ReGeo ISSN: 2177-3246

A DOCÊNCIA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA

TEACHING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT: CONTRIBUTIONS OF FREIREAN PEDAGOGY

LA DOCENCIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA: CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n11-103

Data de submissão: 19/10/2026 **Data de publicação:** 19/11/2026

Antonio Balbino Neto
Mestre em Educação; Pós-Graduação Lato Sensu em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: abntbalbinoneto@gmail.com

Raphael Marinho Siqueira
Orientador, Mestre em Ecologia
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: raphael.siqueira@ifmg.edu.br

RESUMO

A efetivação de sistemas educacionais inclusivos requer a garantia de ingresso, continuidade e apropriação do saber por discentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona como suporte pedagógico complementar ou suplementar, exigindo mediações dialógicas e emancipadoras. O objetivo geral deste estudo é analisar os aportes da pedagogia de Paulo Freire para a docência no AEE. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: delinear a trajetória histórica e legal da modalidade no Brasil; examinar os saberes formativos na obra Pedagogia da Autonomia; e discutir o fazer do professor especializado sob o prisma do diálogo e da Ética da Libertação. Realizou-se pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, baseada em revisão bibliográfica e documental nas plataformas Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES, abrangendo o período de 2008 a 2026. Dos 42 trabalhos inicialmente rastreados nas bases científicas, selecionaram-se oito estudos acadêmico-científicos contemporâneos (seis artigos de periódicos, uma monografia de graduação e um livro didático institucional). De forma separada, esses estudos foram articulados a duas obras clássicas de Paulo Freire e a cinco documentos normativos oficiais, compondo um corpus de 15 referências. Conclui-se que a integração entre a práxis freireana, a mediação vigotskiana, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o coensino e as novas diretrizes federais (Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e Portaria MEC nº 421/2026) supera práticas clínico-tutelares e promove a autonomia discente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Pedagogia Freireana. Mediação Pedagógica. Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

The implementation of inclusive educational systems requires guaranteeing access, continuity, and knowledge appropriation by students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), and high

abilities or giftedness. In this scenario, Specialized Educational Service (SES) functions as complementary or supplementary pedagogical support, requiring dialogical and emancipatory mediations. The general objective of this study is to analyze the contributions of Paulo Freire's pedagogy to teaching in SES. To achieve this purpose, three specific objectives were established: to outline the historical and legal trajectory of this modality in Brazil; to examine formative knowledge in the work Pedagogy of Autonomy; and to discuss the work of specialized teachers through the lens of dialogue and Ethics of Liberation. Qualitative, descriptive, and exploratory research was conducted, based on bibliographic and documentary review on the Google Scholar, SciELO, and CAPES Periodicals platforms, covering the period from 2008 to 2026. Of the 42 works initially tracked in the scientific databases, eight contemporary academic-scientific studies were selected (six journal articles, one undergraduate monograph, and one institutional didactic book). Separately, these studies were articulated with two classical works by Paulo Freire and five official normative documents, composing a corpus of 15 references. It is concluded that the integration between Freirean praxis, Vygotskian mediation, Universal Design for Learning (UDL), co-teaching, and the new federal guidelines (Decrees nº 12.686/2025 and nº 12.773/2025 and MEC Ordinance nº 421/2026) overcomes clinical-tutelary practices and promotes student autonomy.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Service. Freirean Pedagogy. Pedagogical Mediation. Collaborative Work.

RESUMEN

La implementación de sistemas educativos inclusivos requiere garantizar el acceso, la continuidad y la apropiación del conocimiento por parte de estudiantes con discapacidades, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y altas habilidades o superdotación. En este escenario, la Atención Educativa Especializada (AEE) funciona como apoyo pedagógico complementario o suplementario, exigiendo mediaciones dialógicas y emancipadoras. El objetivo general de este estudio es analizar los aportes de la pedagogía de Paulo Freire para la docencia en AEE. Para lograr este propósito, se establecieron tres objetivos específicos: delinear la trayectoria histórica y legal de esta modalidad en Brasil; examinar los saberes formativos en la obra Pedagogía de la Autonomía; y discutir el quehacer del docente especializado desde la perspectiva del diálogo y la Ética de la Liberación. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, basada en revisión bibliográfica y documental en las plataformas Google Académico, SciELO y Periódicos CAPES, abarcando el período de 2008 a 2026. De los 42 trabajos rastreados inicialmente en las bases científicas, se seleccionaron ocho estudios académico-científicos contemporáneos (seis artículos de periódicos, una monografía de pregrado y un libro didáctico institucional). De forma separada, estos estudios fueron articulados con dos obras clásicas de Paulo Freire y cinco documentos normativos oficiales, componiendo un corpus de 15 referencias. Se concluye que la integración entre la praxis freireana, la mediación vigotskiana, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la coenseñanza y las nuevas directrices federales (Decretos nº 12.686/2025 y nº 12.773/2025 y Portaría MEC nº 421/2026) supera las prácticas clínico-tutelares y promueve la autonomía estudiantil.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Atención Educativa Especializada. Pedagogía Freireana. Mediación Pedagógica. Trabajo Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização constitui um direito social básico e uma condição indispensável para o exercício da cidadania e a promoção da equidade. Historicamente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil percorreu fases de exclusão, segregação assistencial e integração condicional até alcançar o paradigma inclusivo (Mantoan, 2003; Sassaki, 2011). Essa mudança apoia-se na transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. A abordagem biomédica localizava a limitação apenas na condição orgânica do sujeito. Já o modelo social compreende que a deficiência emerge da interação entre os impedimentos corporais e as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinais do meio (Sassaki, 2011; Brasil, 2015; Freitas, 2023). Cabe à escola, portanto, reorganizar sua estrutura física e pedagógica para remover esses obstáculos.

Nesse arranjo institucional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua como serviço pedagógico encarregado de mapear demandas específicas e construir estratégias de acessibilidade. Conforme atualiza o Decreto nº 12.686/2025, o público dessa modalidade abrange discentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025a; Pereira, 2024). O atendimento ocorre prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno oposto ao da classe regular. Sua natureza é complementar ou suplementar, não podendo substituir a frequência à turma comum (Brasil, 2008, 2025a).

Para fundamentar a docência nesse espaço, a educação problematizadora de Paulo Freire (1996, 2013) oferece uma base teórica consistente. Em oposição à educação bancária, que reduz o ensino ao depósito mecânico de conteúdos e trata o aluno como receptor passivo, a proposta problematizadora concebe a docência como ato dialógico, político e investigativo (Freire, 2013). Embora Freire não tenha redigido obras voltadas especificamente à Educação Especial, suas categorias de rigorosidade metódica, consciência do inacabamento e ética universal do ser humano sustentam a inclusão escolar. Tais conceitos rejeitam práticas assistencialistas e padronizadoras no cotidiano educativo (Freire, 1996; Esquinsani, 2021; Souza *et al.*, 2022; Silva; Varela, 2025).

Em convergência com a matriz freireana, a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski explica a aprendizagem como um processo socialmente mediado (Vigotski, 2007; Silveira; Moreira, 2022). Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não decorre de maturação biológica isolada, mas realiza-se nas relações sociais, pelo emprego de signos e instrumentos e pela atuação docente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na Educação Especial, a mediação pedagógica intencional abre rotas compensatórias e alternativas de aprendizagem. Desse modo, barreiras iniciais convertem-se em possibilidades formativas mediante apoios semióticos e culturais adequados (Silveira; Moreira, 2022; Pereira, 2024).

No âmbito didático, essa mediação emancipatória articula-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA consiste em um modelo de planejamento curricular que oferece múltiplos meios de engajamento, de representação da informação e de ação e expressão pelos estudantes (Pereira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Em vez de limitar o ensino a adaptações isoladas posteriores, essa abordagem projeta aulas flexíveis e acessíveis desde o planejamento inicial, contemplando a diversidade da turma regular.

A adoção desses referenciais amplia as atribuições do professor do AEE e valoriza o ensino colaborativo, também chamado de coensino. O trabalho docente especializado vai além da operação técnica de recursos nas SRM. Ele abrange a condução do estudo de caso pedagógico, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a implementação de Tecnologias Assistivas (TA) (Pereira, 2024; Brasil, 2026). Inclui, sobretudo, a parceria horizontal com os professores regentes na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Bezerra; Oliveira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024; Brasil, 2025b, 2026). O coensino supera o isolamento docente e garante que a matrícula física seja acompanhada de aprendizagem efetiva (Freitas, 2023).

Para investigar a relação entre esses marcos conceituais e normativos, recorre-se à revisão de literatura. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica baseia-se em produções científicas já publicadas, permitindo ao investigador contrastar posições teóricas e compreender em profundidade um fenômeno educacional.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a prática docente no AEE. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: a) identificar o percurso histórico e os marcos legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil; b) examinar os saberes necessários à formação e à prática docente a partir da obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996); e c) discutir a atuação do professor do AEE sob a perspectiva da dialogicidade, do trabalho colaborativo e da Ética da Libertação.

A justificativa desta pesquisa apoia-se na necessidade de fortalecer práticas docentes que rompam com visões clínico-terapêuticas e capacitistas no ambiente escolar (Freitas, 2023; Bezerra; Oliveira, 2024). Examinar a docência especializada sob o referencial freireano e perante as normativas recentes (Brasil, 2025a, 2025b, 2026) contribui para respaldar uma atuação crítica, alicerçada no estudo de caso e na equidade de condições (Souza *et al.*, 2022).

2 DADOS E MÉTODOS

Esta investigação possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2019). O estudo foi conduzido entre

maio e agosto de 2026. Adotou-se um protocolo organizado em cinco fases sucessivas para assegurar rigor analítico, clareza na seleção das fontes e reprodutibilidade metodológica.

2.1 DELIMITAÇÃO E CRITÉRIOS

O rastreamento da produção acadêmica ocorreu nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas plataformas foram escolhidas pela relevância na indexação de pesquisas educacionais brasileiras. Paralelamente, consultaram-se os portais oficiais da Presidência da República, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para coletar a legislação vigente e os indicadores estatísticos nacionais.

Nas buscas acadêmicas, utilizaram-se os descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Paulo Freire”, “Pedagogia da Autonomia” e “formação docente”. Os termos foram articulados com os operadores booleanos AND e OR na seguinte equação principal: (“Atendimento Educacional Especializado” OR “Educação Especial” OR “Educação Inclusiva”) AND (“Paulo Freire” OR “Pedagogia da Autonomia”) AND “formação docente”.

2.2 SELEÇÃO E FILTRAGEM DE DADOS

Com o intuito de distinguir claramente as publicações científicas dos atos normativos, o levantamento foi separado em duas frentes: a busca de estudos acadêmicos nos indexadores e a compilação da legislação oficial. A consulta inicial às bases científicas localizou 42 trabalhos acadêmicos. Em seguida, aplicaram-se quatro critérios de inclusão: a) artigos publicados em periódicos revisados por pares, monografias acadêmicas e livros didáticos institucionais; b) textos completos disponíveis em língua portuguesa; c) obras publicadas entre 2008 e 2026; e d) investigações voltadas diretamente à relação entre a teoria freireana, a inclusão escolar e a docência no AEE.

O ano inicial do recorte (2008) justifica-se pela edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que consolidou o modelo de AEE complementar e suplementar na rede comum. O ano final (2026) foi definido para contemplar o novo marco regulatório federal. Esse arcabouço compreende o Decreto nº 12.686/2025, instituidor da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), o Decreto nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2025a, 2025b, 2026).

2.3 TRIAGEM DOCUMENTAL

Na etapa de triagem dos 42 trabalhos acadêmicos localizados, leram-se atentamente os títulos, os resumos e as palavras-chave. Foram eliminados os textos enquadrados nos critérios de exclusão: a) pesquisas restritas a análises clínicas, médicas ou farmacológicas das deficiências e do TEA, sem foco pedagógico; b) estudos que citavam Paulo Freire apenas de modo superficial, sem articulá-lo à inclusão; c) resumos simples ou expandidos sem texto completo; e d) registros duplicados entre os indexadores.

Após a filtragem, descartaram-se 34 arquivos das bases acadêmicas e selecionaram-se oito estudos científicos contemporâneos. Esse grupo compõe-se de seis artigos publicados em periódicos científicos (Esquinsani, 2021; Silveira; Moreira, 2022; Souza *et al.*, 2022; Freitas, 2023; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024; Silva; Varela, 2025), um Trabalho de Conclusão de Curso (Bezerra; Oliveira, 2024) e um livro didático institucional (Pereira, 2024). De modo separado e complementar, foram incorporadas ao corpus duas obras clássicas de Paulo Freire (Freire, 1996, 2013) e cinco documentos normativos oficiais (Unesco, 1994; Brasil, 2008, 2025a, 2025b, 2026), totalizando 15 referências analisadas. Além do corpus principal, empregaram-se dados do Censo Escolar (Inep, 2023, 2025) e obras de referência histórica e psicológica (Mantoan, 2003; Vigotski, 2007; Sassaki, 2011) como suporte contextual.

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO E CATEGORIZAÇÃO

Os 15 documentos integrantes do corpus foram lidos na íntegra e catalogados em fichas analíticas. Aplicou-se a análise temática de conteúdo para organizar os achados em quatro eixos alinhados aos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo aborda a trajetória histórica e normativa da Educação Especial Inclusiva no Brasil. O segundo discute a obra Pedagogia da Autonomia, a mediação crítica e os tensionamentos práticos do AEE. O terceiro examina a Ética da Libertação, a dialogicidade e o coensino. O quarto sintetiza as convergências, as divergências e as lacunas da produção analisada.

2.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA

Por fim, os dados extraídos foram organizados em duas matrizes sinópticas (Quadro 1 e Quadro 2), especificando a natureza de cada publicação e vinculando os autores aos conceitos operacionais. A discussão interpretativa articulou a legislação vigente (Brasil, 2025a, 2025b, 2026) aos referenciais da educação problematizadora, apontando consensos teóricos, desafios institucionais e agendas futuras de investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus analítico desta revisão compreende 15 obras, classificadas segundo sua natureza em oito estudos acadêmico-científicos contemporâneos, duas obras clássicas de Paulo Freire e cinco documentos normativos. O Quadro 1 apresenta a síntese dessas referências em ordem cronológica.

Quadro 1. Caracterização das obras selecionadas para o corpus de análise segundo autor, ano, natureza da publicação, objetivo e contribuição

AUTOR	ANO	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	OBJETIVO DO TRABALHO	PRINCIPAL RESULTADO / CONTRIBUIÇÃO
UNESCO	1994	Documento normativo internacional	Definir parâmetros internacionais para políticas e sistemas educacionais voltados às necessidades educacionais especiais.	Afirmou o preceito da escola inclusiva, estabelecendo que cabe às instituições regulares reorganizarem-se para acolher a diversidade humana.
FREIRE, P.	1996	Livro (obra clássica)	Examinar os saberes pedagógicos, éticos e políticos indispensáveis ao exercício crítico e progressista do magistério.	Demonstra que a docência exige rigor metodológico, investigação contínua, consciência da inconclusão humana, escuta ativa e respeito à autonomia discente.
BRASIL	2008	Documento normativo nacional	Estabelecer as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).	Determinou a transversalidade da modalidade em todos os níveis escolares e estruturou o AEE como suporte complementar ou suplementar.
FREIRE, P.	2013	Livro (obra clássica)	Investigar as estruturas de dominação social e formular uma concepção educativa dialógica, crítica e libertadora.	Opõe o ensino problematizador à educação bancária, defendendo a conscientização e o protagonismo histórico dos sujeitos oprimidos.
ESQUINSANI, R. S. S.	2021	Artigo científico	Discutir a relevância do referencial freireano para a edificação de uma escola comprometida com a inclusão.	Evidencia que a escola inclusiva fundamentada em Freire caracteriza-se pela gestão democrática, pela dialogicidade e pela rejeição ao ensino padronizador.
SILVEIRA, Z. M.; MOREIRA, J.	2022	Artigo científico	Estabelecer aproximações teóricas entre Lev Vigotski e Paulo Freire voltadas à escolarização emancipatória de estudantes com deficiência.	Demonstra que a mediação simbólico-pedagógica e o diálogo valorizam a alteridade humana e superam posturas deterministas sobre o desenvolvimento.
SOUZA, M. L. et al.	2022	Artigo científico	Analisar a Educação Especial e o funcionamento do AEE sob o referencial crítico-emancipatório de Paulo Freire.	Sustenta que a atuação no AEE deve romper com práticas caritativas e capacitistas, reconhecendo a leitura de mundo e o potencial cognitivo do aluno.
FREITAS, M. C.	2023	Artigo científico	Distinguir conceitual e politicamente os termos acesso, acessibilidade e inclusão nos processos de escolarização.	Demonstra que o simples ingresso formal (matrícula) não equivale à inclusão, exigindo a construção permanente de ambientes e currículos acessíveis.
BEZERRA, F. M.; OLIVEIRA, B. C.	2024	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Examinar a prática docente no AEE à luz do pensamento freireano e dos princípios da Ética da Libertação.	Ressalta a dimensão ético-política do professor especializado no enfrentamento da exclusão intraescolar, mediante recursos de acessibilidade e coensino.

AUTOR	ANO	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	OBJETIVO DO TRABALHO	PRINCIPAL RESULTADO / CONTRIBUIÇÃO
PEREIRA, C. A.	2024	Livro / Material didático institucional	Sistematizar os marcos históricos, normativos e operacionais da Educação Especial Inclusiva e do trabalho nas SRM.	Discute a transição histórica dos modelos de atendimento e detalha o uso do DUA, do estudo de caso e das tecnologias assistivas na prática do AEE.
RODRIGUES, M. C. C. A. O.; GUIMARÃES, D. N.; PESSIN, G.	2024	Artigo científico	Avaliar a percepção de graduandos em Pedagogia acerca de práticas inclusivas baseadas no DUA e na dialogicidade freireana.	Denuncia a persistência da 'inclusão mascarada' e comprova que a formação docente pautada no diálogo e no DUA promove práticas emancipatórias.
BRASIL	2025a	Documento normativo nacional	Instituir a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei) por meio do Decreto nº 12.686/2025.	Atualizou as diretrizes nacionais para discentes com deficiência, TEA e superdotação, reafirmando que o AEE não substitui a escolarização regular.
BRASIL	2025b	Documento normativo nacional	Modificar o Decreto nº 12.686/2025 pelo Decreto nº 12.773/2025 quanto ao estudo de caso, planos pedagógicos e formação docente.	Determinou que o PAEE e o PEI decorram de estudo de caso pedagógico, proibiu a exigência de laudo médico e fixou mínimo de 360 horas formativas.
SILVA, F. K. R.; VARELA, C. R. O.	2025	Artigo científico	Examinar os aportes da obra Pedagogia da Autonomia para a constituição de uma docência reflexiva e transformadora.	Destaca a indissociabilidade entre reflexão crítica sobre a prática, rigorosidade metodológica, compromisso ético e promoção da autonomia discente.
BRASIL	2026	Documento normativo nacional	Regulamentar a operacionalização da PNEEI e da Reneei mediante a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.	Detalhou as etapas do estudo de caso para estruturar o PAEE nas SRM e o PEI em coautoria com os docentes regentes, incluindo devolutivas familiares.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

A partir do exame detalhado das 15 referências, estruturaram-se quatro categorias temáticas que relacionam os conceitos freireanos e histórico-culturais aos eixos práticos da inclusão escolar, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2. Matriz de categorias temáticas, conceitos articulados e autores de referência

CATEGORIA TEMÁTICA	CONCEITOS-CHAVE ARTICULADOS	AUTORES DE REFERÊNCIA
1. Percurso histórico e marcos normativos da Educação Especial Inclusiva	Paradigmas históricos (exclusão, segregação, integração e inclusão); modelo social da deficiência; estudo de caso pedagógico; PAEE e PEI; dispensa de laudo médico.	Unesco (1994); Mantoan (2003); Brasil (2008, 2025a, 2025b, 2026); Sassaki (2011); Inep (2023, 2025); Pereira (2024).
2. Pedagogia da Autonomia, mediação crítica e tensionamentos no AEE	Crítica à educação bancária; educação problematizadora; rigorosidade metódica; consciência do inacabamento; mediação vigotskiana; limites e tensões do contraturno.	Freire (1996, 2013); Vigotski (2007); Esquinsani (2021); Silveira e Moreira (2022); Freitas (2023); Rodrigues, Guimarães e Pessin (2024); Silva e Varela (2025).
3. Ética da Libertação, dialogicidade e trabalho colaborativo	Ética universal do ser humano; Ética da Libertação; reconhecimento do discente como sujeito histórico; coensino e coautoria curricular entre AEE e classe regular.	Freire (1996, 2013); Souza et al. (2022); Bezerra e Oliveira (2024); Brasil (2025b, 2026).
4. Desafios, convergências, divergências e lacunas da práxis inclusiva	Distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão; superação da inclusão mascarada e do capacitismo; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); condições de trabalho docente.	Esquinsani (2021); Silveira e Moreira (2022); Souza et al. (2022); Freitas (2023); Bezerra e Oliveira (2024); Pereira (2024); Rodrigues, Guimarães e Pessin (2024); Silva e Varela (2025).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Compreender o papel atual do AEE nas redes regulares exige examinar as transformações históricas da Educação Especial. Segundo Sassaki (2011) e Pereira (2024), as respostas sociais voltadas às pessoas com deficiência atravessaram quatro modelos principais: a exclusão, a segregação institucional, a integração condicional e a inclusão. Na Antiguidade e no período medieval, prevaleceu a exclusão radical. As condições de deficiência eram explicadas por crenças místicas ou estigmas morais, gerando abandono e banimento do convívio comunitário (Sassaki, 2011; Pereira, 2024).

Com a ascensão do saber médico na Modernidade, consolidou-se a visão clínico-terapêutica, que reduzia a deficiência a uma patologia orgânica individual. No contexto brasileiro, os marcos inaugurais datam do século XIX, durante o Império. Foram fundados, na cidade do Rio de Janeiro, o estabelecimento voltado a estudantes cegos em 1854 (hoje Instituto Benjamin Constant) e a instituição destinada a alunos surdos em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) (Pereira, 2024). Já ao longo do século XX, expandiu-se o modelo segregacionista baseado em entidades filantrópicas e assistenciais. Destacaram-se, a partir dos anos 1950, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Tais instituições supriram parte da demanda educacional ante a omissão estatal na oferta pública universalizada (Mantoan, 2003; Souza *et al.*, 2022; Pereira, 2024).

A partir da década de 1960, emergiu o paradigma integracionista, registrado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Esse diploma legal recomendava a matrícula dos estudantes então chamados de 'excepcionais' na rede comum, desde que

fosse considerado viável. Todavia, Sassaki (2011) esclarece que a integração impunha ao próprio aluno o ônus de ajustar-se unilateralmente aos padrões escolares preexistentes. Aqueles que não respondiam ao ritmo padronizado das turmas regulares eram transferidos para classes especiais ou instituições exclusivas.

A transição efetiva para o paradigma inclusivo ganhou força com a Constituição Federal de 1988. A Carta Magna consagrou a educação como direito universal e garantiu, no artigo 208, inciso III, a oferta do atendimento especializado preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988). Na esfera internacional, a Conferência Mundial de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) impulsionaram a democratização escolar. Conforme preconiza o documento de Salamanca (Unesco, 1994, p. 5), a participação plena é indispensável à dignidade humana. Cabe às escolas comuns acolher todas as crianças da comunidade e reformular suas estratégias pedagógicas para promover a igualdade de oportunidades.

No ordenamento jurídico nacional, esses princípios foram incorporados pela atual LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), pela PNEEPEI (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Mais recentemente, a governança do setor foi aprimorada pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a PNEEI e a Reneei (Brasil, 2025a). Esse decreto recebeu ajustes operacionais pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentação específica pela Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2025b, 2026).

Essas normativas recentes reafirmam o caráter transversal da Educação Especial em todas as etapas e modalidades escolares (Brasil, 2025a). Além disso, o Decreto nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 introduziram três determinações práticas fundamentais para o trabalho docente. Primeiro, tornaram o estudo de caso pedagógico obrigatório como etapa prévia à construção do PAEE e do PEI. Segundo, fixaram carga horária mínima de 360 horas em formação continuada para atuação docente no AEE. Terceiro, proibiram expressamente que a matrícula regular, o atendimento na SRM ou o suporte de profissional de apoio fiquem condicionados à apresentação de laudo médico (Brasil, 2025b, 2026). Tal mudança consolida o modelo social de remoção de barreiras e dialoga diretamente com a pedagogia emancipatória de Paulo Freire.

3.2 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NO AEE

A consolidação de ambientes escolares inclusivos não se esgota na reforma física dos prédios ou na promulgação de leis. A efetividade da inclusão depende centralmente da qualidade da mediação docente e da formação crítica dos educadores (Mantoan, 2003; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Nesse horizonte, os saberes sistematizados na obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) oferecem

diretrizes consistentes para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE (Souza *et al.*, 2022; Silva; Varela, 2025).

Para Freire (1996, p. 22), o ato de ensinar jamais se reduz à simples transferência de conteúdos prontos. Ensinar consiste em criar condições pedagógicas para que o próprio educando produza e construa ativamente o saber. A docência representa, portanto, uma ação estética, política e ética. Segundo analisam Silva e Varela (2025), a matriz freireana exige que o professor reflita criticamente sobre sua prática cotidiana, orientando sua intervenção para o fortalecimento da autonomia intelectual do estudante.

Transportada para o cotidiano do AEE, essa premissa confronta diretamente os resquícios do modelo clínico-bancário (Esquinsani, 2021; Bezerra; Oliveira, 2024). Quando o trabalho na SRM focaliza apenas o déficit orgânico e submete o aluno a exercícios mecânicos e repetitivos, reedita-se a lógica bancária denunciada por Freire (2013). Nessa postura reducionista, o discente é tratado como receptor passivo de treinos padronizados, tendo sua agência cognitiva silenciada (Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Ao contrário, Freire (1996, p. 26) defende que a rigorosidade metódica rompe com o discurso bancário. Ela não se limita ao tratamento superficial do conteúdo, mas estende-se à criação de condições concretas para o aprendizado crítico.

Sob a ótica problematizadora e histórico-cultural, o professor do AEE atua como mediador que organiza intencionalmente o meio educativo e desperta a curiosidade epistemológica discente (Freire, 1996; Vigotski, 2007). Cabe a esse profissional selecionar recursos acessíveis e estruturar apoios semióticos adequados às singularidades de cada estudante. Assim, alunos com deficiência sensorial, intelectual ou física, com TEA ou com superdotação apropriam-se dos conceitos escolares e exercem sua autoria no aprendizado (Silveira; Moreira, 2022; Pereira, 2024).

Outro aporte decisivo de Freire (1996, 2013) para a docência especializada é a consciência do inacabamento humano. O autor esclarece que homens e mulheres são seres históricos, influenciados por condições biológicas e sociais, porém nunca fadados a um destino imutável (Freire, 1996). Na prática escolar, essa compreensão desconstrói visões fatalistas sobre os estudantes com deficiência ou TEA. Conforme alertam Freitas (2023) e Silveira e Moreira (2022), diagnósticos médicos ainda são frequentemente tomados pelas escolas como tetos intransponíveis de aprendizagem, gerando baixas expectativas docentes. Ao alinhar a consciência do inacabamento à dispensa de laudo clínico prevista na Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2026), o professor do AEE afirma que nenhuma condição clínica resume a trajetória formativa do sujeito.

Todavia, a materialização desses princípios exige enfrentar cinco tensionamentos práticos que atravessam a organização atual do AEE nas redes de ensino (Freitas, 2023; Bezerra; Oliveira, 2024;

Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). O primeiro questionamento refere-se ao alcance efetivo da atuação colaborativa do AEE e aos obstáculos institucionais que dificultam o coensino. Embora a legislação determine a parceria docente (Brasil, 2025b, 2026), a colaboração efetiva ainda ocorre de maneira parcial em grande parte das escolas. Entre os principais entraves institucionais destacam-se a incompatibilidade de horários entre os turnos, a ausência de carga horária remunerada comum para planejamento conjunto e a sobrecarga de matrículas por SRM. Soma-se a esses fatores a persistência de uma cultura escolar fragmentada, que delega exclusivamente ao especialista a responsabilidade pelo estudante incluído (Freitas, 2023; Bezerra; Oliveira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024).

Esse obstáculo institucional vincula-se diretamente a outras duas questões centrais: a possível contradição entre a oferta do AEE no contraturno e a participação discente na sala comum, bem como os meios para evitar que a SRM se converta em espaço de atendimento paralelo. A realização do AEE no contraturno visa impedir que o estudante seja retirado das aulas regulares durante o turno de escolarização (Brasil, 2008, 2025a). Contudo, quando não há fluxo comunicacional entre os turnos, surge uma contradição prática: o aluno frequenta dois espaços pedagógicos desconectados, transformando a SRM em um gabinete isolado ou de reforço paralelo (Freitas, 2023; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Para evitar esse isolamento, a Portaria MEC nº 421/2026 articula o PAEE (voltado aos recursos da SRM) ao PEI (voltado ao currículo da classe comum) a partir de um estudo de caso conjunto (Brasil, 2026). Dessa forma, a aplicação do DUA na sala regular e o planejamento periódico entre os docentes garantem que as tecnologias desenvolvidas no contraturno apoiem diretamente a participação na aula comum (Pereira, 2024).

Por fim, cumpre discutir os limites da aplicação dos pressupostos freireanos em práticas pedagógicas altamente especializadas. A pedagogia de Paulo Freire (1996, 2013) oferece a base ética, política e dialógica da inclusão, mas não substitui os conhecimentos técnicos e operacionais específicos exigidos pela Educação Especial. Atividades como o ensino do Sistema Braille, a instrução em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a implementação estruturada de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) exigem protocolos metodológicos próprios. Da mesma forma, o manejo de crises sensoriais no TEA e o suporte a deficiências múltiplas severas demandam mediação instrumental especializada (Vigotski, 2007; Silveira; Moreira, 2022; Pereira, 2024). Portanto, o referencial freireano mostra-se insuficiente quando reduzido ao discurso filosófico abstrato. Sua potência realiza-se quando a rigorosidade metódica e a formação continuada mínima de 360 horas (Brasil, 2025b) aliam o domínio técnico especializado ao compromisso ético com a emancipação humana (Silva; Varela, 2025).

3.3 A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO, A DIALOGICIDADE E O TRABALHO COLABORATIVO NO AEE

O fazer pedagógico no AEE fundamenta-se igualmente na ética universal do ser humano e na categoria da Ética da Libertação, formuladas na tradição freireana (Freire, 1996, 2013) e mobilizadas na Educação Especial por Souza *et al.* (2022) e Bezerra e Oliveira (2024). Sob esse referencial, a inclusão escolar distancia-se de qualquer viés filantrópico ou compassivo. Ela afirma-se como direito humano básico e dever político de reparação perante grupos historicamente alijados da escola pública.

De acordo com Bezerra e Oliveira (2024, p. 17), a racionalidade utilitarista de mercado e o ensino bancário historicamente silenciam e excluem o sujeito considerado fora do padrão produtivo, perfil que coincide majoritariamente com o alunado do AEE. Em direção oposta a essa seletividade excludente, os autores sustentam que cabe ao docente especializado pautar sua intervenção na Ética da Libertação, promovendo a acessibilidade e a humanização das relações escolares (Bezerra; Oliveira, 2024). Dessa maneira, a identificação e a eliminação de barreiras comunicacionais, metodológicas e atitudinais assumem caráter emancipatório.

Freire (1996) denuncia que a ideologia neoliberal mede os indivíduos por índices padronizados de rendimento, coisificando o educando. Contra essa lógica, a práxis inclusiva reconhece cada estudante com deficiência, TEA ou superdotação como sujeito produtor de cultura e detentor de direitos (Esquinsani, 2021; Souza *et al.*, 2022). Por conseguinte, os recursos trabalhados nas SRM — incluindo o Sistema Braille, a Libras, os softwares leitores de tela, os materiais tátil-visuais e as pranchas de CAA — não constituem fins meramente instrumentais. Eles operam como mediações semióticas que asseguram voz, participação e autonomia intelectual ao discente (Vigotski, 2007; Pereira, 2024; Bezerra; Oliveira, 2024).

Nessa arquitetura pedagógica, o trabalho colaborativo materializa o princípio da dialogicidade freireana no cotidiano institucional (Bezerra; Oliveira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Em conformidade com o Decreto nº 12.773/2025 e com o artigo 11 da Portaria MEC nº 421/2026, a construção e o acompanhamento do PEI requerem coautoria entre o professor do AEE e os docentes regentes das turmas comuns. Esse planejamento deve, ainda, integrar-se organicamente ao projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2025b, 2026).

O exercício do coensino apoia-se na horizontalidade do diálogo entre pares (Freire, 1996, 2013). Essa atuação compartilhada abrange o desenho conjunto de estratégias de acessibilização didática e avaliativa, a revisão periódica das metas previstas no PEI e a realização de devolutivas formais às famílias (Bezerra; Oliveira, 2024; Brasil, 2026). Quando o especialista do AEE e o professor

da classe regular articulam seus saberes específicos, rompe-se o isolamento entre a SRM e a sala comum, consolidando a corresponsabilidade coletiva pela aprendizagem.

3.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA LITERATURA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E LACUNAS

O cruzamento dos estudos revisados com os indicadores educacionais brasileiros revela avanços expressivos no acesso formal, acompanhados de desafios persistentes na qualidade da permanência. Segundo os levantamentos do Censo Escolar divulgados pelo Inep, a presença do alunado da Educação Especial na rede comum cresceu de modo contínuo. Em 2022, o país superou 1,5 milhão de matrículas nessa modalidade, estando cerca de 94% alocadas em turmas regulares (Inep, 2023; Pereira, 2024). Já o Censo Escolar de 2024 contabilizou aproximadamente 2,07 milhões de matrículas, preservando patamar superior a 90% de escolarização em classes comuns (Inep, 2025).

Contudo, a literatura examinada adverte que a expansão quantitativa das matrículas (acesso) não produz automaticamente equidade de aprendizagem e pertencimento (inclusão) (Freitas, 2023). Pesquisas como as de Esquinsani (2021) e Rodrigues, Guimarães e Pessin (2024) denunciam a persistência da chamada 'inclusão mascarada' ou exclusão intraescolar. Esse fenômeno ocorre quando o aluno está fisicamente inserido na sala comum, mas permanece à margem das interações didáticas da turma, recebendo tarefas infantilizadas ou desconectadas do currículo.

Para superar a exclusão intraescolar, os autores recomendam integrar a dialogicidade de Freire aos referenciais do DUA e a práticas avaliativas formativas (Pereira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Numa concepção emancipatória, a avaliação escolar abandona rótulos classificatórios e passa a mapear as barreiras do próprio contexto de ensino. Valorizam-se, assim, os múltiplos repertórios pelos quais o educando manifesta sua leitura de mundo, honrando a premissa freireana de que a compreensão da realidade antecede a decodificação da palavra escrita (Freire, 1996; Silveira; Moreira, 2022; Souza *et al.*, 2022).

A análise comparativa das 15 obras que compõem o corpus possibilitou sistematizar as principais convergências, divergências e lacunas da produção científica recente:

a) Convergências da literatura: Há unanimidade entre os pesquisadores revisados (Esquinsani, 2021; Silveira; Moreira, 2022; Souza *et al.*, 2022; Freitas, 2023; Bezerra; Oliveira, 2024; Pereira, 2024; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024; Silva; Varela, 2025) sobre a incompatibilidade entre o modelo bancário (Freire, 2013) e a proposta inclusiva. Os trabalhos convergem ao demonstrar que a dialogicidade, a consciência do inacabamento, a mediação simbólica e a Ética da Libertação oferecem alicerces consistentes para a docência no AEE. Verifica-se igual alinhamento entre os estudos

acadêmicos e as normas da PNEEI (Brasil, 2025a, 2025b, 2026) quanto à dispensa de laudo clínico para o suporte pedagógico e à obrigatoriedade do trabalho colaborativo.

b) Divergências e tensões identificadas: As tensões concentram-se no distanciamento entre o texto legal e o cotidiano das escolas públicas. Os marcos normativos (Brasil, 2008, 2025a, 2025b, 2026) e a teoria freireana preconizam o coensino e a remoção de barreiras curriculares. Em contrapartida, os estudos empíricos apontam que o AEE frequentemente funciona de maneira solitária no contraturno, submetido a vieses clínicos de reabilitação ou reduzido a reforço conteudista (Freitas, 2023; Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2024). Registra-se também o embate entre abordagens tecnicistas, focadas apenas no manejo instrumental de recursos assistivos, e vertentes críticas, que subordinam a técnica à emancipação humana (Bezerra; Oliveira, 2024; Silva; Varela, 2025).

c) Lacunas na produção científica: O mapeamento revelou três carências principais na literatura. A primeira consiste na escassez de investigações empíricas de observação direta nas SRM que documentem como os docentes articulam a metodologia freireana à confecção de Tecnologias Assistivas e ao ensino de CAA. A segunda decorre da recente edição dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e da Portaria MEC nº 421/2026, razão pela qual ainda faltam pesquisas de campo avaliando a aplicação prática do PAEE e do PEI nas redes públicas. A terceira lacuna refere-se à escassez de estudos sobre a precarização do trabalho docente no AEE. Faltam investigações que examinem o excesso de matrículas por SRM, a ausência de horários remunerados para o coensino e o déficit material sob a ótica da valorização profissional defendida por Paulo Freire.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão bibliográfica e documental cumpriu os objetivos propostos ao examinar os aportes da pedagogia freireana para a formação e o trabalho do professor no AEE. O resgate histórico e legal demonstrou a superação gradual dos paradigmas de exclusão, segregação filantrópica e integração condicional em favor da Educação Especial Inclusiva, cujo arcabouço normativo foi recentemente atualizado pela PNEEI e por seus atos regulamentadores.

Constatou-se que a garantia de matrícula e de suporte especializado a discentes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns configura uma conquista democrática inegociável. A exigência normativa do estudo de caso pedagógico como alicerce do PAEE e do PEI, aliada à proibição de condicionar o atendimento à apresentação de laudo médico, consolida o modelo social da deficiência na legislação brasileira. Todavia, a vigência da lei, por si só, não elimina atitudes capacitistas nem impede a exclusão intraescolar quando o ingresso físico não vem acompanhado de acessibilidade curricular e mediação docente intencional.

Diante desse desafio, a atuação do professor do AEE requer uma formação sólida que integre o domínio técnico de recursos assistivos, da CAA, da mediação vigotskiana e do DUA a uma consciência ético-política crítica. Os referenciais da Pedagogia da Autonomia e da Ética da Libertação instrumentalizam o educador para romper com práticas clínico-corretivas e bancárias. Apoiado na rigorosidade metódica, na valorização da leitura de mundo discente e na premissa do inacabamento humano, o docente especializado potencializa o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do estudante.

Evidenciou-se, ainda, que a superação da dicotomia entre o contraturno da SRM e a sala de aula regular exige o fortalecimento institucional do coensino. A parceria horizontal entre o especialista do AEE, os professores regentes, a equipe gestora e as famílias é indispensável para evitar que a SRM se torne um espaço paralelo e isolado, garantindo que as adaptações planejadas alcancem o cotidiano da turma comum.

Por fim, diante das lacunas mapeadas, sugere-se a realização de pesquisas empíricas nas redes públicas brasileiras. Esses estudos futuros poderão avaliar a implementação prática do estudo de caso, do PAEE e do PEI sob a vigência da Portaria MEC nº 421/2026, bem como as condições institucionais de planejamento colaborativo. Conclui-se que o diálogo entre as políticas públicas de inclusão e a pedagogia crítica de Paulo Freire fortalece a edificação de uma escola pública democrática, dialógica e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, F. M.; OLIVEIRA, B. C. de. Paulo Freire na Educação Especial: um olhar da ética da libertação para a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Brasília, DF: MEC, 2026.

ESQUINSANI, R. S. S. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-288, out./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.62071.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, p. 1-18, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410084.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, C. A. Educação Especial, Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Arcos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), 2024.

RODRIGUES, M. C. C. A. de O.; GUIMARÃES, D. N.; PESSIN, G. Práticas inclusivas na formação de pedagogas(os): diálogos emancipatórios. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e0154, p. 1-18, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0154.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

SILVA, F. K. R. da; VARELA, C. R. de O. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia: contribuições para uma formação docente crítica e libertadora. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2025.

SILVEIRA, Z. M.; MOREIRA, J. Vigotski e Freire: tecendo caminhos para uma educação inclusiva e emancipatória de pessoas com deficiência. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 27, p. 310-328, 2022.

SOUZA, M. L. de; OLIVEIRA, A. S. S. de; MOURA, F. A. A.; VALENTE, K. S. dos S. T.; LINHARES, R. N.; NUNES, A. K. F. A Educação Especial sob o olhar freiriano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), São Paulo, v. 8, n. 5, p. 650-662, maio 2022. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5249.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.