

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
INCLUSÃO**

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS:
POSSIBILITIES, CHALLENGES, AND PATHS TO INCLUSION**

**SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS
BRASILEÑAS: POSIBILIDADES, DESAFÍOS Y CAMINOS HACIA LA
INCLUSIÓN**

 10.56238/revgeov17n4-031

Marina Oliveira Malta

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas
Instituição: Afya Centro Universitário de Maceió (UNIMA – AL), Secretaria de Estado da Educação
de Sergipe (SEDUC)

E-mail: marinaomalta@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8139455206790670>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7367-8508>

RESUMO

O presente artigo apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da escola pública brasileira, considerando seus fundamentos normativos, sua natureza pedagógica e os desafios e possibilidades de sua implementação na perspectiva da educação inclusiva. Parte-se do reconhecimento de que, embora o AEE esteja consolidado no ordenamento jurídico como direito educacional e instrumento de promoção da equidade, sua efetivação no cotidiano escolar depende de condições estruturais, formativas e institucionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em análise documental e bibliográfica, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O corpus analítico compreende marcos legais nacionais e internacionais, bem como produções teóricas relevantes sobre educação inclusiva. Os resultados evidenciam que o AEE se configura como serviço pedagógico complementar ou suplementar ao ensino comum, orientado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, mas sua implementação ainda é marcada por fragilidades, especialmente no que se refere à formação docente, à infraestrutura, ao trabalho colaborativo e à articulação intersetorial. A discussão aponta que a efetividade do AEE depende de sua integração ao projeto político-pedagógico da escola, do fortalecimento de práticas colaborativas e da adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, como adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas. Conclui-se que o AEE possui elevado potencial transformador, desde que sustentado por políticas públicas consistentes, investimento institucional e compromisso com a construção de uma cultura escolar orientada pela equidade, pela acessibilidade e pela justiça social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article presents Specialized Educational Services (SES) in the context of Brazilian public schools, considering its normative foundations, its pedagogical nature, and the challenges and possibilities of its implementation from the perspective of inclusive education. It starts from the recognition that, although SES is consolidated in the legal system as an educational right and an instrument for promoting equity, its effectiveness in daily school life depends on structural, formative, and institutional conditions. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, and descriptive research, based on documentary and bibliographic analysis, using the content analysis proposed by Bardin (2011). The analytical corpus comprises national and international legal frameworks, as well as relevant theoretical productions on inclusive education. The results show that SES is configured as a complementary or supplementary pedagogical service to mainstream education, aimed at eliminating barriers to learning and participation, but its implementation is still marked by weaknesses, especially regarding teacher training, infrastructure, collaborative work, and intersectoral articulation. The discussion points out that the effectiveness of Specialized Educational Services (AEE) depends on its integration into the school's political-pedagogical project, the strengthening of collaborative practices, and the adoption of inclusive pedagogical strategies, such as curricular adaptations and the use of assistive technologies. It concludes that AEE has a high transformative potential, provided it is supported by consistent public policies, institutional investment, and a commitment to building a school culture guided by equity, accessibility, and social justice.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Services. Public Policies.

RESUMEN

Este artículo presenta los Servicios Educativos Especializados (SEE) en el contexto de las escuelas públicas brasileñas, considerando sus fundamentos normativos, su naturaleza pedagógica y los retos y posibilidades de su implementación desde la perspectiva de la educación inclusiva. Parte del reconocimiento de que, si bien los SEE están consolidados en el ordenamiento jurídico como un derecho educativo y un instrumento para promover la equidad, su efectividad en la vida escolar cotidiana depende de condiciones estructurales, formativas e institucionales. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, basada en el análisis documental y bibliográfico, utilizando el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). El corpus analítico comprende marcos jurídicos nacionales e internacionales, así como producciones teóricas relevantes sobre educación inclusiva. Los resultados muestran que los SEE se configuran como un servicio pedagógico complementario o suplementario a la educación general, orientado a eliminar barreras al aprendizaje y la participación, pero su implementación aún presenta debilidades, especialmente en lo que respecta a la formación docente, la infraestructura, el trabajo colaborativo y la articulación intersectorial. El análisis señala que la eficacia de los Servicios Educativos Especializados (SEE) depende de su integración en el proyecto político-pedagógico de la escuela, el fortalecimiento de las prácticas colaborativas y la adopción de estrategias pedagógicas inclusivas, como las adaptaciones curriculares y el uso de tecnologías de apoyo. Concluye que los SEE tienen un alto potencial transformador, siempre que cuenten con el respaldo de políticas públicas coherentes, inversión institucional y un compromiso con la construcción de una cultura escolar basada en la equidad, la accesibilidad y la justicia social.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Servicios Educativos Especializados. Políticas Públicas.



1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como direito humano fundamental representa um dos avanços nas políticas educacionais, ao afirmar que o acesso à escola não se limita à matrícula, mas implica a garantia de condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. No contexto brasileiro, esse princípio assume centralidade diante das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional, exigindo a implementação de políticas capazes de enfrentar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que restringem o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como eixo estruturante da política de educação inclusiva, sendo concebido como um serviço pedagógico voltado à identificação, elaboração e organização de recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Diferentemente de modelos historicamente segregadores, o AEE não substitui a escolarização em classes comuns, mas a complementa e suplementa, reafirmando o princípio da inclusão como responsabilidade institucional da escola regular.

A constituição do AEE no Brasil insere-se em um movimento mais amplo de transformação paradigmática da Educação Especial, fortemente influenciado por marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), bem como por dispositivos legais nacionais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), do Decreto nº 7.611/2011 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Entretanto, a consolidação normativa da política, por si só, não é suficiente para garantir sua efetivação no cotidiano escolar. Persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura, à articulação pedagógica e à compreensão do papel do AEE, evidenciando um descompasso entre o plano legal e as práticas educativas. Tal cenário aponta para a necessidade de análises que articulem os fundamentos normativos, os referenciais teóricos e as condições concretas de implementação dessa política pública.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o Atendimento Educacional Especializado na escola pública brasileira, a partir de três eixos articulados: seus fundamentos históricos e normativos, sua natureza pedagógica e os desafios e possibilidades de sua implementação no contexto da educação inclusiva. Busca-se compreender em que medida o AEE tem se constituído como política pública capaz de promover a inclusão escolar efetiva, considerando sua articulação com o ensino comum, o trabalho colaborativo e as estratégias pedagógicas voltadas à eliminação de barreiras.



2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em análise documental e bibliográfica. Essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas dimensões normativa, conceitual e pedagógica, articulando os marcos legais, os referenciais teóricos e os desafios de sua implementação na escola pública brasileira.

O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas articuladas. A primeira consistiu na análise documental dos principais marcos legais e normativos que regulamentam o AEE no Brasil, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2025), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de diretrizes curriculares e políticas educacionais correlatas. Essa etapa permitiu identificar os fundamentos jurídicos e institucionais que sustentam o AEE como direito educacional.

Na segunda etapa, realizou-se revisão bibliográfica sistematizada, envolvendo produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, AEE, trabalho colaborativo, adaptações curriculares, acessibilidade e desenvolvimento humano. Foram adotados como referenciais teóricos autores como Mazzotta (2005), Mantoan e Prietto (2023), Sasaki (2010), Glat e Pletsch (2012), Carvalho (2012), Sacristán (2000), Tardif (2014), Stainback e Stainback (1999) e Vygotsky (1991), com o objetivo de subsidiar a construção das categorias analíticas.

A última etapa consistiu no tratamento interpretativo dos dados, orientado pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os documentos e textos foram organizados em categorias temáticas previamente definidas, a saber: fundamentos históricos e conceituais do AEE, natureza e objetivos do atendimento, articulação com o ensino comum e trabalho colaborativo, desafios contemporâneos e possibilidades de fortalecimento da inclusão. Essa categorização permitiu uma análise sistemática e articulada dos dados, em consonância com os objetivos do estudo.

Por fim, procedeu-se à síntese analítica, integrando os achados documentais e teóricos na construção de uma interpretação crítica sobre o AEE como política pública educacional. Essa estratégia metodológica possibilitou compreender o fenômeno em sua complexidade, evidenciando tanto seus avanços normativos quanto os desafios de sua efetivação no contexto da escola pública inclusiva.

3 RESULTADOS

3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO AEE

A análise documental evidencia que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está inserido em um processo histórico de transformação da Educação Especial no Brasil, marcado pela transição de modelos segregadores para uma perspectiva inclusiva. Os documentos analisados indicam



que, inicialmente, a Educação Especial esteve vinculada a práticas assistencialistas e instituições especializadas, orientadas pela lógica da adaptação do sujeito.

A partir da Constituição Federal de 1988, observa-se a incorporação do princípio da inclusão, com o reconhecimento do atendimento educacional especializado como dever do Estado. Esse movimento é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a Educação Especial como modalidade transversal.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2009) reforçam a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, influenciando diretamente a formulação das políticas brasileiras.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2025) consolida o AEE como serviço complementar ou suplementar, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Essa definição é regulamentada pelo Decreto nº 7.611/2011 e detalhada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia esse entendimento ao garantir o direito à educação inclusiva em todos os níveis.

3.2 NATUREZA E OBJETIVOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os documentos analisados convergem na definição do AEE como um serviço pedagógico especializado, cuja finalidade é identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O atendimento é caracterizado como complementar ou suplementar ao ensino comum, devendo ocorrer preferencialmente no turno inverso da escolarização, em salas de recursos multifuncionais. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 explicita as atribuições do professor do AEE, incluindo o planejamento de intervenções pedagógicas, a produção de materiais acessíveis e a articulação com os docentes da classe comum.

Os objetivos do AEE, conforme os documentos, incluem a promoção da autonomia, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais e a eliminação de barreiras à participação, sendo destinado a estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

3.3 TRABALHO COLABORATIVO E ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

A análise evidencia que os documentos normativos destacam a necessidade de articulação entre o AEE e o ensino comum, bem como sua integração ao projeto político-pedagógico da escola. O trabalho colaborativo entre professores é apresentado como elemento central para a efetivação da inclusão.



Entretanto, os dados indicam que essa articulação aparece mais como diretriz normativa do que como prática consolidada, revelando uma lacuna entre a prescrição legal e a organização efetiva das escolas.

4 DISCUSSÃO

A análise documental evidenciou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa posição na normatividade da educação inclusiva brasileira, sendo reconhecido como direito educacional, serviço pedagógico e instrumento de justiça social. Contudo, a discussão dos resultados revela que a consolidação do AEE como política pública efetiva ocorre em um campo marcado por tensões entre avanços legais, desafios estruturais e disputas conceituais sobre o significado da inclusão escolar.

Do ponto de vista histórico e normativo, observa-se uma ruptura progressiva com modelos assistencialistas e segregadores da Educação Especial. Os marcos legais analisados, da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão, demonstram a transição de uma lógica centrada na deficiência como déficit individual para uma concepção baseada em direitos, acessibilidade e eliminação de barreiras. Essa mudança dialoga com o paradigma inclusivo internacional, especialmente com a Declaração de Salamanca, ao afirmar que é a escola que deve se reorganizar para acolher a diversidade, e não o estudante que deve adaptar-se a padrões homogêneos.

Entretanto, os resultados também indicam que o reconhecimento jurídico do AEE não garante, por si só, sua efetivação pedagógica. Pois, a fragilidade das condições de implementação nas redes públicas de ensino, evidencia um descompasso recorrente entre prescrição legal e prática escolar.

4.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO AEE E A MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL

A análise dos resultados permite compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não emerge como uma política isolada, mas como expressão de um processo histórico mais amplo de transformação das concepções de deficiência, educação e direito. Essa trajetória é marcada por rupturas paradigmáticas que deslocam a Educação Especial de uma lógica assistencialista e segregadora para uma perspectiva inclusiva, orientada pelos princípios da equidade, da acessibilidade e dos direitos humanos.

Conforme destaca Mazzotta (2005), a Educação Especial no Brasil, até meados do século XX, esteve fortemente vinculada ao modelo médico e clínico, no qual a deficiência era compreendida como um déficit individual a ser corrigido ou compensado. Nesse contexto, a escolarização das pessoas com deficiência ocorria predominantemente em instituições especializadas, separadas do ensino regular, reforçando práticas de exclusão e invisibilidade social. Essa lógica institucional refletia uma concepção



de normalidade que orientava as práticas educativas, estabelecendo padrões homogêneos de desenvolvimento e aprendizagem.

Silva e Silva (2022) aprofundam essa análise ao evidenciar que a exclusão das pessoas com deficiência não se restringe ao campo educacional, mas constitui um fenômeno histórico e socialmente construído, sustentado por valores culturais que naturalizaram a marginalização. Desde práticas excludentes na Antiguidade até políticas eugenistas no século XX, observa-se a consolidação de uma racionalidade que associa deficiência à incapacidade, legitimando sua segregação em diferentes esferas sociais, inclusive na educação.

A inflexão desse paradigma ocorre, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais e a emergência do campo dos direitos humanos. No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco decisivo ao afirmar que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições, deslocando o foco da deficiência para o sistema educacional. Essa mudança implica reconhecer que as barreiras à aprendizagem não estão no indivíduo, mas nas estruturas escolares e sociais que não acolhem a diversidade.

No Brasil, essa transformação é incorporada de forma progressiva ao ordenamento jurídico, tendo como marco inaugural a Constituição Federal de 1988, que reconhece o atendimento educacional especializado como dever do Estado. A partir desse momento, observa-se a construção de um arcabouço normativo que consolida o direito à educação inclusiva, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2025), no Decreto nº 7.611/2011 e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Sasaki (2010) interpreta essa mudança como a transição de um modelo de integração para o modelo de inclusão. Enquanto a integração pressupunha a adaptação do indivíduo ao sistema, a inclusão exige a reorganização da sociedade e da escola para atender à diversidade humana. Nesse sentido, o AEE emerge como um dispositivo pedagógico que operacionaliza essa nova lógica, ao oferecer recursos, estratégias e mediações que possibilitam a participação efetiva dos estudantes no ensino comum.

Mantoan e Prieto (2023) contribui para essa discussão ao afirmar que a inclusão não se limita à inserção física do estudante na escola regular, mas implica uma transformação profunda das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e das relações escolares. Trata-se de uma mudança paradigmática que desafia a escola a abandonar modelos padronizados e a reconhecer a heterogeneidade como princípio educativo.

Essa mudança também pode ser compreendida à luz da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS, 2001), que desloca a compreensão da deficiência do campo biomédico para uma abordagem biopsicossocial, enfatizando a interação entre indivíduo e



ambiente. Nessa perspectiva, o AEE se justifica como estratégia de eliminação de barreiras e de promoção da participação, alinhando-se a uma concepção ampliada de inclusão.

No entanto, a análise crítica dos resultados indica que essa mudança de paradigma ainda se encontra em processo de consolidação no contexto das práticas escolares. Embora os marcos legais expressem de forma consistente os princípios da inclusão, persistem concepções e práticas ancoradas no modelo tradicional, que tendem a reproduzir formas sutis de exclusão. Essa tensão evidencia que a transformação paradigmática não ocorre de maneira linear, mas envolve disputas de sentidos, resistências institucionais e desafios estruturais.

Dessa forma, o AEE deve ser compreendido não apenas como um serviço pedagógico, mas como expressão concreta de uma mudança histórica no campo educacional, que redefine o papel da escola, do professor e do próprio conceito de aprendizagem. Sua consolidação depende, portanto, da efetivação de um projeto educativo comprometido com a diversidade, a equidade e a justiça social, capaz de superar práticas excludentes e construir uma cultura verdadeiramente inclusiva.

4.2 O AEE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA ARTICULADA AO ENSINO COMUM

A análise dos resultados indica que, embora o AEE seja normativamente definido como complementar ou suplementar à escolarização, sua compreensão e operacionalização no cotidiano escolar ainda apresentam distorções significativas. Do ponto de vista normativo, a concepção do AEE como ação articulada ao ensino comum está claramente estabelecida. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, indicando que tal atendimento não deve ocorrer de forma segregada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58 a 60, reforça que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, orientando que os sistemas educacionais organizem serviços de apoio que garantam a inclusão dos estudantes no ensino comum.

Essa perspectiva é aprofundada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2025), que define o AEE como um serviço que “complementa ou suplementa a formação dos estudantes”, não sendo substitutivo à escolarização. O Decreto nº 7.611/2011, ao regulamentar essa política, explicita que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e articular-se com o ensino regular, reforçando a responsabilidade institucional pela inclusão. Da mesma forma, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o atendimento deve ocorrer em articulação com o currículo da classe comum, orientando que o professor do AEE atue em parceria com os demais docentes.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortalece esse entendimento ao assegurar, em seu artigo 28, a oferta de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, com a garantia de recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e apoio pedagógico necessário à aprendizagem. Essa



legislação reforça que a inclusão não se efetiva por meio de serviços isolados, mas pela reorganização do sistema educacional como um todo.

Carvalho (2012) argumenta que a eficácia do AEE depende diretamente de sua inserção no projeto político-pedagógico da escola, o que exige uma mudança na cultura institucional e na forma como o trabalho pedagógico é organizado. Nessa perspectiva, o AEE não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do professor especializado, mas como parte de um processo coletivo de ensino e aprendizagem.

Stainback e Stainback (1999) e Capellini e Mendes (2004) reforçam essa compreensão ao destacarem que o trabalho colaborativo entre professores constitui o núcleo da educação inclusiva. A articulação entre o professor do AEE e o docente da sala comum possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, favorecendo a flexibilização curricular, o uso de múltiplas linguagens e a diversificação das práticas de ensino. Essa colaboração rompe com a lógica fragmentada do trabalho docente e promove a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa direção, a perspectiva de Sacristán (2000) contribui para compreender o currículo como prática social, que se constrói nas interações cotidianas da escola. Assim, a articulação entre o AEE e o ensino comum implica reconhecer o currículo como espaço de negociação, adaptação e construção coletiva, em que as diferenças são incorporadas como elemento constitutivo do processo educativo. Tardif (2014), por sua vez, enfatiza que os saberes docentes são produzidos na prática e nas relações profissionais, o que reforça a importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada em serviço.

Entretanto, os resultados indicam que, na ausência dessa articulação, o AEE tende a assumir caráter isolado, funcionando como espaço paralelo e, por vezes, reforçando processos de exclusão dentro da própria escola. Essa situação revela que a simples existência do serviço não garante sua efetividade, sendo necessária a construção de condições institucionais que favoreçam a integração entre os diferentes atores escolares.

Dessa forma, o AEE deve ser compreendido como prática pedagógica integrada, que se realiza na interface entre o atendimento especializado e o ensino comum. Sua função não é substituir o trabalho do professor regente, mas ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio da mediação, da acessibilidade e da flexibilização curricular. Essa compreensão exige o fortalecimento de uma cultura escolar colaborativa, sustentada por princípios de equidade, corresponsabilidade e valorização da diversidade.

Assim, a consolidação do AEE como política pública efetiva depende da superação de práticas fragmentadas e da construção de uma escola que reconheça a inclusão como princípio estruturante de



sua organização pedagógica, em consonância com os dispositivos legais e com os referenciais teóricos da educação inclusiva.

Isso porque, o AEE não se configura como espaço paralelo ou substitutivo ao ensino comum, mas como uma ação pedagógica articulada ao currículo escolar, orientada à eliminação de barreiras e à promoção da aprendizagem. Esse entendimento é reafirmado e aprofundado pela atualização da política nacional em 2025, que enfatiza o caráter pedagógico, sistemático e individualizado do AEE, introduzindo de forma mais estruturada o uso do estudo de caso como procedimento central para o planejamento das intervenções. De acordo com essa diretriz, o trabalho do professor do AEE deve iniciar com a identificação das necessidades educacionais específicas do estudante, por meio de um processo investigativo que envolve a análise de seu contexto escolar, social e familiar, bem como de suas potencialidades e barreiras à aprendizagem.

O estudo de caso, conforme orienta a política de 2025, organiza-se em etapas articuladas que incluem a coleta de informações, a análise das necessidades, o planejamento das intervenções, a implementação das estratégias e a avaliação contínua dos resultados. Esse processo subsidia a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento que sistematiza as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito do AEE, definindo objetivos, recursos, estratégias e formas de acompanhamento.

Paralelamente, destaca-se a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento que orienta o percurso educacional do estudante no ensino comum, articulando as adaptações curriculares, as estratégias pedagógicas e os apoios necessários à sua aprendizagem. O PEI deve ser construído de forma colaborativa entre o professor do AEE, o professor da sala comum, a equipe pedagógica e, sempre que possível, a família, assegurando a coerência entre o atendimento especializado e o currículo escolar.

Nesse contexto, o trabalho do professor do AEE envolve não apenas a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também o uso de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e práticas adaptadas às necessidades dos estudantes. A fundamentação teórica desse processo encontra suporte na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), que compreende o desenvolvimento humano como resultado de interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa abordagem, a deficiência não é concebida como limitação absoluta, mas como condição que demanda mediações pedagógicas específicas. O AEE, portanto, assume a função de potencializar as capacidades dos estudantes, promovendo o acesso ao conhecimento por meio de estratégias que considerem suas singularidades.

No que se refere ao público-alvo, os documentos normativos indicam que o AEE se destina a estudantes com deficiência física, intelectual, visual ou auditiva, estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos do desenvolvimento, bem como estudantes com altas habilidades



ou superdotação. Essa delimitação é reafirmada tanto pela Política Nacional de 2008 quanto pela atualização de 2025, que enfatiza a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas para cada grupo, respeitando suas especificidades.

Os objetivos do AEE, conforme evidenciado na análise, concentram-se no desenvolvimento de potencialidades, na promoção da autonomia e na garantia de acesso, participação e aprendizagem. O atendimento visa ampliar as capacidades acadêmicas, cognitivas, sensoriais e sociais dos estudantes, respeitando seus ritmos e trajetórias. Além disso, busca fortalecer a independência na vida escolar e social, elemento fundamental para o exercício da cidadania, e assegurar condições equitativas de aprendizagem, por meio da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais.

Dessa forma, o AEE se configura como um componente estruturante da escola inclusiva, cuja efetividade depende da articulação entre avaliação, planejamento e intervenção pedagógica, materializada por meio de instrumentos como o estudo de caso, o PAEE e o PEI. Mais do que um serviço especializado, trata-se de uma prática pedagógica intencional e sistematizada, orientada pelos princípios da equidade, da acessibilidade e dos direitos humanos, em consonância com o ordenamento jurídico brasileiro e com os referenciais teóricos da educação inclusiva.

4.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS DO AEE

A análise dos documentos e da literatura evidencia que, apesar dos avanços normativos e conceituais, AEE ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação no contexto das escolas públicas brasileiras. Entre os principais entraves, destacam-se a insuficiência de formação docente, a precariedade de infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos e as persistentes desigualdades regionais, fatores que limitam a efetividade da política inclusiva.

A formação inicial e continuada dos professores configura-se como um dos aspectos mais críticos. Glat (2012) e Beyer (2006) apontam que a fragilidade na compreensão do papel do AEE pode levar à sua distorção, sendo frequentemente reduzido a reforço escolar ou a espaço de segregação interna. Esse diagnóstico é corroborado por Fávero *et al* (2024), que identificam a carência de formação específica como um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas diferenciadas. Silva e Silva (2022) reforçam que, sem formação adequada, o AEE perde sua função de apoio e mediação, tornando-se insuficiente para atender às demandas dos estudantes.

Outro desafio central refere-se à articulação entre o AEE e a sala de aula comum. Coutinho *et al* (2020) destacam que a efetividade do atendimento depende diretamente da integração entre professor especialista, professor regente, equipe pedagógica e família. Quando essa articulação não ocorre, há o risco de fragmentação das práticas pedagógicas, comprometendo o processo de escolarização dos estudantes, sobretudo aqueles com necessidades mais complexas.



Além disso, muitas escolas não dispõem de salas de recursos multifuncionais adequadamente equipadas, materiais adaptados, tecnologias assistivas ou condições de acessibilidade física, o que limita o alcance das ações do AEE. Soma-se a isso a presença de barreiras atitudinais, como preconceito, baixa expectativa em relação à aprendizagem dos estudantes e resistência institucional à inclusão, aspectos que dificultam a construção de uma cultura escolar inclusiva.

A análise também evidencia a necessidade de maior articulação intersetorial entre políticas públicas. A inclusão exige a integração entre educação, saúde, assistência social e outras áreas, uma vez que as demandas dos estudantes ultrapassam o âmbito exclusivamente pedagógico. A ausência dessa articulação fragiliza o atendimento e restringe as possibilidades de desenvolvimento integral.

Por outro lado, o trabalho colaborativo emerge como um elemento estratégico tanto para o enfrentamento desses desafios quanto para o fortalecimento do AEE. Stainback e Stainback (1999) destacam que a colaboração entre professores constitui o núcleo da inclusão escolar, ao possibilitar a articulação de diferentes saberes em favor da aprendizagem de todos os estudantes. Capellini e Mendes (2004) acrescentam que essa prática pressupõe diálogo, corresponsabilidade e relações horizontais entre os profissionais, superando a lógica hierárquica entre o professor especialista e o professor da sala comum.

Tardif (2014) contribui ao afirmar que os saberes docentes são construídos nas interações e nas experiências coletivas, o que confere ao trabalho colaborativo um papel formativo. Nesse sentido, o AEE pode se constituir como espaço privilegiado de reflexão pedagógica, favorecendo a inovação e a construção de práticas inclusivas mais efetivas.

No que se refere às possibilidades, observa-se que a ampliação das salas de recursos multifuncionais, o uso de tecnologias assistivas e o fortalecimento da formação docente têm contribuído para avanços na inclusão. Destaca-se também a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que, conforme Rose e Meyer (2002), propõe a flexibilização do currículo por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, permitindo atender à diversidade dos estudantes.

As adaptações curriculares também se configuram como estratégia fundamental nesse processo. De acordo com Glat e Pletsch (2012), elas consistem em ajustes nos métodos, recursos e formas de avaliação, visando garantir condições equitativas de aprendizagem. Mantoan e Prieto (2023) ressalta que tais adaptações não implicam simplificação do currículo, mas sua flexibilização, de modo a contemplar diferentes trajetórias de aprendizagem.

À luz da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) reforça que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social, o que implica reconhecer as adaptações como condições necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, e não como privilégios. Nessa mesma direção, o MEC/SEESP (2008)



destaca que o AEE deve complementar e suplementar o ensino comum, promovendo autonomia e participação por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Por fim, Carvalho (2012) enfatiza que a efetividade dessas estratégias depende do compromisso institucional e da formação contínua dos profissionais. Assim, o AEE se consolida como uma política com elevado potencial transformador, desde que sustentada por práticas colaborativas, investimento público e uma cultura escolar comprometida com a diversidade e a justiça social.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se consolidado no ordenamento jurídico brasileiro. A trajetória normativa analisada revela a superação progressiva de modelos segregadores e a afirmação de um paradigma educacional orientado pela eliminação de barreiras e pelo reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da escola.

Entretanto, os resultados demonstram que a consolidação normativa do AEE não se traduz, de forma automática, em sua efetivação no cotidiano escolar. Persistem desafios significativos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à precariedade de infraestrutura, à insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos e à permanência de barreiras atitudinais, evidenciando um descompasso entre a prescrição legal e as práticas educativas. Tal cenário reforça que a inclusão não se efetiva apenas por meio de marcos legais, mas requer condições institucionais, investimento público contínuo e transformação da cultura escolar.

Nesse contexto, destaca-se que a efetividade do AEE está intrinsecamente vinculada à sua articulação com o ensino comum e ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, elementos que se configuram como eixo estruturante da escola inclusiva. O AEE não deve ser compreendido como espaço paralelo ou substitutivo, mas como prática pedagógica integrada, orientada à mediação, à acessibilidade e à flexibilização curricular, com vistas à potencialização das capacidades dos estudantes.

A incorporação de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso de tecnologias assistivas, a elaboração de adaptações curriculares e a utilização de instrumentos como o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) revelam-se fundamentais para a qualificação das práticas inclusivas. Tais elementos reforçam a necessidade de uma atuação pedagógica sistematizada, articulada e centrada nas singularidades dos estudantes.

Além disso, evidencia-se a importância da articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e outras políticas públicas, condição indispensável para o atendimento integral das demandas dos estudantes e para o fortalecimento da inclusão como política de Estado. Dessa forma,



conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado ultrapassa a condição de serviço técnico, constituindo-se como prática pedagógica e política que materializa o compromisso com os direitos humanos, a justiça social e a democratização do ensino.

Sua consolidação depende do enfrentamento das desigualdades estruturais da educação pública brasileira e da construção de uma cultura escolar colaborativa, democrática e inclusiva. Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundamento de pesquisas empíricas que investiguem a implementação do AEE em diferentes contextos regionais e institucionais, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas e para o avanço efetivo da educação inclusiva no Brasil.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 2a edição.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html . Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb . Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Resolução nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014–2024*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 mar 2026.

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.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, n. n.3, p. 597-615, 2004.



CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COUTINHO, D. J. G.; SILVA, I. C. G. B. da; SILVA, V. P. R. de F.; Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva. *Europub Journal of Multidisciplinary Research*, v. 1, n. 1, p. 31–48, 2020. Disponível em:
https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFdN65vCVpZgIAKHnz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEEnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1765290425/RO=10/RU=https%3a%2f%2fojs.europubpublication.s.com%2fojs%2findex.php%2fejmr%2farticle%2fdownload%2f33%2f95%2f110/RK=2/RS=ANuLertrbncQV4fO.ngHc1R2WPW4- . Acesso em: 25 mar 2026.

FÁVERO, C. H.; *et al.* Educação inclusiva e os desafios do atendimento educacional especializado. *IOSR Journal of Business and Management*, v. 26, n. 11, p. 41–47, 2024. Disponível em:
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-13/F2611134147.pdf> . Acesso em: 25 nov 2025.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-8f120cfe-6c79-484c-81ff-82bfbdb08f8f> . Acesso em: 25 nov 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*: CIF. São Paulo: Edusp, 2003.

ROSE, D.; MEYER, A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Y. F. de O.; SILVA, V. V. Perspectivas e desafios para a educação inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE) como força motriz da inclusão escolar. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 13, 2022. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7728> . Acesso em 25 nov 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

