



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**O PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: Desafios para
a educação inclusiva¹**

*The Specialized Educational Assistance Professional in Contemporary
Education: Challenges for Inclusive Education*

José Carlos Lima Costa²

Prof^a. Me. Karla Christiane de Góis Lira³

RESUMO

Este estudo investiga os desafios enfrentados pelo profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da educação inclusiva na educação infantil e no ensino fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, combinou revisão bibliográfica com aplicação de questionários a professores e profissionais de AEE de duas escolas municipais. Os resultados revelam uma disparidade nas condições de trabalho: enquanto uma escola apresentava inadequação da Sala de Recursos Multifuncionais, escassez de materiais pedagógicos e formação insuficiente do profissional, a outra demonstrava uma estrutura mais organizada, com equipe multidisciplinar e planejamento coletivo. Ambos os contextos, porém, reafirmaram a importância do AEE para o sucesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando seu papel na adaptação curricular e no desenvolvimento de habilidades. Assim, a efetiva atuação desse profissional esbarra em desafios estruturais, exigindo políticas públicas que assegurem investimentos em recursos, formação continuada e gestão colaborativa para consolidar uma educação inclusiva de qualidade, conforme destacado por autores como Gugel (2007) e Mendes (2020).

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Formação de Professores.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 28 de agosto de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0881958190200830>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9493-575X>. E-mail: jose.costa52988@alunos.ufersa.edu.br.

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8107080437540018>. E-mail: chrisgoisl@hotmail.com.

ABSTRACT

This study investigates the challenges faced by professionals in Specialized Educational Assistance (AEE) in promoting inclusive education at the early childhood and elementary levels. The research, qualitative in nature, combined a literature review with questionnaires administered to teachers and AEE professionals from two municipal schools. The results reveal significant disparities in working conditions. While one school exhibited inadequacies in its Multifunctional Resource Rooms, including a scarcity of pedagogical materials and insufficient professional training, the other demonstrated a more organized structure, with a multidisciplinary team and collective planning. Both contexts, however, reaffirmed the crucial importance of AEE for the success of students with special educational needs, highlighting its role in curriculum adaptation and skill development. It is concluded that the effective performance of these professionals faces structural challenges, necessitating public policies that ensure investments in resources, ongoing training, and collaborative management to truly consolidate quality inclusive education, as advocated by authors such as Gugel (2007) and Mendes (2020).

Key words: Specialized Educational Assistance; Inclusive Education; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

No século atual, a educação formal transformou-se em foco central de intensos debates, moldados pelas demandas da sociedade moderna. Nesse contexto, quatro pilares destacam-se como fundamentais: a formação completa do indivíduo, a integração social de grupos marginalizados, o cultivo de uma cidadania ativa e crítica, e a preparação efetiva para o mundo profissional. Alcançar essas metas exige dedicação, constância, excelência e continuidade no processo educacional.

Assim, torna-se essencial que toda a comunidade escolar esteja plenamente comprometida na construção de uma educação inclusiva e de alto padrão, capaz de responder a essas exigências. Essa educação inclusiva materializa-se quando a ação pedagógica é conduzida de forma cooperativa, envolvendo não só o suporte especializado, mas também o aperfeiçoamento das práticas de ensino e aprendizagem nos anos iniciais (educação infantil e ensino fundamental).

Neste cenário, a figura do profissional de atendimento educacional especializado (AEE) ganha relevância central. Sua função é garantir a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas e fomentar a coesão e participação de toda a comunidade escolar na realização desses propósitos. Sua atuação vai além do atendimento especializado, voltando-se também para a orientação, o suporte e o desenvolvimento das práticas docentes em parceria com os professores.

Este estudo tem por objetivo examinar o papel do AEE na inclusão escolar hoje, enfatizando que sua importância transcende a sala de recursos multifuncionais, abrangendo também colaboração direta com professores em suas práticas pedagógicas na educação infantil e fundamental. Considera-se ainda o cenário brasileiro, caracterizado por mudanças expressivas nas políticas educacionais desde a Constituição de 1988 (que garantiu o acesso universal à educação) até o compromisso internacional de 1994 (que assegurou o ensino fundamental gratuito, universal e obrigatório).

A pesquisa busca responder ao questionamento: qual o impacto da implementação do AEE (incluindo supervisão e orientação contínuas) no desempenho escolar e no bem-estar de alunos com deficiência nas etapas iniciais da educação básica? O estudo visa destacar o papel vital do AEE na educação inclusiva do século XXI. Através de revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise dos resultados, esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento e melhoria da educação inclusiva no Brasil, além de enriquecer a literatura acadêmica sobre o tema.

O presente artigo, além da introdução e das considerações finais, está organizado em quatro seções principais. A primeira seção, intitulada "Breve Panorama sobre a Pessoa com Deficiência", analisa historicamente a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência na sociedade ocidental, em diálogo com as transformações sociais. A segunda seção, "Aspectos Históricos da Inclusão no Brasil", examina os trajetos históricos, sociais e políticos da inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira. A terceira seção, "Aspectos Metodológicos da Pesquisa", descreve de forma sistemática e transparente os procedimentos, métodos e estratégias adotados para a realização do estudo. Ela detalha o desenho da pesquisa, a amostra, os instrumentos de coleta de dados (como questionários) e as técnicas de análise, fornecendo as bases para a interpretação dos resultados. Por fim, a quarta seção, "Análise e Discussão dos Dados", interpreta os dados coletados via questionários aplicados em duas instituições (uma de educação infantil e outra de ensino fundamental), considerando a realidade específica e o papel do AEE em cada contexto.

2 BREVE PANORAMA SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A história das pessoas com deficiência é marcada por lacunas significativas, em nosso conhecimento. Embora não disponhamos de registros detalhados, algumas informações fragmentadas nos remetem a práticas antigas, como as observadas na Grécia e em Roma. Nestas civilizações, existem indícios da institucionalização do abandono de crianças com deficiência, bem como do direito concedido ao Estado de eliminar tais crianças logo após o nascimento, com base em uma avaliação que visava evitar que cidadãos com deformidades se desenvolvessem. No excerto observa-se:

Em Platão, A República, Livro IV, 460 c - Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores e qualquer dos outros que sejam disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (...) A Política, de Aristóteles, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (Gugel, 2007, p. 63).

As leis romanas não favoreciam as pessoas que nasciam com deficiência. Na verdade, permitiam aos pais o ato de tirar a vida das crianças que apresentassem deformidades físicas, muitas vezes por meio do afogamento. Há relatos históricos que indicam que os pais, em

algumas situações, optavam por abandonar seus filhos em cestos no Rio Tibre ou em outros locais considerados sagrados (Gugel, 2007).

As crianças com deficiência que conseguissem sobreviver a essas práticas enfrentavam um destino desafiador. Muitas delas eram exploradas nas cidades por meio da mendicância, tornando-se "esmoladores", ou eram submetidas a participar de espetáculos em circos para entreter a classe abastada. Esse período coincidiu com as conquistas romanas e o auge do Império dos Césares (Gugel, 2007).

Gugel (2007) afirma que durante essas conquistas, as legiões de soldados que retornavam das batalhas frequentemente apresentavam amputações e lesões, o que deu início a um sistema hospitalar incipiente. No entanto, até então, as pessoas com deficiência eram alvo de discriminação e eram sistematicamente afastadas e excluídas da convivência com aqueles considerados "normais". Esse período é frequentemente denominado o paradigma da exclusão/eliminação.

Durante o período do Império Romano, testemunhamos o surgimento do cristianismo, uma doutrina que se destacava por seu foco na caridade e no amor mútuo entre as pessoas. Essa nova perspectiva foi especialmente reconfortante para as camadas mais desfavorecidas da sociedade, que se sentiram acolhidas por essa visão mais compassiva (Gugel, 2007).

Gugel (2007) assinala que o cristianismo, entre outras questões, empenhou-se em combater a prática de eliminar os filhos que nasciam com deficiência, marcando uma mudança significativa nas concepções romanas a partir do século IV d.C. Foi nesse período que surgiram os primeiros espaços de caridade, cujo propósito era abrigar tanto os indigentes quanto as pessoas com deficiências. Essa transição representou um ponto importante na história, em que os valores cristãos começaram a moldar a maneira como a sociedade via e tratava as pessoas com deficiência. A citação abaixo destaca:

Naquele tempo, Jesus encontrou no seu caminho um cego de nascença. Os discípulos perguntaram-lhe: “Mestre, quem é que pecou para ele nascer cego? Ele ou os seus pais?” Jesus respondeu-lhes: “Isso não tem nada que ver com os pecados dele ou dos pais; mas aconteceu assim para se manifestarem nele as obras de Deus”. (...) dito isto, cuspiu em terra, fez com a saliva um pouco de lodo e ungiu os olhos do cego. Depois disse-lhe: “Vai lavar-te à piscina de Siloé”; ele foi, lavou-se e voltou a enxergar (Gugel, 2007, p. 4).

A Idade Média teve início com o declínio do Império Romano em 476 d.C. e o evento da Queda de Constantinopla em 1453 d.C., caracterizando-se por condições de vida e saúde precárias para a população da época. Nesse período, uma visão amplamente enraizada na concepção bíblica predominava, levando à segregação das pessoas com deficiência. Essa segregação era motivada pela crença de que ela estava alinhada com as leis divinas, pois

muitos acreditavam que esses indivíduos carregavam uma espécie de culpa ou pecado que os excluía da proximidade com a divindade. Outras perspectivas supersticiosas levavam alguns a atribuir poderes especiais de feiticeiros ou bruxos a essas pessoas (Gugel, 2007).

As crianças com deficiência que conseguiam sobreviver enfrentavam um destino marcado pela separação de suas famílias e, frequentemente, pela zombaria. Na literatura da época, os anões e os corcundas eram retratados como objetos de entretenimento para a elite. Foi somente durante o reinado de Luís IX, que se estendeu de 1214 a 1270, que se deu um marco importante na história. Ele estabeleceu o primeiro hospital voltado para o atendimento de pessoas cegas, conhecido como Quinze-Vingts. Esse feito representou um avanço significativo na consideração e cuidado das pessoas com deficiência na sociedade medieval (Gugel, 2007).

A Idade Moderna representou uma transição notável de um período de considerável negligência para o surgimento de novas ideias. Esse período abrangeu desde o ano de 1453 (Século XIV), marcado pela queda de Constantinopla nas mãos dos Turcos Otomanos, até 1789 (Século XVIII) com a ocorrência da Revolução Francesa. Um dos momentos mais celebrados foi o período que se estendeu até o século XVI, conhecido como o Renascimento, que trouxe um renascimento das artes, da música e das ciências, introduzindo profundas transformações, impulsionadas pelo humanismo (Gugel, 2007).

No Século XV, na Alemanha, o Príncipe de Anhalt desafiou publicamente o reformador religioso Martinho Lutero, ao recusar-se a cumprir sua ordem de afogar crianças com deficiência intelectual. Lutero sustentava que essas pessoas careciam de natureza humana e eram frequentemente associadas a seres malignos, como bruxas, fadas e duendes (Gugel, 2007).

Os séculos XVI e XVII testemunharam a prevalência de uma grande massa de pessoas empobrecidas, mendigos e indivíduos com deficiência em toda a Europa. Por outro lado, presenciaram avanços significativos no atendimento às pessoas com deficiência nos hospitais. Isso envolveu o desenvolvimento de cuidados especializados em ortopedia para aqueles mutilados em decorrência de conflitos armados, bem como para pessoas cegas e surdas. Philippe Pinel (1745-1826) desempenhou um papel importante ao defender que aqueles com “distúrbios mentais” deveriam ser tratados como pacientes, em contraste com o tratamento violento e discriminatório que prevalecia na época (Gugel, 2007).

Gugel (2007) afirma que entre os séculos XVI e XIX, as pessoas com deficiência continuaram a enfrentar o isolamento, muitas vezes sendo alojadas em asilos, conventos e abrigos. O primeiro hospital psiquiátrico da Europa surgiu nesse período, embora, na prática,

tenha se assemelhado mais a prisões desprovidas de tratamento especializado. Isso se deu em parte devido aos avanços na medicina, que passaram a considerar essas pessoas como doentes, resultando em sua internação em hospitais e internatos, embora ainda mantidos em situações de isolamento. Nesse cenário, o modelo médico passou a predominar no tratamento das pessoas com deficiência, que passaram a ser encaradas como “portadoras de doenças”. No trecho abaixo destaca-se:

Os estudos da Psicologia ganham cientificidade e proliferam os testes padronizados para medir e classificar as pessoas, rotulando-as e categorizando-as em grupos iguais e diferentes ao padrão esperado pela sociedade. Inicia-se o modelo clínico-terapêutico no trato da deficiência. Às pessoas com deficiência é conferido o status de pacientes e a elas é proporcionado o atendimento clínico-terapêutico (Menicucci, 2006, p. 9).

Somente a partir do século XIX, começaram a ser implementadas as primeiras ações direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência, no Brasil. Entretanto, o contexto da época apresentava desafios significativos, uma vez que o país estava em processo de independência e a sociedade era caracterizada por sua falta de receptividade às diferenças. Com uma população predominantemente elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, a assimilação das necessidades das pessoas com deficiência era um desafio (Lanna Júnior, 2010).

Conforme observa Lanna Júnior (2010), o progresso no campo da medicina desempenhou um papel importante, permitindo o estudo das deficiências com o objetivo de encontrar soluções para os desafios enfrentados por essas pessoas. Contudo, o foco principal estava na assistência médica, geralmente prestada por instituições religiosas ou filantrópicas, sem uma participação significativa do governo. O objetivo primordial era curar as deficiências e normalizar o comportamento, e não necessariamente proporcionar educação.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Em 1854, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdo-Mudos, sendo esses os únicos grupos contemplados com ações educacionais. Posteriormente, com a chegada do período republicano em 1889, esses institutos tiveram seus nomes alterados para Instituto Benjamin Constant (1891) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957), respectivamente (Lanna Junior, 2010).

Lanna Júnior (2010) observa que após a Segunda Guerra Mundial, devido às atrocidades cometidas e à grande quantidade de pessoas feridas que se tornaram deficientes,

surgiram defensores dos direitos das pessoas com deficiência. Isso coincidiu com um aumento na crença em suas capacidades e na necessidade de reabilitação para a reintegração na sociedade.

No final do século XX, observaram-se conflitos e transformações significativas, especialmente no âmbito da educação especial no Brasil, que tem raízes desde o período imperial. Essa educação especial, influenciada pelas ideias de Pestalozzi e Froebel no século XVIII, destacava a importância do respeito à individualidade de cada criança. Expressões como "Educação para todos", "Todos na escola" e "Escola para todos" começaram a ganhar destaque (Gil, 2005).

Inicialmente, o acesso das pessoas com deficiência às escolas se limitava a um processo de interação, mas com o advento do processo de democratização da educação, o paradigma da exclusão/inclusão tornou-se mais evidente. Assim, no século XX, com o início da segunda República, o governo passou a incentivar entidades filantrópicas e institutos, como o Instituto Padre Chico, destinado ao atendimento de pessoas cegas. No entanto, o governo não assumiu diretamente a responsabilidade pela educação especial até 1930, quando começou a criar escolas junto a hospitais e ao ensino regular, além do surgimento de outras entidades filantrópicas e formas diferenciadas de atendimento (Jannuzzi, 2004).

Em 1954, foi fundado o Movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), inspirado pela organização americana *National Association for Retarded Children*. A APAE se espalhou pelo país até 1962, proporcionando pela primeira vez uma discussão ampla sobre a questão das pessoas com deficiência.

Em 1961, a Lei nº 4.024 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, demonstrando um maior interesse do governo em relação ao bem-estar das pessoas com deficiência. Essa legislação garantiu o direito à educação em escolas regulares para crianças com deficiência ou superdotadas (Hakim, 2016).

No entanto, na década de 70, ocorreu um retrocesso na política inclusiva com a criação da Lei 5.692/71, que defendia o tratamento especializado para alunos com deficiência, reforçando ainda mais a segregação desses alunos em salas "especiais". Houve uma grande organização da educação especial e de "classes especiais", com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, que passou a denominar-se Departamento de Ensino Especial (Rogalski, 2010).

Posteriormente, algumas deficiências, como as mentais, passaram a ser tratadas como doenças, exigindo cuidados clínicos e terapêuticos. Isso resultou em mudanças nas leis, como

a substituição das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

A partir da década de 1980, o conceito de integração na educação ganhou força, quando escolas especiais preparavam alguns alunos para uma posterior transferência para escolas regulares. Aqueles que conseguissem superar suas dificuldades adquiriam o direito de ingressar em uma escola regular, enquanto os estudantes com deficiência eram confrontados com a necessidade de se adaptar às abordagens educacionais. Esse período é conhecido como o paradigma da integração. Durante essa época, infelizmente, persistiam altos níveis de discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência, muitas vezes rotuladas como "incapazes". Elas eram atendidas em hospitais, frequentavam escolas especializadas ou, em alguns casos, eram mantidas escondidas pela família. Esse cenário gerava desconforto e afastamento em relação a essas pessoas para muitos indivíduos (Lanna Júnior, 2010).

Em 1999, o decreto 3.298 regulamenta a Lei 7.853/89, definindo deficiência como uma perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que cause incapacidade de desempenhar atividades dentro do padrão considerado normal. Além disso, deficiência permanente foi definida como aquela que ocorreu em um determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos.

Desde o ano de 1985, o governo brasileiro tem empreendido esforços para implementar uma política educacional reformadora, cujo propósito é garantir a universalização do acesso à educação formal. Essa trajetória representa um notável avanço na democratização do ensino, permeada pela disseminação do princípio de justiça social, que se materializa na oferta de educação fundamental gratuita e obrigatória para todos os cidadãos, sem exceção (Rogalski, 2010).

No ano de 1994, o Brasil, após sua participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, assumiu o compromisso internacional de assegurar, até o ano de 2015, o acesso universal, gratuito e compulsório ao ensino fundamental. Esse compromisso engendrou uma transformação substancial na configuração do sistema educacional brasileiro, objetivando a construção de um ambiente inclusivo, onde as escolas públicas fossem planejadas e os programas de ensino organizados considerando as variadas características e necessidades de aprendizagem de cada aluno (Rogalski, 2010).

Essa mudança de perspectiva implicou na adoção de uma pedagogia diferenciada, destinada a identificar e satisfazer as demandas educacionais específicas de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Por

consequente, as instituições escolares foram compelidas a reconfigurar sua estrutura organizacional e operacional, com o objetivo de atender de maneira abrangente a todos os discentes.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou os princípios da Educação Inclusiva, estipulando que crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm o direito de frequentar escolas regulares. Isso assegurou o acesso de todos os alunos, independentemente de suas características físicas, motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais, a estabelecimentos de ensino regulares. Nesse contexto, os sistemas educacionais passaram a enfrentar o desafio de desenvolver uma pedagogia centrada no discente, capaz de atender a diversidade de forma universal (Rogalski, 2010).

A LDB de 1996 também manteve a ênfase na missão do ensino fundamental, que visa a oferecer uma base educacional para a cidadania, fundamentada nos princípios de uma sociedade inclusiva. A escola, portanto, é encarada como uma instituição responsável por proporcionar condições de aprendizagem que possibilitem o domínio de competências essenciais, incluindo a alfabetização, a compreensão do ambiente natural e social, a consciência política, a tecnologia, as artes e os valores sociais, bem como o desenvolvimento da aprendizagem e da solidariedade humanas.

Com base na LDB, o governo federal publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se tornaram um guia fundamental para o desenvolvimento da educação fundamental em todo o país. Esses parâmetros orientaram os sistemas educacionais municipais e estaduais na implementação de práticas inclusivas, respeitando a diversidade cultural, regional, étnica e política, e promovendo uma educação alinhada com os princípios democráticos (Rogalski, 2010).

Nesse cenário, a política educacional brasileira passou a priorizar a qualidade da formação oferecida aos discentes, com a perspectiva de atender às exigências da sociedade moderna. Tal abordagem implica na oferta de uma educação que esteja em sintonia com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto brasileiro, de modo a promover o desenvolvimento integral das competências dos estudantes e prepará-los para atuar de maneira autônoma, crítica e participativa na sociedade.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse estudo foi conduzido por uma abordagem de cunho qualitativo, destacando a relevância dos elementos subjetivos adquiridos durante o processo de construção do conhecimento, conforme discutido por Minayo (2003). Para tanto, a pesquisa foi conduzida em três fases distintas: uma fase bibliográfica, uma coleta de dados em campo através da aplicação de questionário via *Google Forms* e uma análise dos dados coletados. Com o intuito de fazer um levantamento e examinar a literatura existente sobre a inclusão e as políticas públicas, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica, apoiada pela pesquisa documental. O fragmento abaixo destaca:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2007, p.106).

Assim, realizamos uma revisão da literatura relacionada à educação inclusiva, ao atendimento educacional especializado (AEE) e às suas implicações no desempenho acadêmico e no bem-estar de estudantes com deficiência. Esta fase visou estabelecer um sólido embasamento teórico para a pesquisa, explorando teorias, políticas públicas e práticas educacionais relevantes (Gil, 2002). No decorrer desta investigação, a seleção de fontes bibliográficas baseou-se nas contribuições teóricas de acadêmicos renomados, tais como Martins (2021), Medes (2020) e Rogalski (2010), reconhecidos por suas abordagens sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto brasileiro.

Como proposta de investigação documental, pautamos a pesquisa na aplicação de questionário online hospedado no *Google Drive*, usamos a ferramenta *Google Forms*, que consistiu na segunda fase da investigação: pesquisa de campo. O questionário foi projetado com base em questões de natureza subjetiva, direcionadas a professores/as da educação infantil e do ensino fundamental e profissionais de atendimento educacional especializado (AEE). A amostra foi composta por seis profissionais (quatro docentes das salas regulares e dois de AEE), considerando as duas escolas, abrangendo perfis e tempos diferentes de exercício do magistério. Tais informações constituíram elementos para fundamentar a fase documental do nosso processo de investigação, como pode ser observado no trecho abaixo:

No caso da pesquisa documental, têm-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Nestes

casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2007, pp. 106-107)

Para a análise do material coletado destinado à elaboração deste artigo, empregou-se a técnica de leitura e interpretação. Nessa etapa, buscou-se posicionar o texto tanto no contexto histórico quanto no teórico, visando estabelecer conexões entre as ideias presentes nos documentos e textos, explorando as percepções dos/as participantes dessa pesquisa, bem como oferecendo possibilidades de leitura crítica das informações coletadas. A respeito de tal técnica Cervo e Bervian (1983, *apud* Andrade, 1999, p. 20-21) destacam: “a um estudo das ideias principais sobre o tema em questão, onde se procura saber o que realmente o autor afirma, quais os dados e informações que ele oferece, além de correlacionar as afirmações do autor com os problemas em questão.”

Nesse contexto, tendo em vista os preceitos éticos delineados na Resolução CNS nº 510/2016, a qual estabelece diretrizes para pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, os sujeitos participantes foram cordialmente convidados a contribuir voluntariamente e anonimamente por meio do questionário mencionado, assegurando-se, assim, a confidencialidade integral das informações fornecidas. Ademais, os participantes foram devidamente informados de que possuíam o direito de retirar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarretasse quaisquer repercussões adversas.

Esse procedimento, pautado em fundamentos éticos e respeito aos direitos dos participantes, reitera o comprometimento com a proteção da integridade e privacidade dos envolvidos na pesquisa, respeitando os princípios norteadores da ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. A ênfase na garantia do anonimato e na liberdade de retirada do consentimento proporciona um ambiente propício para a participação informada e voluntária, reforçando, assim, a adesão a padrões éticos robustos e alinhados com as normativas vigentes.

Na etapa subsequente, correspondente à terceira fase da pesquisa, os dados previamente coletados foram submetidos a um processo de compilação e análise. A abordagem empregada envolveu a categorização e codificação das respostas fornecidas pelos/as professores/as e profissionais de atendimento educacional especializado (AEE), visando identificar padrões recorrentes e tendências emergentes. Além disso, foi conduzida uma análise qualitativa aprofundada das respostas, buscando ampliar a compreensão das experiências individuais dos participantes.

Os resultados obtidos por meio dessa análise desempenharam um papel fundamental na resposta ao problema de pesquisa proposto, contribuindo com perspectivas substanciais sobre a influência do AEE no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos no contexto

contemporâneo da educação inclusiva no século XXI. Esse enfoque metodológico integrado busca não apenas quantificar as percepções dos/as professores/as e profissionais de atendimento educacional especializado (AEE), mas também capturar nuances qualitativas que enriqueceram a compreensão do tema em análise.

A pesquisa realizada analisou dados coletados em duas instituições educacionais distintas, uma voltada para a educação infantil e outra para o ensino fundamental. A abordagem metodológica adotada visou captar nuances específicas de cada ambiente escolar e do papel do apoio educacional. A escolha estratégica de abranger diferentes etapas educacionais permitiu uma análise comparativa. A pesquisa, no entanto, adotou uma abordagem diferenciada para cada instituição, considerando suas dinâmicas internas. A análise de dados incluiu uma análise qualitativa aprofundada, enriquecendo a compreensão das experiências dos participantes. A metodologia escolhida ofereceu uma visão comparativa entre as escolas, bem como aprofundou a compreensão das complexidades do AEE em diferentes contextos, contribuindo para a relevância dos resultados.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Realizamos a aplicação do formulário em quatro escolas, duas de educação infantil e duas de ensino fundamental, no entanto, selecionamos apenas duas (uma de cada etapa da educação), considerando o critério de inclusão: presença de profissional de atendimento educacional especializado (AEE). Excluímos as duas escolas, pois não conseguimos identificar um atendimento específico de crianças com deficiência.

5.1 Desafios do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

No presente tópico, empreendemos uma avaliação comparativa entre as Escolas A e B, identificando notáveis discrepâncias em suas práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A Escola A (instituição municipal, do município de Paço do Lumiar - MA) depara-se com desafios consideráveis, como a inadequação da Sala de Recursos Multifuncionais e a insuficiência de materiais apropriados, resultando em práticas pedagógicas restritas. A formação da profissional de AEE na Escola A evidencia lacunas, com cursos não focalizados na Educação Infantil. Em contrapartida, a Escola B (instituição municipal de Paço do Lumiar - MA) oferece um ambiente mais propício, reconhecendo a importância do AEE, materiais

adequados e organização no planejamento coletivo. Esta análise sublinha a necessidade premente de uma abordagem integrada, contemplando investimentos em recursos materiais e formação continuada, visando assegurar uma educação inclusiva e de qualidade na Educação Infantil, conforme evidenciado pela abordagem mais estruturada da Escola B.

5.1.1 Escola A: Educação Infantil

Durante nossa investigação identificados alguns elementos que exerceram influência sobre a atuação do profissional de atendimento educacional especializado (AEE), entre os quais se destaca as condições adequadas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da escola A (instituição municipal de educação infantil); tal situação que impede a realização de um trabalho mais significativo e aprofundado, considerando as singularidades e individualidades destas crianças. Diante disso, profissional de AEE ¹⁴ afirma: *“Nossas escolas nos níveis estaduais e municipais deixa a desejar, tanto com o suporte pedagógico e principalmente aos cuidados especiais e dificuldades de aprendizagem”* (Informação Verbal, 2025).

Adicionalmente, questões relacionadas à inadequação dos materiais utilizados e à formação da profissional contribuem para a complexidade de seu papel. Ela ocupa essa posição e lidera os atendimentos na SRM há mais de quatro anos, embora sua formação tenha características específicas. A profissional em questão possui múltiplos cursos de especialização, embora nenhum deles esteja direcionado especificamente para a área de Educação Infantil. De acordo com Machado (2017), no contexto da Educação Especial, a imperatividade da capacitação docente se torna ainda mais pronunciada; contudo, em todas as fases da educação, depara-se com crianças cujos processos de aprendizagem se desenrolam de maneiras distintas.

Nesse cenário, cabe ao professor identificar de que maneira suas práticas pedagógicas podem maximizar e otimizar tais processos de aprendizado, reconhecendo a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sua sala de aula. O ponto central a ser considerado, conforme o autor, é a adequação dos cursos oferecidos.

Com a promulgação da legislação que garante o direito dos alunos com deficiência frequentarem a escola e serem incluídos, em consonância com os princípios da inclusão

⁴ Utilizamos numeração arábica para diferenciar os/as profissionais de atendimento educacional especializado (profissional de AEE 1 corresponde a educação infantil e profissional de AEE 2 corresponde ao ensino fundamental), bem como, os/as professores que participaram da investigação, no intuito de preservar a identidade dos mesmos.

escolar, torna-se imperativo que as Instituições de Ensino Superior e os órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) assumam a responsabilidade de proporcionar formação específica e adequada para todos os profissionais atuantes na escola. Essa perspectiva visa assegurar que a preparação dos profissionais esteja alinhada com as demandas contemporâneas da educação inclusiva.

A Profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da escola A, opta por não utilizar a maioria dos materiais disponíveis, pois estes não são adequados à faixa etária dos alunos. Dessa forma, ela se vê na necessidade de confeccionar os próprios materiais para conduzir suas atividades. Segundo a professora, esse é um grande desafio para a realização de atividades individualizadas e significativas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A profissional de AEE 1 destaca:

O apoio pedagógico é importante para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais ou em situações de dificuldade de aprendizagem. Mas seria muito positivo se a sala da escola onde trabalho disponibilizasse materiais que fossem adequados a idade das crianças atendidas. Faria diferença, porque facilitaria a realização das atividades individuais e melhoraria o aprendizado (Informação Verbal, 2025).

Ao proceder com uma análise aprofundada desses resultados, torna-se importante a necessidade de adequação, por parte da secretaria municipal de educação ou mesmo da instituição escolar, em relação aos recursos disponibilizados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado à Educação Infantil. A constatação de escassez de materiais apropriados, somada às lacunas evidentes na formação docente e à ausência de investimentos adequados, amplifica substancialmente a complexidade do trabalho realizado pela professora.

A deficiência de materiais compatíveis com as demandas específicas da Educação Infantil não apenas impõe desafios práticos à docente, mas também compromete a eficácia do processo educativo para os alunos que necessitam de atenção especializada. A necessidade de intervenção e aprimoramento por parte das instâncias educacionais superiores se delineia como imperativa diante da urgência em proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, considerando as barreiras enfrentadas pela professora no desempenho de suas atividades, é fundamental reconhecer que a implementação efetiva do AEE na Educação Infantil requer não apenas o fornecimento de recursos materiais adequados, mas também uma atenção dedicada à formação continuada dos profissionais envolvidos. A ausência de investimentos suficientes não apenas prejudica a qualidade do atendimento prestado, mas também compromete o alcance dos objetivos fundamentais do AEE, que busca assegurar uma

educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Assim, torna-se evidente a relevância de uma abordagem holística e integrada por parte das autoridades educacionais, considerando não apenas o provimento de recursos materiais, mas também o investimento na capacitação docente e na infraestrutura necessária para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e eficaz na Educação Infantil.

A profissional de AEE afirma que algumas das crianças atendidas no ano de 2024 não continuaram a receber atendimento no ano subsequente. Segundo relato dessa profissional, algumas dessas crianças transferiram-se para outra escola por atingirem a idade para ingressar no ensino fundamental. O processo de transição não foi acompanhado, e não houve estabelecimento de diálogo entre as instituições envolvidas. O profissional de AEE 1 afirmou: *“Além disso, grande parte das crianças que foram atendidas ano passado (2024) já saíram da escola por causa da idade e as duas escolas não tem contato, impedindo a continuidade do trabalho que comecei”* (Informação Verbal, 2025).

Diante disso, Fabiana Checconi (2016), em sua pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ressalta a importância de um diálogo institucional e pedagógico para mitigar impactos negativos na trajetória escolar. Embora a autora não aborde explicitamente os impactos para os alunos com deficiência durante esse processo de transição, é possível inferir que, para esse público, a troca de informações entre as instituições responsáveis é ainda mais importante. Isso se deve ao fato de que, além da adaptação em sala de aula, é vital garantir a continuidade do trabalho desenvolvido durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No momento de levantar dados, a profissional encarregada do Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentou uma pasta com informações dos alunos assistidos em 2024. Ao examinar esses documentos, evidenciou-se que tanto as avaliações quanto os planos e esquemas de aula, que documentavam o progresso dos alunos, eram desenvolvidos sem muitos detalhes. Assim, ficou perceptível a falta de definição clara em relação às metodologias empregadas e aos objetivos propostos. Sobre tais apontamentos o profissional destaca:

O trabalho bem planejado, organizado e acompanhado pela escola é fundamental. Quando a gestão se propõe a contribuir, organizando momento de planejamento coletivo, construção de planos de aula inclusivos, o aprendizado destas crianças é bem significativo. Mas quando há uma negligência da gestão em relação ao meu trabalho, as coisas ficam mais difíceis. Na escola que trabalho desenvolvemos um planejamento coletivo, sempre levo propostas aos professores para que suas aulas sejam mais inclusivas e todos possam aprender (Informação Verbal, 2025).

Quando exploramos as dimensões de registro, planejamento e avaliação, sobretudo no contexto da Educação Infantil, Rodrigues (2015) destaca que uma avaliação embasada na observação e documentação do desenvolvimento do aluno, aliada ao desempenho nas atividades, possibilita ao educador uma reflexão profunda sobre o processo de aprendizado do estudante. Ele sublinha, ainda, a vitalidade do planejamento educacional especializado como meio de assegurar que as particularidades de cada aluno sejam tratadas de forma apropriada. O planejamento, nesse sentido, emerge como uma ferramenta imprescindível para garantir que as atividades estejam em sintonia com os objetivos estabelecidos para cada criança.

5.1.2 Escola B: Escola de Ensino Fundamental

A comparação entre as Escolas A e B revela disparidades significativas em termos de condições e práticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Enquanto a Escola A enfrenta desafios substanciais, como a inadequação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a falta de materiais adequados, a Escola B destaca-se por apresentar um cenário mais propício ao desenvolvimento de práticas inclusivas. A profissional de AEE 2 afirmou: *“Na escola em que trabalho no ensino fundamental esse apoio é essencial. Felizmente a escola conta com uma equipe (SOEP) com psicólogas e psicopedagogas atuando juntamente com os professores para promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos atípicos”* (Informação Verbal).

Na Escola A, a profissional de AEE expressa frustração com a escassez de recursos materiais adequados à faixa etária das crianças atendidas. A necessidade de confeccionar materiais próprios para conduzir atividades individualizadas na SRM representa um desafio adicional. A falta de investimentos e a ausência de diálogo entre as instituições comprometem a continuidade do trabalho desenvolvido, impactando negativamente a qualidade do atendimento. Em contrapartida, a Escola B destaca-se por oferecer condições mais favoráveis. A profissional de AEE da Escola B não apenas reconhece o AEE como importante para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também ressalta a importância de materiais adequados à idade das crianças. Essa percepção reflete um ambiente mais propício ao ensino inclusivo, proporcionando um suporte mais efetivo para a profissional de AEE e, por consequência, para o desenvolvimento das crianças. A profissional de AEE 2 observa que este tipo de atuação profissional é mais eficiente quando está bem equipada e pode contribuir *“com a superação de barreiras que dificultam a aprendizagem respeitando as diferenças e*

particularidades de cada estudante melhorando o aproveitamento dos mesmos” (Informação Verbal, 2025).

No âmbito do planejamento e da avaliação, a Escola B demonstra uma abordagem mais organizada e colaborativa. O destaque para o planejamento coletivo, a construção de planos de aula inclusivos e a atenção da gestão ao trabalho do profissional de AEE contribuem para um ambiente mais propício ao aprendizado significativo. Em contrapartida, na Escola A, a falta de definição nítida em relação às metodologias empregadas e aos objetivos propostos evidencia uma lacuna na gestão e organização das práticas pedagógicas. A profissional de AEE 2 destaca: *“Por meio de orientações e de ensino aproveitando o estudante melhorando seu desempenho, contribui através de estratégias o desenvolvimento e habilidades de competências consideradas necessárias para exercer funções no mercado de trabalho”* (Informação Verbal).

Assim, a comparação entre as duas escolas ressalta a importância das condições institucionais, do apoio pedagógico e dos investimentos adequados para o efetivo desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A Escola B, ao proporcionar um ambiente mais propício e organizado, destaca a relevância de práticas inclusivas bem estruturadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

5.3 O que dizem os/as Professores/as?

No decorrer da pesquisa, as respostas dos professores revelam uma ênfase significativa na importância do AEE no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência. A percepção unânime dos educadores é que o AEE desempenha um papel significativo para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível. A professora 1 da escola A afirma: *“O apoio pedagógico é essencial para o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ou em situações de dificuldade de aprendizagem”* (Informação Verbal).

Percebemos que a abordagem individualizada proporcionada por esse suporte se mostra vital na adaptação do ensino às demandas específicas de cada aluno, contribuindo assim para a maximização do potencial de aprendizado. Os professores enfatizam que, ao superar desafios como a diversidade de necessidades dos alunos e os ritmos variados de aprendizado, o AEE emerge como um aliado fundamental na construção de uma base educacional sólida, que atenda de maneira abrangente às distintas realidades presentes nas

salas de aula. Essas considerações ressaltam a necessidade contínua de investimento e valorização do AEE como um elemento essencial no cenário educacional contemporâneo.

As considerações sobre a atuação positiva do AEE, incluindo a presença de uma equipe multidisciplinar, encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil. A LDB, Lei nº 9.394/96, reconhece a importância da diversidade e da inclusão no sistema educacional, garantindo o direito à educação a todos, sem discriminação.

No contexto da LDB, a atuação do AEE está alinhada com o princípio da educação inclusiva, que visa assegurar o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A presença de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como psicólogos e psicopedagogos, está em conformidade com a perspectiva da educação inclusiva, que reconhece a diversidade de necessidades dos alunos e busca promover práticas pedagógicas adaptadas a essas diversidades.

No que se refere à promoção do desenvolvimento integral dos alunos, a LDB destaca a necessidade de uma educação que contemple não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e cultural. A atuação conjunta de profissionais especializados contribui para a implementação dessa abordagem holística, considerando as diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos atípicos. Além disso, a LDB enfatiza a importância da formação continuada dos profissionais da educação, incluindo aqueles que atuam no AEE. A presença de psicólogas e psicopedagogas na equipe ressalta a necessidade de profissionais qualificados para lidar com as especificidades dos alunos atípicos, reforçando o compromisso com a qualidade do ensino.

O AEE é considerado essencial para o sucesso dos alunos com deficiência. Os professores afirmam que sua atuação na escola, especialmente quando há uma equipe que supre as necessidades do ambiente escolar, muda de forma positiva. No entanto, a falta desse suporte é percebida como uma dificuldade significativa.

Em relação à colaboração com os profissionais de AEE, os professores destacam a importância de trabalhar de forma unificada, agregando valores e dando sugestões para adaptar o currículo e as estratégias de ensino. A participação em formações continuadas e a elaboração de avaliações e atividades adaptadas são citadas como práticas comuns para atender às necessidades individuais de todos os alunos e promover a inclusão.

Os desafios enfrentados ao ensinar em salas de aula inclusivas são mencionados pelos professores, incluindo a falta de compreensão da família, diversidade de necessidades dos alunos, resistência à inclusão e infraestrutura inadequada. O AEE é apontado como

fundamental para superar essas barreiras, contribuindo para a adaptação do ensino e desenvolvimento de habilidades essenciais diante de ritmos de aprendizado variados.

Quando questionados sobre a contribuição do AEE na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para a sociedade no século XXI, os professores destacam a importância do suporte na transmissão de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e mentalidades fundamentais para o sucesso em um mundo em constante evolução. A capacitação dos alunos para se tornarem cidadãos ativos, participativos e conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade é reconhecida como uma das principais contribuições do AEE.

Em relação à promoção da cidadania crítica e ao desenvolvimento de uma comunidade escolar mais engajada na busca por uma educação inclusiva de qualidade, os professores sublinham a importância do AEE em personalizar a aprendizagem, desenvolver habilidades e promover a sensibilização. Eles ressaltam que, ao superar desafios como a falta de compreensão e resistência à inclusão, o apoio pedagógico desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais plural, diversa e inclusiva.

Esses insights evidenciam a necessidade de políticas educacionais que valorizem e fortaleçam o papel do apoio pedagógico, assegurando que os profissionais envolvidos estejam aptos a oferecer um ensino inclusivo e de qualidade, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea.

Mendes (2020) aborda diversos aspectos relacionados à educação inclusiva, destacando quatro pilares fundamentais: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, família e parcerias. No contexto das políticas públicas, refere-se à criação e gestão de normas que visam garantir o direito à educação para todos, especialmente para grupos historicamente excluídos do sistema educacional. A gestão escolar abrange o planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino, incluindo projetos político-pedagógicos e a interação com a comunidade. Estratégias pedagógicas englobam métodos e práticas planejadas pelos educadores para atingir objetivos de ensino, com foco na diversidade e nas singularidades dos alunos. A relação com as famílias é essencial, abordando tanto aspectos que favorecem a educação inclusiva quanto situações de conflito. Por fim, as parcerias envolvem relações entre a escola e atores externos, como apoio ao processo de inclusão escolar, destacando a importância dessas alianças para fortalecer o papel da escola na comunidade (Mendes, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos os desafios enfrentados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, centrando nossa análise na influência importante como apoio pedagógico. Os resultados obtidos ressaltam a urgência de direcionar uma atenção cuidadosa para elementos fundamentais, tais como a disponibilidade de recursos, a capacitação apropriada dos profissionais envolvidos e a criação de condições propícias, essenciais para fomentar práticas inclusivas efetivas. Esta pesquisa, assim, destaca a complexidade do cenário educacional e reitera a importância de abordagens holísticas e integradas na abordagem de questões relacionadas à inclusão, apontando para caminhos promissores em busca de uma educação mais equitativa e acessível a todos.

A disparidade entre as Escolas A e B resalta a importância do ambiente educacional na eficácia das práticas inclusivas. A Escola A, enfrentando limitações na Educação Infantil, destaca a urgência de investimentos e políticas públicas mais efetivas para superar desafios como inadequação de recursos e formação insuficiente.

Por outro lado, a Escola B, com uma equipe de apoio pedagógico bem estruturada no Ensino Fundamental, evidencia resultados positivos. O profissional de AEE não apenas compensa lacunas, mas também promove práticas mais inclusivas, refletindo na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

As considerações dos professores enfatizam o papel vital do profissional de AEE na preparação dos alunos para desafios contemporâneos. A personalização da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades essenciais e a promoção da cidadania crítica são elementos fundamentais destacados pelos participantes.

Este estudo aponta para a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas, valorizando o AEE e promovendo a formação continuada para professores. A parceria entre escola, família e gestão escolar emerge como fator importante para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas.

Em última análise, sugerimos um aprofundamento nas discussões sobre a implementação de políticas inclusivas, reconhecendo o AEE como elemento-chave. Ao considerar as perspectivas dos professores, reforçamos a importância de práticas que transcendam o ambiente escolar, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma participação ativa e crítica na sociedade do século XXI.

REFERÊNCIAS

Andrade, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIL, Marta. Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? In: **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** 2005. p. 165-165.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HAKIM, Claudia. **Superdotação e Dupla Excepcionalidade**: Contribuições da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Direito Aplicado ao Tema. Curitiba: Juruá Editora, 2016.

HAKIM, Claudia. **Superdotação e Dupla Excepcionalidade**: Contribuições da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Direito Aplicado ao Tema. Curitiba: Juruá Editora.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2004.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

MENDES, RODRIGO HÜBNER. **Educação Inclusiva na prática**. São Paulo : Fundação Santillana, 2020.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. **Centro de Formação de Professores/PUC Minas. Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas, livro-texto**, v. 1, p. 8, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, R. K. G. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 5 – nº 12, jul – dez 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.