

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFSP CAMPUS SERTÃOZINHO

PROFESSOR' PERCEPTIONS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT:
CHALLENGES AND POSSIBILITIES AT IFSP SERTÃOZINHO CAMPUS

Marcos Alves Fontes *

Valquíria Melo Souza Correia **

RESUMO

Este trabalho analisou as percepções dos docentes do IFSP Campus Sertãozinho sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando identificar desafios, potencialidades e impactos desse serviço na promoção da inclusão escolar. A pesquisa adotou abordagem quantitativa e qualitativa por meio da aplicação de questionário estruturado a 25 professores, abordando conhecimento sobre legislação e práticas inclusivas, formação docente, recursos pedagógicos, articulação entre equipes e sugestões de aprimoramento do AEE. Os resultados indicam que, embora a maioria dos docentes possua ampla experiência na educação, predomina a formação pontual ou inexistente em educação inclusiva, refletindo baixo preparo para atuação com estudantes público-alvo da educação especial. Verificou-se reconhecimento da importância do AEE para o desenvolvimento dos alunos, mas fragilidades em planejamento colaborativo, adaptação curricular, disponibilidade de recursos pedagógicos e integração com famílias. As conclusões apontam que o fortalecimento do AEE demanda oferta contínua de formação específica, articulação entre docentes e gestores, ampliação de recursos adaptados e implementação efetiva de planos de ensino individualizados, elementos essenciais para consolidar uma cultura escolar inclusiva e garantir o direito à educação com equidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Políticas Públicas. Formação Docente.

ABSTRACT

This study analyzed the perceptions of teachers at IFSP Campus Sertãozinho regarding Specialized Educational Support (SES), aiming to identify the challenges, potentialities, and impacts of this service on the promotion of school inclusion. The research employed a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection through a structured questionnaire administered to 25 teachers, addressing knowledge of legislation and inclusive practices, teacher training, pedagogical resources, team collaboration, and suggestions for improving SES. The results indicate that, although most teachers have extensive experience in education, their training in inclusive education is largely punctual or nonexistent, reflecting limited preparedness to work with students who are the target audience of Special Education. While the relevance of SES for student development was widely acknowledged, weaknesses were identified in collaborative planning, curriculum adaptation, availability of pedagogical resources, and engagement with families. The findings suggest that strengthening SES requires ongoing and structured specialized training, coordinated action among teachers and administrators, expansion of adapted resources, and effective implementation of individualized education plans, all of which are essential to consolidate an inclusive school culture and ensure equitable access to education.

Key words: Inclusive Education. Public Policies. Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem sido uma das principais pautas das políticas educacionais nas últimas décadas. Segundo dados do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024), a inclusão escolar mantém uma tendência contínua de crescimento. O número de estudantes público-alvo da educação especial alcançou o total de 2.076.825 matrículas, sendo que 1.923.692 estão inseridos em classes regulares. Isso representa 92,6% do total, evidenciando que a maioria desses estudantes está frequentando escolas inclusivas. Em comparação com o ano anterior, observa-se um avanço, já que em 2023 esse percentual era de 91,3% (INEP, 2024).

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), dados institucionais mais recentes, informados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) da Reitoria, indicam que mais de 1.000 estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados na instituição, distribuídos entre os diversos campi. No IFSP campus Sertãozinho, conforme dados fornecidos pelo NAPNE local, esse público é composto por 24 alunos, sendo 9 com transtorno do espectro autista, 2 surdos, 2 cegos, 1 com baixa visão, 1 com deficiência intelectual e 9 com deficiência física. Esses números evidenciam a presença significativa de estudantes da educação especial no IFSP e reforçam a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o preparo docente para atender a essa diversidade.

O atendimento educacional especializado se apresenta como um serviço essencial para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular (Mendes, 2020). No entanto, a eficácia desse atendimento está diretamente relacionada à percepção e à preparação dos professores que atuam nesse contexto. Diante disso, surge a seguinte questão: como os docentes compreendem o AEE em sua prática e quais desafios e possibilidades percebem em sua implementação no contexto do IFSP – Campus Sertãozinho?

Estudos realizados por Booth e Ainscow (2011) apontam que a formação docente é um fator determinante para a implementação de práticas inclusivas eficazes. De acordo com Pletsch (2009), muitos professores da educação básica ainda se sentem inseguros quanto à sua preparação para atuar com alunos que necessitam do AEE. A falta de capacitação específica, bem como a carência de suporte técnico e pedagógico, são desafios frequentemente mencionados por educadores que atuam em escolas inclusivas.

Além das questões formativas, a percepção dos professores sobre o AEE está diretamente ligada às condições institucionais e às políticas públicas de inclusão. Segundo Carneiro e Santos (2022), a existência de infraestrutura adequada, recursos didáticos acessíveis e apoio de profissionais especializados influencia significativamente o engajamento dos docentes na implementação do atendimento especializado. Dessa forma, compreender a realidade vivenciada pelos professores pode contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas.

Outro aspecto é a articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE. Estudos realizados por Moro e Molina (2023) indicam que a colaboração entre esses profissionais é essencial para garantir um atendimento adequado às necessidades dos alunos. No entanto, desafios como a falta de tempo para planejamento conjunto e a ausência de uma cultura colaborativa nas escolas ainda representam entraves para uma prática pedagógica inclusiva efetiva (Moro e Molina, 2023).

Além disso, segundo Santos e Almeida (2021), a sobrecarga de trabalho dos professores da rede regular pode impactar negativamente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, esses docentes precisam lidar com turmas numerosas e currículos extensos, o que dificulta a personalização do ensino e o acompanhamento individualizado necessário para garantir a aprendizagem de todos os estudantes Santos e Almeida (2021).

Outra questão é a necessidade de investimento contínuo na capacitação docente e na sensibilização da comunidade escolar. Segundo Lima e Rocha (2023), a construção de uma cultura inclusiva depende do comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, famílias e estudantes. Dessa forma, políticas educacionais que incentivem a formação permanente e o compartilhamento de boas práticas podem contribuir para a efetivação do AEE nas escolas.

Entre os diversos documentos que fundamentam a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado no âmbito do IFSP, destacam-se como referenciais: a Declaração de Salamanca; a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; e a Resolução IFSP nº 137/2014, que aprova e regulamenta o NAPNE.

De acordo com BRASIL (1994), a Declaração de Salamanca, adotada por 88 governos e 25 organizações internacionais, reforça o compromisso com a educação inclusiva para todas

as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Esse documento destaca o direito universal à educação, a valorização da diversidade e a necessidade de adaptação dos programas educacionais às particularidades de cada aluno. A inclusão deve ocorrer em escolas regulares, por meio de uma pedagogia centrada no aluno e com o suporte adequado. Além disso, a declaração recomenda que governos e organismos internacionais adotem políticas públicas inclusivas, capacitem professores, envolvam a comunidade e promovam adaptações curriculares para assegurar igualdade de oportunidades a todos.

Complementando esses princípios internacionais, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolida no âmbito nacional os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). Inspirada na Convenção da ONU, a LBI adota uma visão de direitos humanos que reconhece a deficiência como resultado da interação entre as barreiras sociais e as condições individuais. A lei assegura direitos em diversas áreas, como educação inclusiva, saúde, trabalho, acessibilidade e participação política, além de proibir qualquer forma de discriminação e valorizar a autonomia das pessoas com deficiência. Ainda destaca o papel conjunto do Estado, da sociedade e da família na construção de uma sociedade inclusiva e respeitosa da diversidade (BRASIL, 2015).

Para operacionalizar esses direitos, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a organização da educação especial e o atendimento educacional especializado, reafirmando o dever do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com igualdade de oportunidades e sem discriminação (BRASIL, 2011). O AEE é definido pelo decreto como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização regular. Essa oferta deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com outras políticas públicas, sendo preferencialmente prestada na rede regular de ensino, garantindo assim o acesso, a participação e a aprendizagem plena dos estudantes (BRASIL, 2011).

Além disso, o decreto prevê apoio técnico e financeiro da União para a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores, produção de materiais acessíveis, como livros em Braille, audiolivros e recursos em LIBRAS, bem como a adequação arquitetônica das escolas e a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior. Essas medidas representam um marco legal importante que fortalece a política de educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2011).

No âmbito da educação básica, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as diretrizes operacionais para o AEE, determinando que

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam matriculados tanto nas classes comuns do ensino regular quanto atendidos em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente no turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2009). Essa resolução enfatiza o caráter complementar ou suplementar do AEE, que visa eliminar barreiras à aprendizagem e à participação por meio do uso de recursos de acessibilidade, estratégias pedagógicas e apoios especializados, garantindo o acesso pleno ao currículo.

Para assegurar a efetividade dessas ações, o documento detalha a estrutura necessária nas escolas regulares, incluindo a existência de salas equipadas, professores com formação específica, planos de atendimento individualizados e articulação com famílias e demais setores, como saúde e assistência social. Também define as atribuições dos professores de AEE, ressaltando o uso de tecnologia assistiva e a colaboração com docentes do ensino regular, reforçando assim o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2009).

Em âmbito institucional, a Resolução IFSP nº 137/2014 regulamenta o funcionamento do NAPNE, um núcleo dedicado à promoção de ações inclusivas nos campi do IFSP. O NAPNE envolve toda a comunidade escolar, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, bem como seus familiares e profissionais. Entre suas competências estão o diagnóstico de dificuldades estruturais ou pedagógicas, proposição de soluções, organização de capacitações e ações de sensibilização, além do fomento à acessibilidade e aos recursos pedagógicos. O núcleo também apoia a elaboração de políticas públicas internas, aquisição de equipamentos e a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) (IFSP, 2014).

Para garantir sua efetividade, o NAPNE possui uma composição multiprofissional e realiza reuniões regulares para discutir o processo de ensino-aprendizagem e monitorar suas ações. Seu público-alvo são estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo deficiência física, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação (IFSP, 2014).

A resolução teve impactos significativos ao proporcionar clareza institucional por meio da padronização das ações dos NAPNEs em todos os campi do IFSP. Além disso, fortaleceu a inclusão ativa, com iniciativas estruturadas que asseguram o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, e estimulou a intersetorialidade, promovendo a colaboração entre docentes, técnicos-administrativos, gestores e familiares. Com isso, consolida-se como um marco essencial na política de inclusão do IFSP, reafirmando o compromisso da instituição com uma educação mais integrada e inclusiva (IFSP, 2014).

Considerando os aspectos abordados, o presente estudo tem como objetivo investigar a percepção dos docentes do IFSP, campus Sertãozinho, sobre o atendimento educacional especializado, identificando os principais desafios, as potencialidades e o impacto desse serviço na promoção da inclusão escolar. Para isso, será adotada uma abordagem metodológica baseada na aplicação de um questionário direcionado a professores da rede regular de ensino e/ou docentes que atuam ou já atuaram no AEE, com o intuito de compreender seus conhecimentos sobre o serviço, sua formação e capacitação para a área, as dificuldades enfrentadas e as sugestões de melhorias.

Este estudo pretende contribuir com o debate acadêmico e profissional acerca da inclusão escolar, oferecendo subsídios que orientem a formulação de estratégias para fortalecer a atuação docente no AEE. A partir da análise dos dados coletados, espera-se indicar caminhos para o aprimoramento da formação dos professores e para a efetivação de políticas públicas que assegurem um ensino verdadeiramente inclusivo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado (<https://forms.gle/NYwj69sevvvRBVWY9>), contendo questões fechadas e abertas, com o objetivo de coletar dados qualitativos e quantitativos. Participaram 25 docentes, atuantes na rede regular de ensino e/ou diretamente no Atendimento Educacional Especializado. O questionário foi disponibilizado em uma plataforma digital (Google Forms), garantindo maior acessibilidade e alcance aos participantes.

As questões do instrumento de coleta abordam aspectos como o conhecimento dos professores sobre o AEE e a inclusão escolar, sua formação e capacitação para atuar com alunos público-alvo da educação especial, as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, o apoio recebido da escola e das políticas públicas, além de sugestões de melhorias para o serviço.

Para garantir a ética na pesquisa, foi assegurado o sigilo absoluto das informações fornecidas pelos respondentes, com coleta de dados realizada de forma anônima. Antes do início do questionário, foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a voluntariedade da participação e o direito de desistir a qualquer momento sem prejuízo.

A análise dos dados foi conduzida por meio de estatísticas descritivas e categorização temática, com o objetivo de identificar padrões e tendências nas respostas. A comparação dos

resultados com a análise documental das normativas e diretrizes sobre o AEE e a inclusão escolar no IFSP proporcionou uma compreensão mais abrangente dos dados coletados. Além disso, a triangulação dessas fontes fortaleceu a interpretação das informações, permitindo um diagnóstico mais preciso e embasado sobre a percepção dos professores em relação ao AEE.

2.1 Questionário aplicado

SEÇÃO 1. PERFIL DOS(AS) DOCENTES

A. Você atua como:

- ☐ Professor da sala regular comum.
- ☐ Professor do AEE.
- ☐ Outro. Qual? _____

B. Há quanto tempo você trabalha na educação?

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ De 1 a 5 anos.
- ☐ De 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

C. Você já participou de alguma formação específica sobre AEE?

- ☐ Sim, de forma continuada.
- ☐ Sim, mas foi pontual.
- ☐ Não, nunca participei.

Instruções: Para cada afirmação a seguir, assinale o grau que melhor representa sua opinião, conforme a escala:

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (4) Concordo parcialmente
- (5) Concordo totalmente

SEÇÃO 2. CONHECIMENTO

Nº Afirmação	1	2	3	4	5
1 Conheço os fundamentos legais da educação inclusiva e do AEE.	☐	☐	☐	☐	☐
2 Sinto-me preparado(a) para atuar com estudantes público-alvo da educação especial.	☐	☐	☐	☐	☐
3 Já participei de formações significativas sobre inclusão e AEE.	☐	☐	☐	☐	☐
4 A legislação sobre o AEE é aplicada de forma efetiva na minha escola.	☐	☐	☐	☐	☐

SEÇÃO 3. PRÁTICAS INCLUSIVAS E APOIO ESCOLAR

Nº Afirmação	1	2	3	4	5
5 A minha escola promove práticas inclusivas para todos os estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐
6 O AEE contribui efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.	☐	☐	☐	☐	☐
7 Há articulação entre os professores da sala regular e do AEE.	☐	☐	☐	☐	☐
8 A gestão escolar apoia ativamente ações de inclusão.	☐	☐	☐	☐	☐
9 Há planejamento pedagógico conjunto entre AEE e professores da sala regular comum.	☐	☐	☐	☐	☐
10 A família dos estudantes com deficiência participa das ações escolares.	☐	☐	☐	☐	☐

SEÇÃO 4. ESTRUTURA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nº Afirmação	1	2	3	4	5
11 Os recursos pedagógicos disponíveis são adequados para atender os estudantes público-alvo do AEE.	☐	☐	☐	☐	☐
12 A infraestrutura da escola atende às necessidades de acessibilidade.	☐	☐	☐	☐	☐
13 A escola tem um NAPNE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (ou estrutura equivalente) atuante.	☐	☐	☐	☐	☐
14 A inclusão escolar é uma responsabilidade de toda a equipe escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
15 A escola está em constante evolução para se tornar mais inclusiva.	☐	☐	☐	☐	☐

SEÇÃO 5. REFLEXÃO E COMPROMISSO

Nº Afirmação

1 2 3 4 5

16 Estou disposto(a) a participar de formações continuadas sobre inclusão e AEE.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

17 A inclusão escolar favorece a aprendizagem de todos os estudantes.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

18 O AEE é fundamental para garantir o direito à educação com equidade.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

SEÇÃO 6. SUGESTÕES PARA O FORTALECIMENTO DO AEE

19. Quais são os principais desafios que você percebe na implementação do AEE na escola? (Marque até 3 opções).

[] Falta de recursos e materiais adequados.

[] Falta de formação para os professores.

[] Dificuldade na adaptação curricular.

[] Falta de apoio da gestão escolar.

[] Resistência de outros professores e funcionários.

[] Falta de envolvimento da família.

[] Outro. Qual? _____

20. Na sua opinião, quais práticas inclusivas poderiam ser fortalecidas para melhorar o atendimento aos alunos público-alvo do AEE?

(Resposta aberta)

SEÇÃO 7. ESPAÇO PARA COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS

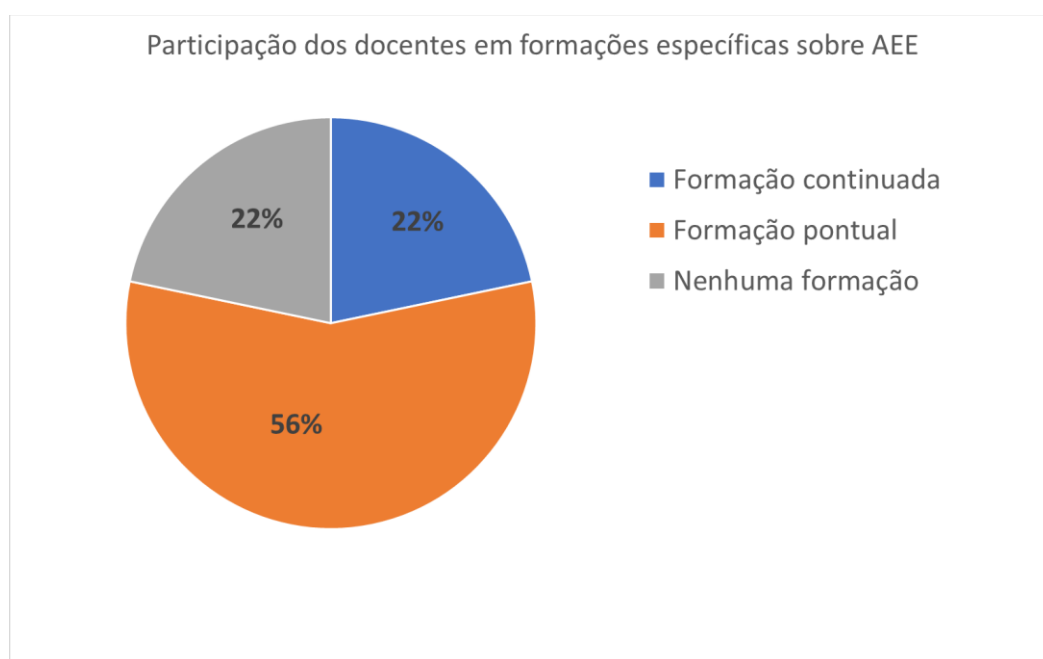
21. Deseja comentar algo mais sobre sua vivência com o AEE?

(Resposta aberta)

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das respostas do questionário aplicado aos docentes revela que, embora a maioria tenha ampla experiência na educação (95,7% com mais de 10 anos), atuando exclusivamente em salas regulares comuns, porém com ao menos algum contato com estudantes da educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas na formação específica para o atendimento educacional especializado. Dos participantes, 56% relataram ter realizado apenas formações pontuais sobre o tema e 22% declararam não possuir nenhuma formação específica (Figura 1), evidenciando um déficit formativo que compromete o preparo prático para atuar com o público-alvo da educação especial. Esse cenário é reforçado pelo dado de que somente 17,4% dos professores afirmam se sentir devidamente preparados para essa atuação (Figura 2).

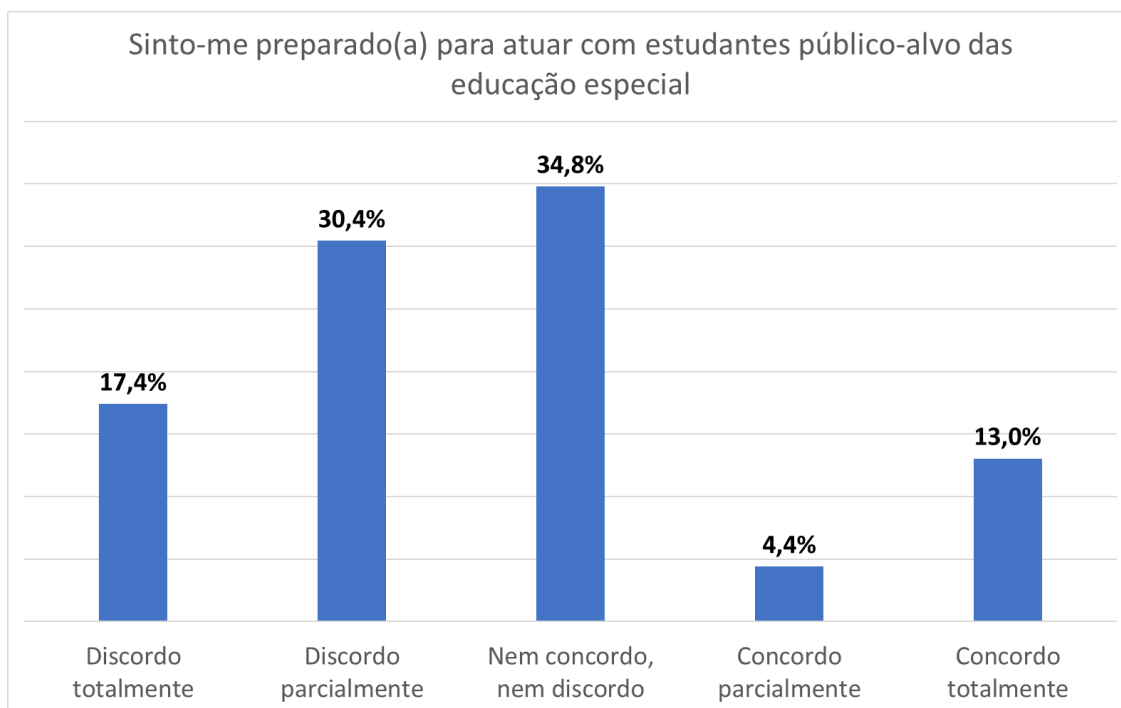
Figura 1 – Participação dos docentes em formações específicas sobre AEE.



Fonte: Próprio autor (2025).

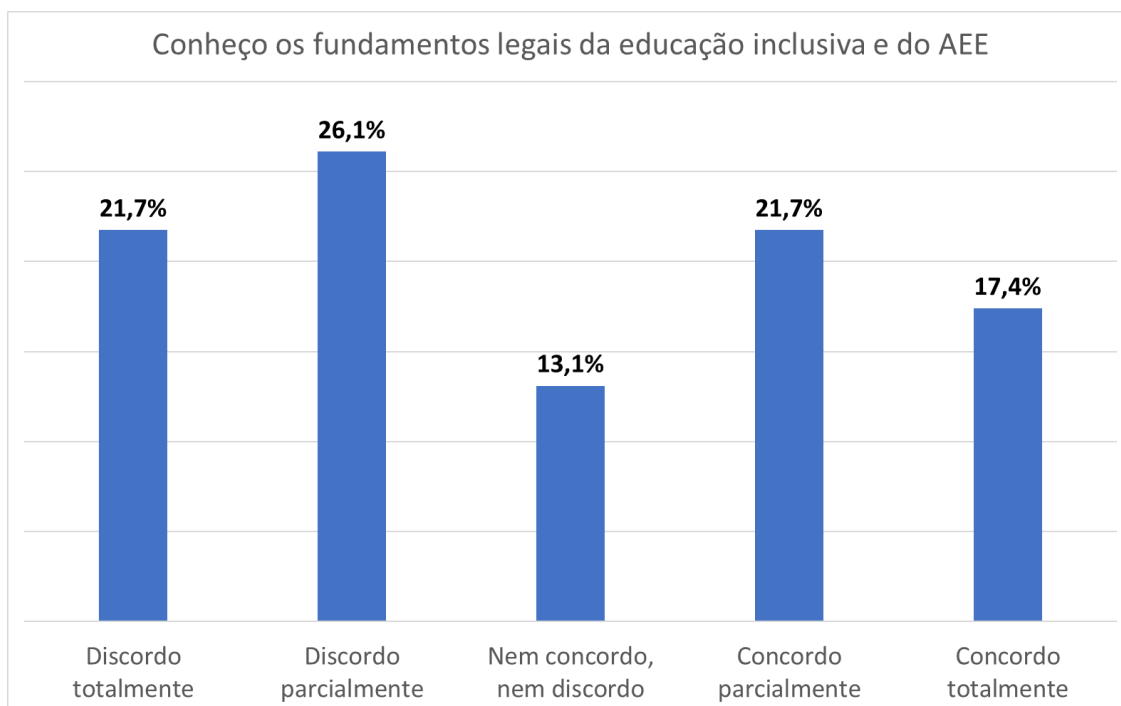
Além disso, conforme demonstrado no gráfico da Figura 3, 60,9% dos docentes afirmam não possuir conhecimento adequado sobre os fundamentos legais da educação inclusiva e do AEE, e 47,8% indicam desconhecer a aplicação efetiva dessa legislação na escola (Figura 4). Essa distância entre teoria e prática contribui para fragilidades na implementação das políticas inclusivas, reforçando a necessidade de investimentos contínuos em formação, alinhados à disposição unânime dos docentes em participar de capacitações futuras (Figura 5).

Figura 2 – Preparação docente para atuação com alunos público-alvo da educação especial.



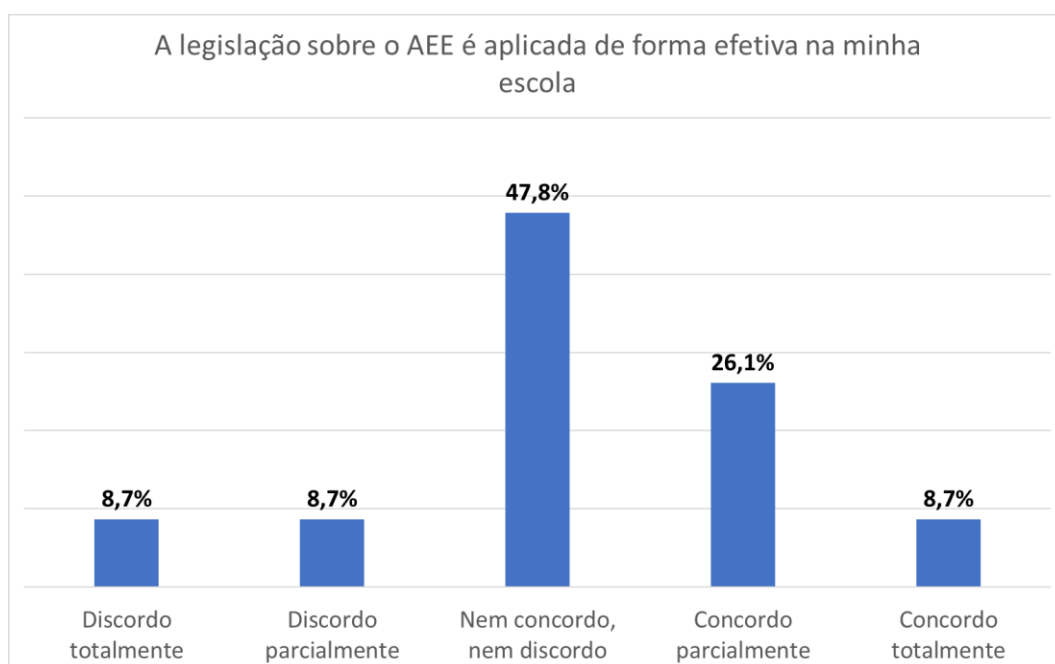
Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 3 – Percepção docente acerca do conhecimento dos fundamentos legais da educação inclusiva e do AEE.



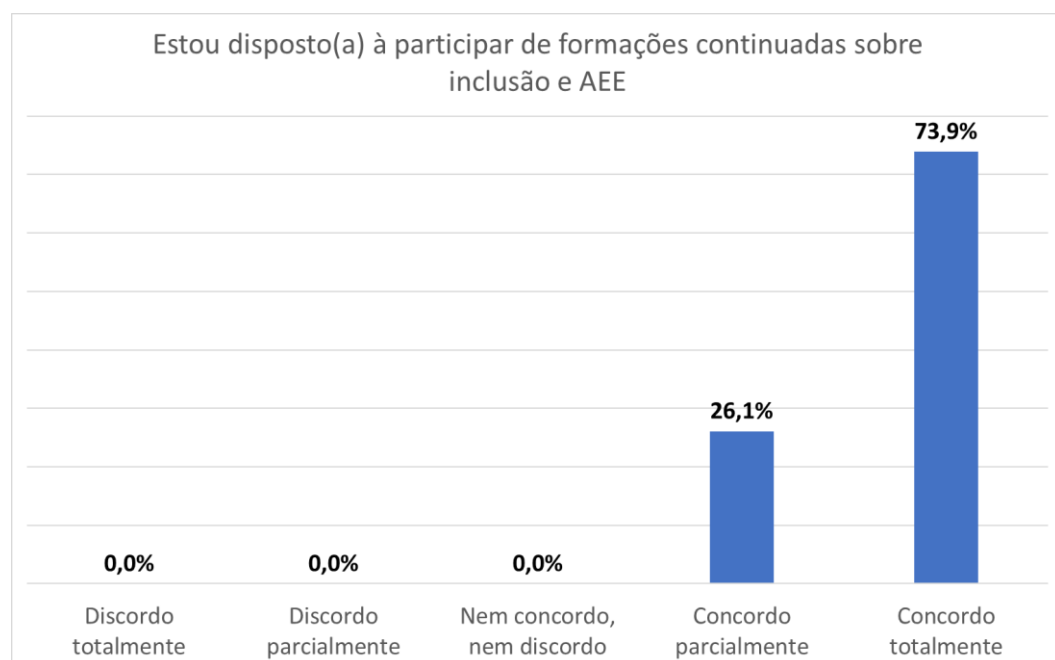
Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 4 – Percepção docente sobre a aplicação efetiva da legislação do AEE na escola.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 5 – Interesse dos(as) docentes em formação continuada para inclusão e AEE.



Fonte: Próprio autor (2025).

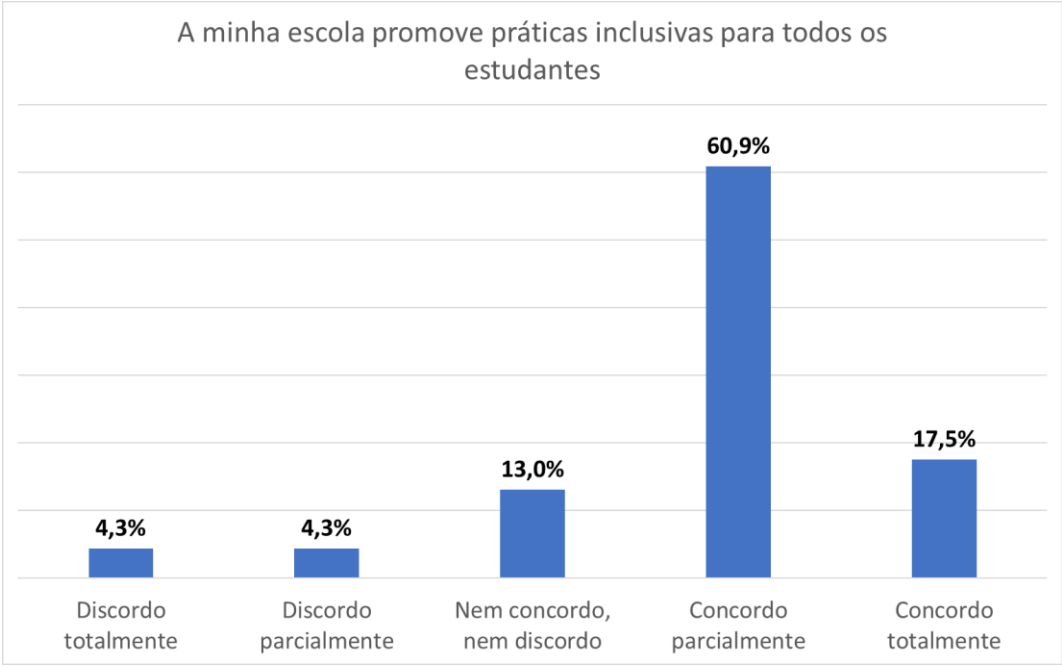
Esses resultados vão ao encontro da reflexão de Booth e Ainscow (2011), que defendem o desenvolvimento profissional contínuo como elemento essencial para a transformação da cultura escolar e para a efetivação da inclusão, evidenciando que a ausência de formação

constitui uma barreira relevante à prática inclusiva. De forma complementar, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão deve ser entendida como um compromisso institucional e coletivo, e não apenas como responsabilidade individual, o que reforça a urgência de políticas formativas permanentes, estruturadas e sistemáticas.

Essa perspectiva encontra respaldo em estudos mais recentes que reafirmam e atualizam tais premissas. Estudos realizados por Lopes et al. (2023), Roldi, Neto Pereira e Guimarães (2023) e Uchôa e Chacon (2022) evidenciam lacunas persistentes na formação inclusiva de professores no Brasil, destacando que, apesar dos avanços normativos, a prática ainda carece de estratégias de formação contínua efetivas. No campo da gestão escolar, a coletânea organizada por Massaro, Bezerra e Martins (2024) reforça a importância de desenvolver competências formativas específicas para gestores, de modo que possam liderar processos inclusivos com consistência e embasamento técnico.

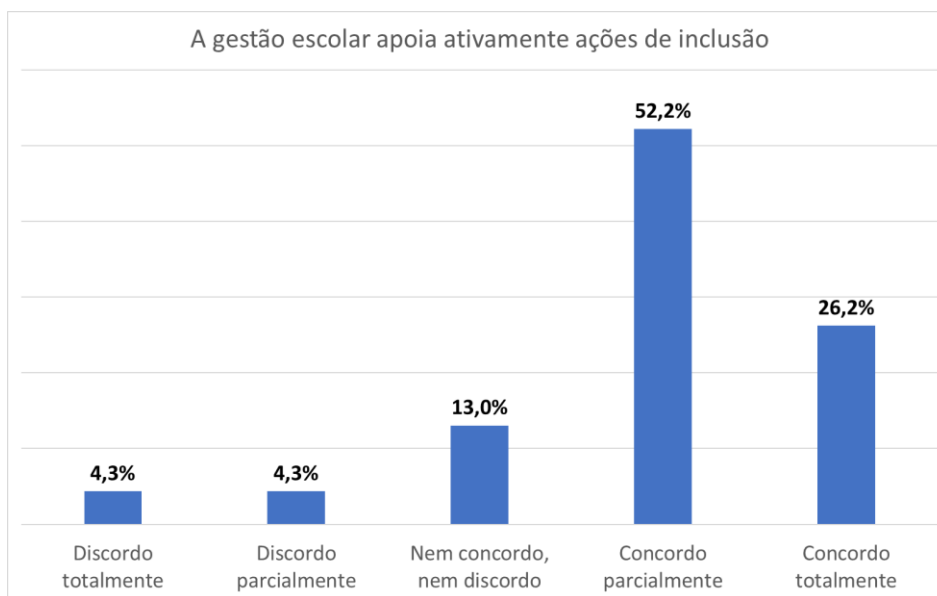
No que se refere às práticas inclusivas e ao apoio escolar, há um consenso relativamente positivo entre os docentes: 78,4% dos respondentes percebem que a instituição de ensino promove ações inclusivas (Figura 6), e a gestão escolar é vista como apoiadora ativa por também 78,4% dos professores. (Figura 7).

Figura 6 – Percepção docente sobre a promoção de práticas inclusivas na escola.



Fonte: Próprio autor (2025).

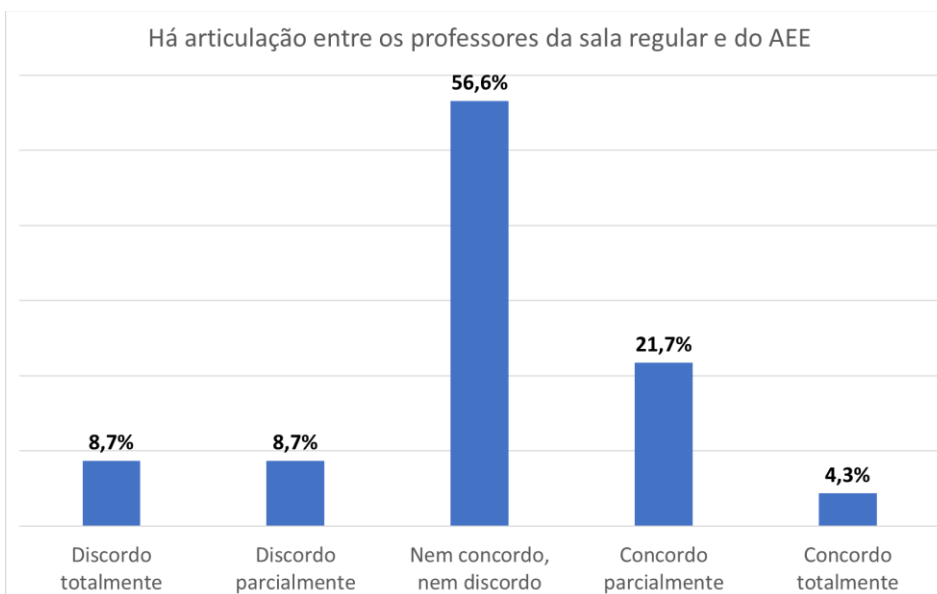
Figura 7 – Percepção docente sobre o apoio da gestão escolar às ações de inclusão.



Fonte: Próprio autor (2025).

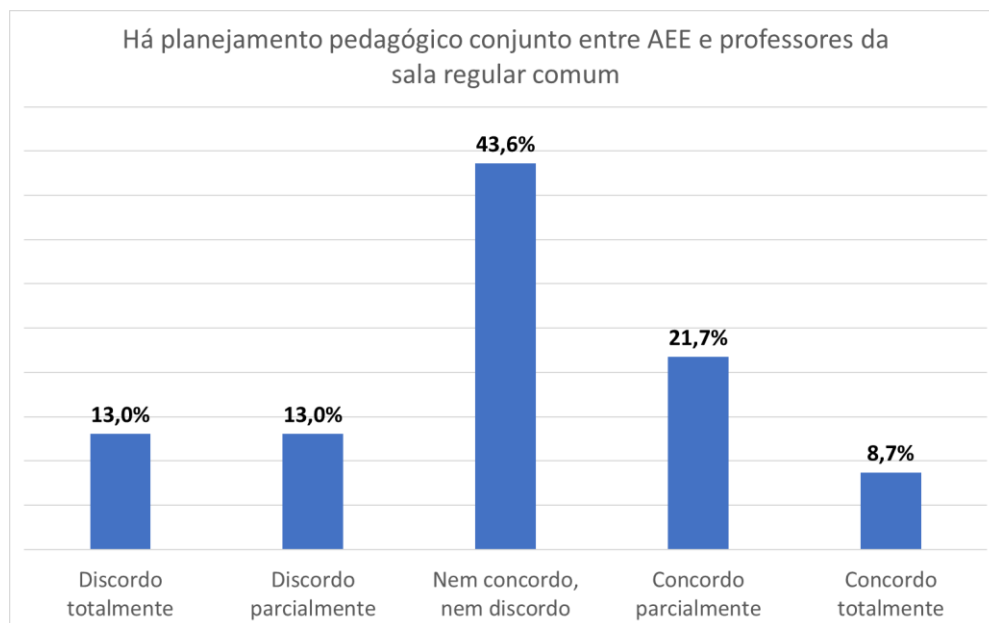
Contudo, aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão, como a articulação entre professores da sala regular e do AEE (Figura 8) e o planejamento pedagógico conjunto (Figura 9), revelam fragilidades significativas. Observa-se que 56,6% e 43,6% dos docentes, respectivamente, declaram desconhecer essas práticas, além de 26% afirmar que não há planejamento entre os dois grupos docentes. Esses dados evidenciam a falta de integração das equipes, justamente pela inexistência de professores de AEE dentro da instituição de ensino.

Figura 8 – Percepção docente sobre a articulação entre sala regular comum e AEE.



Fonte: Próprio autor (2025).

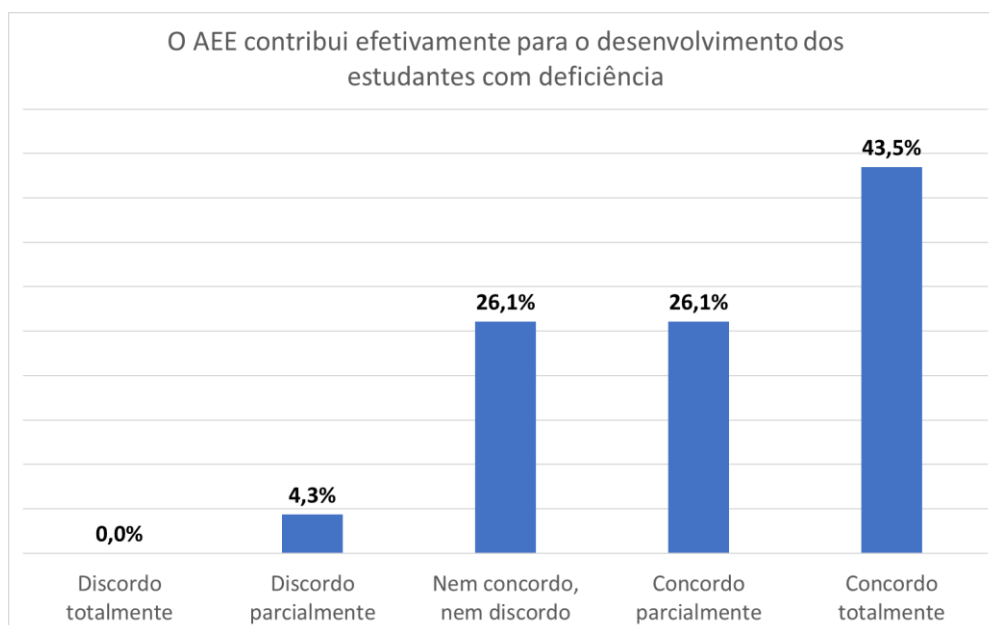
Figura 9 – Percepção docente sobre o planejamento pedagógico conjunto entre AEE e professores da sala regular.



Fonte: Próprio autor (2025).

Apesar disso, os dados da pesquisa indicam que 69,6% dos docentes reconhecem a contribuição do AEE para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, enquanto 26,1% ainda não conseguem avaliar esse impacto (Figura 10).

Figura 10 – Percepção docente sobre a contribuição do AEE no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

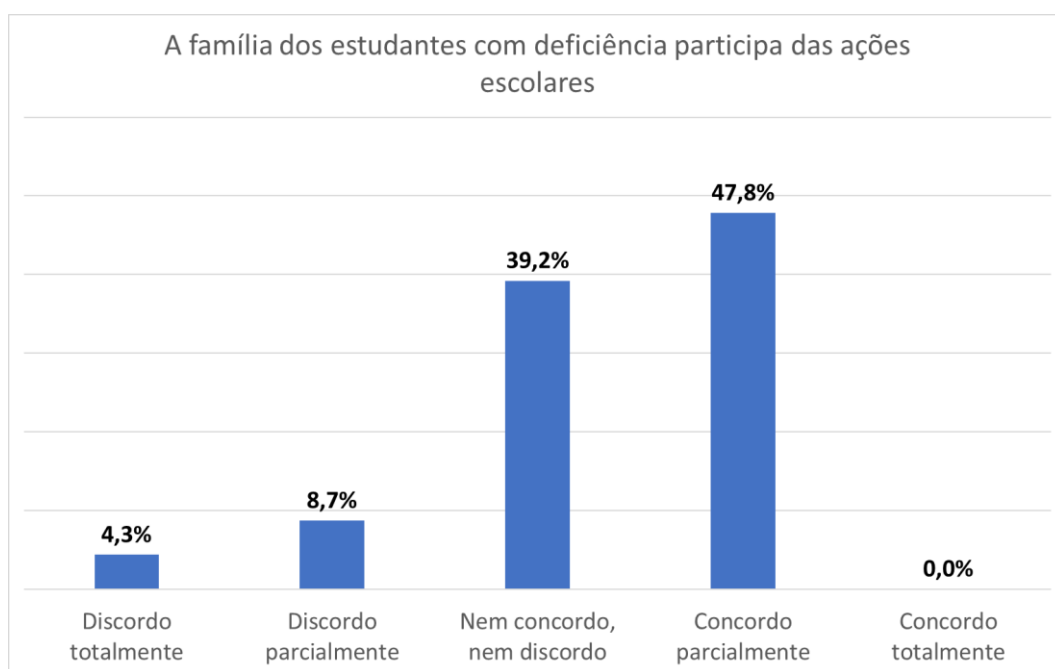


Fonte: Próprio autor (2025).

O ensino colaborativo é amplamente reconhecido como uma prática pedagógica fundamental para a educação inclusiva. Conforme Rabelo (2012), essa abordagem promove a parceria entre professores do ensino regular comum e profissionais especializados, como os do atendimento educacional especializado, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Essa cooperação possibilita a integração de conhecimentos e métodos pedagógicos, permitindo que os docentes planejem, implementem e avaliem conjuntamente estratégias de ensino inclusivas e eficazes. De forma complementar, Santana e Foltran (2024) ressaltam que o ensino colaborativo se configura como uma estratégia promissora ao fortalecer o atendimento às necessidades específicas dos estudantes por meio da união das competências de ambos os profissionais. Reforçando essa perspectiva, Ferreira et al. (2007) definem o ensino colaborativo como uma parceria em que professores da educação regular e da educação especial compartilham a responsabilidade de planejar, conduzir e avaliar as práticas pedagógicas direcionadas a um grupo heterogêneo de estudantes, destacando a importância dessa articulação para o sucesso da inclusão escolar.

A participação das famílias, embora percebida positivamente por 47,8%, permanece incerta para 39,2% dos docentes (Figura 11), o que aponta para a necessidade de fortalecer canais efetivos de diálogo e colaboração com as famílias.

Figura 11 – Percepção docente sobre a participação das famílias dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

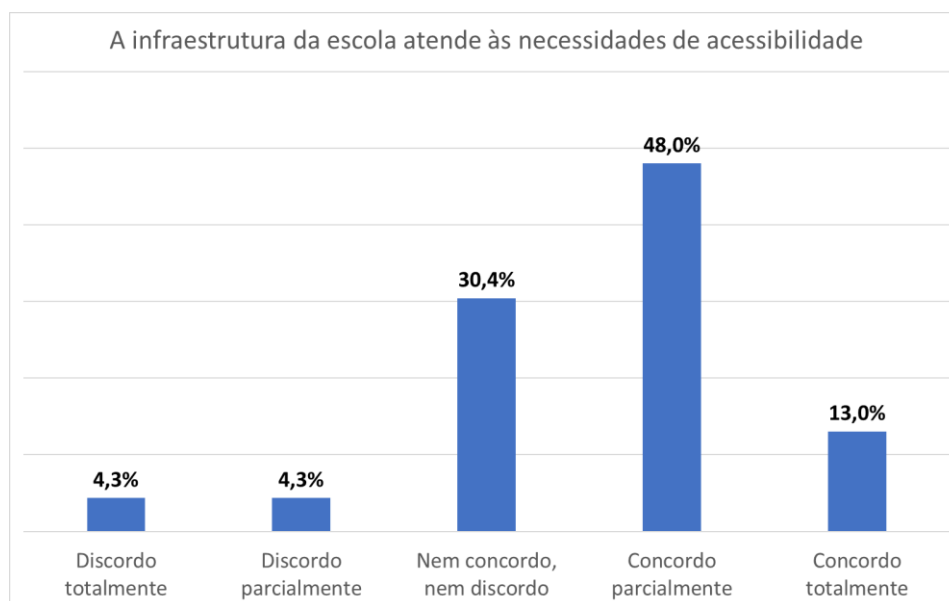


Fonte: Próprio autor (2025).

De acordo com Vieira et al. (2020), a participação ativa da família no processo educacional é essencial para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência, pois fortalece a relação entre escola e comunidade, além de favorecer a adaptação curricular e social no ambiente escolar. Complementando essa perspectiva, Talau et al. (2021) destacam que os pais desempenham papel fundamental como parceiros na construção do projeto pedagógico inclusivo, colaborando na definição de estratégias que atendam às necessidades específicas de seus filhos e assegurem sua efetiva inclusão. Além disso, Borba et al. (2024) enfatizam que o envolvimento familiar ultrapassa o simples acompanhamento das atividades escolares, exigindo uma participação ativa nas tomadas de decisão e na articulação com a equipe pedagógica para garantir o acesso e a permanência do estudante. Souza (2025) ressalta que a interação contínua e efetiva entre família e escola constitui um dos pilares do sucesso da inclusão, sendo imprescindível manter um diálogo constante para alinhar expectativas e construir práticas educativas compartilhadas. Nesse contexto, Glat e Pletsch (2011) destacam o papel estratégico da gestão escolar, que vai além da alocação de recursos, atuando na promoção da colaboração entre professores e na efetiva inclusão das famílias no processo educacional.

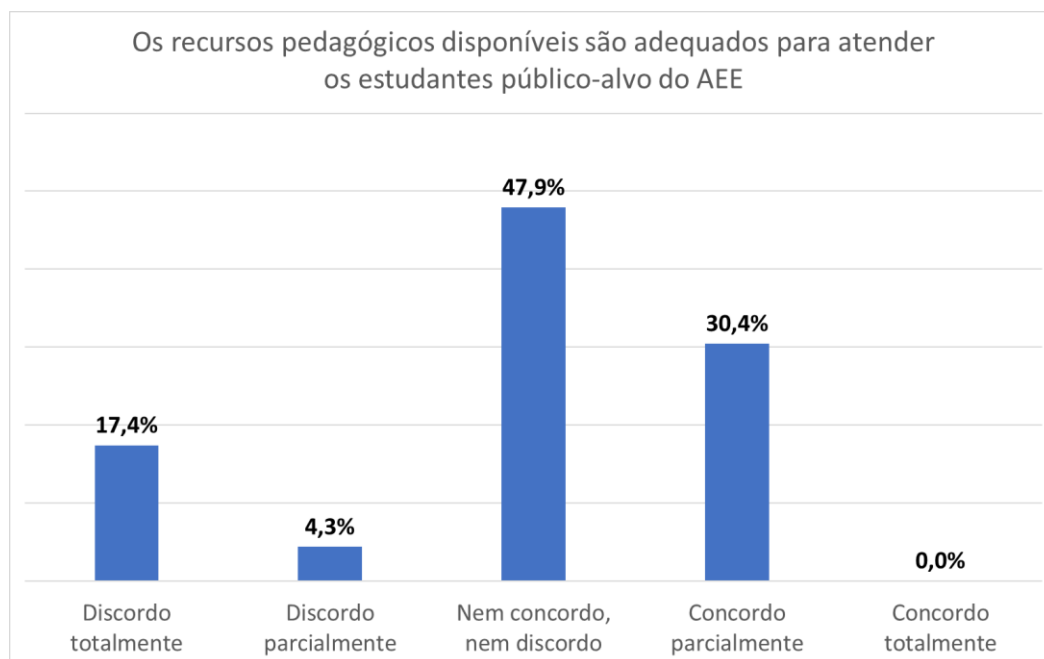
Em relação à estrutura, recursos e acessibilidade, 61% dos docentes considera que a infraestrutura escolar atende às necessidades de acessibilidade (Figura 12). Entretanto, apenas 30,4% avalia que os recursos pedagógicos disponíveis são adequados para atender os estudantes público-alvo do AEE (Figura 13), revelando limitações na oferta de materiais e no suporte especializado.

Figura 12 – Percepção docente sobre a acessibilidade na infraestrutura escolar.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 13 – Percepção docente sobre a adequação dos recursos pedagógicos para o AEE.



Fonte: Próprio autor (2025).

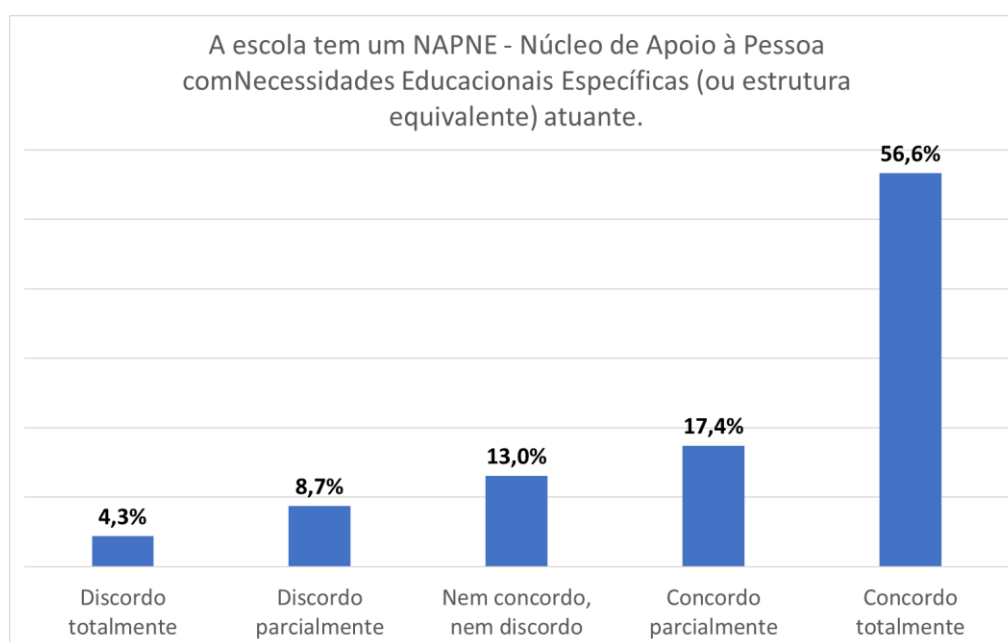
Segundo Pavão e Pavão (2023), a efetividade do atendimento educacional especializado está diretamente relacionada à oferta de recursos pedagógicos adequados, capazes de atender às diversas necessidades dos estudantes e superar as barreiras que limitam seu acesso e participação no processo de aprendizagem. De acordo com Andrade (2025), o AEE deve dispor de materiais, tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas que garantam o suporte necessário ao público-alvo, promovendo equidade e inclusão nas escolas regulares. Nessa perspectiva, Silva, Araújo e Oliveira (2024) destacam que a utilização adequada desses recursos possibilita aos profissionais do AEE planejar e implementar estratégias personalizadas, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e sua efetiva inclusão social.

Quanto ao Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas, 74% dos docentes reconhece sua atuação, enquanto 26% acredita que o núcleo não seja atuante ou desconhece sua existência (Figura 14). Esse cenário indica a necessidade de ampliar a divulgação de suas ações e fortalecer sua presença no cotidiano escolar, de modo que todos percebam sua relevância para a inclusão.

O NAPNE exerce papel estratégico na efetivação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva nos Institutos Federais, atuando diretamente na promoção de ações para o público-alvo da educação especial (Zerbato, Vilaronga e Santos, 2021). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRJ, sua função é garantir condições de acesso,

permanência e êxito nos cursos para estudantes com deficiência ou necessidades específicas, fortalecendo práticas inclusivas no ambiente escolar (Gonçalves, 2023). Nesse sentido, Santos e Mori (2024) destacam que, além de viabilizar o ingresso, o NAPNE também implementa políticas de permanência e acompanhamento, assegurando atendimento educacional especializado. Entretanto, como ressaltam Dias e Silva (2020), a plena atuação desses núcleos depende de estrutura física adequada, profissionais qualificados e recursos tecnológicos, sendo essencial superar os desafios de sua implantação para potencializar seus resultados

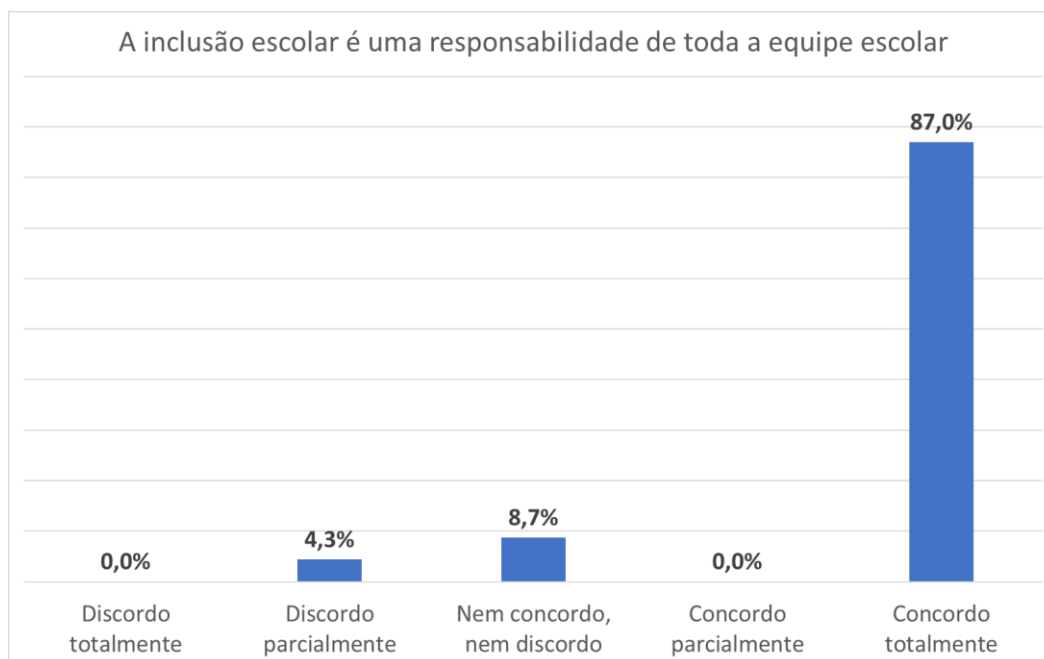
Figura 14 – Percepção docente sobre a atuação do NAPNE na escola.



Fonte: Próprio autor (2025).

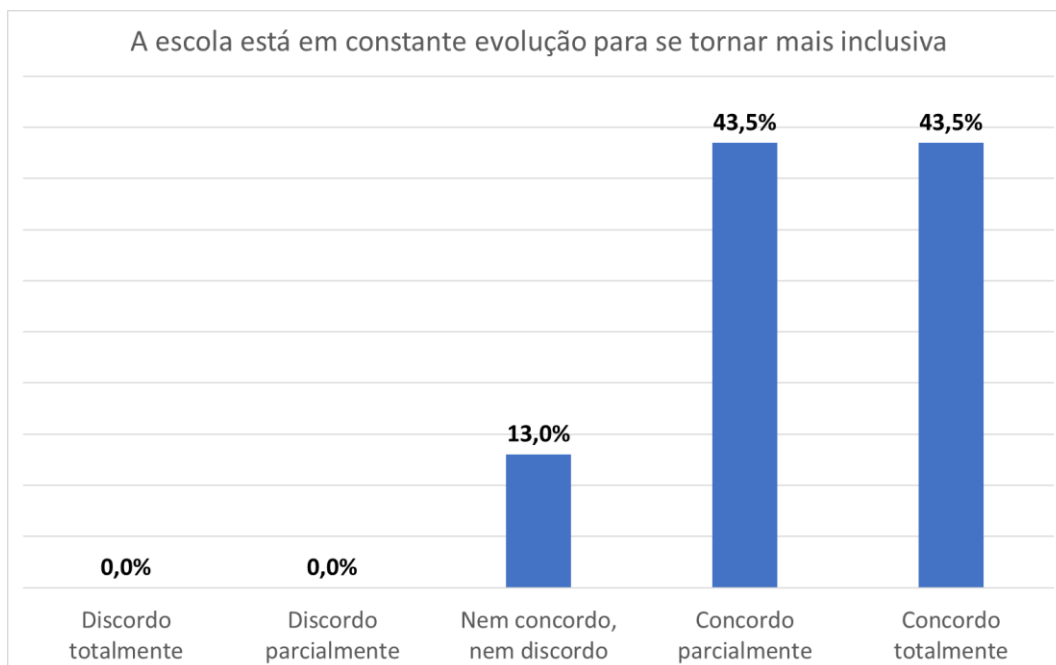
A responsabilidade pela inclusão é amplamente reconhecida como sendo de toda a equipe escolar, com 87% de concordância entre os docentes (Figura 15), e essa percepção está alinhada ao entendimento de que a instituição de ensino está em constante evolução para se tornar mais inclusiva, conforme afirmado também por 87% dos participantes (Figura 16). Além disso, quase unanimemente (95,7%), os professores reconhecem que a inclusão escolar favorece a aprendizagem de todos os estudantes (Figura 17). Isso porque a inclusão valoriza a diversidade e promove práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais, criando ambientes que estimulam a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças, fatores essenciais para o pleno desenvolvimento de cada aluno. Dessa forma, a inclusão beneficia não apenas o público-alvo da educação especial, mas fortalece a qualidade do ensino como um todo (Mantoan, 2015; Silva e Rodrigues, 2020).

Figura 15 – Percepção docente sobre a responsabilidade de toda a equipe escolar na inclusão.



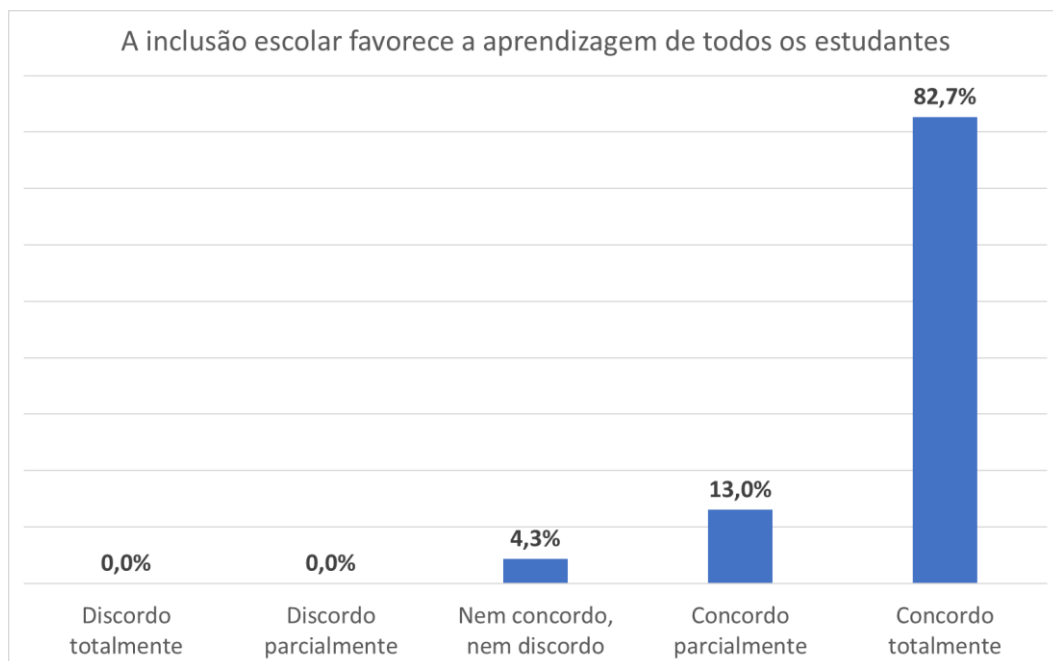
Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 16 – Percepção docente sobre a evolução da escola em direção à inclusão.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 17 – Percepção docente sobre a contribuição da inclusão escolar para a aprendizagem de todos os estudantes.



Fonte: Próprio autor (2025).

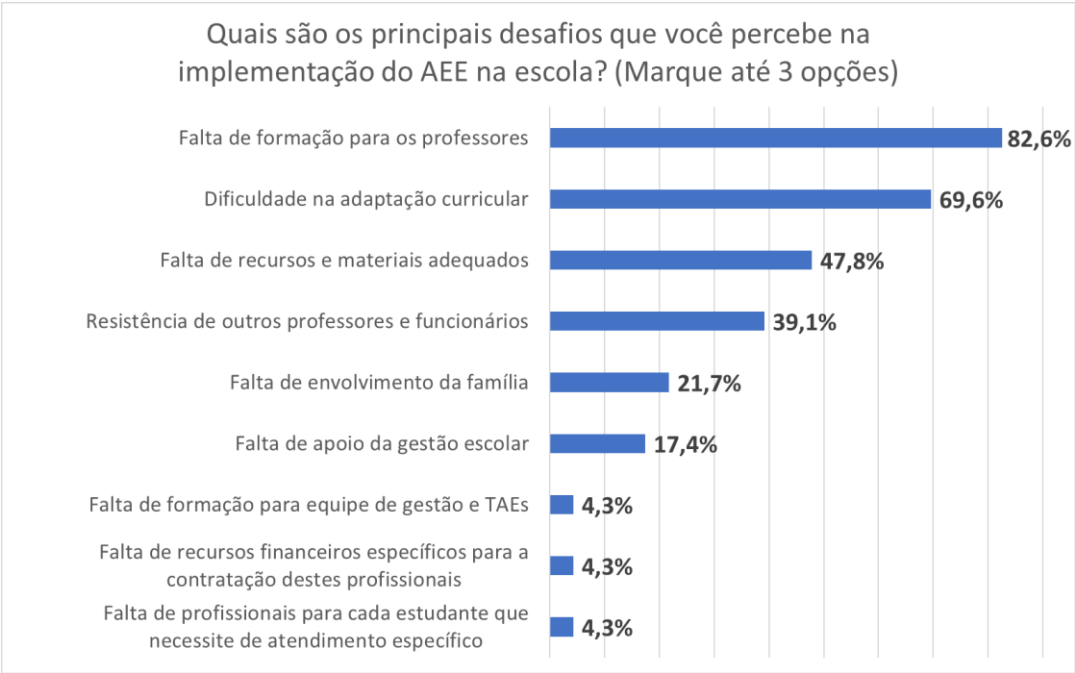
Nesse sentido, Santana e Foltran (2024) ressaltam que o processo de inclusão demanda uma transformação nas perspectivas educacionais, ultrapassando o atendimento exclusivo ao público-alvo da educação especial e abrangendo o suporte a todos os atores envolvidos na escola — professores, alunos, equipe de apoio, corpo técnico e administrativo — com o propósito de garantir o sucesso coletivo. Essa visão reforça a necessidade de uma formação integrada para toda a comunidade escolar, sobretudo no que tange ao planejamento colaborativo das práticas pedagógicas, condição fundamental para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva (Santana e Foltran, 2024).

Para reunir sugestões voltadas ao fortalecimento do atendimento educacional especializado na instituição de ensino, incluiu-se uma pergunta aberta, na qual os docentes puderam indicar até três propostas, abrangendo também aspectos não contemplados no questionário. Conforme apresentado na Figura 18, 69,6% e 82,6% dos respondentes destacaram como principais recomendações a dificuldade de adaptação curricular e a carência de formação para os professores, respectivamente.

Para atender às necessidades individuais de cada estudante, a adaptação curricular é fundamental, exigindo um currículo flexível e desafiador (Vilas Boas, 2025). Segundo Silva e Souza (2025), essa adaptação constitui uma ferramenta indispensável, pois possibilita o

atendimento personalizado por meio de metodologias diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e suporte especializado. Além disso, Gramville (2025) destaca que a adaptação curricular implica ajustes metodológicos, pedagógicos e organizacionais que garantem o acesso ao conhecimento, respeitando o potencial de cada aluno sem promover exclusão.

Figura 18 – Principais desafios percebidos pelos docentes na implementação do AEE.



Fonte: Próprio autor (2025).

De acordo com Da Cruz et al. (2024), a formação continuada é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir a inclusão efetiva dos alunos. Ferreira et al. (2024) acrescentam que esse processo é importante para desenvolver competências específicas, aumentar a sensibilização e empatia, além de manter os professores atualizados com as melhores práticas. No entanto, Muniz e Silveira (2024) destacam que a educação inclusiva ainda é pouco consolidada nas escolas, o que está diretamente relacionado à deficiência na formação continuada dos professores para atender alunos com necessidades especiais.

Foram feitas outras duas perguntas abertas, com o objetivo de obter dos docentes as melhores práticas inclusivas que poderiam ser fortalecidas para aprimorar o atendimento aos alunos público-alvo do AEE, além de conhecer as vivências e experiências daqueles que já atuaram nessa modalidade. A seguir são listadas as sugestões de melhores práticas para fortalecimento do AEE, bem como são listadas as experiências/vivências de cada docente com o AEE.

❖ Melhores práticas para fortalecimento do AEE

- “Cumprimento da legislação relacionada ao AEE para todos os alunos da educação especial e Educação Inclusiva”;
- “Contratação específica de professores com formação em educação especial”;
- “Reuniões contínuas com o NAPNE para discutir casos, compartilhar experiências pedagógicas e colaborar na elaboração de adaptações curriculares”;
- “Melhor conhecimento sobre as deficiências dos estudantes, incluindo acesso às anamneses para orientar adaptações pedagógicas adequadas”;
- “Compartilhamento transparente das informações sobre diagnósticos entre professores e coordenadores para promover adaptações eficazes, especialmente para alunos neurodivergentes”;
- “Reuniões regulares com auxílio para efetivar os Planos de Ensino Individualizados”;
- “Formação continuada e adequada às necessidades específicas da escola e dos estudantes”;
- “Disponibilidade de tradutores, intérpretes e profissionais especializados em educação inclusiva”;
- “Recursos para produção de materiais didáticos adaptados às diferentes necessidades dos alunos”;
- “Sensibilidade, conhecimento e adaptações pedagógicas para atender alunos neurodivergentes”;
- “Formação abrangente para todos os servidores, incluindo gestores, docentes e técnico-administrativos”;
- “Contratação de profissionais de apoio para acompanhar os estudantes nas atividades escolares”;
- “Atividades paralelas e formação contínua para qualificação constante”;
- “Construção e aplicação efetiva dos PEIs, com acompanhamento pedagógico constante”;
- “Adequação curricular e de conteúdos para atender às necessidades específicas dos alunos”;
- “Reconhecimento de lacunas: alguns profissionais desconhecem o tema ou não têm resposta, o que evidencia a necessidade de mais informação e sensibilização”.

A análise das sugestões apresentadas evidencia que o fortalecimento do atendimento educacional especializado no IFSP – Campus Sertãozinho demanda ações integradas que vão além do cumprimento da legislação. Os docentes destacam a necessidade de contratação de profissionais com formação específica em educação especial e de apoio especializado, bem como a oferta de formação continuada abrangente para todos os servidores, incluindo gestores e técnico-administrativos. Também se ressalta a importância de reuniões periódicas com o NAPNE e entre equipes pedagógicas para discutir casos, elaborar adaptações curriculares e construir Planos de Ensino Individualizados (PEIs) de forma efetiva, com acompanhamento constante. Outro ponto central é o acesso e o compartilhamento transparente de informações diagnósticas, especialmente para o atendimento de alunos neurodivergentes, possibilitando adaptações pedagógicas mais assertivas. Além disso, são indicadas a disponibilização de recursos e profissionais como tradutores, intérpretes e a produção de materiais adaptados, bem como a adequação curricular às necessidades específicas dos estudantes. Por fim, identifica-se uma lacuna de conhecimento e sensibilização em parte da equipe, o que reforça a urgência de estratégias institucionais para promover uma cultura escolar inclusiva e informada.

❖ Experiências/vivências com o AEE

- “Acho de extrema importância, contudo percebo um descaso da instituição com os direitos dos alunos com deficiência como: falta de informações sobre os alunos, falta de acesso aos laudos com informações sobre os estudantes, falta de acesso à anamnese realizada pelos profissionais responsáveis junto à família, não compreensão do que seja PEI, adaptação curricular e flexibilização de avaliações por parte dos professores, falta dos documentos necessários como PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), PDI e PEI destinados aos alunos com deficiência, não cumprimento da legislação (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) quanto à inclusão, falta de ação do NAPNE na comunicação e ação quanto à práticas inclusivas, falta de informação sobre quem e quais são os alunos com deficiência bem como detalhamento sobre suas dificuldades e deficiências. Enfim, o IFSP, campus Sertãozinho está muito longe de cumprir a legislação e de fazer a inclusão dos alunos com deficiência”.
- “Já trabalhei com estudantes surdos e cegos. Em ambos casos, não foi fácil, mas pode ser bem eficiente. No caso de estudantes surdos, o papel do interprete é fundamental. Se temos um bom interprete que podemos conversar e buscar formas de adaptação, o

estudante evolui muito. No caso de estudante cego, senti a necessidade de mais recursos para adaptação. Mas da mesma maneira, se há recursos disponíveis o estudante aprende normalmente”.

- “Tenho enfrentado grandes dificuldades com metodologias e didáticas em uma turma com aluno da Educação Inclusiva. Diagnósticos incompletos e falta de avaliações específicas para casos de Educação Inclusiva e ausência ou deficiência da formação docente, dificultam as práticas docentes adequadas e com resultados satisfatórios para alunos da Educação Inclusiva”.
- “Relacionado ao AEE tenho a experiência em escolas estaduais com as chamadas Salas de Recursos, que são salas equipadas com materiais e recursos apropriados para determinado público-alvo da educação especial, com professor licenciado ou mesmo especialista em educação especial para um atendimento no contraturno dos discentes”.
- “No período da Pandemia trabalhei a Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos e foi uma experiência incrível. Todos deveriam ter”.
- “Já dei aula para alunos surdos, mas sem muita preparação, não tive treinamento e formação”.

As vivências relatadas pelos docentes do IFSP – Campus Sertãozinho revelam uma percepção marcada por desafios estruturais, pedagógicos e institucionais no que diz respeito ao atendimento educacional especializado. Há apontamentos contundentes sobre a ausência de informações precisas a respeito dos estudantes com deficiência, incluindo laudos, anamneses e diagnósticos completos, além da carência de compreensão e aplicação de instrumentos como PEI, PDI e PAEE. Também se observa a percepção de ineficiência na atuação do NAPNE e no cumprimento da legislação vigente (LDB e LBI), o que compromete práticas inclusivas efetivas. Apesar disso, alguns docentes relatam experiências positivas, especialmente quando há apoio de intérpretes qualificados para estudantes surdos ou recursos adequados para alunos cegos, demonstrando que, com suporte especializado, a aprendizagem é possível e eficaz. Contudo, a falta de formação específica e de metodologias adaptadas, somada à escassez de recursos, limita o potencial de inclusão. Experiências anteriores em outros contextos, como salas de recursos em escolas estaduais ou o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos durante a pandemia, são lembradas como práticas exitosas, reforçando que a efetividade do AEE depende diretamente de condições estruturais, formação docente e articulação institucional.

Em síntese, os resultados desta pesquisa revelam que a inclusão é amplamente reconhecida como princípio essencial para a garantia da equidade e da aprendizagem de todos, mas ainda enfrenta barreiras significativas que comprometem sua plena efetivação. Entre os desafios identificados, destacam-se as lacunas na formação específica para o atendimento ao público-alvo da educação especial, a ausência de integração efetiva entre sala regular e AEE (devido sua inexistência dentro da instituição de ensino), a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como a necessidade de fortalecer o envolvimento das famílias e a atuação do NAPNE. Diante desse cenário, evidenciam-se quatro frentes prioritárias de ação: (1) oferta contínua e estruturada de formação inclusiva para todos os profissionais da comunidade escolar; (2) articulação consistente entre sala regular e, quando existente, o AEE, com planejamento colaborativo; (3) ampliação e adequação de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e infraestrutura acessível; e (4) consolidação de uma cultura escolar inclusiva baseada na cooperação entre professores, gestores, famílias e comunidade. Alinhadas a essas diretrizes, as políticas formativas e de gestão poderão transformar o AEE de uma prática isolada em um eixo estruturante das ações educacionais, garantindo a inclusão como realidade concreta e assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a percepção dos docentes do IFSP Campus Sertãozinho sobre o AEE, identificando desafios, possibilidades e impactos na inclusão escolar. A análise das respostas revelou que, embora a maioria dos docentes possua ampla experiência na educação, grande parte apresenta lacunas significativas em formação específica para atuar com estudantes público-alvo da educação especial, o que compromete a segurança e a efetividade de suas práticas pedagógicas.

Observou-se ainda baixo conhecimento sobre os fundamentos legais que regem a educação inclusiva e o AEE, evidenciando a necessidade de formações que integrem teoria normativa e aplicação prática. As experiências relatadas indicam que, mesmo quando há contato com estudantes inclusivos, as intervenções tendem a ser pontuais e pouco sistematizadas, reforçando a importância de estratégias organizacionais que promovam a articulação entre a sala regular e o AEE, além de incentivar a cooperação entre docentes, gestores e famílias.

Os principais desafios apontados incluem a carência de formação continuada, a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a falta de planejamento colaborativo e a dificuldade em atender às necessidades individuais dos estudantes. Em contrapartida, os

docentes destacaram como possibilidades de aprimoramento a implementação de formações contínuas, o fortalecimento de reuniões e intercâmbio de experiências, a ampliação de recursos adaptados e a construção de planos de ensino individualizados de forma integrada.

Dessa forma, conclui-se que, embora o AEE seja reconhecido como fundamental para garantir o direito à educação inclusiva e equitativa, ainda há barreiras significativas em sua efetivação no IFSP Campus Sertãozinho. A superação desses desafios depende de ações articuladas que promovam formação contínua, integração entre docentes e setores institucionais, adequação de recursos pedagógicos e consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Assim, os resultados da pesquisa fornecem subsídios importantes para orientar políticas e práticas que fortaleçam o AEE, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. N. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como proposta de educação inclusiva. *Revista Educação Prática*, v.3, n.1, 2025.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BORBA, M. et al. O protagonismo da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v.4, n.16, p.1000-1016, 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 15 de julho de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dispõe sobre o atendimento às pessoas surdas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CARNEIRO, R. C. A.; SANTOS, M. T. A. F. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, n. 1, p. 17-32, 2022.

DA CRUZ, N. A. et al. A importância da formação continuada dos professores para a educação inclusiva. *Aracê*, v.6, n.3, p.7067-7078, 2024.

DIAS, N. C. S.; SILVA, R. L. Educação profissional inclusiva: panoramas e desafios de um campus avançado no Instituto Federal do Espírito Santo. *Iniciação & Formação Docente*, v.7, n.3, p.592 a 614, 2020.

FERREIRA, A. M. et al. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. *Revista Foco*, v.17, n.7, p.e5478-e5478, 2024.

FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, n.29, v.2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. H. Gestão escolar e inclusão: contribuições para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, p.261-280, 2011.

GONÇALVES, L. B. As iniciativas de inclusão e de desenvolvimento de tecnologias assistivas em instituição federal de ensino no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Educação Pública*, v.23, n.17, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 24/07/2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – IFSP. *Resolução nº 137, de 18 de setembro de 2014*. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_137_Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

LIMA, C. R.; ROCHA, D. S. Construção de uma cultura inclusiva: o papel da formação continuada e da comunidade escolar. *Revista de Educação Inclusiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2023.

LOPES, R. D. C. et al. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial (Online)*, v.36, 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MASSARO, M.; BEZERRA, A. V.; MARTINS, L. M. S. M. (org.). *Formação continuada de gestores educacionais para a atuação em uma perspectiva inclusiva com o público-alvo da Educação Especial*. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

MENDES, R. H. *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. Organização Rodrigo Hübner Mendes. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MORO, M. R.; MOLINA, A. L. A colaboração entre professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado: práticas e desafios. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, p. e81, 2023.

MUNIZ, M. L. S.; SILVEIRA, P. A importância da formação continuada de professores na educação inclusiva. *Revista Eixos Tech*, v.11, n.2, 2024.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. *Intervenções pedagógicas no AEE: Potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 200 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROLDI, A. P. D. P.; NETO PEREIRA, E.; GUIMARÃES, D. N. Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.10, n.2, p.173-188, 2023.

SANTANA, A. C. C.; FOLTRAN, E. P. A formação e o ensino colaborativo entre professores do AEE e ensino regular. In: *V Congresso Internacional de Educação Inclusiva & V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva (CINTEDI)*, Editora Realize, 2024.

SANTOS, A. P.; ALMEIDA, P. R. Sobrecarga de trabalho docente e inclusão escolar: desafios na prática pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 59, p. 123-139, 2021.

SANTOS, V. V.; MORI, N. N. R. NAPNE e os desafios para uma Educação Inclusiva nos Institutos Federais. *Revista Transmutare*, v.9, 2024.

SILVA, A. P. A.; ARAÚJO, M. P. M.; OLIVEIRA, A. F. T. M. Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado em uma escola da rede municipal de Goiânia-GO. *Revista Educação Especial em Debate*, v.9, n.17, p.110-131, 2024.

SILVA, M. A.; RODRIGUES, T. S. Inclusão escolar: valorização da diversidade e práticas pedagógicas para todos. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v.14, n.3, p.250-268, 2020.

SILVA, W. S.; DE SOUZA, J. C. A importância da adaptação curricular para a inclusão de pessoas com deficiência. *Revista Delos*, v.18, n.69, p.e5763-e5763, 2025.

GRAMVILLE, V. L. M. Adaptação curricular no processo de inclusão escolar. *Revista Ilustração*, v.6, n.1, p.111-122, 2025.

SOUZA, S. B. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. *Educar em Revista*, v.41, p.e96110, 2025.

TALAU, D. M. M. et al. Educação inclusiva e a participação dos pais na aprendizagem dos alunos com deficiência. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v.12, n.2, p.1-26, 2021.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, p.e46/1-18, 2022.

VIEIRA, H. et al. A importância da participação da família no processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. *Revista de Estudos em Educação*, v.6, n.1, p.33-45, 2020.

VILAS BOAS, W. O. Diferentes aspectos da adaptação curricular na inclusão educacional. *Revista Educação Pública*, v.25, n.1, 2025.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.27, p.e0196, 2021.