



DIRETRIZES E DESAFIOS À ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deusilene Ferreira Alves¹, Luciléia Sales Damasceno¹, Fábio Coelho Pinto¹



<https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n7p1263-1281>

Artigo recebido em 13 de Junho e publicado em 23 de Julho de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da inclusão escolar. Os estudos de Mendes (2006), Oliveira (2010), Glat e Blanco (2007) e Rodrigues (2006) evidenciam que tais desafios envolvem desde a fragilidade na formação inicial até a ausência de políticas públicas eficazes. As dificuldades vão desde o desconhecimento das legislações pertinentes, passando pela carência de recursos e materiais pedagógicos, até a desarticulação entre o ensino comum e o AEE. A pesquisa aponta ainda que a superação dessas barreiras exige o fortalecimento da formação continuada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. Conclui-se que é imprescindível o compromisso das instituições formadoras e dos sistemas educacionais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

GUIDELINES AND CHALLENGES IN THE PEDAGOGICAL ROLE OF TEACHERS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES

ABSTRACT

This qualitative and bibliographic research aimed to analyze the challenges faced by teachers involved in Specialized Educational Services (SES) within the context of school inclusion. Studies by Mendes (2006), Oliveira (2010), Glat and Blanco (2007), and Rodrigues (2006) show that these challenges range from weaknesses in initial teacher training to the lack of effective public policies. Difficulties include limited knowledge of relevant legislation, a shortage of pedagogical resources and materials, and a lack of coordination between regular education and SES. The research further highlights that overcoming these barriers requires strengthening continuing education and developing collaborative pedagogical practices. It is concluded that the commitment of teacher education institutions and educational systems is essential to achieving truly inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; school inclusion; listening to families; collaborative practices; inclusive education.

Instituição afiliada – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS); Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Autor correspondente: Deusilene Ferreira Alves deusilenealvesp@yahoo.com.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, a inclusão configura-se como um processo coletivo que envolve diversos atores, tais como alunos, familiares, docentes, funcionários e gestores, cuja participação e engajamento são fundamentais para que as transformações necessárias em prol da inclusão integrem efetivamente o contexto profissional em que atuam. A aprendizagem da convivência com as diferenças ocorre, necessariamente, dentro do próprio ambiente social e educacional, demandando que os indivíduos estejam abertos ao reconhecimento e respeito às diversidades humanas (AINSCOW, 2011).

A educação inclusiva está alicerçada no princípio da escola para todos, visando assegurar a igualdade de oportunidades e o acolhimento das diversidades presentes na comunidade escolar. Nesse sentido, profissionais dedicados à educação inclusiva atuam como agentes essenciais na minimização das barreiras geradas pelas condições físicas e intelectuais dos estudantes com deficiência, promovendo seu pleno desenvolvimento.

Todavia, o trabalho no campo da educação inclusiva é reconhecidamente desafiador, sobretudo diante da complexidade pedagógica requerida para a atuação em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que atendem um número crescente de alunos com diferentes tipos e graus de deficiência. Assim, torna-se evidente a necessidade premente de maior orientação metodológica e de estímulos pedagógicos adequados às demandas educacionais específicas de cada educando, bem como a carência de recursos didáticos adaptados tanto para professores quanto para alunos (SILVA, 2012).

Embora existam cursos de formação específica para essa área, com exigências legais claras quanto à qualificação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se que a prática pedagógica desses docentes ainda demanda aprimoramento constante. Diante deste panorama, o presente trabalho busca responder a seguinte problemática: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no exercício da prática pedagógica no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e de que forma a literatura científica discute a



superação desses obstáculos no contexto da educação inclusiva?

Para tanto, elegemos como objetivos geral analisar, com base em estudo bibliográfico, os desafios que permeiam a atuação pedagógica de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE), à luz das discussões teóricas e normativas que orientam a educação inclusiva no Brasil.

Nos objetivos específicos busca-se: identificar, na literatura acadêmica, os principais entraves enfrentados pelos docentes no planejamento e na execução de práticas pedagógicas inclusivas no AEE e Compreender como os estudos teóricos apontam caminhos para a superação dos desafios da prática docente no AEE, considerando as exigências de formação inicial e continuada, e a articulação com a escola regular.

METODOLOGIA

Esta seção aborda brevemente os caminhos teórico-metodológicos que fundamentaram a construção deste estudo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, voltada para a análise de significados e interpretações em um contexto específico e real, considerando simultaneamente múltiplas variáveis e fontes de informação (Minayo, 2010).

Dito isso, no campo epistemológico, esta pesquisa possui como foco de análise artigos e dissertações que discutem as diretrizes e os desafios da atuação pedagógica de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando os marcos legais, as condições de formação docente e as práticas pedagógicas efetivadas nesse contexto. O levantamento do corpus empírico deu-se por meio de busca sistemática na base *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), utilizando os descritores “atendimento educacional especializado” e “formação de professores”.

Foram catalogados 18 artigos na base SCIELO, os quais forneceram uma base teórica e empírica consistente para compreender as principais abordagens acadêmicas relativas às condições de implementação do AEE, às práticas de ensino e aos desafios enfrentados pelos professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial. Após a seleção e catalogação, os estudos foram baixados em sua totalidade e,



a partir da leitura de seus resumos e textos integrais, foram extraídas informações relevantes para a análise, como ano de publicação, autoria, título, palavras-chave, objetivos, área de conhecimento, referencial epistemológico, metodologia empregada e principais resultados. Este procedimento permitiu a sistematização inicial dos dados, favorecendo a identificação de recorrências e especificidades nas produções acadêmicas, bem como a delimitação das abordagens teóricas e metodológicas predominantes.

A etapa de análise dos dados foi conduzida com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). Nesse sentido, empregou-se a técnica da categorização, cuja estrutura se desenvolveu a partir de “[...] categorias provenientes das primeiras leituras sobre o tema do estudo, conceitos que estão nas discussões teóricas em torno do objeto de estudo” (Oliveira; Neto, 2011, p. 164).

Segundo Bardin (2016, p. 145), a categorização consiste em “uma operação de classificação de elementos em um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. No contexto desta pesquisa, a aplicação desse procedimento implicou a identificação e diferenciação dos elementos presentes nos dados coletados, sejam textuais ou descritivos, os quais foram inicialmente classificados conforme critérios específicos estabelecidos pelo pesquisador, e posteriormente agrupados com base em similaridades conceituais e temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

O princípio da educação inclusiva encontra respaldo na Constituição Federal de 1988. Contudo, somente a partir de 2008, com a publicação do documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC, 2008), a educação inclusiva passa a ser efetivamente reconhecida nas propostas curriculares nacionais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), consolidando-se como um direito assegurado



aos educandos com necessidades educacionais específicas.

Antes da institucionalização normativa do AEE, a presença de estudantes com deficiências as escolas públicas já era, ainda que de forma incipiente, uma realidade. Tal inserção, entretanto, estava frequentemente restrita ao discurso político e pedagógico da inclusão, sem que se concretizassem, de fato, práticas educativas efetivas e equitativas. A simples matrícula de estudantes com NEE não configura, por si só, um processo de inclusão, mas sim de inserção pontual, a qual não garante a participação ativa e significativa desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de assegurar condições adequadas ao desenvolvimento educacional dos alunos com NEE, o Ministério da Educação instituiu as Salas de Recursos Multifuncionais, concebidas como ambientes especializados para a oferta do AEE. Nesses espaços, atuam diversos profissionais, intérpretes de Libras, revisores de Braille, fonoaudiólogos, professores especializados, entre outros, com o propósito de identificar barreiras à aprendizagem, planejar intervenções pedagógicas adequadas e elaborar materiais didáticos acessíveis, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.

Do ponto de vista legal, o AEE tem como finalidade complementar e suplementar a formação dos estudantes, promovendo sua autonomia e independência, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais. A oferta desse serviço deve ocorrer, preferencialmente, no contraturno escolar e dentro da própria instituição de ensino na qual o aluno está matriculado, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O professor do ensino comum é responsável pela mediação dos componentes curriculares, enquanto o professor do AEE atua na identificação das necessidades específicas de cada estudante, propondo estratégias e recursos pedagógicos que assegurem sua participação plena no ensino regular. A efetivação da educação inclusiva, portanto, exige não apenas a adaptação da infraestrutura física, mas, sobretudo, a presença de profissionais qualificados, além de um trabalho pedagógico sensível às singularidades dos sujeitos envolvidos.

Após amplos debates sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, consolida-se a compreensão de que o AEE configura-se como um serviço essencial da educação especial, incumbido de identificar, desenvolver e organizar



recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos, respeitando suas especificidades e potencializando sua inclusão no ambiente escolar.

A ATUAÇÃO DO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O papel do professor, em uma escola orientada pelos princípios da educação inclusiva, é o de mediador e facilitador no processo de construção do conhecimento, promovido a partir das experiências, interesses e potencialidades dos próprios alunos. Compete-lhe organizar situações de aprendizagem que respeitem a heterogeneidade das condições cognitivas, sociais e afetivas, viabilizando oportunidades equânimes de desenvolvimento integral a todos os educandos.

Nessa perspectiva, o objetivo da educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, fórmulas e modelos preestabelecidos. Trata-se de proporcionar condições para que os discentes construam caminhos próprios em direção ao conhecimento, mesmo que, para tanto, necessitem percorrer estratégias e procedimentos inerentes às atividades concretas da vida escolar. A conquista da autonomia intelectual está, portanto, vinculada ao desenvolvimento pleno da personalidade e à aquisição de instrumentos lógico-rationais, conforme defende Mizukami (1986), ao afirmar que a educação deve ter como finalidade a formação de sujeitos autônomos.

Diante disso, torna-se imperativo repensar o currículo e as práticas pedagógicas tradicionais, ainda centradas em paradigmas excludentes e homogeneizadores. A escola, sob a ótica inclusiva, exige um redirecionamento epistemológico e metodológico que dialogue com as dinâmicas socioculturais e políticas da sociedade contemporânea, adotando como fundamento uma pedagogia crítica e emancipadora, que estimule o pensamento reflexivo e comprometido com a transformação da realidade social. Nesse cenário, cabe ao professor criar condições didático-pedagógicas que possibilitem aos estudantes não apenas superar suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou comportamentais, mas também enfrentar os desafios impostos por um contexto histórico marcado por desigualdades estruturais.

Em uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva, o docente deve



empenhar-se em identificar e desenvolver competências nos educandos, selecionando conteúdos pertinentes às suas vivências e experiências, de forma que os mesmos possam atribuir sentido ao conhecimento escolar e participar de maneira ativa e significativa nos processos de aprendizagem.

No que tange aos estudantes com deficiências, é fundamental que o professor compreenda suas particularidades, reconheça seus potenciais e identifique os recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem, seja por meio da superação, seja por meio da compensação das limitações. No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é imprescindível que o profissional responsável pela mediação pedagógica não apenas compreenda esses pressupostos, mas possua uma formação sólida e contínua, que o habilite a atuar como agente da inclusão escolar. Na ausência de tal formação – inicial e continuada – o discurso da inclusão corre o risco de permanecer restrito ao plano teórico, resultando apenas em práticas de mera integração escolar.

Como bem enfatiza Correia (2008), a atuação docente em contextos inclusivos exige competências específicas, que transcendem a formação tradicional e demandam um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Uma formação específica de educadores, professores e auxiliares, que lhes permita perceber minimamente as problemáticas de seus alunos e que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias no fazer docente e nos processos de aprendizagem (Correia, 2008, p. 28).

A presença da Sala de Recursos Multifuncionais e de um professor especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar contribui de forma substancial para a efetivação de práticas pedagógicas mais significativas, impactando positivamente tanto o contexto da sala de aula regular quanto a formação cidadã no âmbito social mais amplo. Isso se deve, em grande medida, à expectativa de que o profissional do AEE realize estudos de caso detalhados de cada discente sob sua responsabilidade, com o objetivo de compreender o diagnóstico individual, identificar dificuldades, reconhecer potencialidades e avaliar a receptividade de cada criança às diferentes estratégias pedagógicas. A partir desse mapeamento, torna-se possível planejar intervenções educacionais condizentes com as reais necessidades de



aprendizagem.

Segundo Correa (2011), o estudo de caso configura-se como uma ferramenta essencial no processo de investigação e avaliação do aluno, uma vez que permite ao professor especializado conhecer os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do educando, favorecendo, assim, a elaboração de propostas pedagógicas que estimulem seu desenvolvimento de forma integral e contextualizada.

É igualmente imprescindível ressaltar a necessidade de um diálogo contínuo e colaborativo entre o docente da sala comum e o professor do AEE. A atuação conjunta e articulada entre esses profissionais potencializa os processos de inclusão, garantindo que os estudantes com deficiências sejam efetivamente beneficiados por ações pedagógicas coerentes, planejadas e interdependentes. É fundamental reconhecer que o atendimento especializado não deve ser concebido como uma atribuição exclusiva do professor do AEE. Como salientam Rezende e Pimenta (2010), a responsabilidade pela inclusão é coletiva e requer o engajamento de toda a comunidade escolar, sendo imprescindível a corresponsabilidade dos docentes da educação regular na construção de práticas educativas inclusivas:

As áreas de atuação do AEE, nas escolas de Ensino Regular, são psicomotoricidade, arteterapia, pensamento lógico-matemático e linguagem, desenvolvidos de forma interativa, sob a coordenação de um pedagogo e professor especializado. (Rezende; Pimenta, 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, a efetivação do processo de inclusão escolar não se configura como uma responsabilidade exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal concepção seria reducionista, uma vez que se espera que, nas Salas de Recursos Multifuncionais, o trabalho do professor especializado seja realizado em articulação com outros profissionais que possam contribuir com conhecimentos e intervenções específicas, voltadas às singularidades dos educandos. Trata-se, portanto, de um trabalho interdisciplinar e colaborativo, indispensável à superação de barreiras que comprometem o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiências.

Silva e Arruda (2014) também destacam a importância dessa abordagem ampliada e integrada, ao enfatizarem a necessidade de uma atuação compartilhada e multidisciplinar no atendimento às demandas particulares dos alunos no contexto da



educação inclusiva.

O professor por mais inclusivo que ele seja não consegue incluir o aluno sozinho, a participação de todos é importante e fundamental para um melhor desenvolvimento dentro da comunidade. É necessário tanto a escola como os centros de apoio possam mudar o pensamento no que fazer, para quem fazer e como construir uma sociedade inclusiva, usando sua técnica junto com materiais oferecidos pela escola ou instituição, o professor pode repensar sua prática pedagógica junto com toda a equipe escolar (Silva; Arruda, 2014, p. 22).

Dessa forma, embora o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerça um papel central na consolidação da educação inclusiva, sua atuação não pode ser compreendida como exclusiva ou isolada no processo de efetivação dessa proposta pedagógica. A inclusão demanda uma reconfiguração da cultura escolar, a qual deve estar permeada por práticas educativas acolhedoras, colaborativas e comprometidas com a valorização da diversidade. Para tanto, é imprescindível que as ações pedagógicas cotidianas reconheçam, legitimem e fortaleçam o trabalho do professor do AEE, oferecendo-lhe apoio institucional e suporte didático-pedagógico contínuo.

Ademais, deve-se reconhecer que a inclusão de estudantes com deficiência requer a atuação articulada de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais que contribuam com saberes especializados, indispensáveis à promoção do desenvolvimento integral dos educandos. Entre esses profissionais, destacam-se o fonoaudiólogo, o psicólogo, o psicopedagogo, o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o educador físico, o revisor de Braille, entre outros, cuja intervenção conjunta potencializa as práticas educativas e assegura um atendimento mais sensível às singularidades de cada aluno.

DESAFIOS A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO AEE.

A análise dos dispositivos legais que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) permite compreender que a atuação dos professores nessa modalidade constitui um direito assegurado por lei, especialmente pela LDB nº



9.394/96, e regulamentado por resoluções do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. Nesse contexto, a legislação estabelece que os docentes especializados em educação especial devem apresentar formação específica na área, preferencialmente associada a cursos de licenciatura voltados à educação infantil ou aos anos iniciais do ensino fundamental. Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se a complementação de estudos ou formação em nível de pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Ademais, é garantido aos profissionais que já se encontram em exercício no magistério o direito à formação continuada, inclusive em nível de especialização, devendo essa ser ofertada pelas instâncias educacionais das esferas federal, estadual e municipal (BRASIL, 2011).

A conceituação do docente especializado em educação especial é devidamente esclarecida no Artigo 18, o qual estabelece a distinção entre os professores que atuam nas salas de ensino regular e aqueles que exercem suas funções no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º São professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para
[...]

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais [...] bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL,2001)

A partir das leituras realizadas, compreende-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma atividade pedagógica de natureza complementar e suplementar à formação dos estudantes com deficiência. Seu propósito é disponibilizar serviços de acessibilidade e adotar estratégias que contribuam para a eliminação ou minimização das barreiras à plena participação desses educandos nas atividades escolares e sociais. Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), em seu Art. 13, explicita as atribuições do professor de AEE, delimitando com clareza o papel deste profissional no processo de inclusão escolar.



I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Conforme estabelece a Resolução nº 4/2009, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncional da própria escola de matrícula do aluno ou, alternativamente, em outra instituição de ensino regular, sendo realizado preferencialmente no turno inverso ao das aulas regulares. Ressalta-se que o AEE não possui caráter substitutivo das atividades desenvolvidas nas classes comuns, mas sim complementar e suplementar ao processo de escolarização. Para viabilizar a oferta adequada desse atendimento, é necessário que a escola registre, no Censo Escolar, a presença de estudantes com deficiências, o que possibilita ao Ministério da Educação (MEC) a implementação e o financiamento das salas de recursos.

Os documentos normativos reforçam, ainda, que a existência e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais dependem da presença de professores especializados, capazes de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Esses profissionais atuam como mediadores qualificados para lidar com a diversidade, promovendo o trabalho colaborativo com os docentes da sala comum e demais especialistas. Nessa perspectiva, Mendes (2006) enfatiza que tanto o professor da educação regular quanto o do AEE devem compartilhar responsabilidades no planejamento, na instrução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, em um modelo educacional que emerge como alternativa às antigas práticas segregadoras das classes e escolas especiais.



Tais fundamentos legais e teóricos deixam evidente que o objetivo central do AEE é oferecer suporte pedagógico individualizado aos alunos com NEE, seja em articulação com o professor da sala regular, seja no espaço específico da Sala de Recursos Multifuncional, sempre com vistas à efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Contudo, de maneira geral, os desafios enfrentados pelo professor são múltiplos e multifacetados; entretanto, quando se trata do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), essas dificuldades manifestam-se em aspectos que, embora assemelhados aos do docente da educação regular, apresentam particularidades específicas. Entre tais desafios destacam-se angústias relacionadas à formação, remuneração insuficiente, elevada demanda de estudantes por profissional, resistência da cultura escolar e a carência de estratégias que fortaleçam a parceria entre professores, famílias e gestão escolar.

As inquietações acerca da formação docente permeiam todas essas questões, sobretudo pela sensação de inadequação e despreparo para enfrentar as demandas inclusivas. Diversos professores relatam que sua formação inicial não foi suficientemente abrangente para capacitá-los a lidar com a complexidade da educação inclusiva. No contexto do AEE, exige-se, no mínimo, uma formação específica na área, que ofereça embasamento teórico para a práxis. Todavia, na prática, tal formação revela-se insuficiente diante dos inúmeros desafios enfrentados, uma vez que o docente necessita não apenas do conhecimento teórico, mas também da articulação entre teoria e prática, aliada a subsídios contextuais, financeiros e institucionais que viabilizem sua atuação.

Pieczkowski (2014) evidencia que as narrativas presentes nas instituições escolares e nas políticas públicas de inclusão muitas vezes resultam em um controle excessivo que, ao invés de promover a autonomia, submete e submete os sujeitos envolvidos. As autoras ressaltam a importância das políticas e serviços de inclusão, ao mesmo tempo em que apontam suas fragilidades, enfatizando que o reconhecimento dessas limitações é essencial para a efetivação de uma educação inclusiva pautada na equidade. Além disso, evidenciar tais problemas ajuda a desnaturalizar práticas e discursos que, embora disseminados, contribuem para a manutenção de um sistema educacional excludente.



A sensação de despreparo docente contribui para o aumento do sentimento de desvalorização profissional, que é ainda mais agravado pela questão da baixa remuneração. Silva (2012), ao analisar os salários dos professores brasileiros a partir de diferentes fontes, destaca que a remuneração considerada insuficiente é um fator determinante para a precarização do trabalho docente, refletindo-se na falta de atratividade da carreira, bem como na dificuldade de manter profissionais qualificados e motivados.

Nesse sentido, embora a remuneração inadequada seja um problema generalizado no âmbito da educação, ela assume um caráter particularmente desestimulante para os professores do AEE, que enfrentam, além disso, a disparidade entre o número de estudantes atendidos e as barreiras impostas pela cultura escolar. A remuneração insuficiente não apenas desvaloriza o trabalho especializado realizado por esses docentes, mas também compromete a retenção de profissionais comprometidos com a promoção da educação inclusiva. Ademais, a cultura escolar, em diversos contextos, revela-se resistente e, por vezes, hostil a esses profissionais, os quais percebem a inclusão como um processo ainda incipiente para assegurar efetivamente o acesso e os direitos dos alunos com deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, à luz de um estudo bibliográfico, os desafios que permeiam a atuação pedagógica de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base nas discussões teóricas e normativas que orientam a educação inclusiva no Brasil.

Partindo desse propósito, identificou-se que a educação brasileira como um todo enfrenta uma série de desafios estruturais e administrativos, tais como a redução dos investimentos públicos, a precariedade das condições físicas das escolas, a escassez de materiais didáticos e atrasos nos pagamentos salariais. Essas dificuldades se agravam no contexto da educação inclusiva, especialmente no que tange à atuação dos profissionais do AEE e à efetividade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que demandam atenção específica, formação qualificada e articulação com a escola regular.



Com relação ao primeiro objetivo específico identificar, na literatura acadêmica, os principais entraves enfrentados pelos docentes no planejamento e na execução de práticas pedagógicas inclusivas no AEE, a investigação revelou que um dos principais obstáculos refere-se à insuficiência de formação continuada dos professores, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Verificou-se também que muitos docentes ingressam no exercício do AEE com especializações que, embora voltadas para a área da inclusão, carecem de aprofundamento teórico-prático, sendo comum que os cursos de licenciatura abordem a temática de maneira superficial e com carga horária restrita (BASSO; CAMPOS, 2019).

No que tange ao segundo objetivo específico compreender como os estudos teóricos apontam caminhos para a superação dos desafios da prática docente no AEE, considerando as exigências de formação inicial e continuada, e a articulação com a escola regular —, observou-se que o conhecimento das normativas legais que regem o AEE é um componente essencial para a atuação docente eficaz e segura. No entanto, os dados analisados indicam uma lacuna significativa nesse aspecto, resultando em práticas pedagógicas desinformadas ou descontextualizadas. A literatura aponta, portanto, para a necessidade de promover processos formativos sistemáticos e contínuos, que possibilitem ao professor não apenas conhecer a legislação, mas também desenvolver competências práticas para articular suas ações pedagógicas com o projeto político-pedagógico da escola regular.

Ao longo da elaboração deste trabalho, foi possível confirmar as hipóteses iniciais e aprofundar reflexões sobre os entraves e possibilidades da prática docente no AEE. Identificaram-se os limites enfrentados pelos profissionais da educação inclusiva, mas também as contribuições potenciais que este estudo pode oferecer à comunidade acadêmica e escolar, no sentido de fomentar uma cultura de formação contínua, articulação interprofissional e fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, almeja-se que os dados e análises aqui apresentados possam subsidiar novas pesquisas e práticas educativas mais eficazes, tanto no âmbito das escolas públicas quanto em outras instâncias sociais comprometidas com a promoção da equidade e da inclusão educacional. Todo o percurso metodológico e investigativo foi permeado por uma postura crítica e reflexiva, resultando na consolidação de um



conhecimento que, ainda que ancorado em uma abordagem bibliográfica, se propõe a contribuir concretamente para o aprimoramento do AEE em contextos reais de ensino.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Educação, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016. Acesso em: dez 2024. Disponível em: <<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 554-571, maio/ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. MEC, SEESP, 2008.

CORREIA, Washington Ferreira. Docência em ética: ensinar autonomia ou heteronomia em sala de aula, Piaget? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 38, p. 43–68, 2008.



MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61-77.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo EPU, 1986.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. TEXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, 167-186.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014.210 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria –UFSM, Santa Maria, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; REZENDE, Maria de Lourdes. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos**, Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1, 2014.