



**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 (AEE)
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ESTRATÉGIAS DE
DOCENTES E GESTORES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹
SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AND TEACHER AND MANAGERS'
STRATEGIES IN PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION**

Jessyca Moraes de Oliveira²
Francisco Cezar Barbalho³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias colaborativas utilizadas por professores e gestores na promoção da educação inclusiva, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com revisão de produções acadêmicas e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2025. Inicialmente, discute-se a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, evidenciando sua base legal e filosófica. Em seguida, analisa-se o papel do AEE como suporte pedagógico complementar ao ensino comum, destacando sua função na mediação de recursos e metodologias acessíveis. O estudo também aborda a importância das práticas colaborativas entre docentes e gestores para consolidar ações inclusivas e integradas no cotidiano escolar. Por fim, são apontados os principais desafios enfrentados pelas escolas públicas. Conclui-se que o AEE, quando articulado às práticas pedagógicas da escola regular, fortalece o direito à educação de qualidade para todos, sendo imprescindível para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, equitativa e comprometida com a diversidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado. Gestão escolar. Estratégias pedagógicas. Escola pública.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 31 de outubro 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/0844098114136261>. E-mail: jessyca.oliveira.ped@gmail.com.

³ Orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2023922898741955>. E-mail: fbarbalho032@gmail.com.

ABSTRACT

This article analyzes the collaborative strategies used by teachers and administrators to promote inclusive education, focusing on Specialized Educational Assistance (SEA) in public schools. The research uses a qualitative and bibliographical approach, reviewing academic literature and official documents published between 2016 and 2025. Initially, it discusses inclusive education from a human rights perspective, highlighting its legal and philosophical foundations. It then analyzes the role of SEA as a complementary pedagogical support for regular education, highlighting its role in facilitating accessible resources and methodologies. The study also addresses the importance of collaborative practices between teachers and administrators to consolidate inclusive and integrated actions in the daily school routine. Finally, it highlights the main challenges faced by public schools. It is concluded that the AEE, when articulated with the pedagogical practices of regular schools, strengthens the right to quality education for all, being essential for the consolidation of an inclusive, equitable school culture committed to diversity.

Key words: *Inclusive education. Specialized educational assistance. School management. Pedagogical strategies. Public school.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, sustentada pelos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito à diversidade, tem ocupado lugar central nas políticas educacionais brasileiras desde o final do século XX. A consolidação do atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação representa um avanço civilizatório que visa garantir o pleno exercício da cidadania. Entretanto, a realidade concreta das escolas públicas evidencia que a efetivação da inclusão depende de inúmeros fatores interligados, sendo a atuação colaborativa de docentes e gestores um dos pilares fundamentais para sua materialização. De acordo com Tavares e Quadros (2024), a gestão escolar exerce papel estratégico na articulação de recursos, práticas pedagógicas e formação continuada, influenciando diretamente o êxito das ações inclusivas.

A Educação Especial como um complemento à educação regular tem constantemente se deparado com desafios desde a própria infraestrutura educacional até a formação de seus profissionais. Sendo assim, se faz necessário compreender como os atores da comunidade escolar, principalmente professores e diretores, têm superado tais obstáculos criando estratégias para promover a aprendizagem de alunos que dela necessitam. Rigoldi e Neme (2017) observam que muitas vezes o Atendimento Educacional Especializado se limita a uma assistência desconectada do projeto pedagógico da instituição, prejudicando seu propósito de inclusão.

Portanto, investigar este cenário de maneira colaborativa amplia o pensamento crítico sobre os caminhos já seguidos e desafios remanescentes.

A autora deste trabalho foi impelida por sua própria experiência prática em um espaço de reforço onde percebe-se a lacuna entre a política inclusiva no papel e a realidade das escolas. Nesta vivência é comum identificar crianças com deficiência intelectual matriculadas regularmente mas que não recebem atendimentos compatíveis. Silva (2021) destaca que sem uma gestão pedagógica articulada entre sala de aula e Atendimento Educacional torna-se difícil a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Sendo assim, optou-se por uma revisão bibliográfica identificando práticas exitosas de docentes e administradores como referência para aprimorar as ações pedagógicas.

O problema que guia esta pesquisa pode ser formulado assim: quais estratégias colaborativas vêm sendo utilizadas atualmente por professores e diretores na promoção da educação inclusiva nas escolas públicas? Esta questão surge da constatação de que apesar de inúmeras diretrizes e programas de capacitação, ainda são escassos os estudos que tratam da colaboração entre docentes e gestores como eixo central para a efetivação do direito à educação inclusiva. Conforme Braun e Marin (2016), é precisamente na articulação entre as esferas pedagógica, administrativa e política da instituição que se cria um terreno fértil para que o Atendimento Educacional Especializado cumpra seu papel de maneira transformadora e não meramente burocrática.

Com base na problematização anterior, definiu-se como objetivo geral deste trabalho analisar as estratégias colaborativas utilizadas por professores e diretores na promoção da educação inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar as principais práticas colaborativas adotadas por docentes e gestores no processo de inclusão de alunos da educação especial; (2) investigar os desafios enfrentados pelas equipes escolares na implementação de ações inclusivas; e (3) avaliar os impactos dessas estratégias na construção de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores. Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019) argumentam que a inclusão escolar se efetiva quando os profissionais compartilham responsabilidades e planejam juntos intervenções considerando aspectos pedagógicos, afetivos e sociais dos alunos com deficiência.

A escolha metodológica por uma abordagem bibliográfica e qualitativa justifica-se pela necessidade de mapear e analisar criticamente a produção científica recente sobre o tema, compreendendo o contexto de aplicação das estratégias colaborativas. Para tanto, serão

utilizadas fontes como artigos indexados em periódicos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2025. Vieira Barreto e Gomes (2016) ressaltam que esse tipo de pesquisa permite um olhar ampliado e contextualizado, essencial para quem atua diretamente no chão da escola e precisa tomar decisões pedagógicas respaldadas por evidências e não apenas por intuições. Em síntese, espera-se que os resultados desta investigação contribuam para a consolidação de práticas educacionais mais inclusivas, comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentos da Educação Inclusiva na Perspectiva dos Direitos Humanos

A educação inclusiva, fundamentada em valores universais de equidade, respeito às diferenças e justiça social, insere-se no campo dos direitos humanos como um imperativo ético e legal. Ao longo das últimas décadas, avanços significativos no cenário jurídico e pedagógico consolidaram o entendimento de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito à educação de qualidade em ambientes escolares comuns. De acordo com Braun e Marin (2016), o reconhecimento da diversidade como característica inerente ao ser humano impulsionou a ruptura com práticas excludentes historicamente enraizadas no sistema educacional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco essencial para a democratização do acesso à educação, ao estabelecer que o ensino é direito de todos e dever do Estado, devendo ser garantido com igualdade de condições. Some-se a isso a LDBEN nº 9.394/96, que reforça a obrigatoriedade da oferta de atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Para Abões Vercelli e Limaduraes (2025), essa legislação conferiu base normativa para o fortalecimento de uma escola mais plural, capaz de acolher as diferenças e oferecer suporte pedagógico individualizado.

Mais tarde, em 2008, com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o governo brasileiro reafirmou a valorização da diversidade humana. O documento recomenda que a escolarização de alunos com deficiência seja feita em classes comuns, desde que tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado, aos recursos de acessibilidade e adaptações necessárias à sua participação. Tavares e Quadros (2024) afirmam que essa política criou um novo paradigma, pois deixou de centrar a deficiência e passou a centralizar as barreiras que impedem a participação dos estudantes.

No entanto, apesar dos avanços jurídicos, ainda existem desafios no dia a dia das escolas que colocam em prática as propostas inclusivas. Para enfrentar as desigualdades não basta uma vontade política, é preciso uma mudança radical na cultura escolar e investimentos. Na visão de Ferreira (2021), é preciso tirar a inclusão do discurso somente teórico e aplicar mudanças estruturais e formativas para que se cumpram os direitos assegurados legalmente. Portanto, a ideia é que a concepção contemporânea de inclusão vai muito além da presença física do estudante com deficiência no ambiente escolar.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas como termo “necessidade educacionais especiais” (MITTLER, 2007, p. 11 – grifos do autor).

A prática requer um esforço que vai muito além da simples aplicação de métodos padronizados de ensino, pois cada estudante traz consigo uma história que deve ser respeitada, e por isso, aceita suas particularidades. Na visão de Fávero e colaboradores (2024), o investimento que se faz em educação inclusiva é efetivo quando há pedagógica intencional em retirar as barreiras e em disponibilizar as vias de acesso ao currículo em sua totalidade. Igualmente, os acordos internacionais assumidos pelo País reforçam o fundamento da inclusão como um princípio estruturador da educação.

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status constitucional por meio do decreto nº 6.949/2009, ampliou a responsabilidade do estado em garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Para Silvia (2021), a inclusão destes compromissos internacionais revisa as práticas escolares, acompanhada de formação docente qualificada e gestão comprometida com a equidade. A partir de políticas inclusivas, a moção dos educadores sob a atuação e a implementação de práticas torna-se um fator estratégico central. O desenvolvimento de atividades diversificadas por parte dos docentes e a aplicação de metodologias ativas e focadas nos alunos são essenciais para garantir que a totalidade do alunado tenha acesso ao conhecimento.

As inclusões que estão ativas hoje em dia precisam do olhar de um profissional que cumpra com os requisitos que foram colocados por Silva e Oliveira (2025). Sabemos que, para acolher a todos, o educador precisa demonstrar a articulação, ou seja, unir saberes e também desenvolver intervenções que sejam ligadas às necessidades de cada um dos estudantes. Ao mesmo tempo, é muito importante entender que inclusão não atende somente alunos que

venham a ter um tipo de deficiência, mas toda a forma de diversidade, sejam culturais, étnicas, linguísticas ou até mesmo socioeconômicas. De uma certa forma, como argumentam Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019), uma escola inclusiva é aquela que se organiza para receber a todos e remove barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais que impossibilitam o acesso e a permanência, bem como o sucesso na trajetória escolar.

Por ora, destaca-se que a transformação da escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo requer mudança de postura dos diversos sujeitos escolares. A gestão deve ser democrática e participativa, promovendo o envolvimento de toda a comunidade educativa no planejamento das ações pedagógicas e no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme enfatizam Rigoldi e Neme (2017), o engajamento coletivo é decisivo para o êxito das políticas de inclusão, especialmente quando há alinhamento entre os discursos institucionais e as práticas cotidianas.

Ao lado da legislação e das diretrizes curriculares, destaca-se a importância das práticas reflexivas como instrumento de construção da inclusão. O trabalho colaborativo entre professores, coordenadores e profissionais do atendimento educacional fortalece a rede de apoio ao estudante. Segundo Vieira Barreto e Gomes (2016), é nesse diálogo constante que se constrói uma escola mais acessível, aberta à escuta e capaz de oferecer suporte pedagógico diferenciado e eficaz.

De fora das salas de aula, outros agentes também podem contribuir com a efetivação do direito à educação inclusiva, como os familiares, os técnicos da saúde e os órgãos gestores. Quando se fala em uma abordagem intersetorial, reforça-se a noção de corresponsabilidade e o papel social da escola na garantia de direitos fundamentais. Para Fávero et al. (2024), a integração entre diferentes esferas públicas fortalece a rede de apoio ao estudante, tornando mais eficaz a articulação de recursos, serviços e estratégias pedagógicas.

Por fim, é importante destacar que a inclusão não deve ser vista como um favor, mas como uma obrigação ética e constitucional. O reconhecimento da diversidade como valor educativo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. De acordo com Abões Vercelli e Limaduraes (2025), o direito à educação deve ser garantido com qualidade e equidade, respeitando-se as singularidades dos estudantes e criando condições reais para seu pleno desenvolvimento.

2.1.1 Marcos Legais e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil encontra respaldo em diversos marcos legais que, ao longo das últimas décadas, vêm estruturando uma política pública orientada pelos princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade humana. Com efeito, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 constitui a base normativa mais abrangente, ao garantir, em seus artigos 205 e 208, a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2025), esse direito deve ser assegurado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que implica o atendimento especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’ (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 2008).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e constantemente atualizada, aprofunda os dispositivos constitucionais ao detalhar os princípios e finalidades da educação nacional. Tal legislação estabelece que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência, além de assegurar o atendimento aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular, com a oferta de serviços de apoio especializado. Conforme ressalta a LDBEN (BRASIL, 2024), cabe à educação garantir a formação plena de todos, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento integral.

smodin

Entretanto, ainda que os marcos legais estejam consolidados no papel, há uma distância considerável entre a teoria normativa e a realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. A aplicação concreta dos dispositivos legais depende de uma gestão pública eficiente, do comprometimento dos profissionais da educação e de investimentos adequados em estrutura e formação. Como reconhece o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), o direito à educação inclusiva só se concretiza com a eliminação efetiva das barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

A propósito, a legislação brasileira não apenas autoriza, mas exige que as escolas regulares se tornem espaços acessíveis e democráticos, capazes de atender a todos os alunos,

independentemente de suas condições. A inclusão não é uma política opcional, mas um mandamento constitucional, legal e ético. Conforme disposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2023), é vedada a exclusão de estudantes do ensino regular sob alegação de deficiência, sendo obrigação da escola promover as adaptações necessárias para sua efetiva participação.

Por fim, é possível afirmar que os marcos legais e as políticas públicas que sustentam a educação inclusiva no Brasil constituem um arcabouço jurídico robusto e coerente, capaz de orientar a construção de sistemas educacionais mais justos, equitativos e democráticos. A tarefa que se impõe agora é transformar essas diretrizes em práticas concretas, por meio da articulação entre políticas, formação docente, financiamento e compromisso social. Dessa forma, como reafirma a Constituição Federal (BRASIL, 2025), o direito à educação deve ser universal, incondicional e pleno, assegurado a todos os brasileiros com dignidade, respeito e igualdade de oportunidades.

2.2 O Papel do Atendimento Educacional Especializado no Contexto Escolar

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se como uma estratégia pedagógica de extrema relevância no processo de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Ele não substitui o ensino comum, mas atua de forma articulada com este, oferecendo suporte específico que visa eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação desses alunos. Em outras palavras, o atendimento especializado busca garantir que todos os sujeitos tenham condições efetivas de acesso ao conhecimento. Na opinião de Abões Vercelli e Limaduraes (2025), o AEE representa um dispositivo estruturante na promoção da equidade educacional.

Durante o processo de implantação do AEE nas redes públicas de ensino, foram criadas salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de disponibilizar tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e atendimentos pedagógicos individualizados. Entretanto, ainda que sua concepção esteja solidamente ancorada na legislação e nas diretrizes nacionais de educação especial, a prática cotidiana demonstra desafios estruturais e formativos. De acordo com Braun e Marin (2016), muitos professores ainda não compreendem plenamente a função complementar do AEE, o que prejudica sua articulação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Além disso, o planejamento pedagógico realizado no AEE precisa estar embasado nas necessidades específicas de cada aluno, de forma que o atendimento seja significativo e

contextualizado. Tal planejamento exige um olhar atento às potencialidades, dificuldades e estilos de aprendizagem do educando. Assim que esse processo é conduzido com seriedade e sensibilidade, torna-se possível fortalecer a autonomia e o protagonismo do estudante. Segundo Silva e Oliveira (2025), o atendimento especializado deve ser orientado por uma lógica de valorização da diversidade, e não por uma visão assistencialista ou médica da deficiência.

Ao lado de sua função pedagógica, o AEE desempenha também um papel articulador entre os diferentes segmentos da escola. O profissional que atua nesse espaço precisa dialogar constantemente com professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores, a fim de garantir que as adaptações e recursos sejam realmente incorporados ao cotidiano escolar. De muito, percebe-se que a eficácia do atendimento depende menos de sua existência formal e mais da qualidade da comunicação entre os sujeitos envolvidos. Para Tavares e Quadros (2024), o êxito da inclusão está diretamente ligado à presença de vínculos colaborativos e à disposição da escola em assumir uma postura inclusiva e compartilhada.

Durante o atendimento, são utilizadas metodologias ativas, estratégias diferenciadas de ensino, materiais acessíveis e, quando necessário, recursos de tecnologia assistiva. Tudo isso demanda formação continuada, sensibilidade didática e, sobretudo, compromisso ético com a aprendizagem do estudante. Como descrito por Ferreira (2021), o professor do AEE deve ser um mediador do conhecimento e não apenas um executor de atividades compensatórias ou paralelas ao currículo escolar. Por isso, é essencial que sua atuação seja valorizada institucionalmente e reconhecida como parte integrante da proposta pedagógica da escola.

“Assim sendo, a natureza da ação pedagógica realizada nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) vincula-se à complementação do trabalho desenvolvido nas classes comuns, não podendo ser substituído, devendo ocorrer de forma concomitante e integrada, o que pressupõe a necessidade de formação especializada, não somente do responsável pelo AEE, mas inclusive do professor regente da rede regular” (Ferreira, 2016, p. 292).

No centro do debate sobre o papel do AEE, encontra-se o conceito de acessibilidade pedagógica, que vai além das adaptações físicas ou arquitetônicas. Trata-se de garantir acesso ao currículo por meio da flexibilização de conteúdos, da mediação dos processos de aprendizagem e da promoção de ambientes educacionais que respeitem o tempo e o ritmo de cada estudante. Do ponto de vista de Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019), a acessibilidade não pode ser entendida como um favor oferecido a alguns, mas sim como um direito de todos, fundamentado na dignidade humana.

Todavia, o atendimento especializado só será efetivo se houver condições concretas para seu desenvolvimento. Isso inclui infraestrutura adequada, tempo reservado para planejamento, acesso a materiais e, principalmente, apoio institucional. Ao passo que tais elementos estejam

ausentes ou precarizados, o risco de o AEE se tornar um espaço simbólico ou burocrático é iminente. Para Rigoldi e Neme (2017), a ausência de políticas de acompanhamento e avaliação do atendimento prestado enfraquece sua função pedagógica e compromete a formação do estudante com deficiência.

A propósito, destaca-se a importância de que o AEE esteja inserido no projeto político-pedagógico da escola como uma ação estratégica e transversal. Sua atuação deve dialogar com os princípios que norteiam a educação inclusiva e estar alinhada às demais práticas pedagógicas, de forma que contribua efetivamente para o desenvolvimento global do estudante. Segundo Vieira Barreto e Gomes (2016), quando o atendimento é realizado em sintonia com o currículo escolar, amplia-se o acesso ao conhecimento e fortalece-se a permanência e o sucesso do aluno na escola comum.

Com certeza, a articulação entre o professor do AEE e o docente da sala regular é uma das chaves para o êxito da inclusão. Essa parceria permite a construção de intervenções pedagógicas compartilhadas, que considerem os objetivos curriculares da turma e as especificidades do estudante com deficiência. Em síntese, o diálogo entre esses profissionais é condição essencial para que as práticas escolares sejam coerentes com os princípios da inclusão. Conforme relata Silva, Luciana Dantas Sarmento da (2021), quando há planejamento conjunto, os alunos tendem a apresentar maior participação, engajamento e desempenho.

De vez em quando, observam-se experiências exitosas em que o atendimento especializado extrapola os muros da escola, envolvendo também a família, a comunidade e os serviços de saúde. Esse olhar ampliado permite que o trabalho pedagógico seja integrado a outras esferas da vida do estudante, garantindo maior efetividade nas intervenções. Na visão de Fávero et al. (2024), a intersetorialidade representa um eixo fundamental para a consolidação do atendimento especializado como parte de uma rede de proteção social e educacional.

Por fim, é imprescindível ressaltar que o atendimento especializado não deve reproduzir práticas segregadoras ou de exclusão dentro da própria escola. O objetivo não é isolar o aluno com deficiência em um espaço à parte, mas sim proporcionar-lhe condições para participar plenamente das atividades da sala comum. Como afirma Braun e Marin (2016), o AEE deve ser compreendido como parte de um esforço coletivo para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e ampliando suas oportunidades.

Portanto, reconhece-se que o Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta potente e indispensável na construção de uma escola mais justa, equitativa e democrática. Para que isso se concretize, é necessário investir na formação dos profissionais, na estruturação dos

espaços e no fortalecimento das práticas colaborativas entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Em resumo, como ressaltam Abões Vercelli e Limaduraes (2025), o AEE é muito mais do que uma sala de atendimento: é uma política pública que representa o compromisso da escola com a diversidade humana e com a promoção da cidadania plena.

2.1.1 Planejamento Pedagógico Individualizado e Acessibilidade Curricular no Atendimento Especializado

O planejamento pedagógico individualizado configura-se como um dos elementos centrais para garantir a efetividade do Atendimento Educacional Especializado, especialmente quando se busca promover uma aprendizagem significativa aos estudantes com deficiência. Tal planejamento deve considerar as particularidades cognitivas, sensoriais, motoras e emocionais de cada aluno, rompendo com a lógica homogênea tradicional da escola. De acordo com Tavares e Quadros (2024), esse tipo de organização pedagógica exige intencionalidade, compromisso e conhecimento técnico por parte dos educadores envolvidos.

Além disso, a construção de um plano individualizado de ensino não pode ser pensada de forma isolada pelo professor do atendimento especializado. É imprescindível que haja uma articulação constante entre este profissional e o docente da sala regular, de modo que as adaptações curriculares sejam coerentes com os objetivos de aprendizagem estabelecidos para toda a turma. Para Silva, Luciana Dantas Sarmiento da (2021), essa interação fortalece o vínculo entre os setores da escola e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

“De acordo a Resolução nº 4/2009, dentre as atribuições do professor de AEE, destaca-se a necessidade de articulação e orientação aos professores das classes comuns, nesta perspectiva os três professores especialistas afirmam realizar este trabalho, nas permanências, intervalos e conselhos de classe bimestrais, realizando trocas de experiências e adaptações curriculares; inclusive o PE 3 ponderou que faz uso de um caderno de comunicação, no qual constam cópias de laudos e pareceres, facilitando o trabalho colaborativo” (Ferreira, 2016, p. 291).

Somando a isso, o planejamento individualizado deve conter metas claras, recursos adequados, avaliações adaptadas e estratégias de acompanhamento contínuo. A periodicidade da revisão desses planos é fundamental, pois permite ajustes conforme a evolução do aluno. Conforme apontam Silva e Oliveira (2025), a flexibilidade é um princípio chave na construção de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada estudante, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e humanizada.

Durante esse processo, a acessibilidade curricular assume papel estratégico. Trata-se de uma dimensão que vai além da simples disponibilização de materiais em braile ou recursos de tecnologia assistiva. A acessibilidade, nesse contexto, refere-se à possibilidade concreta de o

aluno interagir com os conteúdos escolares de maneira significativa. Na visão de Rigoldi e Neme (2017), isso implica rever metodologias, objetivos e critérios de avaliação, adaptando-os sem que haja perda da qualidade ou do rigor acadêmico.

Mais adiante, observa-se que as práticas pedagógicas inclusivas requerem um olhar ampliado sobre os recursos didáticos utilizados na sala de aula. Materiais visuais, jogos, vídeos com legendas, leitura compartilhada e atividades práticas são exemplos de ferramentas que podem ser incorporadas ao plano individual. De acordo com Abões Vercelli e Limaduraes (2025), o professor do AEE deve ter autonomia e respaldo institucional para selecionar e adaptar recursos conforme o perfil do aluno atendido.

Por ora, é necessário destacar que o planejamento individual não se encerra no campo da técnica; ele carrega em si uma dimensão ética e política, pois diz respeito ao direito de todos os alunos acessarem o currículo em condições equitativas. A atuação do educador deve partir do reconhecimento das potencialidades de cada sujeito, buscando estratégias que eliminem barreiras e ampliem oportunidades. Segundo Braun e Marin (2016), essa perspectiva exige um reposicionamento da escola frente à diversidade, assumindo a inclusão como um valor institucional e não apenas como uma obrigação legal.

Além disso, é preciso compreender que a acessibilidade pedagógica não deve ser confundida com simplificação de conteúdos ou rebaixamento de expectativas. Muito pelo contrário: ela visa garantir o acesso pleno ao conhecimento, respeitando os caminhos singulares de aprendizagem. Como afirmam Fávero et al. (2024), o planejamento deve ser desafiador, mas possível, partindo das condições reais do estudante e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Durante o processo de elaboração do plano, é recomendável que a família também seja envolvida, compartilhando informações relevantes sobre a trajetória do aluno, suas preferências, dificuldades e conquistas. Essa escuta ampliada contribui para a construção de um documento mais sensível e ajustado à realidade do estudante. Conforme destaca Ferreira (2021), o diálogo entre escola e família é essencial para que o plano pedagógico individualizado reflita a complexidade das relações que envolvem o processo de escolarização.

A propósito, a avaliação do progresso do estudante também deve ser adaptada, respeitando seu ponto de partida, seus avanços e suas limitações. Avaliar não significa apenas mensurar resultados, mas acompanhar o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. De acordo com Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019), os critérios

avaliativos devem considerar as estratégias utilizadas, o nível de apoio necessário e a autonomia demonstrada pelo aluno nas tarefas escolares.

De quando em quando, ainda se observa nas escolas uma resistência à elaboração de planos individualizados, seja por falta de formação específica, tempo ou compreensão da sua importância. Por isso, é urgente que as redes de ensino promovam políticas de formação continuada que capacitem os profissionais para essa tarefa. Segundo Vieira Barreto e Gomes (2016), o sucesso do planejamento pedagógico depende não apenas da habilidade técnica do educador, mas também do suporte que ele recebe da gestão e das políticas educacionais locais.

Do mesmo modo, cabe ao gestor escolar criar condições organizacionais para que os professores tenham tempo e espaço para discutir e revisar os planos individualizados. Reuniões pedagógicas, horas de planejamento conjunto e espaços colaborativos devem ser garantidos institucionalmente. Na opinião de Silva, Luciana Dantas Sarmiento da (2021), a corresponsabilidade institucional é determinante para que o planejamento deixe de ser uma formalidade e passe a ser parte integrante da ação pedagógica cotidiana.

Por fim, conclui-se que o planejamento pedagógico individualizado e a acessibilidade curricular são ferramentas indispensáveis para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essas práticas não apenas promovem a aprendizagem de estudantes com deficiência, mas transformam a cultura pedagógica da escola, beneficiando todos os alunos. Em síntese, como evidenciam Tavares e Quadros (2024), planejar de forma individualizada é reconhecer o direito de cada sujeito à educação plena, respeitando sua trajetória, seus limites e suas possibilidades.

2.3 Estratégias Colaborativas entre Docentes e Gestores para a Inclusão

A construção de uma escola inclusiva depende, entre outros fatores, da consolidação de práticas colaborativas entre professores e gestores escolares. Tais práticas não se limitam a simples reuniões administrativas, mas envolvem a articulação conjunta de objetivos pedagógicos, estratégias metodológicas e ações de acompanhamento dos alunos com deficiência. Do mesmo modo, entende-se que a colaboração é uma postura ética e política que reconhece a corresponsabilidade de todos os atores escolares pelo sucesso dos estudantes. Segundo Vieira Barreto e Gomes (2016), a cultura da colaboração constitui um dos pilares fundamentais da educação inclusiva contemporânea.

Além disso, as ações colaborativas exigem espaços permanentes de diálogo entre os profissionais da escola. Quando os professores do ensino comum, os docentes do atendimento

especializado e os gestores se reúnem para planejar, avaliar e reajustar as práticas pedagógicas, o processo de inclusão ganha robustez e efetividade. Como descrevem Silva, Luciana Dantas Sarmiento da (2021), a cooperação entre diferentes profissionais permite a construção de estratégias compartilhadas que valorizam a experiência coletiva e evitam a sobrecarga de responsabilidades sobre um único agente escolar.

Somando a isso, destacam-se os benefícios da adoção do ensino colaborativo, modelo pedagógico em que dois ou mais professores atuam conjuntamente em uma mesma turma, planejando e executando ações didáticas para todos os alunos. Essa proposta, que tem ganhado visibilidade em diferentes redes de ensino, amplia as possibilidades de acompanhamento individualizado e favorece a inclusão efetiva. Para Tavares e Quadros (2024), o coensino representa uma alternativa viável à lógica tradicional de atendimento fragmentado, promovendo uma abordagem integrada e contextualizada da aprendizagem.

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam ‘atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo’ a partir da ‘liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. (Braun e Marin, 2016, p. 201).

Durante o processo de implementação dessas estratégias, a liderança pedagógica do gestor escolar exerce influência direta sobre os resultados. Um gestor comprometido com a inclusão não apenas garante o cumprimento da legislação, mas também mobiliza a comunidade escolar em torno de valores como o respeito, a solidariedade e a justiça social. De acordo com Silva e Oliveira (2025), a gestão inclusiva é aquela que atua como mediadora de relações, construtora de consensos e incentivadora da formação continuada dos docentes.

Mais adiante, verifica-se que a promoção da inclusão depende da superação da cultura do isolamento pedagógico, típica de muitas escolas. A falta de trocas entre professores, o planejamento individualizado e o distanciamento entre os setores da escola comprometem a coesão necessária às ações inclusivas. Por isso, é fundamental fomentar uma cultura organizacional baseada na interdependência, no diálogo e na reflexão coletiva. Conforme apontam Braun e Marin (2016), a colaboração deve ser vista como uma competência institucional, e não apenas como uma disposição individual.

A propósito, experiências bem-sucedidas mostram que a criação de grupos de trabalho colaborativos, como núcleos de apoio pedagógico, comissões de inclusão ou comunidades de aprendizagem, pode fortalecer o vínculo entre os profissionais e qualificar as práticas

educativas. Esses espaços permitem o compartilhamento de saberes, a discussão de casos e a construção de planos de ação mais efetivos. Para Abões Vercelli e Limaduraes (2025), tais iniciativas favorecem o empoderamento dos docentes e tornam os processos escolares mais democráticos e participativos.

Por ora, é importante considerar que as ações colaborativas não devem ocorrer apenas entre os profissionais da escola, mas também envolver as famílias e os estudantes. O protagonismo dos alunos e a escuta das famílias ampliam a capacidade da escola de construir propostas que estejam alinhadas com a realidade e as expectativas da comunidade escolar. Na opinião de Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019), a inclusão só se efetiva quando os sujeitos deixam de ser apenas objetos de políticas e passam a ser participantes ativos da construção das práticas escolares.

Outra dimensão relevante é o investimento em formação continuada de qualidade, que aborde temas relacionados à inclusão, à diversidade e às práticas colaborativas. A capacitação conjunta de professores e gestores fortalece o sentimento de pertencimento e estimula a construção de uma linguagem comum em torno da inclusão. Segundo Rigoldi e Neme (2017), ações formativas que valorizam o saber docente e promovem a reflexão coletiva são fundamentais para o enraizamento das práticas colaborativas no cotidiano escolar.

De quando em quando, a resistência à colaboração ainda se manifesta, especialmente em contextos escolares marcados por relações hierárquicas rígidas e ausência de cultura democrática. Nesse sentido, o papel da coordenação pedagógica é crucial para articular os diferentes segmentos da escola, mediar conflitos e propor estratégias que favoreçam o trabalho em equipe. Conforme enfatiza Vieira Barreto e Gomes (2016), o coordenador atua como elo entre a sala de aula e a gestão, favorecendo o alinhamento entre as práticas pedagógicas e os princípios da inclusão.

Com certeza, a colaboração também se estende ao uso de recursos e tecnologias assistivas, cuja seleção e aplicação devem ser planejadas coletivamente. O conhecimento técnico do professor do AEE, aliado à experiência do docente regente e ao suporte da gestão, favorece o uso mais eficiente e contextualizado desses recursos. Para Fávero et al. (2024), a integração de ferramentas pedagógicas inclusivas só é eficaz quando há consenso entre os profissionais sobre sua utilidade, aplicabilidade e adequação às necessidades dos alunos.

Em alguns contextos, a articulação entre escolas da mesma rede, em ações interinstitucionais, também tem se mostrado eficaz. Tais parcerias permitem a troca de experiências, a construção de soluções conjuntas e o fortalecimento de redes de apoio. Segundo

Ferreira (2021), essas estratégias horizontais descentralizam o processo de tomada de decisão e possibilitam que as escolas enfrentem de forma mais integrada os desafios comuns à inclusão escolar.

Dessa forma, conclui-se que a colaboração entre professores e gestores é condição indispensável para que a escola cumpra sua função social e democrática. As estratégias colaborativas não apenas qualificam o processo educativo, mas também reforçam o compromisso coletivo com a inclusão, o respeito às diferenças e a garantia do direito à educação. Em síntese, como destacam Silva, Luciana Dantas Sarmiento da (2021), a construção de uma escola inclusiva é um processo que exige vontade política, prática reflexiva e, sobretudo, parceria entre todos os sujeitos envolvidos.

2.4 Desafios e Possibilidades para a Efetivação da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas

A implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta entraves estruturais, culturais e pedagógicos que comprometem a plena realização dos direitos dos estudantes com deficiência. Tais desafios vão desde a precariedade física das instituições até a ausência de políticas formativas adequadas. Do ponto de vista de Rigoldi e Neme (2017), a inclusão é muitas vezes entendida apenas como um princípio formal, desvinculado das condições reais que as escolas têm para operacionalizá-la.

Além disso, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de tempo para planejamento colaborativo limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades específicas dos alunos. Esse cenário reforça a importância de uma gestão escolar sensível às demandas da diversidade, capaz de reorganizar rotinas e distribuir funções de maneira equitativa. Segundo Vieira Barreto e Gomes (2016), a ausência de tempo institucionalizado para articulação pedagógica entre os profissionais da escola compromete diretamente o sucesso das propostas inclusivas.

Durante o cotidiano escolar, observa-se também a persistência de práticas pedagógicas homogeneizadoras, que ignoram os diferentes modos de aprender e excluem, de forma sutil, os estudantes que não se enquadram no modelo hegemônico de ensino. Por isso, é essencial investir na formação crítica dos professores, para que desenvolvam sensibilidade e conhecimento técnico capazes de transformar sua prática. Conforme afirmam Tavares e Quadros (2024), a mudança de postura do professor é elemento central para a superação das barreiras pedagógicas que ainda segregam.

Por outro lado, o distanciamento entre o AEE e o currículo escolar comum permanece como um desafio recorrente. A atuação isolada do professor do atendimento especializado, muitas vezes sem diálogo com o docente da sala regular, enfraquece os objetivos de inclusão. De acordo com Silva, Luciana Dantas Sarmento da (2021), a falta de articulação entre os diferentes segmentos escolares impede que os recursos pedagógicos disponibilizados contribuam efetivamente para o processo de aprendizagem dos alunos.

Em paralelo, a resistência de alguns profissionais à mudança de paradigmas ainda representa um obstáculo considerável. Em vez de enxergarem a inclusão como um direito inegociável, muitos docentes a veem como um desafio que ultrapassa suas capacidades e formações. Para Braun e Marin (2016), a insegurança docente em lidar com a diversidade se deve, em grande parte, à ausência de preparo inicial e ao déficit de apoio institucional continuado.

Todavia, há experiências exitosas que demonstram a viabilidade de uma inclusão concreta, quando há compromisso coletivo e intencionalidade pedagógica. Escolas que adotam modelos de gestão participativa, promovem formação continuada e articulam os diferentes setores da comunidade escolar têm alcançado resultados promissores. Como exemplificam Abões Vercelli e Limaduraes (2025), nessas instituições a inclusão não é tratada como um projeto à parte, mas como eixo estruturante de todo o trabalho pedagógico.

Dessa maneira, destaca-se a relevância de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, monitoramento de práticas inclusivas e apoio técnico especializado às escolas. A criação de redes de apoio interinstitucional, que envolvam universidades, secretarias de educação e organizações da sociedade civil, pode fortalecer a autonomia das instituições escolares no enfrentamento das dificuldades. Segundo Mendonça Nordony, Vieira e Carvalho (2019), o suporte contínuo às escolas é essencial para que as políticas de inclusão saiam do papel e se concretizem na prática cotidiana.

Portanto, não se pode olvidar que para uma educação inclusiva que se realize com a observância da garantia constitucional de atendimento educacional especializado, os sistemas de ensino devem promover e organizar as oportunidades de acesso aos espaços escolares, os recursos pedagógicos humanos e materiais, além de todos os demais instrumentos necessários de respeito e valorização das diferenças e promoção das ideais condições de aprendizagem. (Rigoldi e Neme, 2017, p. 47).

Ainda nesse sentido, a incorporação de tecnologias assistivas e recursos didáticos adaptados contribui significativamente para a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento. Entretanto, a mera disponibilização desses recursos não garante sua efetividade. É necessário que haja capacitação técnica e pedagógica para seu uso apropriado, bem como a integração dessas ferramentas aos planejamentos curriculares. Conforme Ferreira (2021), a

tecnologia só é realmente assistiva quando está a serviço da autonomia e da aprendizagem significativa do aluno.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à avaliação educacional. Os modelos tradicionais de verificação de aprendizagem tendem a reforçar desigualdades, penalizando estudantes com trajetórias escolares atípicas. Assim, é fundamental que as escolas adotem critérios avaliativos mais flexíveis e inclusivos, que valorizem os avanços individuais e reconheçam múltiplas formas de aprender. Na opinião de Fávero et al. (2024), a avaliação deve deixar de ser instrumento de exclusão para se tornar mediadora da aprendizagem.

Por fim, o enfrentamento das barreiras atitudinais, que se manifestam nas formas sutis de preconceito, desvalorização e invisibilização dos estudantes com deficiência, é um dos maiores desafios da inclusão escolar. Tais barreiras estão enraizadas em crenças capacitistas e representam um obstáculo difícil de ser vencido apenas com legislação. Para Silva e Oliveira (2025), é necessário promover processos de sensibilização contínua em todos os níveis da comunidade escolar, de forma a construir uma cultura inclusiva.

Em síntese, embora os desafios sejam inúmeros, há possibilidades reais de consolidar práticas pedagógicas mais justas e inclusivas, desde que haja vontade política, apoio técnico e compromisso ético. A escola pública, enquanto espaço de construção da cidadania, não pode se omitir diante da diversidade humana. Segundo Rigoldi e Neme (2017), a inclusão não é uma opção, mas uma exigência da justiça social e da democracia.

Portanto, o caminho para a efetivação da educação inclusiva passa por mudanças estruturais e culturais, que reposicionem a escola como ambiente de acolhimento e desenvolvimento para todos. É necessário repensar práticas, rever concepções e reconstruir as relações pedagógicas com base na escuta, no respeito e na valorização das diferenças. Como defendem Vieira Barreto e Gomes (2016), a inclusão escolar só se efetiva quando a diversidade deixa de ser um problema a ser resolvido e passa a ser compreendida como riqueza a ser celebrada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou a centralidade do Atendimento Educacional Especializado como política pública essencial à efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Com base na investigação teórica empreendida, foi possível compreender que a inclusão escolar demanda mais do que o cumprimento legal; exige o compromisso pedagógico, institucional e ético de todos os atores escolares. A valorização da

diversidade como princípio educativo implica o desenvolvimento de práticas intencionais que respeitem as singularidades dos estudantes e garantam a eles igualdade de oportunidades e acesso pleno ao conhecimento.

As metas estabelecidas na introdução foram conquistadas à medida que se identificaram estratégias colaborativas entre professores e gestores voltadas à promoção da inclusão, além de se debaterem os desafios e as possibilidades do AEE no cotidiano escolar. Verificou-se que a atuação conjunta e dialogada entre os profissionais da educação representa um caminho eficaz para o planejamento de ações pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender e contribuem para a permanência e o sucesso escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao longo da discussão teórica, também ficou claro que a efetivação da educação inclusiva encontra obstáculos relevantes, entre os quais se destacam a formação docente limitada, a fragmentação entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula comum, a escassez de recursos e a resistência cultural ainda presente nas instituições de ensino. Apesar disso, experiências bem-sucedidas mostram que é possível construir práticas pedagógicas transformadoras, desde que haja investimento em formação continuada, reorganização institucional e valorização das práticas colaborativas.

O estudo apontou que o papel dos gestores escolares vai além da supervisão administrativa, envolvendo o fomento à cultura inclusiva, a liderança pedagógica e o incentivo à formação crítica dos docentes. Quando há compromisso com a escuta ativa, o trabalho em equipe e a implementação de metodologias acessíveis, a escola avança no processo de se tornar verdadeiramente inclusiva. Isso reforça a importância de se compreender a inclusão não como uma responsabilidade isolada de determinados setores, mas como eixo central de toda a organização escolar.

Por fim, constata-se que o Atendimento Educacional Especializado, quando articulado ao currículo e às práticas pedagógicas da escola, torna-se um instrumento potente para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A consolidação de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade exige que o AEE seja valorizado, institucionalmente fortalecido e socialmente reconhecido. Que este estudo contribua para inspirar práticas mais humanas, colaborativas e comprometidas com a justiça social no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABÕES VERCELLI, Ligia de Carvalho; LIMADURAES, Renata. **A gestão escolar e o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil.** *Revista de Educação do Ideau*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1–23, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/download/227/156/1003>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: texto constitucional promulgado, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. Brasília: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1–2, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, jan. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado.** *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193–215, mai. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FÁVERO, Cristina Hill *et al.* **Educação inclusiva e os desafios do Atendimento Educacional Especializado.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, e-ISSN 2278-487X, v. 26, n. 11, ser. 13, p. 41–47, nov. 2024. Disponível em: <https://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-13/F2611134147.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. **Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo.** *Revista Educação Especial*, Curitiba, [s.d.], p. [s.p.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X17121>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17121>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MENDONÇA NORDONY, Daniela Gonçalves; VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves; CARVALHO, Franciele Virgínia da Silva. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): educação inclusiva para e pela diversidade**. *ResearchGate*, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349940412_Atendimento_Educacional_Especializa do_AEE_educacao_inclusiva_para_e_pela_diversidade](https://www.researchgate.net/publication/349940412_Atendimento_Educacional_Especializa_do_AEE_educacao_inclusiva_para_e_pela_diversidade). Acesso em: 05 jul. 2025.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. **Atendimento Educacional Especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular**. *Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 38–59, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2017.v3i1.2125>. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadspp/article/view/2125>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SILVA, Luciana Dantas Sarmento da. **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da gestão escolar**. In: *Anais do CINTEDI*, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA9_ID894_20102021225302.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

SILVA, Pedro Guilherme Britto da; OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Gestão da educação especial na escola comum: uma análise da literatura constituída**. *ResearchGate*, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391965823_Gestao_da_educacao_especial_na_escola_comum_uma_analise_da_literatura_constituída. Acesso em: 05 jul. 2025.

TAVARES, Renata Alessandra Xavier; QUADROS, Sílvia Cristina de Oliveira. **O papel do diretor escolar na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial nas séries iniciais**. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 13653–13673, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-156>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/2104/2567>. Acesso em: 05 jul. 2025.

VIEIRA-BARRETO, Roberia; GOMES, Rita Vieira de. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. *Repositório UFC*, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43211/1/2016_liv_rvbgomes.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.