



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE¹

Mayara Ferreira Alves²
Rita de Fátima da Silva³

RESUMO

Os avanços nas diferentes áreas de conhecimento têm contribuído para a descoberta precoce de diversas necessidades que, outrora, só eram diagnosticadas de forma tardia. Não é raro ouvirmos comentários de que há muitas pessoas com necessidades especiais nesta Era, como se esse fosse um problema da Contemporaneidade. No entanto, esses índices têm demonstrado não que mais pessoas tenham nascido nessas condições, mas que a Ciência tem sido mais eficiente e mais sensível a essas questões. Diante disso, um dos grandes problemas a ser enfrentado é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, haja vista que ainda sofremos com o despreparo de profissionais e a falta de organização estrutural para lidar com essa demanda. Tendo em vista a complexidade dessa discussão, neste trabalho, propomo-nos a refletir acerca da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a necessidade de uma preparação contínua, bem como apontando os desafios recentes. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, na qual buscamos respaldo de autores como: Rosalen e Bortolozzi (2010), Chaves e Nunes (2013), Radetski, Mantelli e Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc. A partir das discussões, concluímos que ainda há um longo percurso a ser trilhado para que os docentes

¹ Trabalho Final de Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, sob a Orientação da Prof^{ta}. Dra.: Rita de Fatima da Silva.

² Discente do curso de Especialização em Letramento e Alfabetização, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mayferreira.s.mf@gmail.com.

Discente do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mayferreira.s.mf@gmail.com.

³ Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC



estejam preparados para garantir um atendimento especializado de qualidade, questão esta que deve ser enfocada nas formações iniciais e continuadas.

Palavras-chave: Formação docente. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão social.

ABSTRACT

Advances in different areas of knowledge have contributed to the early discovery of various needs that, in the past, were only diagnosed late. It is not uncommon to hear comments that there are many people with special needs in this era, as if this were a contemporary problem. However, these indices have demonstrated not that more people were born under these conditions, but that Science has been more efficient and more sensitive to these issues. Given this, one of the biggest problems to be faced is the inclusion of students with special educational needs in the school environment, given that we still suffer from the lack of preparation of professionals and the lack of structural organization to deal with this demand. Given the complexity of this discussion, in this work, we propose to reflect on teacher training for Specialized Educational Services (AEE), highlighting the need for continuous preparation, as well as pointing out recent challenges. To this end, we carried out qualitative research with a bibliographical approach, in which we sought support from authors such as: Rosalen and Bortolozzi (2010), Chaves and Nunes (2013), Radetski, Mantelli and Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc. From the discussions, we concluded that there is still a long way to go so that teachers are prepared to guarantee quality specialized care, an issue that should be focused on in initial and continuing training.

Keywords: Teacher training. Specialized Educational Service. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas com deficiência eram amplamente discriminadas e marginalizadas, até mesmo em suas próprias famílias, sendo consideradas inválidas e/ou incapazes. Com o tempo, e através de lutas e reivindicações, esse grupo passou a ser mais reconhecido e valorizado. Frente a essa realidade, a sociedade tem buscado práticas que proporcionem uma melhor qualidade de vida, criando espaços inclusivos, recursos acessíveis e métodos que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência, garantindo seu direito à mobilidade, à autonomia e à independência nos diversos contextos sociais.

Essas mudanças ganharam força a partir da década de 1990, com reflexões que legitimaram discussões sobre políticas de inclusão em documentos internacionais, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (2001), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), entre outros (Santos; Melo,



2018).

A Constituição Federal de 1988 garante a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade, que deve ser respeitada em todas as instâncias e sem distinção. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Todos esses documentos constituem-se como avanços significativos para a Educação Especial e para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (Santos; Melo, 2018). Diante disso, o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino para atender às especificidades dos alunos, proporcionar acesso a serviços, recursos pedagógicos e acessibilidade, eliminando a discriminação e a segregação (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 58, caracteriza a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados no final da década de 90 definem a Inclusão Escolar como uma “proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável” (Brasil, 1998, p. 67). Essas reflexões ampliaram o espaço de discussão sobre Educação Especial em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O século XXI tem sido caracterizado pelo desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, resultando em um aumento significativo da presença de estudantes da Educação Especial nas escolas comuns. Radetski, Mantelli e Gräff (2023) destacam que há um crescimento de mais de 660% em relação ao número de matrículas desses alunos, passando de 179.364, em 1998, para 1.194.844, em 2021. De acordo com os autores, esses dados evidenciam que a educação especial está se consolidando nas escolas regulares, impulsionada por políticas públicas voltadas à Educação Especial. Entre essas políticas, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exige que os profissionais envolvidos possuam formação específica em Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou AEE.

Uma pesquisa realizada por Meletti e Bueno (2011) aponta que estudantes com deficiência intelectual são os que apresentam maior número de matrículas no Ensino Fundamental em comparação com outras categorias de deficiência. No entanto, há uma notável escassez de matrículas desses alunos nos níveis mais avançados de ensino. Isso demonstra que a maioria das discussões pedagógicas destinadas a esses alunos se limitam a um conjunto



interminável de atividades preparatórias, sem avanços significativos (Pinto; Amaral, 2019).

Diante desse cenário, compreendemos a importância de uma preparação responsável para que o profissional docente possa desenvolver atividades que incluam os estudantes com necessidades especiais, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade. Contudo, verificamos que, em muitas instituições de ensino, não há uma formação adequada desse profissional e, em diversas situações, este posto é ocupado por pessoas que sequer possuem cursos de formação nesta área.

Tendo em vista a profundidade desta problemática, neste trabalho, propomo-nos a refletir acerca da formação docente para o atendimento educacional especializado, destacando a necessidade de uma preparação contínua, bem como apontando os desafios recentes. Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, cujo passo a passo será detalhado na seção metodológica. Como fundamentação teórica, buscamos respaldo de autores como: Rosalen e Bortolozzi (2010), Chaves e Nunes (2013), Radetski, Mantelli e Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc.

Este trabalho está organizado em cinco seções: a primeira se trata desta introdução; a segunda discorre sobre a formação inicial e continuada no âmbito do AEE; a terceira aponta alguns caminhos para uma atuação assertiva, no que diz respeito ao AEE; a quarta expõe o percurso metodológico da pesquisa; e a quinta seção apresenta os resultados e discussões acerca do tema em tela.

2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA O AEE: SABERES E PRÁTICAS

Devido à disparidade entre as necessidades formativas dos professores e a realidade que enfrentam no ambiente escolar, inúmeras críticas têm sido feitas à formação docente. Entre as décadas de 1930 e 1960, influenciados pelos ideais liberais e pelo método tradicional, os professores acreditavam na existência de um aluno ideal. Esse aluno, cujas características eram baseadas em um modelo da classe média-alta com uma estrutura familiar estável, era o foco do ensino (Rosalen; Bortolozzi, 2010). Os conteúdos eram elaborados para esse perfil específico, e aqueles que não se enquadravam nesse padrão eram excluídos da escola.

No entanto, vivemos em um tempo em que as políticas nacionais da educação têm possibilitado uma busca mais engajada pelo respeito e pela inclusão da diversidade nos ambientes pedagógicos. Desse modo, visualizamos, mesmo que aos poucos, alguns avanços em



relação à formação inicial dos professores que têm cada vez mais buscado promover discussões sobre questões relacionadas às necessidades especiais, tanto por meio das disciplinas presentes nas grades dos cursos, como cursos de extensão, curta duração e até mesmo de especialização. Esse movimento tem provocado uma melhoria significativa no acesso a esses direitos. Contudo, cabe destacar que ainda estamos muito longe de alcançar a inclusão e a equidade no processo formativo dos estudantes com necessidades especiais.

A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com necessidades especiais. Essa formação precisa abranger tanto a fase inicial quanto a continuada, proporcionando aos educadores os conhecimentos e práticas necessários para atender a diversidade dos estudantes, visto que esses profissionais têm a responsabilidade de tornar suas práticas acessíveis aos alunos que necessitam de adaptações na aprendizagem.

A formação inicial deve fornecer uma base sólida nos princípios da educação inclusiva e nas legislações pertinentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, é essencial que os professores aprendam metodologias de ensino que possam ser adaptadas para atender as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. De acordo com Chaves e Nunes (2013),

O Atendimento Educacional Especializado é importante nesse processo de transformar as escolas públicas em escolas inclusivas porque as atividades realizadas no AEE são atividades diferenciadas desenvolvidas para facilitar o processo de aprendizagem na sala de aula e para dar as condições necessárias que o educando precisa para se sentir incluído no ambiente escolar (Chaves; Nunes, 2013, p. 29).

Essa formação deve enfatizar a importância da colaboração entre professores regulares e de AEE, família, profissionais de saúde e outros atores envolvidos na educação do aluno. Diante disso, “o professor, de acordo com a necessidade de seu aluno, irá organizar e desenvolver atividades com recursos pedagógicos que estimulam o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades” (Chaves; Nunes, 2013, p. 29).

Com o intuito de entender os principais problemas identificados na formação docente para o AEE, apontamos a falta de cursos específicos, pois ainda há escassez em formação inicial nesta área. Nas palavras de Radetski, Mantelli e Gräff (2013, p. 8),

Mesmo com os avanços nas políticas de inclusão, no Brasil há somente duas universidades que ofertam formação inicial em educação especial, a UFSCar e a UFSCar, como mostra o estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017). Com pouquíssimos cursos de Graduação que ofertam a formação da educação especial, busca-se na



formação continuada, ou seja, na Pós-Graduação, cursos que ofertam o AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Essa limitação no número de cursos de formação inicial abre espaço para que os profissionais que atuarão no AEE tenham formação em Licenciatura e formação continuada em AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Outra questão muito importante a ser pensada é a estrutura. Muitas instituições de ensino carecem de recursos e equipamentos adequados para a formação e prática do AEE, visto que esses recursos “são diversificados e abrangem desde materiais didáticos adaptados até o uso de tecnologias assistivas. Exemplos de tecnologias assistivas incluem softwares de leitura de texto, dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, e ferramentas que facilitam a mobilidade e a manipulação de objetos” (Mittler, 2007, p. 43).

De acordo com Freeman (1991), diversas instituições de ensino não possuem a infraestrutura necessária para atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso se evidencia na falta de acessibilidade física, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, bem como na carência de recursos pedagógicos e tecnológicos essenciais para um atendimento de qualidade. A ausência dessas adaptações pode restringir o acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e prejudicar sua plena participação na vida escolar.

Apesar de haver muitos outros aspectos que dificultam um AEE de qualidade, chamamos atenção para a questão do preconceito que existe em torno das necessidades especiais, decorrente, na maioria das vezes, pela falta de conhecimento de grande parte da população. Sobre isso, Rodrigues (2021, p. 144) assevera que

a escola se transformou em um ambiente tão fechado e ligado a padrões que infelizmente fechou suas portas até mesmo para novos conhecimentos. Vivemos em um mundo que se transforma a cada dia e evolui com suas descobertas científicas e tecnológicas a cada segundo. Ao deparar-se com instituições de tamanha importância e peso na sociedade como as escolas, presas a paradigmas antiquados, nota-se que na verdade há muito o que se evoluir na área da educação e no que diz respeito à convivência social de fato, para que as crianças sejam melhores adultos em uma sociedade futura.

Para que as escolas possam oferecer uma educação relevante, é necessário que adotem práticas inovadoras, flexíveis e inclusivas. Para isso, a formação continuada dos professores é fundamental, visto que poderão incorporar novas técnicas e conhecimentos em sua prática. Dessa maneira, os docentes precisam ser preparados para realizar avaliações inclusivas que considerem as potencialidades e as limitações dos alunos, visto que é um processo complexo que envolve a adaptação dos instrumentos de avaliação e a interpretação dos resultados de forma a orientar intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, é necessário entender que a formação inicial é apenas o começo.



Portanto, é crucial que os docentes participem de formações continuadas, seminários e cursos de atualização para acompanhar as novas pesquisas e práticas na área da educação especial. Isso porque vivemos em uma sociedade em constante mudança, assim, precisamos estar preparados para enfrentar as nuances do atual cenário educacional.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMPREENDER PARA ATUAR

Em 2008, impulsionado pelos movimentos da sociedade civil organizada, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política visa assegurar o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade do ensino; a transversalidade da educação desde a educação infantil até o ensino superior; o atendimento educacional especializado; a formação de professores e outros profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas para os alunos definidos como público-alvo da educação especial (Radetski; Mantelli; Gräff, 2023).

A política define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De maneira mais detalhada, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 especifica esse público como:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que este serviço tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 15).



A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecendo no Artigo 3º que a educação especial ocorre em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo parte integrante do processo educacional.

O Artigo 1º do referido documento determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (no contraturno e não substitutivo à classe comum), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais. Conforme observamos nos Artigos 9º e 10º do documento, o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I – Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Profissionais da educação: tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Com base nas orientações federais, é necessário discutir as atribuições do professor que atua no AEE para que haja uma formação adequada ao desempenho desse papel. As atribuições do professor do AEE, definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010, são bastante amplas e de grande responsabilidade:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.



A primeira delas é a elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos, o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Além disso, o professor deve verificar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados, tanto na sala de recursos quanto na sala comum e em outros ambientes da escola (Rosalen; Bortolozzi, 2010). Considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial, o professor do AEE deve produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, para que esses alunos possam superar os desafios no ensino comum, tendo em vista os objetivos e as atividades propostas no currículo da turma em que estão inseridos.

Nesse cenário, “a *educação inclusiva* requer um investimento vasto, dentre eles a formação inicial e continuada dos professores, visto que tem o papel de tornarem suas práticas acessíveis a diversidade do alunado que apresenta necessidades de acessibilidade específicas na aprendizagem” (Mascaro; Estef, 2023, p. 199).

A articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola é fundamental para disponibilizar serviços e recursos e desenvolver atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Nesse sentido, “os espaços do AEE não devem ser substitutivos da escolarização nas salas de aula comuns, realidade que não anula a atual existência e o reconhecimento legal de classes e escolas especiais” (Pinto; Amaral, 2019, p. 2).

Mendes (2009) destaca que a Política Nacional de Educação Especial, antes de definir os tipos de atividades a serem desenvolvidas no AEE, especifica primeiro o que o professor não pode fazer, afirmando que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (Brasil, 2008, p. 16). Contudo, a formação desse professor, até o momento, parece insuficiente.

Além dos conhecimentos específicos, é necessário que os cursos ou projetos de formação inicial e continuada desenvolvam uma visão mais atenta que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, valorizando as diferenças e questionando a globalização hegemônica. Essa iniciativa parte do princípio de que toda criança é educável e que a deficiência é uma invenção social que justifica a seletividade e o preconceito.

A escola deve trabalhar de forma coletiva, valorizando a diferença, em que cada aluno é único e tem direito à educação. Nesse contexto, uma das ferramentas que têm demonstrado



resultados significativos no âmbito do AEE são os Planos Educacionais Individualizados (PEI). Nas palavras de Sasaki (2010, p. 17),

Esses planos são documentos detalhados que descrevem os objetivos educacionais específicos para cada aluno, bem como as estratégias, atividades e recursos que serão utilizados para alcançá-los. O PEI é desenvolvido em colaboração com a equipe multidisciplinar da escola, que pode incluir professores regulares, professores de AEE, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas. Este planejamento personalizado permite que o ensino seja ajustado às capacidades e necessidades únicas de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Os PEI desempenham um papel crucial na educação inclusiva, especialmente no contexto do AEE. Trata-se de um documento que detalha as adaptações e estratégias pedagógicas personalizadas para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Este planejamento é fundamentado em princípios científicos e pedagógicos que visam promover a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral desses estudantes.

O PEI é elaborado com base em uma avaliação diagnóstica que identifica as capacidades, dificuldades e potencialidades do aluno. A partir dessa avaliação, são definidos objetivos de aprendizagem específicos, adaptados às necessidades individuais do estudante. Um dos aspectos científicos do PEI é a utilização de métodos e abordagens baseados em evidências para a intervenção pedagógica. Além disso, deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustes contínuos conforme o progresso do aluno é monitorado. A coleta de dados e a avaliação contínua são componentes essenciais, pois permitem que os educadores verifiquem a eficácia das intervenções e façam as modificações necessárias para garantir o sucesso do estudante.

Esses planos também devem considerar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Estudos indicam que intervenções que promovem a autoestima, a autoconfiança e a interação social têm um impacto positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, atividades que incentivam a inclusão social e a participação ativa na comunidade escolar são frequentemente incorporadas ao PEI.

Em um trabalho realizado por Mascaro e Estef (2023, p. 198), as autoras comprovaram a importância dos PEI para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do AEE. Em uma pesquisa realizada no contexto remoto, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que “o protocolo para aplicação do PEI foi fundamental para estruturar o PEI dos estudantes, com o planejamento de atividades específicas para cada um deles. A personalização dos processos durante a aplicação do PEI permitiu resultados significativos para cada um dos estudantes na



área acadêmica, social e laboral”.

Nesse sentido, compreendemos que a elaboração desses planos é de extrema relevância para que o docente possa acompanhar o progresso do estudante. Ademais, é preciso destacar como esses planos individualizados fazem diferença para uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que cada estudante possui as suas necessidades, não podendo ser generalizadas. Diante disso, neste momento, destacamos que a AEE não lida com apenas um tipo de deficiência, pelo contrário, existe uma pluralidade de situações para as quais os profissionais devem estar preparados para acolher. Chaves e Nunes (2013) destacam a deficiência auditiva, a intelectual, a físico/motora e as deficiências múltiplas.

De acordo com as autoras, “a deficiência auditiva, também conhecida como surdez, consiste na perda da audição ou no comprometimento da capacidade de ouvir, isto é, um indivíduo que apresenta déficit relacionado ao sentido da audição, a audição não é funcional e que vai ter de aprender a se comunicar de outra forma” (Chaves; Nunes, 2013, p. 13).

O direito dos surdos à educação é assegurado pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, que estabelece que pessoas surdas têm direito a uma educação que promova sua formação integral. Dessa forma, as instituições devem adotar medidas para garantir o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, contribuindo para o seu desenvolvimento no processo educativo.

Em relação à deficiência visual, podemos compreendê-la como “a perda ou o comprometimento da capacidade visual, sem possibilidade de reversão, ou seja, de caráter definitivo, sendo adquirida de forma congênita ou não. Entre as pessoas com deficiência visuais, podemos classificar de forma clara dois grupos existentes baseado na perda do campo visual: pessoas com baixa visão ou visão subnormal e cegueira” (Chaves; Nunes, 2013, p. 17). Nesse contexto, uma das grandes conquistas desse grupo foi o Braille, que tem proporcionado às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura e à escrita, e, por conseguinte, a sua inclusão na escola e na sociedade.

O terceiro tipo de deficiência apontado na pesquisa de Chaves e Nunes (2013) foi a intelectual. Segundo as autoras (2013, p. 19), a Associação Americana de Deficiência e Desenvolvimento Intelectual (1995) “define a deficiência como sendo um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações de pelo menos duas áreas de habilidades, bem como, comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, aptidões nas funções escolares, lazer e trabalho”.

Para realizar um AEE com pessoas desse grupo, é fundamental compreender a realidade e realizar um diagnóstico psicopedagógico, além de analisar as limitações e



habilidades. O principal objetivo deve ser a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, utilizando ações planejadas e metodologias apropriadas.

No que diz respeito à deficiência físico/motora se estabelece como “alterações físicas ou restrição da coordenação motora, que pode ser congênita ou adquirida, causando o comprometimento do desempenho das funções e dificuldades relativas à mobilidade” (Chaves; Nunes, 2013, p. 20). Esse tipo de deficiência não impede que os estudantes realizem atividades com o mesmo grau de dificuldade que outros alunos, no entanto, é preciso que haja uma adaptação em relação à metodologia de ensino, com o intuito de incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, apontamos as deficiências múltiplas. Esse tipo de deficiência ocorre quando uma pessoa apresenta, simultaneamente, mais de um tipo de deficiência. Isso ocorre, por exemplo, em pessoas com deficiências psicomotoras que, além de comprometer os movimentos físicos também influenciam no desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, “o educador precisa ter o conhecimento acerca do assunto, se inteirar sobre deficiências múltiplas”, e, conforme reforçamos em outros momentos deste trabalho: “o planejamento deve ser feita caso a caso, dependendo dos tipos e do grau de comprometimento” (Chaves; Nunes, 2013, p. 22).

4 METODOLOGIA

O trabalho em tela é resultante de uma pesquisa bibliográfica de natureza teórica, na qual buscamos respaldo em estudos que discorrem sobre a temática ora discutida. Escolhemos esta forma de investigação, pois a consideramos como um caminho frutífero para a problematização da formação dos professores para o Atendimento Educacional (AEE). De acordo com Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica parte do estudo de artigos, resenhas, capítulos e livros que



discorrem de forma articulada sobre o tema.

Além disso, foram consultados documentos que regem a educação nacional no que diz respeito aos direitos e à inclusão das pessoas com necessidades especiais, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), entre outros.

Em relação aos objetivos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2008), tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Nesse sentido, enfatizamos as dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com o AEE, além de evidenciar alguns caminhos que podem ser trilhados, a fim de garantir um trabalho eficiente e que atenda as demandas individuais dos estudantes com necessidades especiais.

Diante disso, o material levantado a partir do uso de palavras-chave e termos de busca relacionados ao tema, como: *educação especial e formação de professores; atendimento educacional especializado; formação docente e atendimento educacional especializado; e saber docente e educação especial*. Como principais meios de pesquisa, utilizamos o Google acadêmico, o *Scielo* e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Selecionamos um total de vinte artigos, dos quais realizamos a leitura dos resumos para selecionar aqueles que são mais relevantes (utilizados no decorrer desta pesquisa).

Após a seleção e leitura do material, foram interpretados de forma qualitativa, priorizando a discussão dos achados de diversos autores relacionando-os com os documentos mencionados. Nas palavras de Godoy (1995, p. 25), “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques”. Portanto, almejamos que esta discussão possibilite o exercício reflexivo no que diz respeito ao entendimento especializado e possibilite novas pesquisas sobre essa problemática educacional.

Na próxima seção, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa pautados na revisão sistemática de literatura e nos nossos achados a partir dessa pesquisa. Diante disso, cabe ressaltar que os trabalhos analisados foram levantados entre os meses de fevereiro a junho de 2024.



5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento de dados, selecionamos 6 trabalhos que discorrem sobre a temática da formação docente e do Atendimento Educacional Especializado. Para que possamos entender como essa discussão vem se desenvolvendo nos últimos anos, escolhemos uma pesquisa elaborada em cada um dos seguintes anos: 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. Na tabela abaixo, apresentamos, brevemente, a configuração de cada pesquisa e qual o resultado evidenciado por cada uma delas.

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas sobre a formação docente e o AEE

Autor(a)	Título	Ano de publicação	Objetivos	Resultados
Mariana Luiza Côrrea Thesing	A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “ <i>dar conta da inclusão</i> ”?	2019	Conhecer e analisar as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, no período que envolve a década de 1980 a 2008; compreender quais as relações entre a formação docente e a proposição ao trabalho desses professores; compreender a relação entre as legislações educacionais e a formação de professores de Educação Especial do referido curso; e compreender a função do professor de Educação Especial em seus contextos de trabalho.	A partir da análise das narrativas dos professores e das ementas das disciplinas ofertadas no currículo vigente, percebe-se um curso caracterizado pela formação de professores com uma base epistemológica psicopedagógica, a partir da perspectiva interacionista/sociointeracionista da aprendizagem, que intenciona olhar para o sujeito com deficiência como um sujeito da aprendizagem a partir de suas possibilidades biopsicossociais. [...] A relação formação e proposição do trabalho esteve expressa nas falas dos professores participantes dessa pesquisa, que revelaram a condição de um professor que precisa “dar conta” de diferentes demandas no trabalho pedagógico, crente na possibilidade de inclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular, apesar da falta de condições materiais para sua efetivação.
Patrícia do Nascimento	Formação docente e saberes (re)construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia-Alagoas	2020	Compreender os saberes (re)construídos pelos professores do AEE, com vistas à identificação das concepções desses profissionais sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED. Quanto aos objetivos específicos: mapear o perfil dos docentes atuantes no AEE, nas SEM, da rede de ensino em questão; identificar o campo teórico-conceitual da	Os resultados da pesquisa permitiram traçar o perfil dos participantes, revelando que tanto as coordenadoras, quanto os docentes têm formação apropriada para atuarem no AEE, atendendo o proposto legislação. Através da pesquisa, conhecemos a realidade vivenciada no chão da escola pelos docentes e coordenadoras do AEE, verificamos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, também os anseios desses profissionais para promover a inclusão dos alunos aos quais atendem, contudo, consideramos



			formação e dos saberes docentes necessários ao AEE e analisar a formação continuada aos professores do AEE.	haver ainda um longo caminho a trilhar para que de fato seja promovida e efetivada a inclusão dos educandos com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, havendo a necessidade do município se planejar para realizar concurso específico para os docentes da educação especial, assim como oferecer melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e recursos materiais, possibilitando a permanência e desenvolvimento dos docentes e discentes no ambiente escolar.
Rafaela de Souza Paiva	Educação Especial e formação de professores: (re) articulação de sentidos em foco	2021	Entender quais são os processos articulatórios, quais discursos e sentidos estão sendo produzidos quando os campos da Educação Especial e Formação de Professores se articulam em discussões como a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial.	No tocante ao processo articulatório entre Educação Especial e Formação de Professores, permanece forte a presença do discurso sobre “o fracasso do professor”, mobilizando discussões pautadas na ideia de solução dos problemas por meio da formação continuada e com críticas à formação inicial. Críticas a uma formação que é significada como deficiente, desde sempre parece ecoar nos discursos da EE e FP.
Tatiane Cristina Maurício Emerick	O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal	2022	Compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam no modal educacional em questão, na rede pública de ensino do Distrito Federal.	Na totalidade da presente investigação, conclui-se que na trajetória dos docentes na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado circundam os seguintes movimentos que marcam o labor e se faz na relação entre a história de vida pessoal e profissional, em um tempo que é contínuo: as vivências singulares ao longo da vida profissional docente; a formação docente; e, as marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial. [...] Por fim, embora a construção do ser docente na Educação Especial transcorra via condicionalidades impostas pelas formas contemporâneas do capital, ainda se têm alternativas para o confronto junto à totalidade histórica e dialética, mediante os enfrentamentos, intencionando uma educação contra hegemônica, emancipadora e humanizada.
Ilanna Márnea Araújo Chagas	Dialogando com o corpo no atendimento educacional especializado: uma proposta de formação docente	2023	Analisar as concepções acerca do corpo do estudante público da Educação Especial como lugar de aprendizagem, em uma experiência formativa com os professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino do Natal	No processo de inclusão escolar do estudante em condição de deficiência, o corpo precisa estar presente, mas conforme os professores participantes da pesquisa, além de processo formativo que promova uma reflexão do pensar e fazer pedagógico no AEE, há a necessidade de uma reorganização das escolas municipais de Natal desde a estrutura física das instituições aos apoios pedagógicos,



				da proposta de formação docente para toda a rede de ensino numa perspectiva inclusiva, do investimento no trabalho colaborativo com os professores da sala de aula comum, da proposta de planejamento e na valorização da carreira do magistério. O professor do AEE sozinho não atenderá à diversidade de corpos presente na escola. No entanto, nesse processo formativo em que o corpo esteve presente de forma integral, percebemos que em cada gesto, palavra, desabafo, silêncio, movimento, troca de experiência, há uma nova perspectiva sobre o corpo e sobre as possibilidades de envolver-lo no seu fazer pedagógico.
Mônica Grazieli Marquet	Formação de professores de educação especial no Brasil: percursos formativos	2024	A presente pesquisa, ao considerar a diversidade de trajetórias possíveis para a formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, tem como principal objetivo analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro.	As articulações que envolveram a análise da literatura especializada e o contexto específico da pesquisa empírica permitiram a identificação de dinâmicas que constituem o cenário político educacional brasileiro, enfatizando regularidades, tendências e lacunas. Destacam-se a limitada existência de normativas que regulamentem a formação desses professores, assim como um cenário formativo multifacetado, fragmentado, composto por uma gradativa diversificação. Assim, pode-se identificar uma tendência a uma polarização nos direcionamentos formativos que se concentra na formação em nível de graduação e na formação continuada, principalmente aquela representada por cursos de especialização. Entre os aspectos emergentes da pesquisa, destaca-se a coexistência de diferentes espaços e serviços para os quais se destina a atuação desses professores. Além disso, foi possível identificar a importância de uma análise crítica acerca da formação excessivamente especializada e centrada em tipologias de deficiências, que se mostra ainda predominante. Identifica-se, com clareza, a necessidade de pensar a constituição do professor de Educação Especial, buscando atentar para a sua função docente, suas condições de trabalho, os nexos entre o conhecimento especializado e a atuação como parte de uma organização da ação pedagógica concernentes ao cotidiano escolar, com ênfase no ensino comum.

Fonte: a autora (2024).



Diante das discussões evidenciadas nas pesquisas, identificamos determinados padrões tanto em relação à temática abordada, como no que diz respeito aos achados. No que diz respeito aos temas, todas as pesquisas mencionam a importância da inclusão escolar de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação; a necessidade de reorganização das escolas para acolher a diversidade de estudantes; melhores condições de trabalho para os professores, incluindo apoio pedagógico, recursos materiais e valorização da carreira; e a relação entre a vida pessoal e profissional dos docentes na Educação Especial.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada é outra temática bastante discutida em todas as pesquisas. Há uma crítica constante à formação inicial, considerada deficiente, e uma ênfase na necessidade de formação continuada. Portanto, verificamos uma polarização do processo formativo, concentrando-se na graduação e em cursos de especialização.

As dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com deficiência é um tema comum. Estas incluem falta de condições materiais, apoio pedagógico e recursos adequados. Além disso, é possível observar, apesar de só uma das pesquisas mencionar explicitamente, a sensação de “fracasso do professor” como uma crítica recorrente ao sistema atual. Essa problemática também pode ser explicada por meio da ausência de normativas específicas e da fragmentação do cenário formativo no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, há a necessidade de uma regulamentação mais detalhada e de políticas que apoiem a formação de professores que atuam na Educação Especial.

Estes trabalhos apresentam uma tendência em direcionar a educação especial para uma abordagem contra hegemônica e emancipadora, buscando uma educação mais humanizada, por meio da valorização do envolvimento integral do corpo no processo formativo dos professores, bem como a necessidade de concursos específicos para docentes de Educação Especial.

Consideramos, pois, que a análise das seis pesquisas revela uma série de padrões, temas e tendências que destacam a necessidade urgente de uma reformulação no sistema de formação e apoio aos professores de Educação Especial no Brasil. A ênfase na formação contínua, melhores condições de trabalho e uma abordagem inclusiva e humanizada são elementos cruciais que emergem dessas pesquisas. Ademais, a importância de regulamentações e políticas de apoio robustas são indispensáveis para promover uma educação realmente inclusiva.

Outrossim, as reflexões provocadas a partir da exposição e interpretação desses estudos corroboram com o que já havíamos discutido nas outras seções desta pesquisa, ou seja,



que houve diversos avanços em relação às políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado de pessoas com necessidades especiais, no entanto, ainda existem muitas lacunas no que concerne à formação docente para atender às demandas individualizadas desses estudantes, bem como outras situações que escapam do controle do professor, como a falta de infraestrutura adequada e o preconceito que resvala sobre essa comunidade. Portanto, é preciso que haja mais esforços para a inclusão desses estudantes na sala de aula regular e para o aperfeiçoamento do professor desde a formação inicial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados na implementação do AEE incluem a escassez de formação inicial e continuada específica, a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados e a necessidade de articulação entre os profissionais da educação e outros serviços de apoio. A superação dessas barreiras requer políticas públicas eficazes e investimentos contínuos na qualificação docente.

A formação para o AEE deve ir além do conhecimento técnico, abrangendo uma perspectiva humanista e inclusiva, que valorize as singularidades de cada aluno. É fundamental que os programas de formação promovam a compreensão das bases legais da educação especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015).

Além disso, a prática colaborativa entre os professores regulares e os especialistas em AEE é um componente indispensável para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Essa interação potencializa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

Em síntese, a formação docente para o AEE não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e social para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O fortalecimento dessa formação contribuirá para a transformação das práticas educacionais e para a efetiva garantia do direito à educação para todos.



7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com NEE. Brasília, 1998.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

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

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

CHAGAS, I. M. A. **Dialogando com o corpo no Atendimento Educacional Especializado**: uma proposta de formação docente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2023. 190 f.

CHAVES, I. S. S.; NUNES, M. da C. A. **A formação do professor para o atendimento educacional especializado**. Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. João Pessoa: UFPB, 2013.

EMERICK, T. C. M. **O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FREEMAN, P. **El bebé sordo-ciego**: um programa de atención temprana. Madrid: Española – ONCE, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MARQUET, M. G. **Formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: percursos

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



formativos. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2024.

MASCARO, C. A. A. C.; ESTEF, S. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. V **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, P. **Formação docente e saberes (re)construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia – Alagoas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020. 117 f.

PAIVA, R. S. **Educação Especial e formação de professores: (re) articulações de sentidos em foco**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021. 89 f.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180032, 2019.

RADETSKI, S. S.; MANTELLI, J. A.; GRÄFF, P. A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado no município de Chapecó. **Editora Unijuí**, ISSN 2179-1309, Ano 38, n. 120, 2023.

RODRIGUES, L. M. P. O preconceito, a exclusão escolar e as dificuldades em se praticar efetivamente a [Educação](#) Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 6, Ed. 2, V. 13, pp. 135-147. Fevereiro de 2021.

SANTOS, G. O. S.; MELO, G. F. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, 2019. 245 f.