades educacionais dos estudantes, através da disponibilização de recursos pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade e estratégias de ensino que oferecem as condições de acesso ao currículo escolar e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades (RUSSO; PEREIRA, 2024). Essa concepção está alinhada às diretrizes estabelecidas no artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, que define como objetivos do AEE:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Para atuar no AEE, o profissional deve possuir formação inicial que o habilite para atuar como docente e formação continuada na área da educação especial. As funções desse profissional não se limitam ao atendimento do estudante com NEE, pois seu trabalho envolve um processo colaborativo com os demais profissionais da escola, com a participação das famílias dos estudantes e quando necessário, com outros profissionais especializados (BRASIL, 2009).

São competências do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

- Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:
- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
 - II - elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV - acompanhar a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o profissional AEE necessita de muito conhecimento teórico e prático para atender as inúmeras demandas e necessidades específicas dos estudantes. Por isso, torna-se indispensável a busca contínua por formação em educação especial e inclusiva, a fim de que seja oferecido um atendimento adequado e inclusivo para todos os estudantes (LEITE; CARNEIRO, 2018), além de capacitá-lo para elaborar e executar o plano de AEE de maneira eficiente, especificando as necessidades educacionais dos estudantes, suas atividades a serem desenvolvidas e os recursos necessários para que estas sejam realizadas de forma satisfatória (BRASIL, 2009).

Além disso, a formação continuada e especializada ainda contribui no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas do professor, possibilitando experiências de aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral desses estudantes, categorizando a essencialidade do AEE a efetivação de uma escola inclusiva, sendo um diferencial na vivência escolar dos estudantes com NEE (CÂMARA, 2022; SILVA; SILVA, 2022).

3. METODOLOGIA

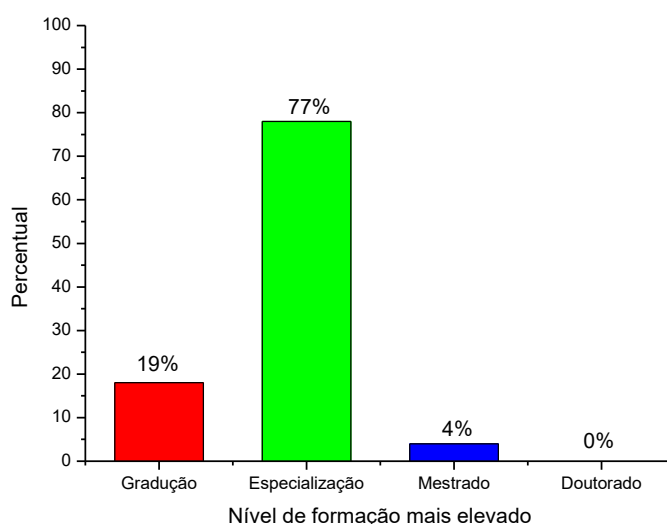
Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, que tem como intermédio um questionário com 16 perguntas objetivas, junto a 80 professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), que atuam em escolas com matrícula de estudantes da educação especial da rede pública municipal de Quixadá. O questionário abrange o perfil profissional dos docentes, os desafios enfrentados por professores e as estratégias pedagógicas adotadas pela gestão escolar na atuação da inclusão de estudantes NEE na sala de aula regular.

A aplicação dos questionários ocorreu nos meses de junho e julho de 2025, através do aplicativo “Google forms”, enviado na modalidade de mensagem “WhatsApp”. Para garantir os princípios éticos da experimentação, todos os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) padrão da plataforma “Google forms”, sendo mantido o anonimato das informações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

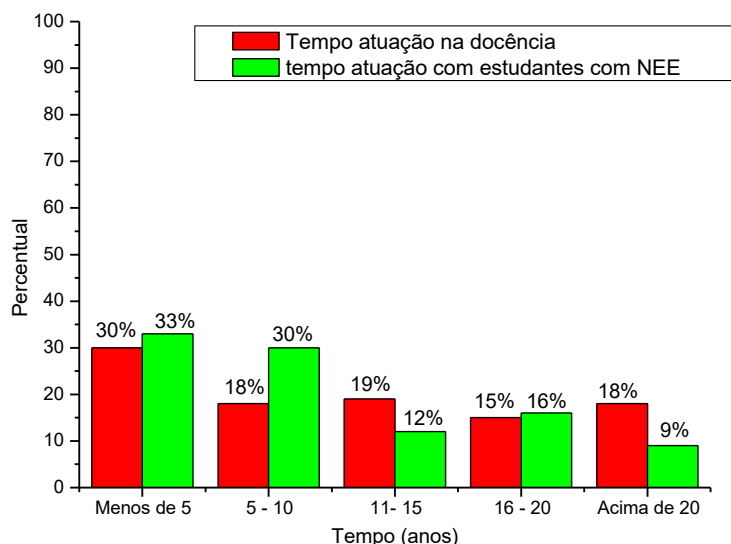
Dentre o perfil dos entrevistados, 35% nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), possuem formação em Pedagogia, enquanto 65% atuam nos Anos Finais (6º ao 9º ano) apresentam formações diversificadas, incluindo Licenciatura em Letras – Português, Matemática, Química, História, Ciências Biológicas e Educação Física. Em relação ao gênero, observou-se que 68% dos participantes são do sexo feminino e 32% do sexo masculino. A faixa etária dos docentes variou entre 25 e 57 anos, contemplando profissionais que vivenciam diferentes momentos na carreira docente. Quanto ao nível de escolaridade (gráfico 1), verificou-se que 77% possuem especialização, seguida por 19% com graduação e 4% com mestrado, evidenciando um percentual considerável de professores com formação em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 1: Nível de formação dos docentes da rede pública municipal de Quixadá



O gráfico 2 apresenta o tempo de atuação na docência e no atendimento aos estudantes com NEE, fazendo um comparativo do tempo de experiência com estudantes incluídos dos professores com menos experiência (menos de 5 anos) e os professores mais experientes (acima de 20 anos).

Gráfico 2: Tempo de atuação na docência x tempo de atuação com estudantes com NEE dos docentes da rede pública municipal de Quixadá



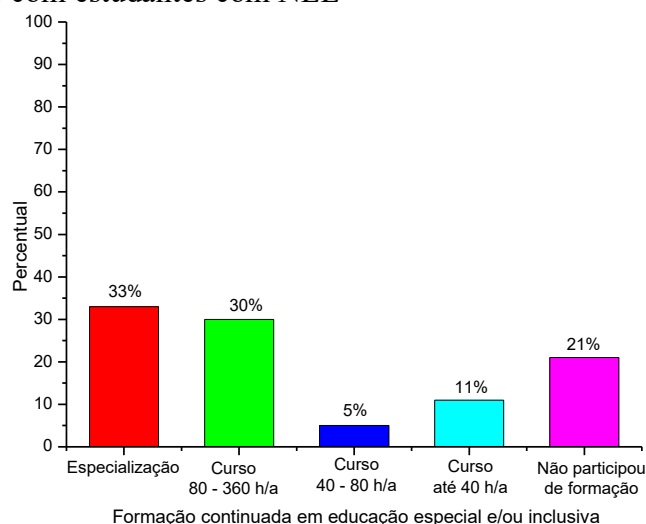
Para os professores com menos experiência, observou-se percentuais de valores próximos do tempo de atuação com estudantes com NEE (33%) e na docência (30%). Esses dados sugerem, que esses professores já iniciaram sua trajetória docente em um contexto educacional em que a inclusão escolar já faz parte da realidade das escolas. Em relação aos professores mais experientes, observou-se que 18% possuem mais de 20 anos de atuação, mas dentre estes apenas 9% relataram experiência com estudantes NEE. Isso evidencia que muitos desses profissionais iniciaram a carreira docente em um período que as políticas educacionais inclusivas não tinham sido incorporadas de forma obrigatória nas escolas de ensino regular, o que justifica o menor tempo de atuação com estudantes incluídos.

Quando questionados sobre a principal base de formação continuada para atuar com o público-alvo da educação especial (gráfico 3), conforme observa-se no gráfico 3, 33% dos professores afirmaram possuir especialização na área da educação especial e/ou inclusiva, 30% cursos com carga horária entre 80 e 360 horas/aula e 16% cursos de menor duração, o que indica que a maioria dos professores possuem formação para atuar com estudantes com NEE. No entanto, um número significativo de professores (21%), declararam não possuir formação específica na área. Esse resultado demonstra que há uma carência na formação de parte dos docentes da rede pública municipal de Quixadá, o que pode comprometer o atendimento educacional especializado nas salas de ensino regular.

Nessa perspectiva, Cunha e Ferrete (2021), destacam a importância da formação continuada do professor para o desenvolvimento de estratégias que inclua os estudantes com NEE, possibilitando a participação nas atividades, motivando-os a aprender e contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades. No contexto educacional inclusivo, as práticas

pedagógicas adaptativas só acontecem de forma significativa através da oportunidade de formações continuadas para o professor, assim como, condições necessárias para o desenvolvimento de tais práticas em sala de aula, reforçando a essencialidade da formação continuada para a qualidade no atendimento aos estudantes com NEE.

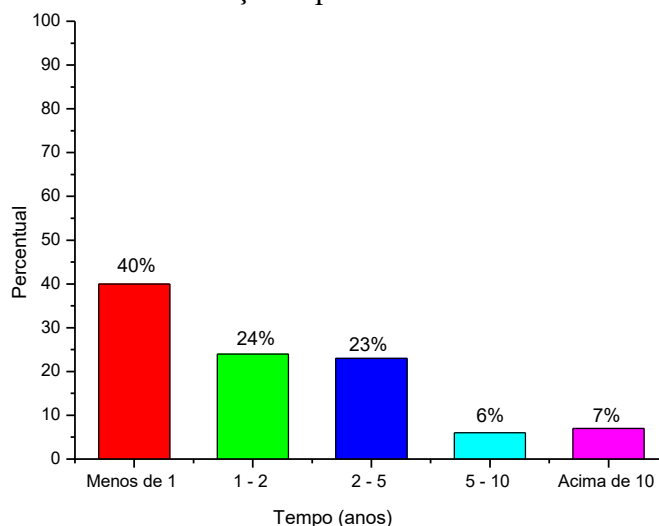
Gráfico 3 - Principal base de formação continuada dos docentes da rede pública municipal de Quixadá para atuação com estudantes com NEE



O Gráfico 4 apresenta que 40% dos professores concluíram sua formação na área da educação especial e/ou inclusiva, há menos de 1 ano, 24% entre 1 e 2 anos e 23% entre 2 e 5 anos. Os dados mostram que 87% dos docentes concluíram sua última formação na área da educação especial e/ou inclusiva, nos últimos 5 anos, demonstrando que os docentes estão buscando adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos para melhorar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes incluídos.

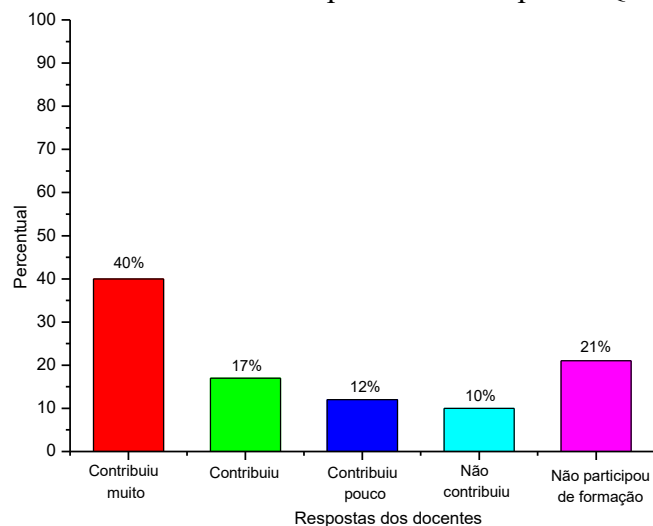
Percebe-se com a busca destes profissionais em construir novos conhecimentos, um movimento de profissionalização docente, exigindo do professor uma postura de “pesquisador”, na busca incessante de alternativas que respondam à diversidade na sala de aula (Mantoan, 2003, p.68), na direção do que defende Mittler (2003) quando relaciona diretamente o sucesso da inclusão ao investimento no professor, capacitando-o e apoiando-o a desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e centrada nas necessidades de todos os aprendizes.

Gráfico 4 - Tempo de conclusão da última formação realizada dos docentes da rede pública municipal de Quixadá na área da educação especial e/ou inclusiva



O gráfico 5 apresenta a opinião dos professores sobre a influência das formações continuadas para melhoria das práticas pedagógicas utilizadas no processo educacional com estudantes NEE. Dentre os resultados, 40% dos professores confirmaram a contribuição positiva da contínua formação e treinamento na área de educação especial na inovação de práticas adaptativas e motivação dos profissionais em aplicar seu conhecimento em sala de aula, observando evolução constante dos alunos com a introdução das estratégias aplicadas, contudo 17% afirmaram a capacitação contínua contribui parcialmente e 22% relacionam pouca contribuição ou ausência na utilização do conhecimento adquirido, bem como impossibilidade de sua execução sala de aula regular.

Gráfico 5 – Percepção docente sobre a contribuição da formação continuada para o aprimoramento das práticas inclusivas na rede pública municipal de Quixadá



Embora um número significativo de professores (57%) reconheça a contribuição da formação continuada para o aprimoramento do trabalho docente com os estudantes com NEE, outros 39% participam de formações, porém encontram desafios que os impossibilitam de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Esses dados reforçam a necessidade de formação continuada sólida e políticas educacionais inclusivas, que possibilitem ao professor, as condições necessárias para desenvolver seu trabalho pedagógico com os estudantes incluídos.

Estudos realizados por Oliveira e Santana (2025), demonstraram que existem diferenças significativas entre o professor com formação continuada na área inclusiva e o professor sem formação. Essas diferenças estão relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos, apresentando maior facilidade em lidar com as demandas específicas dos estudantes, enquanto que os docentes sem formação apresentam dificuldades em relação a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa destaca a formação continuada com um fator essencial para a construção de uma escola preparada para promover a inclusão.

Em relação as estratégias pedagógicas e aos recursos de apoio utilizados para promover a inclusão em sala de aula considerados pelos docentes mais eficazes no processo de aprendizagem, são apresentadas na tabela 1. Para essa pergunta, cada docente selecionava três itens, resultando em percentuais de respostas que ultrapassam 100%.

Tabela 1 – Estratégias e recursos de apoio considerados eficazes por docentes da rede pública municipal de Quixadá no processo de educação inclusiva

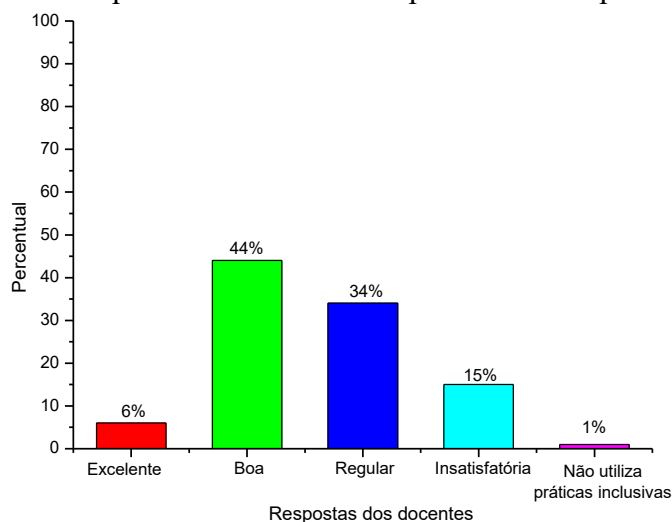
Estratégias e recursos de apoio	Frequência	Percentual
Adaptação de recursos pedagógicos	69	86%
Adaptação curricular	54	67%
Apoio de profissionais especializados	49	61%
Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)	38	47%
Trabalho colaborativo entre estudantes	25	31%

Conforme os dados apresentados, os meios de apoio mais eficazes no processo de inclusão são a adaptação de recursos pedagógicos (86%), a adaptação curricular (67%) e o apoio

de profissionais especializados (61%). As informações apresentadas, mostram que a adaptação de recursos pedagógicos, através da adaptação de materiais e atividades para atender as especificidades dos estudantes, através de adaptações curriculares, são consideradas estratégias essenciais para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE. Essa adaptação envolve ajustes e modificações em diversos elementos do currículo, como planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação que devem ser feitos em trabalho colaborativo entre os profissionais de educação que atuam no ambiente escolar. Portanto, o apoio de profissionais especializados, incluindo psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, também é considerado um recurso essencial, pois esses profissionais atuam em colaboração com a equipe escolar na identificação e atendimento das necessidades específicas dos estudantes.

Os docentes avaliaram as estratégias pedagógicas utilizadas em sala, em relação a aprendizagem escolar dos alunos com NEE, como observado no gráfico 6, onde a maioria dos professores (50%) consideram as estratégias pedagógicas utilizadas satisfatórias – boas ou excelentes – enquanto 34% classificaram como regular, demonstrando que houve avanços significativos na utilização de estratégias pedagógicas inclusivas e consequentemente na qualidade do ensino ofertado aos estudantes incluídos na sala de aula regular. Apenas 15% dos docentes avaliaram suas estratégias pedagógicas como insatisfatórias, o que evidencia a necessidade de insistência da gestão escolar em incentivar e exigir dos docentes mudanças atitudinais e metodológicas que favoreçam o processo de inclusão nas escolas de ensino regular.

Gráfico 6 – Avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas no processo de aprendizagem escolar dos alunos com NEE pelos docentes da rede pública municipal de Quixadá



A Tabela 2, apresenta os principais desafios enfrentados pelos professores da rede pública municipal de Quixadá, no processo de inclusão escolar. Para essa pergunta, cada docente apontava quatro desafios, resultando em percentuais de respostas que ultrapassam 100%.

Tabela 2 – Desafios enfrentados docentes da rede pública municipal de Quixadá no processo de inclusão escolar

Desafios citados pelos professores	Frequência	Percentual
Ausência de materiais e recursos adaptados	63	79%
Número elevado de estudantes na sala de aula	60	75%
Ausência de profissionais especializados	44	55%
Falta de tempo para elaboração de materiais adaptados	43	54%
Falha na comunicação entre escola e família	27	34%
Formação insuficiente	27	34%

Esses desafios estão relacionados à ausência de materiais e recursos adaptados (79%), número elevado de estudantes em sala de aula (75%), falta de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes (55%), falta de tempo para a elaboração de materiais adaptados (54%), infraestrutura limitada das escolas (46%) e falhas na comunicação entre escola e família (34%). Os desafios apresentados no estudo se relacionam com os destacados por Coelho; Coelho (2024): a ausência de uma formação para atuar na área da educação inclusiva, a escassez de recursos adaptados e tecnologias assistivas, a infraestrutura inadequada das escolas e a carência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, terapeutas e psicólogos, que poderiam atuar no apoio durante o processo inclusivo, assim como, a ausência de parceria entre escola e família.

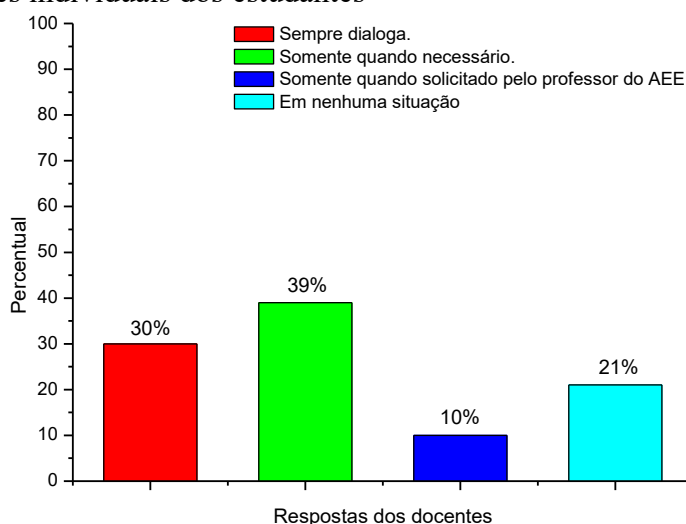
Os desafios estruturais, pedagógicos e administrativos apontados pelos professores, impactam o trabalho docente e compromete de forma direta a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com NEE. Esses dados se relacionam com o percentual de insatisfação dos professores com as estratégias pedagógicas utilizadas (15%), apresentados no gráfico 6, evidenciando que a falta de condições adequadas de trabalho reflete diretamente em sua atuação em sala de aula.

Embora tenha tido avanços na utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, os desafios apresentados reforçam a necessidade mudanças concretas voltadas para a oferta de materiais adaptados nas escolas, melhorias na infraestrutura dos espaços escolares, oferta de formações continuadas para os professores das salas regulares, redução do número de alunos por turma e apoio de profissionais especializados, além da parceria entre o professor da sala da regular e o profissional de AEE.

Nesse contexto, os docentes foram questionados se a comunicação entre os professores da sala regular e os professores do AEE contribui para facilitar os processos de inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE no ambiente escolar. Os resultados obtidos apresentaram que 93% consideram fundamental a comunicação entre professor de sala de aula regular e do AEE para promover a inclusão e favorecer a aprendizagem destes estudantes, enquanto apenas 6% afirmaram não ter opinião formada sobre o assunto e apenas 1% não acreditam que essa colaboração influencia significativamente os processos de inclusão e aprendizagem.

Apesar de 93% dos docentes, afirmarem que a colaboração entre professores da sala regular e AEE é essencial para o processo de inclusão, observa-se no gráfico 7 que apenas 30% dos docentes afirmam dialogar sempre com o professor do AEE sobre as necessidades individuais dos estudantes, enquanto 39%, somente quando percebem dificuldade cognitiva, adaptativa ou necessitam de intervenção em sala de aula, 10% apenas quando solicitados pelo professor do AEE e 21% em nenhuma situação.

Gráfico 7 – Frequência em que o professor da sala regular dialoga com o professor do AEE sobre as necessidades individuais dos estudantes

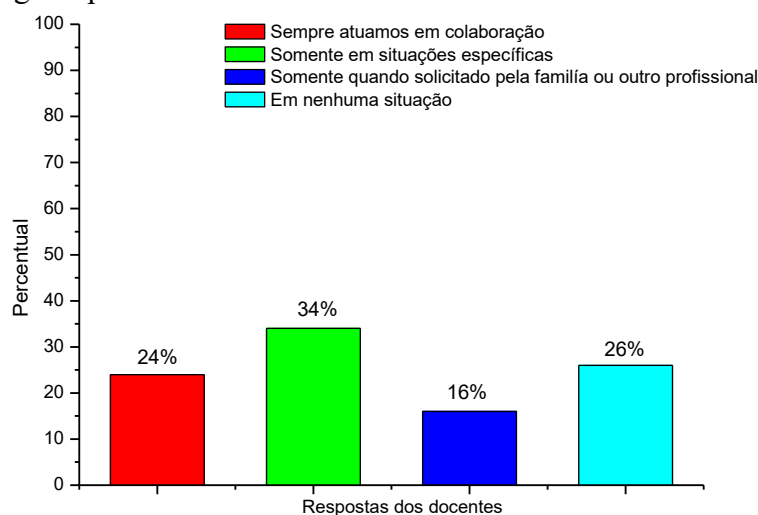


Destaca-se também no gráfico, que 31% dos docentes só dialogam quando solicitados pelo professor AEE ou não dialogam em nenhum momento, dado preocupante quando avalia-se que 1/3 dos professores de sala de aula regular estão rígidos quanto a uma importante

estratégia de inclusão e de simples execução. A efetiva inclusão escolar pressupõe uma relação de colaboração constante entre o professor da sala comum e o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo que o planejamento e as estratégias pedagógicas sejam articulados para eliminar barreiras à aprendizagem do estudante (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2006).

No Gráfico 8, observa-se resultados semelhantes, onde apenas 24% dos professores afirmam atuar sempre em colaboração com o AEE e 34% o fazem somente em situações específicas, como dificuldade cognitiva, baixo rendimento escolar ou quando há conflitos relacionais entre os estudantes, enquanto a garantia ao atendimento das necessidades específicas do aluno deve ser contínua independente de seu rendimento escolar ou sua socialização dentro de sala de aula. Em estudo relacionado a comunicação desses profissionais, Santiago (2021) concluiu ser fundamental que haja interação efetiva entre os professores, de forma que o conhecimento especializado do AEE subsidie a prática do professor da sala regular e o trabalho colaborativo contínuo facilite o planejamento do atendimento especializado.

Gráfico 8 – Colaboração entre professor do AEE e professor do ensino regular na utilização de estratégias pedagógicas para uso em sala de aula



Os dados apresentados nos gráficos 7 e 8, mostram que apesar da maioria dos docentes considerarem a parceria entre professor da sala regular e AEE essencial no processo de inclusão, observa-se que um percentual considerável de docentes, não percebem essa parceria durante o trabalho pedagógico com os estudantes com NEE. Essa prática pedagógica individual entre sala regular e sala de recursos multifuncionais afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes. Os dados apresentados mostram diferenças em relação ao que prevê a legislação.

O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece que o professor do AEE deve atuar não apenas na sala de recursos multifuncionais, com o atendimento ao estudante com NEE, mas também colaborar com o professor da sala regular, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, orientando os docentes sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e estabelecendo articulação, com o objetivo de disponibilizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e de estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. Portanto, observa-se uma diferença entre o que a legislação determina em relação a atuação do professor do AEE e o que está acontecendo de forma efetiva nas escolas.

A inclusão escolar dos estudantes com NEE depende não apenas do professor da sala regular e da sala de AEE, mas também do apoio da gestão escolar. Nesse sentido, os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciam que a prática mais adotada pela gestão escolar, de acordo com os docentes, é o incentivo ao trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do AEE (46%), seguida de ações de sensibilização com os demais alunos (26%) e o apoio na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas (24%). Contudo, observa-se que 16% dos professores afirmam não perceber esforço ou incentivo da gestão, demonstrando que essas ações não são observadas em todas as escolas da rede municipal de Quixadá, evidenciando que, embora haja progressos na promoção de práticas inclusivas, ainda é necessário intensificar a atuação da gestão escolar no que se refere ao apoio à inclusão.

Tabela 3 – Práticas adotadas pela gestão escolar para apoiar os professores da sala regular na inclusão de estudantes com NEE

Práticas inclusivas adotadas pela gestão escolar	Frequência	Percentual
Incentiva o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e AEE	37	46%
Promove ações de sensibilização com os demais alunos	21	26%
Apoio aos professores na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas.	19	24%
Não veem esforço e incentivo da gestão	12	16%
Disponibiliza materiais adaptados e tecnologias assistivas	7	9%
Promove formação continuada aos professores e equipe escolar.	4	5%

A Tabela 4 apresenta as práticas inclusivas observadas no ambiente escolar. A presença de cuidadores foi apontada por 88% dos docentes, indicando que esse recurso tem sido a

principal estratégia de suporte aos alunos com NEE. A participação dos estudantes nos projetos escolares também se destacou (44%), evidenciando que os professores da sala regular buscam incluir os alunos com NEE nas atividades coletivas, incentivando a interação e participação ativa no processo de aprendizagem. Entretanto, aspectos essenciais como acessibilidade física (20%), reuniões frequentes com as famílias (8%) e oferta de apoio especializado (5%) são práticas que precisam ser ampliadas e assim, seja uma realidade observada em todas as escolas.

Tabela 4 – Práticas de apoio aos estudantes com NEE observadas no ambiente escolar

Práticas inclusivas observadas na escola	Frequência	Percentual
Presença de cuidadores	70	88%
Participação dos estudantes com NEE nos projetos escolares	35	44%
Acessibilidade física nos espaços escolares	16	20%
Reuniões frequentes com as famílias dos alunos incluídos	6	8%
Oferta de apoio especializado	4	5%

De modo geral, os resultados obtidos na pesquisa mostraram que, embora existam iniciativas importantes de apoio às práticas inclusivas, elas ainda são limitadas e não são observadas em todas as escolas da rede pública municipal de Quixadá. Portanto, a colaboração entre professores da sala regular, AEE, profissionais especializados e gestão escolar, assim como a parceria entre escola e família, são fundamentais para a eficiência das políticas educacionais inclusivas e, conseqüentemente, propício a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com NEE em um ambiente escolar inclusivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular da rede pública municipal de Quixadá. Os resultados obtidos revelam que a inclusão ainda se mantém, em muitos casos, no nível nominal, onde os alunos estão matriculados, mas não recebem o atendimento adequado às suas especificidades, persistindo uma divergência entre o previsto em lei e a realidade das escolas do Município.

O âmbito escolar apresenta barreiras estruturais e sistêmicas que comprometem a eficiência da inclusão. A ausência de materiais adaptados, a carência de profissionais de apoio e a infraestrutura limitada das escolas surgem como os principais desafios, impossibilitando a atuação do conhecimento teórico adquirido nas formações técnicas pelo professor em prática pedagógica efetiva na sala de aula. A frágil colaboração entre o professor da sala regular e o professor do AEE causa preocupação na evidência de que quase a totalidade dos docentes (93%) reconheceram o impacto positivo dessa parceria na facilitação da construção de um plano educacional para individualização das necessidades individuais de cada aluno, entretanto apenas 30% destes profissionais realizam esse trabalho conjunto.

Diante desse contexto, conclui-se que a inclusão escolar no município de Quixadá avança significativamente na conscientização e nas práticas de formação continuada para os professores da sala regular, entretanto é preciso organizar estratégias operacionais práticas a fim de garantir a eficiência da educação inclusiva no município, exigindo investimento prioritário na aquisição de recursos e adaptações físicas que tornem o ambiente escolar verdadeiramente acessível, além de recursos financeiros para disponibilização de tecnologia assistiva para alunos NEE e, sobretudo, na criação de uma cultura de colaboração sistemática entre todos os atores envolvidos: professores da sala regular, professores do AEE, gestão escolar, famílias e profissionais de apoio.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. L. **O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com Transtorno do espectro do Autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2022.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. **Anais eletrônicos**. Nova Almeida: UFES; UFRGS; UFSCar, 2011.

BRABO, T. S. A. M; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Decreto_n_3_298_de_20_de_dezembro_de_1999_15226890440067_7091.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007. Brasília: MEC, SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Brasília: MEC, SEMESP, 2020. 124 p.

BRASIL. Presidência da República. **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. Acesso em: 21 jul. 2025.

BEDAQUE, S. A. P. **Atendimento Educacional Especializado.** Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2015.

CÂMARA, Y. C. S. Atuação do professor diante do processo de inclusão escolar com vistas no AEE. Editora Científica Digital. v. 3, 2022. p. 1487-1497. <https://doi.org/10.37885/220308253>.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828-3854, 2024. <https://doi.org/10.61411/rsc202470017>.

CUNHA, M. S.; FERRETE, A. A. S. S. Formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos. *Linguagens, Educação e Sociedade – LES*, 25(48), 60–85. 2021. <https://doi.org/10.26694/rles.v25i48.2452>.

DR. RANBIR. Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs. **Innovative Research Thoughts**. 2024. <https://doi.org/10.36676/irt.v10.i1.1405>.

FILIPPOU, K.; ACQUAH, E. & BENGIS, A. Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. **Review of Education**. 2025. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>.

GODOY, A. A. P.; CHIARI, A. C. S.; MARCELLINO, A. **A importância da educação inclusiva para o desenvolvimento de habilidades sociais**. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/4399328523915274.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

JULIEN, G. The Importance of Inclusive Education and Correlation with Self-Concept among Students: A Conceptual Literature Review. **Journal of Educational Research and Practice**. 2025. <https://doi.org/10.70376/jerp.v3i2.367>.

LEITE, I.; CARNEIRO, S. F. Educação e inclusão: uma abordagem sobre a política de implementação das salas de recursos multifuncionais. **Trilhas Pedagógicas**, v. 8, n. 8, p. 9-23, ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, S. V.; SANTOS, L. S. SANTOS, P. B. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Campo do Saber**, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2024.

OLIVEIRA, T. F. S.; SANTANA, Z. A importância da formação continuada para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): resultado de um estudo em uma escola do município de Varginha (MG). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 1, p. e7291-e7291, 2025. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-115>.

PEREIRA, J. F. R. F. **Educação inclusiva: educação inclusiva no ensino aprendizagem na escola regular**. Piracicaba, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera, Piracicaba, 2022.

POIKOLA, M.; KÄRNÄ, E.; & HAKALEHTO, S. Students' views of inclusive education: A scoping literature review. **European Journal of Education**. 2024. <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>.

RIBOLI, C.; PERTUZZATTI, M. T. Educação Especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0156, p. 1-22, 2025.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, p. 1-11, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RUSSO, L.; PEREIRA, L. P. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2024. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno-03-final.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SANDES, E. S.; PIMENTEL, S. C. Atendimento educacional especializado e professores da sala regular: articulações e diálogos para inclusão de estudantes com deficiência intelectual. **Diálogos e Diversidade**, v. 4, n. e20298, p. 01-10, 2024.

SANTIAGO, S. F. C.. A importância do trabalho do professor regente e do professor de AEE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 123-145, out. 2021.

SEABRA, M. A. B.; FERMIN, T. S.; SILVA, T. M. C.; MORAIS, N. P.; PAIXÃO, F. J. D.; SOARES, D. G. P.; SILVA, F. C.; SILVA, C. M. Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, p. e4155-e4155, 2024.

SILVA, V. V.; SILVA, Y. F. O. Perspectivas e desafios para a educação inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE) como força motriz da inclusão. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 59-74, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7728>. Acesso em: 06 ago. 2025.

SHUTALEVA, A.; MARTYUSHEV, N.; NIKONOVA, Z.; SAVCHENKO, I.; KUKARTSEV, V.; TYNCHENKO, V. & TYNCHENKO, Y. Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. **Sustainability**. 2023. <https://doi.org/10.3390/su15043011>.

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