



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

**Modalidade:** Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia

## **DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA**

CANALI, Laura Perottoni;<sup>1</sup>  
MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo compreender como se configura a prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) através dos textos políticos e normativos nacionais. Tal investigação busca analisar as atribuições desse docente e o papel do AEE no processo de inclusão escolar dos estudantes identificados como público-alvo da educação especial. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental e bibliográfica, considerando os documentos legais nacionais e os trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos cinco anos e publicados na base de dados dos repositórios da Capes. Pesquisadores do campo da educação especial como Baptista (2006,2013), Kassar (2006,2013), Machado (2006), entre outros, embasam teoricamente essa pesquisa. A prática docente no AEE é marcada por desafios relacionados às suas atribuições. Apesar disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores e famílias surge como caminho para fortalecer a inclusão e tornar a escola um espaço mais justo e transformador.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional; Docência no AEE; Desafios docentes.

### **1.INTRODUÇÃO**

O processo de inclusão escolar dos estudantes considerados público-alvo da educação especial<sup>3</sup> vem sendo um dos principais desafios educacionais nas últimas

<sup>1</sup>Acadêmico de Licenciatura em Pedagogia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, e-mail: lauraperottonicanali@gmail.com

<sup>2</sup>Professora orientadora - atuante no Licenciatura em Pedagogia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, email: melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial são definidos como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

décadas (Baptista, 2019). Nessa direção, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um serviço de apoio especializado ofertado à esses estudantes com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a eliminação de barreiras de aprendizagem. Tal serviço é previsto em diversos documentos legais no nosso país, desde a publicação da Constituição Federal (CF) de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.13.146 de 2015.

Nessa direção, o presente estudo tem como objetivo compreender como se configura a prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) através dos textos políticos e normativos nacionais. Tal investigação busca analisar as atribuições desse docente e o papel do AEE no processo de inclusão escolar dos estudantes identificados como público-alvo da educação especial (PAEE). Uma vez que a inclusão escolar nos últimos anos tem se materializado no contexto da escola através desse serviço especializado (Kassar, 2013).

Para tanto, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Do ponto de vista documental serão utilizados os principais documentos legais que orientam e normatizam os serviços do AEE do ponto de vista nacional. E no que diz respeito ao trabalho bibliográfico, serão analisadas os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o tema deste estudo, nos últimos cinco anos (2020-2024) publicados na Plataforma de Periódicos da Capes.

A análise documental possibilita identificar princípios e orientações normativas que estruturam e sustentam os processos de inclusão escolar, enquanto a revisão bibliográfica oferece suporte para compreender de que forma essas orientações têm sido interpretadas no campo acadêmico (Cellard, 2008), (Lakatos; Marconi, 2010). A relevância científica, por sua vez, situa-se na sistematização e análise crítica da literatura, contribuindo para o fortalecimento do campo de estudos sobre a educação inclusiva e, em particular, sobre o papel pedagógico desempenhado pelo professor do AEE.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

A motivação para compreender mais sobre a docência no AEE, justifica-se a partir de uma experiência profissional, no acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual eu atuava como Assistente Terapêutica (AT).<sup>4</sup> Fazia o acompanhamento desse estudante na escola, dando suporte em todas as suas atividades, inclusive no AEE. Durante essa experiência, pude observar como se dava o trabalho multifuncional da professora do AEE, que exercia outras funções além dos atendimentos.

Dentre as observações, o que me deixava mais inquieta era que, no momento do intervalo dos alunos todos os professores se reuniam na sala dos professores, mas a professora do AEE não, muitas vezes estava cuidando do recreio ou ficava com os alunos que perdiam o intervalo e acabavam ficando na sala de AEE junto com ela. Situação que me parecia naquele momento uma certa exclusão dela em momentos de união/conversa entre as colegas de trabalho. Além disso, em outros momentos a professora do AEE também fazia a substituição dos monitores e professores faltantes (de qualquer disciplina). A sala de AEE também era procurada quando alunos precisavam ser retirados da sala por estarem “*agitados*” ou em crises e, até mesmo, quando precisavam realizar algum trabalho, o qual, esses alunos “*não conseguiriam*” fazer e eram mandados para lá até a turma finalizar. Ou seja, muitas vezes a sala de recursos era vista como um local de reforço escolar e espaço para o “envio” de alunos indesejados da sala de aula regular.

Na parte de trabalho colaborativo, além de produzir materiais para os atendimentos, ela compartilhava e produzia outros para que os professores usassem na sala de aula regular. Diante disso surgiram alguns questionamentos: Quem é o professor

---

<sup>4</sup> Assistente Terapêutico (AT) é um profissional da saúde ou da educação que oferece suporte individual para pessoas com deficiência, fora do ambiente clínico (casa ou escola). O objetivo do AT na escola é dar suporte no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comportamentais, a fim de promover a independência e a inclusão do estudante. Não existe uma lei federal única que regule a profissão de assistente terapêutico no Brasil, mas o direito a um acompanhante especializado para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) é assegurado pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana).



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

do atendimento educacional especializado? Qual o papel desse professor dentro da escola? Quais são as atribuições desse profissional segundo a legislação?

Nessa direção, investigar a prática docente no AEE torna-se relevante, uma vez que tal serviço especializado se coloca como uma das principais ações de sustentação da inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola. Assim como também, compreende-se que o trabalho desenvolvido por esses profissionais é permeado por desafios relacionados à formação inicial e continuada, ao desenvolvimento da prática pedagógica e à disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos (Figueiredo e Silva, 2022). Compreender como essa docência é construída e desenvolvida possibilita analisar não apenas os avanços, mas também os limites que ainda persistem no atendimento aos estudantes PAEE, além de promover reflexões acerca do papel do professor do AEE.

O presente trabalho está organizado em cinco seções: num primeiro momento com a Introdução do trabalho, na qual exponho o tema de pesquisa e seus objetivos; por segundo, temos a seção referente ao corpo teórico do estudo intitulada “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: uma leitura do ponto de vista legal”, seção na qual foram apresentados os documentos nacionais que regularizam o AEE como estratégia para a efetivação de inclusão, se desmembrando no item 2.1 “O professor do Atendimento Educacional Especializado”, onde abordo a docência no AEE pelas lentes de autores referência nessa área de estudo, na seção da Metodologia, são abordados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e os caminhos metodológicos para o alcance do objetivo do estudo; já na seção de Análise, o leitor irá encontrar o desenvolvimento de dois eixos de análise envolvendo duas percepções importantes sobre o tema do estudo: “Os desafios da multifuncionalidade docente” e “O trabalho colaborativo na prática pedagógica”. Por fim, as Considerações finais.

## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA LEITURA DO PONTO DE VISTA LEGAL**



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Para esta seção serão abordados os documentos legais no contexto nacional. Com olhar voltado para a definição do conceito de Educação Especial na perspectiva inclusiva, da presença do atendimento educacional especializado como estratégia que irá materializar a inclusão no contexto escolar e de que forma aparece a docência dos professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado nesses documentos.

A educação inclusiva configura-se como uma perspectiva educacional que reconhece e valoriza a diversidade humana, assegurando o direito de todos à educação em condições de igualdade. No Brasil, essa concepção está respaldada desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo de nº 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Segundo Baptista (2019), a Inclusão Escolar no campo da Educação Especial tem se consolidado como uma diretriz fundamental das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas. O autor afirma que apenas a inserção dos alunos PAEE nas escolas regulares não garante a inclusão, ele defende que para ela acontecer de fato se faz necessário a participação efetiva e ativa desses estudantes, levando em consideração sua interação social e aprendizagem significativa.

Nesse cenário, Miranda (2003) destaca que a educação inclusiva implica uma mudança de paradigma, a escola deve se reorganizar para acolher todos os alunos, rompendo com práticas excludentes e segregadoras que historicamente marcaram a educação especial. Para o autor, a inclusão exige uma ressignificação dos processos pedagógicos, de modo que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo.

No campo da Educação Especial, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos de nº 58 e 60, define a Educação Especial



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

como modalidade de ensino transversal, a ser oferecida em todos os níveis e etapas de ensino (da pré-escola até o ensino superior). Essa modalidade é destinada aos educandos PAEE, assegurando-lhes o direito de acesso ao Atendimento Educacional Especializado como complementação ou suplementação à escolarização, garantindo-lhes currículos, métodos e recursos específicos. Tal definição institucionaliza a Educação Especial dentro da estrutura educacional, reconhecendo sua articulação com os demais níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996).

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº2 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orienta os sistemas de ensino a organizarem suas instituições educativas para receberem os estudantes PAEE, enfatizando assim que o caminho da inclusão está no acesso às escolas regulares. Para isso, se fazem necessários professores especializados e capacitados à atender todos os tipos de deficiências e atuar junto com os professores da sala de aula comum, com o objetivo de atender todas as demandas dos alunos PAEE (Brasil, 2001).

Essa concepção é consolidada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a qual propõe a substituição do modelo excludente por uma proposta pedagógica inclusiva, em que todos os estudantes compartilham o mesmo espaço e são atendidos conforme suas singularidades. A política orienta os sistemas de ensino sobre a garantia de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

A partir dessas orientações, seu objetivo é assegurar a inclusão, afirmando que uma modalidade não exclui a outra, ou seja, o AEE não substitui o ensino regular. Dessa



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

forma, a inclusão escolar, no campo da Educação Especial, não se resume a um princípio abstrato, mas sim a uma responsabilidade legal e ética do sistema de ensino e dos indivíduos que atuam nele. Ela exige mudanças nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais e na estrutura física e organizacional da escola, com foco na eliminação de barreiras e na promoção de um ensino de qualidade e com equidade.

Como documento que normatiza e institui as diretrizes previstas na PNEEPEI/2008, temos a Resolução nº 04 de 2009, a qual institui as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, serviço que se materializa como sustentação da inclusão escolar. Esse documento define o AEE para complementar e/ou suplementar a aprendizagem dos alunos público-alvo desse serviço, além da “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (Brasil, 2009, art. 2º)

A oferta do AEE ocorre, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar, sendo realizada por professor com formação específica para atuar na Educação Especial. Diferente das aulas do currículo comum, o AEE não tem por função o reforço escolar, mas sim trabalhar com atividades diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa, adaptação de materiais didáticos e outras práticas pedagógicas personalizadas, voltadas para as necessidades individuais de cada estudante.

Por fim, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) tem por objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art.1º), também assegura, em seu Art. 28, o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com o fornecimento de adaptações razoáveis, apoio especializado, acessibilidade comunicacional e curricular.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Ela reforça o que é previsto nos demais documentos legais, garantindo a inclusão em todos os espaços, não apenas no ambiente educacional.

## **2.1 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A partir da leitura de alguns teóricos que se apresentam como referência nos estudos sobre a área da Educação Especial, como Kassar e Rebelo (2013), Baptista (2006, 2013), Jesus (2013), Kassar (2006) e Machado (2006), foi realizada uma reflexão sobre como é organizada a docência no Atendimento Educacional Especializado.

Kassar e Rebelo (2013), analisam em seu estudo o conceito histórico do “especial” na educação escolar e como isso organiza a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Destacam que antes da Educação Especial emergir nas escolas de ensino comum “[...] os espaços “especializados” eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas ‘anormais’ para os padrões vigentes”(Kassar e Rebelo, 2013. p. 22). As autoras trazem, durante a escrita, que por muitos anos a Educação Especial era segregada do ensino comum e, de modo geral,

[...] possuíam “quadro clínico”, formado de profissionais da área da saúde com o objetivo de habilitação/reabilitação dos alunos, e a “parte pedagógica”, que deveria ser formada por professores especializados e que se ocupava do ensino de atividades de vida diária - AVDs. (Kassar e Rebelo, 2013, p.23)

Nesta direção, o texto destaca que o AEE surge como uma política que busca superar essa lógica segregadora, oferecendo apoio pedagógico complementar ou suplementar aos alunos PAEE, sem substituir a escolarização e que o professor do AEE como um profissional que deve transcender a lógica clínica, que historicamente marcou a educação especial. Contudo, as autoras defendem que a compreensão crítica do “especial” é fundamental para repensar práticas e políticas, evitando que o AEE



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

reproduza exclusões e, ao contrário, contribua para uma inclusão escolar que reconheça a complexidade e a singularidade dos estudantes. (Kassar e Rebelo, 2013)

Neste sentido, Baptista (2013) discute a necessidade de compreender a Educação Especial para além do AEE, afirma que o processo inclusivo não se limita apenas a este serviço. O autor também critica a tendência de reduzir a inclusão ao espaço da sala de recursos ou ao trabalho dos professores do AEE, reforça também que,

[...] seria de se esperar que o que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência (Baptista, 2013, p. 47).

Por isso, a ação pedagógica desse profissional deve fazer parte do cotidiano escolar, pois quando o AEE é tratado como um espaço separado e para atendimento isolado do estudante PAEE, esse profissional acaba sendo visto como responsável exclusivo pela inclusão (Baptista, 2013). Sendo que a inclusão escolar deve ser, obrigatoriamente, papel de toda a comunidade escolar, envolvendo não somente o professor da Educação Especial, mas também a gestão, os familiares, professores da sala de aula comum e todos os demais funcionários da escola, o AEE deve ser entendido como mediador desse processo.

Jesus (2013), ao analisar as narrativas de professores que atuam no AEE, evidencia que o papel desses profissionais é desenvolvido a partir de vários desafios e sentidos atribuídos à sua prática. As narrativas revelam que o professor do AEE não se limita à função de executor de técnicas especializadas e específicas, mas se configura como mediador entre os alunos PAEE, o professor da classe comum e a comunidade escolar como um todo.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

A autora destaca ainda que o trabalho desse profissional é atravessado por desafios relacionados à formação, trabalho colaborativo, às condições de trabalho e ao reconhecimento institucional, o que demanda repensar as políticas e práticas voltadas à valorização desse profissional. Segundo a autora, as narrativas “[...] evidenciam que ainda precisamos de muitos diálogos com aqueles e aquelas que ocupam os espaços-tempos do AEE” (Jesus, 2013, p.147) para que haja de fato uma mudança relacionada aos desafios apresentados pelas professoras.

Baptista (2006) analisa os diferentes sentidos atribuídos à inclusão escolar, utilizando as metáforas de “edifícios” e “tendas” para representar as tensões e ambiguidades presentes nas práticas inclusivas. Os edifícios remetem às concepções rígidas de ensino, que foram historicamente estruturadas na educação, “[...] colocando em evidência o despreparo da escola e o predomínio de um ‘edifício’ didático, com pilares solidamente construídos sobre blocos do empirismo mais tosco” (p.92). E as tendas seriam as configurações mais flexíveis, abertas aos movimentos e as negociações, que permitem repensar práticas e relações dentro das instituições, elas são,

[...] mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. (p. 92)

A partir disso, o autor argumenta que a inclusão desafia justamente a permanência do edifício enquanto modelo dominante. A escola muitas vezes opera sobre bases fixas, classificatórias e seletivas, que dificultam a participação plena de estudantes que não se encaixam nesses padrões. A “tenda”, por outro lado, representa uma perspectiva em que a escola se torna capaz de ajustar-se, deslocar-se e reinventar-se diante das singularidades dos alunos (Baptista, 2006). Assim, a inclusão exige que a instituição se



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

abra a essa lógica mais flexível, abandonando certezas e adotando práticas que acolham a diversidade como elemento estruturante, e não como exceção.

Nessa perspectiva, Kassar (2006), traz em seu estudo uma análise sobre o percurso escolar de uma aluna encaminhada à classe especial que ilustra, de forma concreta, as contradições entre integração e inclusão discutidas pela autora. No relato, a estudante, sem diagnóstico definido, é direcionada para a classe especial ainda na 1ª série e ali permanece por quatro anos, evidenciando a lógica integracionista que a autora crítica, que a escola, em vez de adaptar suas práticas para acolher a dificuldade da aluna, transfere a responsabilidade para um espaço separado.

O fato de a estudante afirmar que “[...] todas as escolas deveriam ter sala especial que nem eu tive” (Kassar, 2006, p. 125), reforça que quando a escola comum não se reorganiza para atender às singularidades dos alunos, a própria experiência de sucesso acaba sendo associada ao espaço segregado. Por tanto, o relato não comprova a eficácia da classe especial, mas revela como a permanência prolongada nesses serviços decorre da incapacidade da escola regular de flexibilizar suas práticas.

O estudo de Kassar (2006) reforça que a inclusão não se realiza apenas com a presença de serviços especializados, mas com a capacidade da escola de promover a atuação conjunta entre seus profissionais. O trabalho colaborativo entre professor do AEE e da sala de aula comum é justamente o movimento que rompe com a lógica de integração, criando condições para que as necessidades dos estudantes sejam assumidas de forma compartilhada, evitando que o AEE trabalhe como solução isolada.

Sob essa ótica, Machado (2006), inicia situando o debate sobre a educação inclusiva dentro do cenário das reformas educacionais brasileiras e da ampliação do discurso da inclusão nas políticas públicas. Discute que o discurso da inclusão se fortalece mais rapidamente do que a transformação das práticas escolares, criando uma



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

espécie de contradição e que fala-se muito em inclusão, mas continua-se agindo de modo excludente.

O estudo de Machado (2006) discute a evolução histórica das concepções de deficiência dentro da escola. Revisita a passagem dos modelos segregacionistas para a integração e, posteriormente, para o discurso de inclusão. Ela ressalta que, apesar da mudança no vocabulário:

O perigo das palavras novas escondem aquilo que se repete criando ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de “crianças com distúrbios de aprendizagem”, depois de “crianças especiais”, depois de “portadores de necessidades educacionais especiais”. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala. (Machado, 2006, p.132)

O modo de pensar o aluno da educação especial muitas vezes permanece ancorado em uma lógica classificatória, baseada na falta, no desvio ou na inadequação do aluno frente às normas escolares. Assim, embora a inclusão pareça um avanço, ela ainda pode reproduzir a mesma matriz de pensamento que sustentava a segregação.

Além disso, a autora afirma que, em muitos contextos, a inclusão é tratada como um conjunto de estratégias pontuais, geralmente delegadas a professores de apoio, salas de recursos ou especialistas. Ressalta ainda que, as práticas inclusivas não surgem de medidas isoladas, mas sim de mudanças estruturais na cultura escolar, modos de ensinar, de organizar o tempo e o espaço, de avaliar os alunos e de compreender a diversidade.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo tem como objetivo compreender como se configura a docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) através dos textos políticos e normativos nacionais. Tal investigação busca analisar as atribuições desse docente e o papel do AEE no processo de inclusão escolar dos estudantes identificados como público-alvo da educação especial. Uma vez que a inclusão escolar nos últimos anos tem se materializado no contexto da escola através desse serviço especializado.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

A elaboração da pesquisa envolveu procedimentos qualitativos de cunho documental e bibliográfico, com abordagens exploratórias e analíticas. Inicialmente realizou-se um levantamento documental, com o objetivo de identificar quais os principais documentos legais orientam e normatizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com o foco nos serviços especializados a exemplo do atendimento educacional especializado (AEE) que se materializa como estratégia de sustento dos processos inclusivos no contexto escolar e com olhar voltado para a formação desse profissional. É importante destacar que os documentos legais escolhidos são de âmbito nacional. Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento de artigos acadêmicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, produzidos nos últimos cinco anos (2020-2024), com base nos seguintes descritores: *atendimento educacional especializado e docência*, *atendimento educacional especializado e prática pedagógica*, *atendimento educacional especializado e trabalho colaborativo*, *professor e atendimento educacional especializado e desafios*. Abaixo está descrito o processo detalhado do percurso metodológico produzido.

### 3.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de documentos como fonte primária de informações, permitindo ao pesquisador acessar registros que possibilitam a análise crítica de determinado fenômeno. Ao recorrer a esse tipo de fonte, busca-se compreender contextos, práticas e processos a partir de dados já registrados, exigindo critérios como autenticidade, credibilidade, relevância e representatividade para garantir a validade dos resultados obtidos (Cellard, 2008). Sendo assim, para este estudo, envolveu-se o processo de busca e análise de documentos legais nacionais que orientam e normatizam o Atendimento Educacional Especializado.

**Documentos Nacionais:** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

de 1996; Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº4, de 02 de outubro de 2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 07 de janeiro de 2008; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

### 3.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, baseia-se no estudo de produções já publicadas sobre o tema a ser analisado, oferecendo fundamentação teórica e conceitual para a análise. Quando realizada sob uma abordagem qualitativa, essa modalidade favorece a interpretação, a compreensão de significados e a análise crítica do objeto investigado. Tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica, articuladas a uma perspectiva qualitativa, possibilita uma visão ampla e aprofundada do tema estudado, favorecendo a construção de análises consistentes e contextualizadas (Lakatos; Marconi, 2010).

O processo de construção da revisão bibliográfica, de trabalhos já existentes na área de pesquisa, iniciou-se no período entre junho e agosto de 2025, por meio do Portal de Periódicos da Capes. Como descritores foram utilizadas diferentes combinações de palavras-chaves como: *atendimento educacional especializado e docência*, *atendimento educacional especializado e prática pedagógica*, *atendimento educacional especializado e trabalho colaborativo*, *professor e atendimento educacional especializado e desafios*. Os resultados analisados na pesquisa estão dispostos na Tabela 1.

Na busca pelos artigos na plataforma da Capes foram utilizados os seguintes filtros: recorte temporal dos últimos 5 anos (2020 à 2024); acesso aberto; revisado por pares; idioma português; produção nacional e área das ciências humanas. Foram encontrados com os filtros, no total, 63 trabalhos. Destes 63, foram considerados e analisados 8 trabalhos. Os trabalhos foram considerados a partir da leitura dos títulos e dos resumos na íntegra, levando em consideração a relevância do tema e sua relação



Ministério da Educação  
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
 Campus Farroupilha

com o objetivo do presente estudo. Por outro lado, como critério de exclusão foram desconsiderados os trabalhos cuja temática de pesquisa não contribuiria para a construção do presente estudo.

**Tabela 1-**Trabalhos analisados

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado	POSSA, Joce Daiane B.; PIECZKOWSKI, Tania Mara Z.	2020
Desafios e contradições de professores da Paraíba acerca da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado	FERNANDES, Juliana Medeiros; MASSARO, Munique	2020
A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública	DANTAS, Lilliane Moreira; GOMES, Adriana Leite L.	2020
A colaboração entre Atendimento Educacional Especializado e a comunidade escolar	ANJOS, Rita de Cássia A. A. dos; VASCONCELOS, Ivar César O. de; CALIMAN, Geraldo	2020
A visão dos professores do Atendimento Educacional Especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada	MERCADO, Elisangela L. de O.; FUMES, Neiza de L. F.	2021
Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	FIGUEIREDO, Séfora L. de; SILVA, Edil F. da	2022
Prática pedagógica e Atendimento Educacional Especializado: uma relação necessária	PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos; SANTOS, Josiane C. de Sousa; GONÇALVES, Lillianne Plácido	2023
Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam no atendimento educacional especializado	SILVA, Osni Oliveira N. da	2024

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

#### **4. ANÁLISE**

Nesta seção, serão apresentados os dois eixos de análises produzidos a fim de contemplar o objetivo do estudo, o primeiro eixo intitulado “Os desafios da



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

multifuncionalidade docente” reuniu os trabalhos que discutem os aspectos envolvendo as inúmeras atribuições que o professor do AEE precisa assumir de acordo com as orientações legais. Por outro lado, o segundo eixo intitulado “O trabalho colaborativo na prática pedagógica” apresenta os trabalhos que problematizam a identidade deste professor e o papel que ele desenvolve dentro da escola, incluindo aspectos de sua própria prática pedagógica. Destacando que, dos oito trabalhos considerados, quatro foram utilizados no primeiro eixo: Possa e Pieczkowski (2020), Figueiredo e Silva (2022), Mercado e Fumes (2021) e Silva (2024), e os outros quatro foram utilizados no segundo eixo: Plácido et. al (2023), Fernandes e Massaro (2020), Dantas e Gomes (2020), Anjos et. al (2020).

#### **4.1 DESAFIOS DA MULTIFUNCIONALIDADE DOCENTE**

No estudo de Possa e Pieczkowski (2020) foi produzida uma pesquisa com o objetivo de “[...] compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE” (p.1). Essa pesquisa ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, em Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas com cinco professoras do AEE atuantes na rede, as quais trouxeram dados nas suas falas de que a docência no AEE é marcada pela multifuncionalidade, ou seja, pela necessidade de o professor assumir diferentes papéis no contexto escolar, assim como foi evidenciado no estudo de Jesus (2006).

As autoras destacam em seu estudo que esse profissional transita entre funções pedagógicas e administrativas, atuando tanto na adaptação de materiais pedagógicos para o ensino quanto na mediação entre os professores da sala de aula comum, famílias e equipe gestora. Tais ações estão previstas na Resolução nº04/2009 (Brasil, 2009, art. 13):

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

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.

Diante de tantas atribuições previstas por lei, Possa e Pieczkowski (2020) ressaltam que essa “multifuncionalidade docente”, quando não acompanhada de condições institucionais adequadas, torna-se um fator desgastante. Uma vez que, o professor do AEE precisa responder às demandas que ultrapassam sua formação e as possibilidades de seu espaço de atuação. “A angústia com relação à quantidade de atribuições presentes nas normativas aparece no relato da Docente C, e revela preocupação em atender à especificidade de cada aluno e de cada processo de ensino” (Possa e Pieczkowski, 2020, p.14).

Na prática, contudo, o que se observa é a concentração de responsabilidades sobre o professor do AEE, que assume papéis de gestor, formador e técnico, muitas vezes sem apoio pedagógico ou reconhecimento institucional. Diante disso me questiono: frente à quais condições de trabalho, formação e reconhecimento estão sendo impostas essas demandas aos profissionais do AEE?

Outra pesquisa realizada com professores do AEE, intitulada como “Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” a qual teve o objetivo de “[...] compreender a relação entre o prescrito na legislação brasileira para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e a realidade



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

do trabalho na rede municipal de ensino de uma cidade do Nordeste brasileiro” (Figueiredo e Silva, 2022, p.1).

Embora essas normativas definam o AEE como um serviço com o objetivo de complementar ou suplementar o ensino, especificamente para os estudantes PAEE, o estudo mostra que um dos desafios relatados pelas professoras entrevistadas se refere ao atendimento dos estudantes que não fazem parte do público alvo da educação especial, como é o caso dos estudantes com dificuldades de aprendizagem por exemplo. Sendo assim, estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou que apresentam maior resistência ou demora em fazer as atividades em sala de aula são enviados à sala de recursos multifuncional para atendimento (Figueiredo e Silva, 2022).

Por outro lado, a pesquisa de Mercado e Fumes (2021, p.2) intitulada “A visão dos professores do Atendimento Educacional Especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada”, busca “[...] conhecer a visão dos professores do AEE acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada”. Essa pesquisa de cunho qualitativo foi produzida a partir da estratégia metodológica de grupo focal com doze professores da Rede Estadual e Municipal do Estado de Alagoas. Os pesquisadores do estudo destacaram que os professores participantes, apesar de demonstrarem ciência sobre a importância da inclusão escolar, enfrentam limitações estruturais e pedagógicas que impactam diretamente a qualidade do atendimento. Essa pesquisa revelou que muitos professores sentem-se sobrecarregados pela multifuncionalidade de suas atribuições e por falta de suporte institucional, o que os leva a buscar, por conta própria, estratégias de formação.

Nos relatos da pesquisa de Mercado e Fumes (2021), fica evidente que os cursos e capacitações oferecidos, muitas vezes não dialogam com as demandas reais das SRM, nem com os desafios presentes no cotidiano escolar no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes com deficiência. Dados que encontram



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

consonância na pesquisa de Possa e Pieczkowski (2020), a qual também apresenta em seus relatos que as professoras do AEE, por não considerarem suas formações suficiente para o trabalho, a formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação não suprem suas demandas. Fazendo com que esses profissionais busquem por conta própria outras formações/cursos, subjetivando assim o profissional a “gestar sua própria formação” (Possa e Pieczkowski, 2020, p.12).

Nessa direção Baptista (2013) faz uma crítica a essas atribuições direcionadas ao profissional do AEE. O autor problematiza, como exigir tantas atribuições de um profissional, sendo que não existe uma formação específica que contemple todas elas? São exigidos inúmeros conhecimentos, uma vez que as licenciaturas, cursos de especialização, pós-graduação não conseguem suprir as necessidades formativas, haja vista a diversidade do público alvo atendido.

O trabalho intitulado “Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado” de Silva (2024, p.2) teve como objetivo “[...] descrever as dificuldades da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios da região do Piemonte da Diamantina, na Bahia”. Mais uma pesquisa desenvolvida a partir da fala de professores do AEE, os quais sinalizam que os principais desafios vivenciados são:

[...] dificuldades que dificultam a prática pedagógica no AEE que são, segundo a opinião deles: problemas na estrutura física e nos materiais pedagógicos; pouca oferta de cursos de formação continuada; constantes interferências no trabalho e autonomia dos professores; falta da presença de uma equipe multidisciplinar; problemas com os familiares dos alunos; problemas com os gestores municipais; o grande número de alunos; dificuldades na comunicação entre os professores de AEE e os docente da sala de aula comum; carga horária insuficiente para o trabalho no AEE. Essas dificuldades invariavelmente prejudicam de forma indelével o trabalho cotidiano dos professores de Educação Especial e conseqüentemente interferem negativamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado. (Silva, 2024, p.14)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Diante da leitura analítica dos trabalhos aqui referenciados, é possível compreender que a docência no AEE é atravessada na efetivação da sua prática na escola, por contradições entre o que está previsto nas normativas legais e as condições de trabalho vivenciadas pelos professores. Os estudos apontam uma rotina marcada pela multifuncionalidade, na qual o professor precisa desempenhar inúmeros papéis, muitas vezes sem respaldo institucional, condições estruturais adequadas e formação continuada que supra de forma significativa suas necessidades profissionais.

Contudo, também é possível reconhecer, nas vozes dos professores participantes da pesquisa, uma força ética e pedagógica que, de certa forma, sustenta a defesa de uma prática escolar inclusiva, mesmo diante de tantas adversidades. Esses profissionais demonstram compromisso e sensibilidade ao acolher estudantes que, muitas vezes, não fazem parte do perfil do público-alvo da educação especial, como sublinham Figueiredo e Silva (2022). Assim, a análise dessas produções evidencia que a efetivação do AEE como política pública de inclusão depende não apenas da existência de normativas, mas do reconhecimento humano e institucional do professor como sujeito central nesse processo.

#### **4.2 TRABALHO COLABORATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

No artigo de Fernandes e Massaro (2020) foi realizada uma pesquisa em duas escolas do Estado da Paraíba, com entrevista de professores da sala de aula regular e do AEE, com o objetivo de: “[...] analisar a percepção de professores acerca da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais do Estado da Paraíba” (p.6). A referida pesquisa evidenciou que o trabalho do professor do AEE é permeado por múltiplas exigências que ultrapassam a dimensão técnica de ensino.

As autoras apontam que os desafios enfrentados pelos docentes estão fortemente ligados à ausência de formação continuada adequada às suas demandas e à falta de apoio da equipe diretiva da escola, o que fragiliza a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva e colaborativa. A pesquisa evidencia em seus relatos que, muitas vezes,



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Ao trabalharem em conjunto de forma colaborativa, os membros de um grupo se apoiam, estabelecendo relações na qual ambos buscam um único objetivo; isso pode ser entendido como uma estratégia pedagógica, a fim de favorecer o aprendizado do estudante de maneira mais significativa (Fernandes e Massaro, 2020, p.5).

Uma vez que, compreendemos a inclusão escolar como uma ação que acontece dentro do contexto da sala de aula, na parceria com a professora regente, do AEE e a família dos estudantes envolvidos, reforça-se a necessidade de uma atuação colaborativa a fim de integrar conhecimentos e estratégias para assegurar a efetivação da participação e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Em consonância com a pesquisa de Fernandes e Massaro (2020), o estudo de Plácido et. al (2023) intitulado “Prática Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado: uma relação necessária” também sinalizam a atenção para a necessidade de uma cultura escolar mais dialógica e colaborativa, na qual os professores do AEE sejam reconhecidos como parte integrante da comunidade escolar e não apenas como “responsáveis exclusivos por todo o percurso” (Plácido et. al, 2023, p.7) atuando de forma paralela ao processo educativo dos estudantes com deficiência.

Plácido et. al (2023) afirmam que o trabalho colaborativo é o eixo central que sustenta a efetividade do AEE, uma vez que permite a construção de estratégias pedagógicas que atendem à singularidade dos alunos e fortalecem a cultura de inclusão. Que a prática pedagógica seja integrada e corresponsável, na qual o professor do AEE “[...] atua não somente com seus estudantes com deficiência, atua com os seus colegas professores de sala de aula, equipe diretiva (gestão escolar) e com os familiares e/ou responsáveis destes alunos” (Plácido et. al, 2023, p.10). Dessa forma, o artigo reafirma que a colaboração não é apenas uma condição para a prática inclusiva, mas um princípio educativo que ressignifica a função social da escola e o papel do professor na contemporaneidade.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

O artigo de Dantas e Gomes (2020), intitulado “A prática colaborativa entre o ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública”, teve como objetivo: “[...] verificar e analisar, no contexto escolar, a contribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado na articulação como professor da sala de aula regular para a constituição de uma prática colaborativa” (Dantas e Gomes, 2020, p.5). Tal pesquisa também utilizou a metodologia de estudo de caso com pesquisa de campo e realizou entrevistas individuais e coletivas com quatro professores do ensino fundamental I e uma professora do AEE “de uma escola da rede pública de um município da Região Metropolitana de Fortaleza-CE” (Dantas e Gomes, 2020, p.5)

A partir dos relatos, percebe-se uma tentativa, por parte da professora do AEE de efetivar uma prática colaborativa entre ela e as professoras da sala de aula regular, ainda que “não lhes eram ofertadas condições adequadas e que havia também resistência de uma grupo de professores” e nem “ocorria de modo planejado” (Dantas e Gomes, 2020, p.10). Assim, as autoras evidenciam que, embora os documentos normativos defendam o trabalho colaborativo, a articulação entre professores da SAR e do AEE ainda é atravessada por tensões tanto políticas internas quanto pela disposição dos profissionais para construir práticas compartilhadas.

Dantas e Gomes (2020) destacam, por fim, que essa colaboração requer tempo institucional, abertura para o diálogo e valorização das práticas compartilhadas, assim como é abordado por Machado (2006). O estudo mostra que o AEE pode assumir um papel formador e reflexivo dentro da escola, contribuindo para uma pedagogia mais inclusiva. Então, o artigo reforça a ideia de que a “[...] implementação de uma prática colaborativa entre professores da SAR e AEE não apenas favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, mas também pode contribuir para que os professores assumam uma conduta mais inclusiva” (Dantas e Gomes, 2020, p.12)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Por fim, trago o último estudo a ser analisado, o trabalho de Anjos et. al (2020) intitulado: “A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar”, realizado em uma escola que busca promover o trabalho colaborativo, não somente entre a professora do AEE e da sala de aula regular, mas também com todos que fazem parte da comunidade escolar. Nesta escola pesquisada, os professores e familiares evidenciam o melhor desenvolvimentos dos estudantes PAEE quando ocorre esse trabalho em conjunto. Nessa direção, destacando que: “culturas colaborativas exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores, sendo tal intervenção um apoio e facilitador de oportunidades para que os professores atuem de maneira dentro mesmo de seu horário de trabalho” (Anjos et al, 2020, p.16). Fica evidente no estudo que esse tipo de articulação é possível quando a gestão reconhece o papel do professor do AEE e busca com os demais envolvidos no processo de ensino também reconhecer e valorizar esse profissional.

Ademais, os trabalhos revelam que a efetividade do AEE depende, fundamentalmente, da prática colaborativa e de uma cultura escolar integrada. Dessa forma, o trabalho colaborativo emerge como um princípio essencial para que a inclusão escolar seja, de fato, uma prática compartilhada e humanizada, em que o professor do AEE é reconhecido como mediador de saberes e protagonista na construção de uma escola mais justa e acolhedora.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) tem se constituído como um dos principais desafios educacionais nas últimas décadas (Baptista, 2019). Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel essencial ao assegurar o acesso, a permanência e a participação desses alunos, amparado por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Desse modo, este estudo buscou



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

compreender de que maneira se configura a prática docente no AEE, a partir da análise dos textos políticos e normativos nacionais, investigando suas atribuições e sua contribuição para o processo de inclusão escolar.

A partir das análises fica evidente que a docência no Atendimento Educacional Especializado é atravessada por desafios complexos e que se manifestam tanto na sobrecarga de funções quanto na necessidade de articulação com toda a comunidade escolar. Os estudos demonstram que embora a multifuncionalidade esteja prevista nas normativas como atribuições do trabalho docente do AEE, tais ações podem se tornar fonte de desgaste quando não acompanhadas de condições estruturais, formativas e institucionais adequadas. Essa realidade revela a distância entre o que é proposto nas políticas públicas e o que é vivenciado cotidianamente por esses profissionais, que muitas vezes, atuam sem apoio e o reconhecimento necessário para sustentar uma prática efetiva.

Por outro lado, os trabalhos também apontam caminhos possíveis, mostrando que o fortalecimento da prática colaborativa constitui o eixo central para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Quando o professor do AEE é reconhecido como articulador de saberes, o trabalho conjunto com os demais gestores, professores e famílias transforma-se em uma espaço de aprendizagem mútua.

Este estudo contribui, primeiramente, para a compreensão dos principais documentos políticos e normativos que fundamentam o AEE no âmbito nacional, evidenciando como tais diretrizes orientam a prática docente e, ao mesmo tempo, revelam suas limitações no cotidiano escolar. Ao abordar a multifuncionalidade e a ausência de condições estruturais, formativas e institucionais adequadas, o estudo torna visível a distância entre o que é prescrito pelas políticas públicas e o que é efetivamente vivenciado pelos professores do AEE, promovendo uma leitura crítica sobre a realidade desse serviço.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Farroupilha*

Além disso, o estudo reafirma a centralidade da prática colaborativa como eixo fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, destacando o professor do AEE como articulador de saberes no trabalho conjunto com professores da sala comum, gestores e famílias. Ao reconhecer a dimensão ética, humana e relacional que atravessa a docência no AEE, a pesquisa amplia o debate sobre inclusão para além do cumprimento legal, reafirmando a escola como um espaço coletivo de transformação e desenvolvimento humano.

A partir do desenvolvimento do presente estudo foi possível pensar na produção de futuras pesquisas, em especial considerando a realização de pesquisa de campo que inclua a voz dos professores do AEE. Penso que ao incluir a realização de entrevistas e relatos de experiência envolvendo os professores do AEE e os professores de sala de aula regular seja possível produzir um estudo mais detalhado sobre o papel desses profissionais dentro da escola e produzir conhecimento mais aprofundado sobre a prática pedagógica do AEE.

Compreender a docência no AEE exige um olhar para além das dificuldades estruturais e reconhecer a potência humana e pedagógica que emerge das práticas pedagógicas produzidas de forma compartilhada. O compromisso e responsabilidade ética desses professores demonstram que a inclusão não se constrói apenas com políticas e leis, mas com relações dialógicas e com o reconhecimento da escola como espaço coletivo de transformação e desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. de C. A. A. dos; VASCONCELOS, I. C. O. de; CALIMAN, G. A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 280–305, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i37.1930.

BAPTISTA, C. R.. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019, e217423. DOI:10.1590/S1678-4634201945217423.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus desafios: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R.; et. al (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 83-91.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; et. al (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1- ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 43-62.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

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

BRASIL. 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*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et. al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

DANTAS, L. M.; GOMES, A. L. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 1, 2020. DOI: 10.18316/recc.v25il.6288.

FERNANDES, J. M.; MASSARO, M. Desafios e contradições de professores da Paraíba acerca da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1-16, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.

FIGUEIREDO, S. L. de; SILVA, E. F. da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 42, p. 1-14, 2022. DOI: 10.1590/1982-3703003230191.



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Farroupilha

JESUS, D. M. de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pelas narrativas de professores de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M.; et. al (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1- ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 127-150.

KASSAR, M. de C. M. Integração/ inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R.; et. al (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-126.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; et. al (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1- ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 21-43.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa Documental. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p. 174-183.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R.; et. al (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 127-134.

MERCADO, E. L. de O., FUMES, N. de L. F. (2021). A visão dos professores do Atendimento Educacional Especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 1-15, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41895.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. In: **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

PLÁCIDO, M. E. dos S.; SANTOS, J. C. de S.; GONÇALVES, L. P.. Prática Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado: uma relação necessária. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-714, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.714.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWISK, T. M. Z. Desafios docentes para atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, 2020. DOI 10.5902/1984686x36231.

SILVA, O. O. N. da. Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado. **Unilasalle**. v. 29, n. 2, 2024. DOI: 10.18316/rec.v29i2.10754.