

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**IGOR ALMEIDA DOS SANTOS
JOSÉ MESSIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ - AL: UM RECORTE
SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Maceió

2025

**IGOR ALMEIDA DOS SANTOS
JOSÉ MESSIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ - AL: UM RECORTE
SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso
de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito
parcial para obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).**

Orientador: Prof. Me. José Renan Gomes dos Santos

Maceió

2025

**IGOR ALMEIDA DOS SANTOS
JOSÉ MESSIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ - AL: um recorte sobre o
atendimento educacional especializado**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27/11/2025.

Orientador/a: Prof. Me. José Renan Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 JOSE RENAN GOMES DOS SANTOS
Data: 27/11/2025 17:30:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. José Renan Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)

Presidente (1º Membro)

Documento assinado digitalmente
 JANAYNA PAULA LIMA DE SOUZA LIRA
Data: 28/11/2025 06:58:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janayna Paula Lima de Souza Lira (CEDU/UFAL)

2º Membro

Documento assinado digitalmente
 NELSON DA SILVA NUNES
Data: 27/11/2025 21:12:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nelson da Silva Nunes (IF/UFAL)

3º Membro

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ - AL: UM RECORTE SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Igor Almeida dos Santos

igor.santos@cedu.ufal.br

José Messias dos Santos

jose.messias@cedu.ufal.br

José Renan Gomes dos Santos

jose.santos@cedu.ufal.br

RESUMO

O presente artigo investiga os desafios e as práticas dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da inclusão escolar na rede pública de Maceió. Fundamentado na legislação brasileira vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva. A metodologia integrou a análise documental dos microdados do Censo Escolar 2024 e a aplicação de questionários aos docentes da área, cujos dados foram tratados através da Análise de Conteúdo. Na dimensão qualitativa, emergiram quatro categorias centrais: formação, desafios, estratégias pedagógicas e avaliação. Os resultados apontam que, embora os docentes possuam qualificação avançada, a formação continuada permanece uma lacuna suprida majoritariamente por recursos próprios. Entre os entraves, destacam-se a precariedade de recursos tecnológicos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fragilidade no trabalho colaborativo com o ensino regular e o complexo envolvimento familiar. Em contrapartida, identificou-se o uso de estratégias eficazes, como adaptações curriculares e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), que promoveram avanços na autonomia e socialização dos discentes. Conclui-se que, apesar do engajamento técnico dos professores, a garantia da equidade educacional exige investimentos robustos em infraestrutura e na valorização da carreira docente, transcendendo a matrícula para assegurar a permanência e o aprendizado qualificado.

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

ABSTRACT

This article investigates the challenges and practices of professionals in Specialized Educational Services (SES) in promoting school inclusion in the public school system of Maceió. Based on current Brazilian legislation, such as the Brazilian Inclusion Law and CNE/CEB Resolution nº 4/2009, the study adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach. The methodology integrated the documentary analysis of microdata from the 2024 School Census and the application of questionnaires to

teachers in the area, whose data were processed through Content Analysis. In the qualitative dimension, four central categories emerged: training, challenges, pedagogical strategies and evaluation. The results indicate that, although teachers have advanced qualifications, continuing education remains a gap that is mainly filled by their own resources. Among the obstacles, the precariousness of technological resources in the Multifunctional Resource Room (MRR), the fragility in collaborative work with regular education, and the complex family involvement stand out. Conversely, the use of effective strategies, such as curricular adaptations and the Individualized Service Plan (ISP), was identified, which promoted advances in student autonomy and socialization. It is concluded that, despite the technical engagement of teachers, guaranteeing educational equity requires robust investments in infrastructure and in valuing the teaching profession, going beyond enrolment to ensure retention and quality learning.

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

1 INTRODUÇÃO

A escolha desta pesquisa emerge de vivências e reflexões de pesquisadores iniciantes em Educação Especial, entre eles um discente com deficiência auditiva, cuja trajetória reforça o valor da identidade e da inclusão. Inspirada em relatos de docentes atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, a investigação busca compreender os desafios de estruturar práticas e políticas que garantam dignidade, reconhecimento e equidade,

De acordo com Cunha (2010), inclusão vem do latim *includere*, que significa abranger ou envolver. Trata-se de uma prática social presente em diferentes áreas, como trabalho, arquitetura, lazer, educação e cultura (Camargo, 2016). Já Ciampa (2005) destaca que a identidade das pessoas com deficiência precisa ser reconhecida, pois muitas vezes é excluída do contexto social e educacional. A política de inclusão visa integrar todos os grupos sociais, especialmente os vulneráveis, indo além da educação especial e respeitando as diferenças de cada um. Para Mazzotta (2010), a educação inclusiva atende às necessidades escolares e sociais.

A habilitação em Educação Especial é fundamental para educadores. Essa modalidade oferece atendimento educacional especializado, recursos específicos e orientação para alunos e professores no ensino regular (Brasil, 2008). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é voltado à educação inclusiva, atendendo estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas

habilidades/superdotação regularmente matriculados (Brasil, 2008). O AEE busca promover inclusão nas escolas, com avaliações e acompanhamento realizado por professores especializados em horários distintos (Nunes; Negócio, 2015). Os pesquisadores destacam a necessidade de educadores qualificados para apoiar esses alunos, considerando os desafios observados nas aulas de educação inclusiva.

A escolha deste tema de pesquisa fundamenta-se nos desafios da educação pública, tais como limitações financeiras, estruturais e violência, fatores que dificultam o trabalho docente.

Coloca-se como questão problema a seguinte indagação: Quais os principais desafios enfrentados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas?

O objetivo principal é analisar os desafios encontrados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao promover a inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas.

Os objetivos específicos incluem: Identificar os principais desafios pedagógicos, estruturais e institucionais que impactam a atuação dos docentes do AEE nas escolas públicas; investigar as estratégias utilizadas pelos docentes do AEE para superar as dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência; e, obter a avaliação desses docentes do AEE sobre seus trabalhos desenvolvidos a partir dos discentes e de suas próprias percepções.

Entende-se que a educação, ao considerar o indivíduo, o faz sob uma perspectiva abrangente, valorizando sua singularidade e contexto e empregando distintos referenciais teóricos fundamentais à prática educacional, incluindo as políticas públicas voltadas à promoção da inclusão e da equidade.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico, realiza-se uma reflexão especificando os conceitos de educação inclusiva e especial, deixando claro que o propósito é promover uma educação que não faz exclusão das diferenças, do contrário, busca equidade no processo de educação e formação de pessoas.

A educação inclusiva defende o direito universal à educação, garantindo acesso e permanência para todos os alunos. Essa abordagem supera barreiras de

aprendizagem e valoriza a diversidade por meio do diálogo intercultural (Uchôa; Chacon, 2022).

Assim sendo,

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoliet al., 2010, p. 7).

O modelo tradicional de educação está sendo transformado pela inclusão, que traz impactos científicos e sociais importantes. A educação inclusiva adapta-se às diferenças e necessidades dos alunos, exigindo preparo dos educadores em todos os níveis de ensino (Sant'ana, 2005). Já a educação especial visa integrar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades à rede regular, conforme a Lei nº 12.796/2013, artigo 58 (Brasil, 2013).

Na educação especial, o ensino é voltado apenas para alunos com deficiência. Já na educação inclusiva, todos aprendem juntos, com igualdade de oportunidades.

Neste sentido,

Quando a criança é colocada num contexto em que ela pode participar e interagir, sendo especial ou não, ela tem a oportunidade potencializar suas aprendizagens. Quando ela interage com outras crianças, ela melhora a comunicação, os processos sociais e emocionais são potencializados. Porque a Educação também é conviver com o outro (Silveira, 2020, p. 9).

Dessa forma, tanto crianças com deficiência quanto aquelas sem deficiência terão a oportunidade de interagir, favorecendo o desenvolvimento de seus processos sociais e emocionais.

A promoção da inclusão de estudantes com deficiência foi impulsionada pelo Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) determina como diretriz que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento

educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Ressalta-se que a educação especial requer serviços e recursos específicos, com professores capacitados para seus usos e, assim, possa-se fazer uma educação inclusiva que precisa criar condições de equidade.

3 PROFESSORES DO AEE

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão incumbidos de identificar as necessidades dos alunos com deficiências, transtornos (como TEA) e altas habilidades/superdotação, para que possam elaborar e aplicar planos de atendimento individualizados, como também, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. A atuação dos professores da AEE acontece com a colaboração dos docentes da sala regular e os familiares, no intuito de promover a autonomia, inclusão e participação.

A PNEEPEI tem como objetivo capacitar professores e outros profissionais para a inclusão escolar (Brasil, 2008). Os docentes do AEE adaptam seus métodos para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial, promovendo seu desenvolvimento e autonomia (Cardoso; Marinho; Almeida, 2020).

Professores precisam dominar conhecimentos e competências, porém é essencial avaliar a qualidade da formação em AEE devido à amplitude das funções e à necessidade de colaboração.

O professor de AEE deve identificar e organizar recursos para garantir o acesso dos alunos da educação especial, colaborando com professores do ensino regular, famílias, estudantes e comunidade escolar. Ele também deve buscar parcerias intersetoriais para atender demandas específicas, como tecnologias e linguagens ligadas à educação especial (Brasil, 2009).

A inclusão de pessoas com deficiência é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que prevê direitos como vida, saúde, educação, trabalho, moradia, acessibilidade e participação social.

O Art. 10 da Resolução nº 4/2009 exige que a sala de AEE, com base no projeto pedagógico da escola regular, ofereça recursos multifuncionais (espaço,

mobiliário, materiais e equipamentos). O inciso IV prevê a identificação das necessidades dos alunos, definição dos recursos e atividades adequadas (Brasil, 2009). Compreende-se, portanto, que os recursos serão aqueles necessários às demandas existentes, isto é, de acordo às necessidades específicas dos alunos.

De acordo com a Resolução nº 4/2009, art. 12, o exercício da docência no AEE requer formação inicial adequada e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009). O Censo Escolar de 2019 aponta que aproximadamente metade (1,26 milhão) dos professores da educação básica atuam junto ao público-alvo da educação especial, sendo que 5,8% possuem formação continuada na área (Brasil, 2020, p.52).

4 METODOLOGIA

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa afirma a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo sólido entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser compreendida em números (Severino, 2016), além de representar um método de investigação científica focado no aspecto subjetivo do objeto em estudo, analisando determinadas particularidades e experiências individuais (Gatti, 2004).

A pesquisa exploratória é uma categoria de estudo com o intuito de encontrar ideias e intuições para adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Deste modo, amplia o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, formulando problemas de maneira mais precisa e fiel, ampliando hipóteses (Sellitz; Wrightsman; Cook, 1965). O principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias buscando construir novos problemas e hipóteses (Gil, 1999), caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-exploratório.

Segundo Vergara (2000) a pesquisa descritiva revela as características de um fenômeno ou população fazendo correlações entre variáveis, não havendo o compromisso de explicá-los, mas de descrevê-los, pesquisa descritiva visa detalhar fenômenos ou situações, ampliando com precisão suas características e relações entre eventos (Gil, 1999), assim sendo, “Quando se diz que uma pesquisa é

descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas" (Castro, 1976, p. 66).

Esta investigação qualitativa examina os obstáculos enfrentados pelos professores do AEE a partir de suas próprias percepções e vivências, priorizando descrições em vez de dados numéricos, no entanto, antes iremos apresentar textualmente quem são estes profissionais.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Maceió, que se dispuseram a responder um questionário encaminhado por e-mail sobre os aspectos de sua formação profissional. Para a constituição dos dados, foram enviados questionários via correio eletrônico a um grupo de 11 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Maceió. O instrumento de coleta incluía seções para identificação, formação acadêmica, tempo de atuação e lotação escolar.

Obteve-se uma taxa de retorno de 100% dos docentes contatados. No entanto, após a triagem técnica das respostas, constatou-se que quatro dos formulários, representando 36,36% do total, encontrava-se inadequado aos critérios estabelecidos, logo foram desconsiderados da análise final. Desta forma, a amostra válida consolidou-se com 7 (sete) docentes de 4 (quatro) escolas municipais de Maceió, perfazendo um aproveitamento de 63,63% dos instrumentos aplicados.

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Elaboramos um questionário para a coleta de dados referentes aos conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos dos participantes. Conforme Gil (2002) um questionário é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações. Desta forma, gerar dados necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os questionários foram enviados por e-mail, proporcionando a disponibilidade de tempo dos participantes. Ressalta-se que nenhum dos participantes ou escolas foi identificado, garantindo o anonimato e os cuidados éticos.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados aumentou as etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011), com definição de categorias temáticas, classificação das unidades de registro e identificação de recorrências nos discursos dos docentes do AEE, o que possibilitou a construção de eixos relativos à formação, aos obstáculos, às estratégias pedagógicas e às formas de avaliação interna e externa do trabalho desenvolvido. Nesse processo, realizamos leituras flutuantes, sucessivas e objetivas, seguidas de correções e refinamento das categorias, de modo a garantir maior fidelidade ao corpus desenvolvido, consequentemente aprimorando a leitura teórica em reuniões presenciais quinzenalmente entre os autores no Centro de Educação (CEDU/UFAL) em Maceió.

A interpretação buscou articular os achados empíricos com o referencial teórico da Educação Especial e da inclusão escolar, permitindo evidenciar dúvidas, potencialidades e contradições presentes na atuação dos profissionais da AEE, bem como, implicações para políticas de formação docente e para a organização institucional das redes públicas de ensino.

4.5.1 Categorias de Análise de Conteúdo

As categorias de Análise de Conteúdo foram definidas a priori com base nos objetivos da pesquisa, permitindo organizar, de forma sistemática, as percepções dos profissionais da AEE sobre sua atuação na educação inclusiva.

A categoria Formação contempla anuciada sobre a formação inicial e continuada, evidenciando quanto a trajetória acadêmica e as oportunidades de aprimoramento impactam a segurança profissional, a apropriação das políticas de inclusão e a capacidade de responder às demandas complexas do AEE.

A categoria Desafios reúne os relatos de dificuldades pedagógicas, estruturais, institucionais e emocionais, como deficiências de inadequações, ausência de apoio à gestão física, sobrecarga de trabalho e fragilidades nas articulações com docentes da sala comum, mostrando os limites concretos para a efetivação da inclusão.

Em Estratégias Pedagógicas, são agrupadas as respostas que indicam formas de enfrentamento dessas barreiras, como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, diversificação de materiais, reorganização do tempo pedagógico e ações colaborativas com outros profissionais da escola.

Já a categoria Avaliação abrange tanto o retorno dos estudantes atendidos quanto a percepção dos docentes sobre os efeitos do AEE, incluindo expectativas de avanços na participação, na autonomia e na aprendizagem, bem como críticas às condições institucionais que restringem o acompanhamento sistemático e o diálogo com as famílias e com a equipe escolar. Em conjunto, essas quatro categorias a priori permitem um balanço qualitativo abrangente, articulando formação, condições de trabalho, práticas e resultados percebidos, o que confere coerência e profundidade à análise de conteúdo, e conforme a análise dos dados corroborava com a reflexão da leitura, alcançamos resultados que iremos destacar em seguida.

5 ANÁLISE DE DADOS

Segundo André (2013), a pesquisa qualitativa se destaca na educação por permitir analisar e compreender fenômenos diante da complexidade das ações educativas.

Neste sentido, Valle e Ferreira (2025, p. 3) dizem que:

“[...] os dados produzidos nas pesquisas com abordagem qualitativa precisam ser analisados de forma coerente, utilizando-se de técnicas que oportunizem um olhar reflexivo, comprensivo e dinâmico. Uma das técnicas de análise de dados qualitativos utilizadas na área da educação é a análise de conteúdo (AC). Entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, a AC tem-se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional”.

Os dados obtidos nesse estudo são de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, o que nos leva aos procedimentos de análises: uma do tipo descritiva, com a intenção de apresentar o cenário da Educação Inclusiva no município de Maceió a partir de dados do Censo Escolar de 2024; e a outra, baseada em elementos da Análise de Conteúdo, que teve o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o trabalho dos profissionais que atuam exclusivamente nas salas recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado.

A seguir, apresenta-se o cenário da educação inclusiva com base no Censo Escolar de 2024 que representam informações importantes sobre a qualificação do processo inclusivo nas escolas da rede pública.

5.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem evoluído em políticas e uso de tecnologias para a acessibilidade, contudo os desafios têm sido permanentes, por exemplo, as barreiras físicas e pedagógicas, verificando deficiência na formação docente e carência de suporte familiar. Neste contexto, a garantia de direitos à aprendizagem de qualidade, eliminando a discriminação e fomentando a participação e valorização da diversidade não se efetiva a contento. É o que pode deduzir da fig. 1, cujos dados evidenciam algumas falhas que comprometem efetividade da educação inclusiva.

Fig. 1 – Informações sobre Educação Especial da Rede Pública de Maceió (Censo escolar 2024).

Informações por escola	Nº de Escolas	% de Escolas
Dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	86	55
Profissionais que atuam na escola - Tradutor e Intérprete de Libras para atendimento em outros ambientes da escola que não seja sala de aula	6	3,8
Profissionais que atuam na escola - Revisor de texto Braille, assistente vidente (assistente de revisão do texto em Braille)	0	0

Instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem - Materiais pedagógicos para a educação especial.	10	6,4
Atendimento Educacional Especializado (AEE) não exclusivamente	104	66,7
Educação Especial - Inclui a Educação Especial Inclusiva (em Classes Comuns) e a Educação Especial Exclusiva (Possui uma ou mais matrículas)	154	98,7

Fonte: Dados do Censo Escolar 2024

A análise dos dados referentes à rede municipal de Maceió evidencia um cenário preocupante: apenas seis unidades escolares reportaram a presença de profissionais intérpretes/tradutores de Libras para atendimento fora do espaço da sala de aula regular (Fig. 1). Este indicador quantitativo, quando confrontado com a legislação educacional, suscita questionamentos acerca da funcionalidade e da localização destes profissionais.

Supõe-se que a restrição de profissionais ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) possa caracterizar distorção do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial (2008), cabe ao Professor de AEE atuar na SRM, ensinando Libras como primeiros língua e português, como segunda, não realizando interpretação simultânea.

Se o intérprete é deslocado para a SRM para suprir a falta de fluência do professor especialista ou para assumir funções docentes, observa-se uma dupla violação: o aluno surdo perde o direito à mediação comunicativa nos espaços comuns da escola (pátio, secretaria, eventos) — restringindo sua inclusão social — e recebe um atendimento especializado pedagogicamente fragilizado. Portanto, a presença de intérpretes "fora da sala" deve obedecer ao princípio da acessibilidade comunicativa integral e não servir de paliativo para lacunas na formação docente.

Nenhuma escola relatou ter revisor de texto em braile, revelando um modelo de gestão centralizado. Embora a centralização possa ser útil logisticamente, a ausência desse profissional na escola limita a autonomia dos estudantes cegos. Segundo o MEC (2018), a revisão é fundamental para garantir textos fiéis em Braille. Sem suporte presencial, a adaptação de avaliações e atividades se torna mais lenta,

exigindo que o professor dependa de processos burocráticos externos, prejudicando a dinâmica da sala de aula.

Fig. 2 – Matrícula/Docentes/Turmas das escolas municipais de Maceió (Censo Escolar 2024).

Matrícula/Docentes/Turmas	Total	% da rede
Número de Matrículas da Educação Básica	58721	100
Número de Matrículas da Educação Especial	5035	8,6
Número de Docentes da Educação Básica	2877	100
Número de Docentes da Educação Especial	2336	81,2
Número de Turmas de Educação Básica	2622	100
Número de Turmas de Educação Especial	1975	75,3

Fonte: Dados do Censo Escolar 2024

Conforme o Censo Escolar de 2024, a Educação Especial Inclusiva (EEI) permeia 98,7% das escolas municipais de Maceió, totalizando 5.035 alunos (8,6%) matriculados em classes comuns (Quadro 2). Essa abrangência se reflete diretamente na atuação docente, visto que 81,2% dos professores da rede trabalham com esse público.

Tais indicadores evidenciam que a inclusão vai além da matrícula exigindo rigoroso cumprimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com centralidade na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno. Nesse contexto, destaca-se a figura do professor do AEE (Santos; Garcia, 2024), cuja atuação difere da do profissional de apoio em sala. Para gerir a SRM, é indispensável uma formação sólida e específica (Duarte; Milanez, 2022), que capacite o docente a identificar barreiras e articular recursos pedagógicos que complementem ou suplementem o ensino regular.

Após analisar a realidade quantitativa da rede, investigamos o papel do professor especialista, destacando como sua formação e competência técnica influenciam os desafios e práticas diárias na escola.

Nessa perspectiva, a legislação vigente — notadamente o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) — atribui ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais um papel estratégico e não de mero suporte. A atuação desse especialista exige uma formação sólida e contínua (Sousa; Rocha,

2023). Cabe a ele a responsabilidade técnica de elaborar e executar o Plano de AEE. Esse instrumento é vital para a eliminação de barreiras de aprendizagem.

O domínio de Tecnologias Assistivas, da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e da adaptação de materiais estruturados são competências indispensáveis que diferenciam este profissional no ambiente escolar (Pasian; Mendes, 1996). Mais do que atender ao aluno, o professor da SRM deve atuar como articulador junto ao docente da sala comum, promovendo o trabalho colaborativo; portanto, a qualificação específica não é apenas um diferencial, mas um pré-requisito legal para assegurar a transversalidade da Educação Especial e garantir que a inclusão ocorra com qualidade pedagógica, e não apenas como socialização.

Após a apresentação desses resultados que representam um recorte do da Educação Especial na rede municipal de Maceió, buscamos investigar, sobre a atuação do profissional do AEE.

5.2 DOCENTES DO AEE: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A análise de conteúdo permitiu examinar cientificamente o discurso dos participantes. Com base em Bardin, busca captar percepções e significados detalhados, alinhando-se à tradição da pesquisa qualitativa (Valle; Ferreira, 2025), destacamos que a análise de conteúdo é um método durável, confiável e validado por publicações científicas na área educacional (Oliveira et al., 2003).

De acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin, foram estabelecidas quatro categorias de análise a partir da aplicação do questionário ao público-alvo, composto por professores do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas de Maceió. A seguir, são apresentadas as análises de conteúdo obtidas.

Categoria: Formação

Ao tocar na análise da formação dos profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se que todos os participantes possuem formação inicial em Pedagogia, associada a um tempo de experiência que varia entre três e doze anos, predominando a atuação na rede municipal de ensino. Além disso, verifica-se que dos 10 (dez) entrevistados, 1 (um) possui doutorado, 8 (oito)

com especialização em AEE e 1 (um) com especialização em psicopedagogia. Apenas um docente manifestou o entendimento de que somente uma graduação é suficiente para o desempenho das funções exigidas pela AEE; enquanto os demais indicaram ter recorrido a cursos específicos de extensão ou especialização, muitas vezes custodiados por recursos próprios.

Em relação às dinâmicas de formação continuada, estas foram unanimemente consideradas de grande relevância, enriquecendo o repertório profissional e desempenhando papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas, na ampliação das competências comunicativas e no desenvolvimento de habilidades específicas referentes à educação inclusiva (Silva; Souza, 2023). Ressaltou-se, ainda, a primordialidade de conteúdos altamente especializados e a preferência por percursos formativos de caráter presencial e de maior duração, considerados mais específicos para responder às demandas complexas do exercício profissional em contexto multifuncional (Ferreira; Gomes, 2025). A consolidação da expertise docente na AEE depende de qualificação formal, experiências formativas e participação em desenvolvimento profissional contínuo, essenciais para intervenções pedagógicas eficazes e promoção da autonomia dos educandos da educação especial.

Ao reforçar a relevância da formação continuada em AEE, os professores confirmam o que Vitalino e Valente (2010, p. 44) destacam: é fundamental refletir e buscar conhecimento continuamente, debatendo com colegas e consultando fontes consolidadas.

Os professores ressaltaram que a formação continuada em AEE amplia o conhecimento, incentiva a reflexão e aprimora a prática pedagógica, destacando sua relevância normativa.

[...] legislação brasileira, a LDB (BRASIL, 1996), a Resolução CNE n. 2 (BRASIL, 2001), a PEE-EI (BRASIL, 2008a), a Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009), dentre outras, assinalam que é importante se pensar a formação do professor, sobretudo sua formação continuada, objetivando criar possibilidades para que o aluno no serviço do AEE tenha suas necessidades educacionais consideradas e acesso a uma educação de qualidade (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 967).

A legislação garante que professores do AEE sejam qualificados e atualizados para atender os alunos. Porém, os participantes relatam falta de suporte

na formação continuada, recorrendo a especialização por conta própria (Boechard, 2020). Além disso, a formação acadêmica inicial revelou-se insuficiente para atuar no AEE.

Categoria: Desafios

Quatro professores apontaram que a sala de recursos do AEE não possui materiais nem tecnologias adequadas para as atividades (Fig. 1). Apenas dois docentes disseram haver esse suporte. Faltam recursos tecnológicos, como computadores e softwares de leitura de tela, além de materiais pedagógicos adaptados e espaço apropriado para atender os alunos, e cinco docentes afirmaram precisar adaptar os materiais e as estratégias de ensino para o atendimento das necessidades dos alunos do AEE.

Quatro sujeitos disseram que não enfrentam dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência. Enquanto, outros dois disseram que sim, uma vez que a elaboração do plano de atendimento individual e sua aplicação, conforme a necessidade específica de cada aluno encontra barreiras de espaço físico e falta de compreensão dos familiares dos alunos.

A baixa adesão ao contraturno e a necessidade de suporte diário para muitos alunos exigem adaptações constantes da escola. Todos os participantes reconheceram a articulação entre o AEE e os professores, embora, três docentes disseram que ainda há resistência de alguns docentes em colaborar ativamente.

Em geral, os professores afirmaram que há dificuldades na colaboração dos docentes de modo efetivo na promoção da inclusão dos alunos, no entanto, a indiferença e limitações em dispor se em cooperar ativamente em alguns contextos e momentos.

A maioria dos participantes, especificamente quatro deles, relatou que a gestão escolar apoia o trabalho realizado no AEE. Por outro lado, uma parte menor informou que esse apoio é variável, ocorrendo em algumas ocasiões e não em outras.

Outra dificuldade apontada é sobre o envolvimento da família no processo educacional dos estudantes atendidos pelo AEE. Apenas três sujeitos concordaram que esse envolvimento ocorre. Contudo, houve relatos de que alguns pais têm resistências ao diagnóstico dos filhos, desta forma, impactando diretamente nas

atividades, ou colaboram de forma insatisfatória, não seguindo as orientações dadas pelos professores.

Os desafios apontados pelos professores desta pesquisa estão condizentes com o aporte teórico que trata dos desafios do AEE. Segundo Nunes e Negócio (2015) os professores do atendimento especializado acompanham e avaliam a efetividade ou não da inclusão de seus alunos no ensino regular. Mas, como podemos perceber nas falas aqui obtidas, não há uma coesão participativa no geral, seja da gestão quanto dos professores do ensino regular no apoio das necessidades especiais desses alunos e, até mesmo, dos próprios familiares onde se percebe esta falta de compromisso contínuo.

Cardoso, Marinho e Almeida (2020) pontuam que esses professores especializados devem auxiliar os alunos com deficiências no sentido de ampliar o desenvolvimento escolar deles, de modo que eleve o nível de suas autonomias. No entanto, a prática dos professores desta pesquisa revela a dificuldade de desenvolver suas funções de modo unilateral, em decorrência dos desafios enfrentados no contexto de suas realidades. Uma vez que não basta ter professores teoricamente qualificados sem o suporte de material e a participação da comunidade escolar na efetivação da inclusão.

Os relatos aqui obtidos demonstram que o compromisso do AEE está centrado nos professores especializados (Barbosa; Mendes, 2021), como se a tarefa de educar por meio da inclusão excluísse, de certo modo, as famílias, os gestores escolares e os professores do ensino regular.

Mas, embora, encontre suas causas nos problemas estruturais de ordem da gestão pública de recursos que impactam na impossibilidade da efetivação qualificada do AEE nas escolas (Ferreira; Silva, 2025), a falta de recursos materiais e estruturais podem contribuir para a percepção criativa do docente, ampliando olhar para novas possibilidades de adequar estratégias para cada supervisão e atendimento.

Categoria: estratégias pedagógicas

As falas nesta categoria mostram estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para enfrentar desafios, como palestras, atividades lúdicas, interações

com o meio, socialização, dinâmicas de afetividade e coordenação motora, comunicação assertiva, adaptação de materiais, inclusão de temas sociais e foco na individualidade do aluno.

Teoricamente, a intervenção pedagógica diz respeito a um processo bastante específico, focado na intervenção em alunos que manifestam necessidades educacionais específicas (Pavão; Pavão, 2023).

As falas mencionadas dos sujeitos da pesquisa sobre o foco na individualidade do aluno, por exemplo, “é preciso observar as necessidades individuais”, “cada aluno requer uma atenção diferente” condizem com o que Luckesi (2022, p. 17) afirma, ao dizer que “[...] para conhecer o que os alunos não sabem, implica a análise das necessidades individuais dos alunos, [...].”

As falas dos participantes, por exemplo, “atividades em grupo envolve os alunos”, “na interação em grupo, a afetividade ajuda na inclusão, porque os alunos se ajudam e se compreendem”, “socializar resulta em aprendizados com vivências que integram mais as diferenças”, destacam atividades que promovem a socialização, afetividade, inclusão de temas sociais e o desenvolvimento psicomotor e da linguagem por meio de dinâmicas lúdicas. Neste sentido, Luckesi (2022) afirma que as escolhas qualificadas acompanhadas de envolvimento podem resultar um cenário qualificado, alinhado diretamente com os propósitos pedagógicos e sociais.

Professores do AEE, por vivenciarem diferentes contextos, estão mais aptos a identificar dificuldades e buscar soluções. Contudo é sabido que estes educadores precisam criar soluções alternativas (Luckesi, 2022).

As dinâmicas e atividades em grupo desenvolvidas pelos professores como estratégias pedagógicas estão de acordo com a proposta de lidar com desafios e dificuldades dos contextos cotidianos apontados por Pavão e Pavão (2023, p. 19) ao defender a “Utilização de recursos de ensino que possam valorizar e potencializar as aprendizagens. Dentre esses, os jogos e atividades lúdicas para motivar os alunos. Orientação aos pais, professores e comunidade escolar. Acompanhamento individualizado”.

Ao relatarem avanços no atendimento do AEE, todos os participantes destacaram melhorias, como redução de comportamentos isolados e agressivos, ganho em rendimento escolar, progressos em linguagem, cognição e motricidade nos casos de paralisia cerebral, além de melhor comunicação com famílias e encaminhamento médico para alunos com TDAH e deficiência intelectual. Também

foram citados casos de alunos do ensino médio com deficiência intelectual que atingiram a alfabetização.

Entende-se que o olhar individualizado dos professores é crucial e estas falas mostram o que Pavão e Pavão (2023, p.20-21) comentam:

O Plano de Atendimento Individualizado (PAI), está entre as estratégias mais bem aceitas e necessárias aos alunos do AEE. Trata-se de um documento elaborado pelo professor, geralmente o da Sala de Recursos Multifuncionais, que visa ordenar as ações pedagógicas a serem realizadas com o aluno, considerando suas necessidades e potencialidades. A elaboração desse plano conta com a participação da família, dos profissionais da escola e das redes especializadas de atendimento aos alunos. Esse documento pode ser chamado de Plano de estudo Individualizado (PEI), Plano de Ação Pedagógica (PAP), entre outros.

Portanto, comprehende-se que o trabalho do professor do AEE é primordial para o processo de desenvolvimento e inclusão dos alunos. Para além de um atendimento individualizado existem planejamentos estratégicos para lidar com diversos desafios, já mencionados nas falas dos sujeitos.

Categoria: avaliação

Nesta categoria, verifica-se o retorno avaliativo dos estudantes atendidos pelo AEE e a própria avaliação dos sujeitos professores sobre mudanças em suas atividades de atendimento.

Apenas um sujeito relatou não haver retorno dos estudantes sobre a qualidade do atendimento recebido de seus professores. Enquanto os demais sujeitos trouxeram relatos, alguns com falas diretas de alunos e outros apenas apontaram a observação do progresso desses estudantes, ou seja, uma forma indireta de avaliar a própria qualidade do atendimento ofertado.

Para melhor compreensão, os discursos trazidos pelos professores se traduzem pelas seguintes falas: “é notória as mudanças ocorridas no ambiente escolar, tanto pela família como pelos próprios docentes e discentes; observo a participação dos alunos em eventos da escola e os relatos dos pais; estudantes e pais elogiam com frequência ao nosso trabalho; mantendo comunicação constante com os pais, por meio de reuniões regulares, onde obtenho o *feedback* deles”.

Nestes cenários, a comunicação entre alunos e familiares sobre a qualidade do atendimento recebido é com o professor de AEE é primordial.

Destaca-se o relato de um discente que, ao concluir o ciclo de ensino, evidenciou a efetividade do AEE na superação de barreiras de socialização e introspecção. O acompanhamento sistemático, realizado individual e coletivamente, foi apontado como determinante para o desenvolvimento de competências comunicativas e interacionais. Tal intervenção promoveu a mitigação da inibição, resultando na consolidação da segurança e da autonomia pessoal do estudante no ambiente escolar.

Ao se indagar sobre a necessidade de reestruturações no serviço, uma minoria dos participantes considerou o cenário vigente adequado (Bezerra; Oliveira, 2016). Em contrapartida, a expressiva maioria apontou a urgência de aprimoramentos, destacando a necessidade de maior articulação com o ensino regular e a demanda por adequações estruturais e materiais pedagógicos específicos. Essa postura crítica dos docentes não deve ser lida apenas como denúncia de precariedade, mas como evidência de um compromisso ético com o aperfeiçoamento contínuo. Tal cenário reforça a compreensão de que a docência na educação inclusiva é uma missão em constante construção, exigindo do especialista não apenas a execução de tarefas, mas a atualização permanente de suas competências para responder à complexidade do público atendido.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa atingiu seus objetivos ao analisar a percepção de professores do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas de Maceió, abordando leis sobre educação especial, inclusão e política nacional de AEE. Também destacou a Resolução nº 4/2009 sobre a formação dos professores dessa área e suas atribuições.

Portanto, foi construída a fundamentação legal para a formação e atuação dos professores do AEE. Contudo, esta pesquisa vislumbrou contextualizar o panorama atual em relação ao tema da educação especial na capital e por meio do método da análise de conteúdo aplicada na análise de questionários ao público-alvo, algumas problemáticas vivenciadas pelos professores do AEE.

Logo, foi possível responder à questão problema levantada, isto é, foram encontrados os principais desafios enfrentados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado na promoção da inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas.

A partir da análise da categoria formação, a fala dos sujeitos da pesquisa já aponta que a formação acadêmica não qualifica integralmente o professor para o AEE, ainda buscando pós-graduações nesta temática de trabalho pedagógico, sejam especializações, curso de extensão, mestrado e o doutorado, percebe-se a importância de uma formação continuada de qualidade.

Partindo para a categoria estratégias pedagógicas, pode-se captar pelas percepções e significados dos discursos dos sujeitos que estes utilizam métodos estratégicos coerentes com as suas funções no AEE. Contudo, deve-se observar que diante dos desafios já mencionados estas estratégias pedagógicas poderiam ser mais bem qualificadas se houvesse todo o suporte necessário, do ponto de vista estrutural e de recursos.

Por fim, a categoria denominada de avaliação se demonstra que o *feedback* obtido dos alunos pode se dar de forma direta, onde eles podem expressar por meio de elogios aos seus professores, ou de forma indireta, quando os pais comentam os ganhos evolutivos de seus filhos, ou mesmo os professores observam esta evolução na prática cotidiana do ambiente escolar. Outra avaliação importante é a aproximação entre docentes da sala regular e docentes da sala de recursos, apresentando campo fértil para aprofundar conhecimentos e vivências no clima organizacional.

Considerando que esta pesquisa é um recorte de um contexto, proporcionado por um grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado de algumas escolas públicas da cidade de Maceió, por ser uma pesquisa realizada no ano de 2025, pode-se dizer que futuramente outros estudos poderão apresentar resultados diferentes, com retrocessos, manutenção do que já foi observado aqui ou progressos que representem a superação de vários ou todos os desafios elencados no desfecho desta pesquisa.

REFERÊNCIA

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARBOSA, L. S.; MENDES, J. P. O papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. **Revista Núcleo do Conhecimento**, 2021. Acesso em: 28 nov. 2025.

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

BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. Escola Inclusiva: Articulação Curricular. ID online. **Revista de psicologia**, [S. I.], v. 10, n. 31, p. 237–245, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/564>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BOECHARD, C. Formação dos professores da educação especial no Brasil. **Observatório Latinoamericano de Educação**, 2024. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

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. Ministério da Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Normas técnicas para a produção de textos em braile**. 3. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CARDOSO, J. L. S.; MARINHO, R. K. L.; ALMEIDA, W. F. O profissional do AEE e as salas multifuncionais: avanços e visões. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2020. **Anais...** [S.I.]: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUARTE, L. N. S.; MILANEZ, A. F. A Formação e Papel do Professor do AEE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 5, 2022.

FERREIRA, MA; SILVA, RS. Desafios e perspectivas da formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado na escola estadual Everaldo Vasconcelos Junior – Santana/AP. **Revista REASE**, 2025. Acesso em: 29 nov. 2025.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

NUNES, A. P. P.; NEGÓCIO, P. A. F. O Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar. In: SEMINÁRIO POTIGUAR, 2., 2015. **Anais...** Mossoró: UERN, 2015. p. 44-55.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSS, C. R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. Aspectos da formação do professor de Atendimento Educacional Especializado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1996.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, C. H. A.; GARCIA, V. F. A importância da formação de professores para a educação especial. **Revista Aracet**, [S.I.], 2024.

SANTOS, JR; OLIVEIRA, LM. Estudo multicasos sobre formação continuada de professores para a educação inclusiva no contexto educacional do estado do Amazonas. **Revista LEV**, 2025. Acesso em: 29 nov. 2025.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, AP; SOUZA, MC. Formação continuada de professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Professare**, 2023. Acesso em: 28 nov.2025.

SILVEIRA, J. L. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva**. Formiga (MG): MultiAtual, 2020. v. 1.

SOUSA, M. S.; ROCHA, L. F. Formação de professores no atendimento educacional especializado. **Revista Psicologia e Saberes**, [S.I.], 2023.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e46, p. 1–18, 2022.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin: Contribuições e Limitações para a Pesquisa Qualitativa em Educação. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VITALINO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.