REVISTA AC
Publicação científica

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ANÁLISE REFLEXIVA À LUZ DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE): A REFLECTIVE ANALYSIS IN LIGHT OF SCIENTIFIC PRODUCTION

DOI: 10.5281/zenodo.23716460

Luiz Hermínio do Nascimento[1]

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante espaço de apoio à inclusão e à promoção da equidade educacional dos alunos com deficiência no contexto escolar. Nesse espaço, a atuação docente requer formação específica para atender às diferentes necessidades educacionais apresentadas por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O presente artigo teve como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores que atuam no AEE. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados por esses profissionais no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e investigar de que maneira a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências profissionais voltadas à promoção da educação inclusiva. Metodologicamente, o estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica realizada na base de dados Google Acadêmico, tendo como principais temáticas a formação continuada de professores do AEE e a educação inclusiva. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, a partir da leitura integral

[1] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (2013) e Pós-Doutorado em Educação pela Word University Of Lutheran Philosophy (2022) (Florida EUA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Especializações na área de Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa/Portugal (2005), atualmente é professor da World University Ecumenical (Florida EUA) e da Universidade CECAP (Instituto Superior de Educação) e professor do Governo do Estado da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Relações Humanas e Dinâmicas de Grupos, incluindo trabalhos orientados de Mestrado e Doutorado por diversos alunos pesquisadores de Educação, Professor Substituto nas Disciplinas: Técnicas de Entrevistas e Aconselhamento, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Ética Profissional, Prática de Ensino em Estrutura do Ensino Fundamental Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: herminioluiz@hotmail.com

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

e da interpretação dos estudos selecionados. Os resultados elucidaram a necessidade de fortalecer a formação docente como elemento fundamental para a garantia do direito à educação dos alunos com deficiência. Verificou-se, ainda, que o currículo precisa ser contextualizado e, quando necessário, adaptado às diferentes necessidades educacionais, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como um importante recurso para o aprimoramento da atuação dos professores do AEE e para a melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Formação de professores. Alunos público-alvo da educação especial.

Abstract

Specialized Educational Service (AEE) is an important space for supporting inclusion and promoting educational equity for students with disabilities in the school context. In this space, teaching requires specific training to meet the different educational needs presented by students with disabilities, pervasive developmental disorders, and high abilities or giftedness. The general objective of this article was to analyze the continuing education of teachers who work in the AEE. As specific objectives, it sought to identify the main challenges faced by these professionals in developing their pedagogical practices and to investigate how continuing education contributes to the development of professional competencies aimed at promoting inclusive education. Methodologically, the study was based on a qualitative approach, through bibliographic research carried out in the Google Scholar database, with the continuing education of AEE teachers and inclusive education as its main themes. The data were analyzed through thematic content analysis, based on the full reading and interpretation of the selected studies. The results highlighted the need to strengthen teacher education as a fundamental element for guaranteeing the right to education of students with disabilities. It was also found that the curriculum needs to be contextualized and, when necessary, adapted to different educational needs, favoring more inclusive and effective pedagogical practices. In this sense, continuing education presents itself as an important resource for improving the performance of AEE teachers and the quality of inclusive education.

Keywords: Specialized educational service. Teacher education. Target students of special education.

1 Introdução

A educação inclusiva precisa ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de transformação da educação, assumindo um ponto de resistência aos modelos educacionais que

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

historicamente produziram práticas de homogeneização, exclusão e negação das diferenças. Nesse sentido, reconhecer a educação inclusiva como uma realidade significa compreender que as escolas precisam reorganizar suas práticas, estruturas e concepções para acolher a diversidade e possibilitar que todos os educandos desenvolvam suas potencialidades, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos e integrantes da comunidade escolar.

Ao longo da história da educação, diferentes concepções e movimentos pedagógicos, como o ensino tradicional, a educação influenciada pelo modelo industrial, a Escola Nova, as estratégias construtivistas e, mais recentemente, a era digital e a educação conectada, provocaram mudanças na forma de compreender o ensino e a aprendizagem. Essas transformações também contribuíram para ampliar o olhar sobre as diferenças presentes no espaço escolar. Entretanto, ainda se observa uma distância entre os avanços conceituais e legais relacionados à inclusão e sua efetivação no cotidiano das instituições de ensino. De um lado, encontram-se sistemas educacionais que, muitas vezes, limitam-se ao cumprimento das determinações legais; de outro, estudantes, famílias e profissionais da educação que vivenciam cotidianamente os desafios decorrentes do preconceito, da desmotivação, das barreiras pedagógicas e da resistência à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A construção de uma escola inclusiva, portanto, não depende exclusivamente da atuação do professor em sala de aula. Trata-se de um movimento que precisa envolver diferentes esferas, incluindo a gestão dos sistemas de ensino, as instituições escolares, a comunidade, as famílias e as ações articuladas entre os diferentes níveis de governo. Nessa senda, a inclusão educacional constitui-se também como exercício da cidadania e como responsabilidade do Estado. Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, a permanência de situações de exclusão e de barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência demonstra que ainda existem desafios significativos para a concretização desse direito.

O AEE pode ser compreendido como uma importante estratégia das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente por oferecer recursos, serviços e estratégias destinados a eliminar ou minimizar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, a existência desse atendimento, por si só, não garante a efetivação da inclusão. É necessário que os profissionais que nele atuam estejam preparados para compreender a

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

singularidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com suas necessidades educacionais.

É nessa esteira que se insere o presente artigo, cujo objetivo geral é analisar a necessidade da formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para alcançar esse propósito, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, buscando reunir e analisar produções acadêmicas que discutem a formação continuada dos professores do AEE e sua relação com a efetivação da educação inclusiva.

2 Formação docente e inclusão: caminhos para a prática no AEE

Assegurar uma educação inclusiva envolve enfrentar diversos e complexos desafios, como a falta de interesse político, o baixo apoio da iniciativa privada, limitações na formação inicial e continuada dos professores, além de questões conceituais que acabam desviando ou negligenciando aquilo que, de fato, constitui práticas inclusivas. Nesse sentido, tais entraves não se restringem apenas ao âmbito estrutural, mas também refletem uma fragilidade na compreensão mais aprofundada dos princípios que orientam a inclusão, o que compromete a efetivação de ações pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes (Cunha Junior e Costa,2021).

A formação de professores é preponderante para qualquer modalidade de ensino, destacamos aqui as dos professores do AEE, tendo em vista que tais profissionais precisam de conhecimento holístico sobre todo o público-alvo deste atendimento, visto que nas licenciaturas gerais (Pedagogia, história, letras, etc.) quando vislumbram no currículo a disciplina educação especial, esta de forma muito genérica aborda esse público, sendo a pós-graduação específica em Educação Especial melhor opção para suporte na ampliação desse conhecimento.

Nesse sentido, Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 53) ratificam esta constatação ao afirmarem que:

> O professor que atua no Atendimento Educacional Especializado tem um rol de atribuições extenso, que sugere uma atuação dinâmica, entrelaçada com toda a estrutura organizacional da escola. São ações desenvolvidas desde o espaço diretamente associado com proposições de ensino, como a sala de aula e sala de recursos multifuncionais, há espaços e proposições que, embora atravessem a dinâmica da sala de aula ou da sala de recursos multifuncionais, têm uma natureza mais organizativa do espaço escolar em face da proposta escolar inclusiva.

Como pode se observar, para um profissional que conhece as possibilidades de atendimento especializado em deficiência visual, por exemplo, porém nossa dissertação não trata especificamente da

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

inclusão de determinada deficiência e sim da inclusão de alunos deficientes de um modo geral, mas no caso do deficiente visual, o conhecimento do BRAILLE é de suma importância, porém esse conhecimento não dará conta do atendimento do aluno com deficiência auditiva, pois será necessário o conhecimento da LIBRAS, e assim por diante. Eis a necessidade de uma formação capaz de garantir os mínimos conhecimentos de cada deficiência para que, com o tempo da própria experiência, esse professor possa aperfeiçoar seu atendimento e tornar-se cada vez mais profissional. Através das palavras de Ropoli (2010), tem-se:

> A formação do professor para atuar na educação especial deve possibilitar sua atuação no AEE e aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar de sua ação nas salas comuns do ensino regular, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Ela também deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, ao trabalho e à justiça (Ropoli, 2010, p. 27).

Além disso, o professor do AEE deve auxiliar o aluno com deficiência com vistas à sua inclusão na sala de aula do ensino regular, como exposto anteriormente, o AEE não é um serviço à parte das relações educacionais da escola, os alunos não devem ser ensinados de forma excludente e reservada, pelo contrário, todos podem, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento das percepções desses alunos.

Nesse contexto, torna-se fundamental a qualificação contínua dos profissionais da educação, a revisão dos processos de ensino-aprendizagem e a adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e flexíveis. Além disso, conforme aponta Souza Leal *et al.* (2021), também se faz indispensável a implementação e o fortalecimento de políticas públicas mais eficazes, capazes de assegurar condições estruturais, formativas e pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar de forma efetiva e sustentável.

Uma pessoa com qualquer tipo de deficiência tem o direito e precisa ser incluída no contexto da sociedade de forma ativa, tendo seu espaço e garantias sociais, mas para que isto aconteça é preciso que se conheça o tipo de necessidade a ser trabalhada, principalmente os professores. Assim, é de

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

fundamental importância, que todos participem direta ou indiretamente da educação destas pessoas. O que deve ter como foco o respeito e, sobretudo, a equidade[2].

A escola constitui um espaço social marcado pela diversidade de sujeitos, experiências, histórias de vida, formas de aprender e diferentes maneiras de compreender o mundo. Para Antenor Neto (2018), a escola caracteriza-se como um ambiente multicultural e diversificado, que recebe um público com objetivos, ideologias e necessidades distintas. Essa compreensão permite reconhecer que o espaço escolar não é constituído por sujeitos homogêneos, mas por pessoas que chegam à escola trazendo consigo diferentes experiências familiares, culturais e sociais. Assim, educar pressupõe considerar essa diversidade e construir possibilidades para que todos possam participar do processo educativo.

Considerando a escola ultrapassa a função de transmitir conteúdos sistematizados. Ela também se configura como espaço de convivência, socialização, construção de conhecimentos e desenvolvimento humano. É nesse ambiente que crianças, adolescentes e jovens estabelecem relações, aprendem a conviver com as diferenças e constroem conhecimentos que poderão contribuir para sua participação na sociedade. Por isso, pensar a escola contemporânea implica reconhecer que ensinar não significa apenas trabalhar conteúdos curriculares, mas criar condições para que cada estudante encontre possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Essa compreensão torna-se ainda mais importante quando tratamos da educação de estudantes com deficiência. A presença desses alunos nas classes comuns representa um avanço importante na construção de uma escola que reconhece a educação como direito de todos. Entretanto, a matrícula e a presença física no espaço escolar não são suficientes para assegurar a inclusão. É necessário que esses estudantes tenham condições de participar das atividades, interagir com seus colegas, acessar o currículo e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a inclusão precisa ser compreendida como um processo que envolve participação, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento das diferenças.

Mantoan (2015) defende uma concepção de escola inclusiva que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Sob esse ponto de vista, a diversidade não deve ser compreendida como um problema a ser eliminado, mas como uma característica própria da escola e da

[2] Entende-se por equidade educacional a preocupação com a justiça ou com processos justos, de modo que a educação de todas(os) as(os) estudantes seja considerada como de igual importância, nesse processo, deve-se se levar em consideração as individualidades (UNESCO, 2019).

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

sociedade. Essa mudança de olhar exige que as práticas pedagógicas sejam repensadas, uma vez que estratégias construídas para um aluno considerado como padrão nem sempre respondem às necessidades de todos. A escola inclusiva, portanto, precisa estar aberta à revisão de suas práticas, de sua organização e de suas formas de ensinar e avaliar.

Ao longo da trajetória da educação, as condições históricas dos alunos têm sido utilizadas como razão para justificar e avaliar a não aprendizagem e o acesso restrito ao conhecimento, com isso existe uma lacuna deixada entre a aprendizagem e o ensino, a atenção às suas necessidades individuais e aos apoios educacionais, considerando todos eles como parte do projeto pedagógico desenvolvido pela escola, mas sem considerar, em muitos casos, as especificidades de cada aluno, seja ele deficiente ou não, pois cada ser é único, e esta lacuna é o que tem pesado no processo educacional, pois interfere ativamente na vida educacional de qualquer aluno, ou ser. Nesse sentido, Mittler (2003), em Educação Inclusiva, Contextos Sociais, define a inclusão como um processo de reformas nas escolas:

> esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da ideia de defeito para um modelo social (p. 25).

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica. Tudo isso é de grande valia, mas, às vezes, ou quase sempre, o poder público se esquece que isso só é efetivado com sucesso se houver uma formação adequada para todos os profissionais, sobretudo, para os professores. A nosso ver, quando o professor recebe a formação e conhece as possibilidades da inclusão, mesmo que se trate de um professor resistente à educação especial, ele poderá aderir ao processo. Talvez a ignorância seja um ponto de negação desses profissionais.

2.1 As contribuições do AEE para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Silva e Santos (2018) afirmam que foi na Europa e Estados Unidos que surgiram os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, o que levou outros países, como o Brasil, a tomar medidas

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

educacionais, nas quais, alguns brasileiros, segundo Mazzotta (2005) iniciaram a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos.

Conforme Jannuzi (2004), a educação das crianças com deficiência surgiu, institucionalmente, no conjunto das concretizações das ideias liberais que tiveram divulgações, no Brasil, no fim do século XVIII e começo do século XIX. Foi um liberalismo que lutou pela educação primária, fundamental para o povo. Há vários relatos na história, que começa com a chegada da Corte portuguesa no Brasil, então a educação de pessoas com deficiência começa a mudar.

A educação no Brasil, de modo geral, e por muitos anos, não foi motivo de preocupação no início da colonização e perdurou por muitos anos, quando o privilégio de estudar se restringia aos filhos da classe dominante. Eles eram enviados a outros países para estudar e só voltavam quando terminavam, isso quando voltavam. Com isso, não havia motivo de preocupação com a educação, principalmente em relação aos alunos com deficiência. Sendo assim, para a questão da educação inclusiva e da educação especial a situação era mais difícil ainda, depois de muitas lutas, muitas foram as conquistas, mas ainda há muito o que se lutar para que a inclusão seja uma realidade concreta na sociedade brasileira (Silva; Santos, 2018).

A Constituição Federal em 1988, em seu Artigo 205, estabeleceu que o Estado tem o dever com a Educação. E em seu artigo 208, III, ficou estabelecido que o "atendimento educacional especializado para os alunos deficientes e esse atendimento deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino". Durante anos, essa educação era muito particular, esses alunos eram encaminhados para escolas especializadas do tipo que atendia a sua deficiência, para não passarem por constrangimento social. Os pais eram orientados a não procurar a escola regular, mas sim uma escola especializada.

Na década de 1990, foi marcada a educação no Brasil, com a Declaração de Salamanca, por ficar instituído que toda pessoa teria direito à educação. Mesmo com a Constituição garantindo a educação das pessoas com deficiência na rede regular, a escola não era preparada para receber essas pessoas. A Declaração de Salamanca mostra que a escola precisaria adaptar-se para receber todo tipo de pessoa.

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas (superdotadas), crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

> ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17 -18).

Mas, matricular público da educação especial (BrasiL, 2025) na escola não significa inclusão, é preciso que eles tenham um atendimento que possibilite sua permanência neste ambiente, só a permanência também não é suficiente, esse aluno deficiente precisa ser atendido por uma equipe multidisciplinar que procure desenvolver nele todas as potencialidades no sentido de aprendizagem e a escola é o meio mais favorável para a educação de todas as pessoas. Uma educação inclusiva, uma política de justiça social para beneficiar a todos os alunos, principalmente os com deficiências. Toda pessoa tem direitos iguais independente de suas características, a Declaração atribui o combate às atitudes discriminatórias nas escolas para construir uma sociedade integradora.

A inclusão educacional só faz sentido se buscar atender o aluno com deficiência, na escola regular de ensino, para que esse aluno possa se desenvolver em todos os sentidos. Não se pode esquecer que é papel da escola viabilizar aos seus educandos um ambiente saudável, acolhedor que proporcione condições de comunicação que garantam a aprendizagem. O processo de aprendizagem se funde com a interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio, Mantoan, (2015) cita que a inclusão de alunos com deficiência é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inclusão nada mais é de garantir o direito constitucional independente de suas necessidades, ter uma educação de qualidade, a inclusão vai depender da capacidade de se lidar com as diferenças.

No que se refere ao aspecto social, a deficiência é tida como uma situação que proporciona determinados impedimentos ao longo da vida do indivíduo, tais deficiências possuem inúmeras naturezas, sejam física e/ou intelectual, motora, sensorial, comunicativa, auditiva e/ou visual. Sendo assim, sem o devido apoio social e educacional, às pessoas com deficiência podem ser impedidas de exercerem a plena participação das relações de igualdade de condições. Para se trabalhar com a deficiência, no meio educacional, é preciso que os profissionais tenham uma qualificação específica, a qual é necessária para saber acompanhar e desenvolver os processos de aquisição do aprendizado. Tais profissionais devem ter ciência de que ao se configurar enquanto barreiras do aprendizado, para que se possam estabelecer planos de ensino coerentes com as reais necessidades de aprendizado dos educandos.

> No caso dos alunos com NEE, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências, os recursos e as estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

> ou compensar os comprometimentos existentes. O professor do AEE precisa não somente conhecer esses pressupostos, como ter uma formação que lhe permita atuar como professor da inclusão, caso contrário, todo o discurso da inclusão ficará apenas na teoria e teremos apenas uma integração de alunos com NEE nos espaços escolares. Essa formação deve ser tanto de forma inicial como continuada (Oliveira, 2015, p. 14).

Com relação à educação inclusiva, o profissional do AEE deve dedicar atenção quanto às estratégias de ensino com que ele pode utilizar em sua prática pedagógica, uma vez que terá só alunos com deficiência, por isso, o planejamento deve ser voltado para esse público. É importante ressaltar que o AEE está voltado para a educação e não deve ser entendido como um atendimento em saúde, pois são áreas distintas, mas que se complementam. Assim, o profissional da sala de AEE deve buscar desenvolver estratégias metodológicas que não sejam as mesmas utilizadas pelo professor da sala de aula regular, mas devem ser baseadas nos conteúdos trabalhados na sala de aula.

É preciso que o professor da sala de AEE procure inovar os instrumentos e/ou os materiais pedagógicos que podem ser utilizados durante o atendimento dos alunos deficientes. Fazendo assim, o profissional fará com que o AEE se apresente como uma nova possibilidade de fazer com que esses alunos se desenvolvam. O AEE deve ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas não apenas nela, ela é o espaço de excelência para o desenvolvimento sistemático dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência, devendo ser complementada na sala de aula regular em meio a todas as relações nela existentes.

> Tendo em vista que a inclusão escolar é uma prática que está em ascensão é importante destacarmos o papel de dois profissionais que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. São eles: O professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala de aula regular. Destacamos aqui o papel de cada um neste processo e a necessidade de parceria entre eles. [...] É necessário que o professor esteja sempre se atualizando e repensando suas práticas. Exige-se para isso planejamento do que se pretende alcançar (Souza, 2015, p. 26).

Como se pode perceber pela citação, a autora destaca a relevância da formação docente para atuar frente às dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência, sendo esta uma missão para além dos aspectos profissionais, mas que aciona questões emocionais com o trato e atendimento de alunos que necessitam do auxílio de outrem para desenvolverem-se em seus limites.

Este estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa. Para isso, foram consultadas as bases de dados do *Google* Acadêmico. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa orientada pelos descritores relacionados à temática em estudo: atendimento Educacional

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Especializado; formação continuada; alunos com deficiência. A presente pesquisa, a princípio, consistiu em uma bibliográfica para um maior contato com os teóricos que tratam da contação de história na Educação Infantil. De acordo com Gil (2017, p. 45), este tipo de pesquisa tem como principal vantagem:

> [...] o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Conforme Gil (2008), os procedimentos para a realização de uma pesquisa bibliográfica compreendem um conjunto de etapas sistematicamente organizadas, iniciando-se pela definição do problema de pesquisa e pela elaboração de um plano de trabalho. Em seguida, realiza-se a identificação, localização e obtenção das fontes de informação, sucedidas pela leitura criteriosa e crítica do material selecionado. Utilizou-se a pesquisa qualitativa a fim de compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado; Formação continuada; Alunos com deficiência, considerando que a referida formação é uma estratégia que poderá ser de grande valia para o processo da inclusão.

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e interpretar o fenômeno investigado a partir de sua complexidade e do contexto em que se manifesta. Diferentemente das pesquisas de natureza quantitativa, que privilegiam a mensuração e a análise estatística dos dados, a abordagem qualitativa concentra-se na compreensão dos significados, das percepções, das experiências e das práticas vivenciadas pelos participantes, possibilitando uma análise mais aprofundada da realidade investigada.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das crenças, dos valores, das atitudes e das relações humanas, aspectos que não podem ser reduzidos à quantificação e isso se enquadra na neste estudo que buscou compreender a relação entre o AEE e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

3 Considerações finais

Ao final desta pesquisa, desenvolvida a partir do referencial teórico e de uma revisão integrativa fundamentada na análise de três artigos, foi possível compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um importante espaço de apoio à efetivação da educação inclusiva e à promoção da equidade no contexto escolar. Por meio desse atendimento, ampliam-se as

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

possibilidades de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, contribuindo para que seus direitos educacionais sejam reconhecidos e efetivados.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar a formação continuada dos professores que atuam no AEE, verificamos, a partir dos estudos analisados, que essa formação constitui um elemento fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada possibilita ao professor ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias mais adequadas à diversidade de necessidades apresentadas pelos estudantes atendidos no AEE.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais do AEE no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os estudos elucidaram dificuldades relacionadas à preparação profissional e à necessidade de conhecimentos específicos para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar. Tais desafios demonstram que a atuação no AEE exige mais do que conhecimentos gerais sobre educação, sendo necessário compreender as particularidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como as diferentes barreiras que podem interferir em sua participação e aprendizagem.

Quanto ao segundo objetivo específico, que consistiu em investigar de que maneira a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências profissionais voltadas à promoção da educação inclusiva, identificamos que os processos formativos podem favorecer o aprimoramento das práticas pedagógicas, a ampliação dos conhecimentos teóricos e metodológicos e a elaboração de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada pode contribuir para que o professor desenvolva maior segurança em sua atuação e esteja mais preparado para enfrentar os desafios presentes no cotidiano do AEE.

Assim, os resultados desta pesquisa permitem reafirmar a importância da formação continuada como parte fundamental do processo de consolidação da educação inclusiva. Mais do que oferecer conhecimentos específicos, a formação precisa possibilitar ao professor refletir sobre sua prática, reconhecer as singularidades dos estudantes e buscar alternativas pedagógicas que contribuam para a eliminação das barreiras educacionais. Dessa maneira, investir na formação dos profissionais do AEE e

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

na construção de práticas curriculares inclusivas significa também fortalecer o compromisso da escola com o direito de todos à educação de qualidade.

Por fim, consideramos que os objetivos propostos foram contemplados ao longo da pesquisa, uma vez que a análise dos estudos selecionados permitiu compreender a relevância da formação continuada, reconhecer desafios presentes na atuação dos professores do AEE e identificar suas contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais voltadas à inclusão. Embora a pesquisa tenha se fundamentado em um número delimitado de estudos, seus resultados reforçam a necessidade de ampliar as discussões e investigações sobre a formação dos profissionais do AEE, especialmente considerando as diferentes realidades encontradas nas escolas brasileiras.

Referências

ANTENOR NETO, Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

CUNHA JUNIOR, Eldimberg Souza da; COSTA, Wagner César Pinheiro. À margem das margens: Relato de uma estudante com deficiência sobre Educação Física Escolar na Ilha do Combu-PA. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e57101623100-e57101623100, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

v. [01] | n. [02] | p. [262-275] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. **O professor do atendimento educacional especializado: atuação e representações sociais**. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1.

SENA, Vania Luizete de Oliveira; SILVA, Rozineide Iraci Moura da. **Desafios e perspectivas da formação continuada para professores do atendimento educacional especializado na Escola Estadual Everaldo Vasconcelos Junior – Santana/AP**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 11, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.21827.

SILVA, Eliane Acácia; SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha. **Conhecendo o histórico das salas de recursos multifuncionais e suas contribuições para a inclusão de alunos com deficiência em Humaitá/AM**. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, v. 1, n. 1, p. 106-127, 2018.

SOUZA, Naíde Caetano de. **Sala de recursos multifuncional e seu funcionamento no Atendimento Educacional Especializado em uma escola de Rio Branco – Acre**. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA LEAL, Mirla Lopes de et al. Análise das experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista através do AEE da rede municipal de ensino da cidade de sobral, Ceará, Brasil. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 84848-84870, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.