



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO AEE VOLTADAS À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA FUNCIONAL E SOCIAL DOS ALUNOS

PEDAGOGICAL STRATEGIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AIMED AT BUILDING STUDENTS' FUNCTIONAL AND SOCIAL AUTONOMY

Gleiriane Vieira Marques de Souza¹

RESUMO

Este artigo analisa as estratégias pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas contribuições para a construção da autonomia funcional e social de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação básica. A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamenta-se na análise de produções acadêmicas e documentos oficiais sobre educação inclusiva, AEE, autonomia e práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a autonomia não se constitui como efeito automático da oferta do atendimento especializado, mas como um processo intencional, construído por meio das práticas pedagógicas, das mediações docentes e da articulação entre o AEE e o ensino comum. Destacam-se estratégias voltadas à organização das ações, ao uso significativo de recursos, à comunicação funcional e à participação nas rotinas escolares. Conclui-se que o fortalecimento da autonomia funcional e social depende da compreensão do AEE como espaço pedagógico articulado e comprometido com a participação efetiva dos estudantes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Autonomia Funcional; Autonomia Social.

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical strategies developed within Specialized Educational Services (SES) and their contributions to the construction of functional and social autonomy among students who are the target population of Special Education in basic education. The study adopts a qualitative, bibliographic approach, based on the analysis of academic literature and official documents on inclusive education, SES, autonomy, and pedagogical practices. The findings indicate that autonomy does not result automatically from the provision of specialized services, but is intentionally built through pedagogical practices, teacher mediation, and articulation between SES and mainstream education. The study highlights strategies focused on action organization, meaningful use of resources, functional communication, and participation in

school routines, emphasizing SES as an articulated pedagogical space committed to students' effective participation.

Keywords: Specialized Educational Services; Inclusive Education; Functional Autonomy; Social Autonomy.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação na Universidade Del Sol – UNADES/PY

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva na educação básica brasileira tem exigido das escolas públicas a revisão de concepções pedagógicas historicamente marcadas pela homogeneização dos sujeitos e pela centralidade de práticas transmissivas. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico ao complementar e suplementar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com vistas a garantir condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum. Embora amplamente regulamentado no plano normativo, o AEE ainda enfrenta desafios significativos em sua materialização no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à promoção da autonomia funcional e social dos alunos.

A autonomia, compreendida para além da noção restrita de independência individual, relaciona-se à capacidade de tomar decisões, realizar escolhas e participar ativamente dos diferentes espaços escolares e sociais. No âmbito do AEE, seu desenvolvimento depende diretamente das estratégias pedagógicas adotadas, da intencionalidade do trabalho docente e da articulação entre o atendimento especializado e o ensino comum. Observa-se, contudo, que muitas práticas ainda se concentram no treinamento de habilidades isoladas, pouco conectadas às demandas reais da escolarização e da vida social dos estudantes, o que limita o potencial pedagógico do atendimento.

Diante desse cenário, o presente artigo analisa de que maneira as estratégias pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado têm contribuído para a construção da autonomia funcional e social dos alunos público-alvo da Educação Especial. O estudo insere-se no campo da educação inclusiva e busca contribuir para o debate sobre a qualidade das práticas pedagógicas no AEE, ampliando a compreensão sobre seus limites e possibilidades na promoção de trajetórias escolares mais participativas e inclusivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação inclusiva

A constituição do Atendimento Educacional Especializado no cenário educacional brasileiro está intrinsecamente vinculada às transformações históricas da Educação Especial e às mudanças paradigmáticas que redefiniram a compreensão da diferença no interior da escola. Durante grande parte do século XX, a escolarização de sujeitos com deficiência foi organizada a partir de modelos segregadores, sustentados por concepções médico-clínicas que atribuíam às limitações individuais a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto,

a Educação Especial configurava-se como um sistema paralelo ao ensino regular, operando sob a lógica da normalização e da adaptação do sujeito a padrões previamente estabelecidos.

A emergência da educação inclusiva desloca esse entendimento ao afirmar a escolarização como direito inalienável de todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Tal perspectiva não se limita à inserção formal dos alunos nas classes comuns, mas exige a reorganização estrutural, pedagógica e cultural da escola. A diferença deixa de ser compreendida como exceção e passa a integrar o próprio conceito de educação, exigindo práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade constitutiva dos contextos escolares.

Nesse movimento, o Atendimento Educacional Especializado consolida-se como um serviço educacional que integra a política de educação inclusiva, destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua função central consiste em complementar e suplementar a escolarização desses alunos, por meio da oferta de recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e apoios específicos que possibilitem o acesso ao currículo comum. Trata-se de um serviço que se desenvolve em articulação com o ensino regular, sem substituí-lo, reafirmando o princípio da escolarização em classes comuns como eixo estruturante da inclusão.

A concepção de inclusão escolar defendida por Mantoan (2006) contribui de forma decisiva para a compreensão do lugar ocupado pelo AEE nesse contexto. Ao romper com a lógica da integração, a autora afirma que a escola inclusiva não seleciona, não classifica e não hierarquiza os sujeitos a partir de critérios de desempenho ou normalidade. A inclusão implica uma mudança radical nas concepções pedagógicas, exigindo que a escola reconheça e valorize as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado adquire significado pedagógico quando se orienta pela superação de barreiras que limitam a participação dos estudantes, e não pela correção de déficits individuais.

O AEE, portanto, não se organiza como espaço de reforço escolar, tampouco como atendimento terapêutico. Sua natureza é essencialmente pedagógica, voltada à mediação entre o estudante e os conhecimentos socialmente produzidos. Essa mediação envolve a identificação de necessidades educacionais específicas, a produção e adaptação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas, a construção de estratégias de comunicação alternativa e o apoio à organização do processo de ensino e aprendizagem. A centralidade do trabalho reside na ampliação das possibilidades de participação do aluno no cotidiano escolar, respeitando suas singularidades sem fragmentar sua trajetória educacional.

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum constitui um dos princípios fundamentais da educação inclusiva. Baptista (2016) enfatiza que a efetivação do AEE depende de práticas colaborativas que envolvam professores da sala regular, profissionais do atendimento especializado, gestores escolares e famílias. A inclusão não se sustenta em ações isoladas, mas em processos coletivos de planejamento e acompanhamento pedagógico. O trabalho colaborativo possibilita a construção de estratégias coerentes com o currículo escolar e fortalece a compreensão de que a responsabilidade pela escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é compartilhada por toda a comunidade educativa.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Glat e Pletsch (2012), que destacam a importância da cultura escolar na consolidação da educação inclusiva. As autoras defendem

que práticas pedagógicas inclusivas exigem flexibilidade curricular, abertura ao diálogo e disposição para rever modelos tradicionais de ensino. O Atendimento Educacional Especializado, nesse contexto, atua como um elemento mediador, contribuindo para a reorganização das práticas pedagógicas e para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos.

A compreensão do AEE também está relacionada à forma como a deficiência é concebida no campo educacional. Omote (2018) problematiza as abordagens que naturalizam a deficiência como atributo individual, ressaltando seu caráter relacional e socialmente construído. As limitações enfrentadas pelos estudantes decorrem, em grande medida, das barreiras impostas pelo ambiente escolar, pelas práticas pedagógicas rígidas e pelas atitudes excludentes. Essa leitura reforça a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado que incida sobre o contexto educativo, promovendo adaptações e recursos que ampliem as possibilidades de interação, comunicação e aprendizagem.

No âmbito das políticas educacionais, Michels (2020) analisa a organização do Atendimento Educacional Especializado à luz das diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva, evidenciando que a implementação do serviço reflete concepções distintas de educação e diferença. Embora os marcos normativos representem avanços significativos, a efetivação do AEE encontra limites relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à organização pedagógica das escolas. Esses elementos influenciam diretamente a qualidade do atendimento e revelam a complexidade envolvida na consolidação da inclusão escolar.

As disputas que atravessam o campo da Educação Especial são discutidas por Kassir (2019), que destaca a coexistência de projetos educacionais distintos no interior das políticas inclusivas. A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado representa um avanço no reconhecimento do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas não elimina práticas que reproduzem modelos segregadores. A compreensão do AEE como serviço pedagógico articulado ao ensino comum exige clareza conceitual e compromisso com uma educação que não hierarquize sujeitos nem fragmente percursos escolares.

A organização do Atendimento Educacional Especializado envolve, assim, um conjunto de práticas pedagógicas orientadas pela intencionalidade educativa e pela compreensão da diversidade como princípio estruturante do ensino. Pasian et al. (2017) sistematizam essa concepção ao discutir a organização e as práticas pedagógicas do AEE, destacando a centralidade da eliminação de barreiras e da articulação com o currículo escolar. As autoras enfatizam que o atendimento especializado não se restringe à oferta de recursos, mas envolve processos contínuos de planejamento e acompanhamento pedagógico, como explicitado na citação a seguir:

O Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se como um serviço pedagógico que tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras que impedem ou dificultam a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Esse atendimento não substitui a escolarização regular, mas a complementa e a suplementa, devendo estar articulado ao projeto pedagógico da escola e fundamentado na compreensão de que a diferença é parte constitutiva do

processo educativo, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas (PASIAN et al., 2017, p. 214).

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação inclusiva pressupõe, portanto, uma compreensão ampliada de educação, na qual a escolarização se orienta pelo princípio da equidade e pelo reconhecimento da diversidade. O AEE se configura como parte integrante da organização pedagógica da escola, contribuindo para a construção de práticas educativas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem dissociá-los do currículo comum nem de suas experiências coletivas de escolarização.

2.2 Educação especial na perspectiva inclusiva: bases históricas e conceituais

A constituição da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil está diretamente vinculada a um movimento histórico de revisão crítica das práticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência. Durante décadas, predominou um modelo educacional segregador, sustentado por concepções médico-clínicas que compreendiam a deficiência como um déficit individual a ser corrigido, o que resultava na oferta de serviços educacionais paralelos, distantes do cotidiano da escola regular. Nesse cenário, a educação especial assumia um caráter substitutivo, muitas vezes desvinculado dos processos pedagógicos comuns e orientado por práticas centradas na normalização dos sujeitos.

A partir do final do século XX, impulsionada por debates internacionais e por pressões dos movimentos sociais, essa lógica passa a ser progressivamente tensionada. A emergência do paradigma da inclusão provoca um deslocamento conceitual importante, ao reconhecer a deficiência como uma construção social produzida nas interações entre os sujeitos e as barreiras impostas pelo ambiente. Esse entendimento desloca o foco do indivíduo para o contexto educacional, atribuindo à escola a responsabilidade de reorganizar suas práticas, currículos e estruturas para garantir o direito à educação de todos os estudantes. Nesse sentido, a educação especial deixa de ocupar um lugar marginal e passa a ser concebida como modalidade transversal, integrada ao sistema educacional e comprometida com a escolarização no ensino comum.

Essa mudança de perspectiva exige uma redefinição do papel da educação especial e, consequentemente, do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Fantacini et al. (2015) destacam que a organização do trabalho docente no AEE precisa ser compreendida a partir de uma lógica pedagógica que dialogue com os princípios da inclusão, superando práticas isoladas e fragmentadas. Para as autoras, a atuação no atendimento especializado demanda planejamento sistemático, clareza de objetivos e articulação com o ensino comum, de modo que o trabalho desenvolvido não se restrinja a ações pontuais ou descontextualizadas da realidade escolar.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender que a educação especial na perspectiva inclusiva não se limita à presença física do estudante com deficiência na escola regular. Trata-se de um processo que envolve condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem, o que implica transformações profundas nas concepções

pedagógicas e na organização institucional das escolas. Ferreira et al. (2024) ressaltam que, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios significativos relacionados à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, evidenciando a distância entre o discurso inclusivo e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar.

A consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva também está diretamente relacionada à redefinição das funções atribuídas ao professor de educação especial. Zerbato et al. (2021) analisam a atuação desse profissional no contexto do AEE e apontam que sua função extrapola o domínio de técnicas específicas ou o uso de recursos adaptados. O professor do atendimento especializado assume um papel pedagógico estratégico, que envolve avaliação das necessidades educacionais dos estudantes, planejamento de intervenções, acompanhamento do processo de escolarização e articulação com os demais profissionais da escola. Essa atuação exige uma compreensão ampliada do processo educativo, alinhada aos princípios da inclusão e da formação integral dos alunos.

Ao discutir as bases conceituais da educação especial na perspectiva inclusiva, torna-se imprescindível considerar o planejamento pedagógico como elemento estruturante das práticas educativas. Seabra et al. (2018) enfatizam que o planejamento no AEE deve estar articulado às demandas reais dos estudantes e às propostas pedagógicas desenvolvidas na escola regular. Para as autoras, o uso de recursos pedagógicos no atendimento especializado só adquire sentido quando integrado a objetivos claros e contextualizados, evitando o risco de práticas mecanizadas ou desvinculadas das experiências concretas de aprendizagem dos alunos.

Essa compreensão reforça a ideia de que a educação especial inclusiva se constrói a partir de práticas colaborativas. O ensino colaborativo, conforme discutido por Cia et al. (2018), constitui uma estratégia fundamental para a efetivação da inclusão, ao promover o trabalho conjunto entre professores do ensino comum e da educação especial. Essa abordagem rompe com a lógica da responsabilização individual do professor do AEE e reconhece que a construção de práticas inclusivas é um processo coletivo, que envolve diálogo, corresponsabilidade e compartilhamento de saberes pedagógicos.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva pode ser compreendida como um campo marcado por tensões entre modelos tradicionais e propostas inovadoras. Embora os documentos normativos apontem para a centralidade da inclusão, as práticas escolares ainda revelam resquícios de concepções segregadoras, que se expressam na dificuldade de articulação entre o AEE e o ensino comum, na fragilidade do planejamento pedagógico e na compreensão limitada do papel da educação especial. Fantacini et al. (2015) evidenciam que, muitas vezes, o atendimento especializado é organizado de forma paralela à dinâmica escolar, o que compromete sua efetividade enquanto estratégia pedagógica inclusiva.

Nesse aspecto, cabe destacar a seguinte reflexão apresentada pelas autoras:

A organização do trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado precisa estar fundamentada em uma perspectiva pedagógica que considere o aluno em sua totalidade, articulando as ações do AEE com o currículo da escola regular, com os professores da sala comum e com as demandas concretas do processo de escolarização. Quando o atendimento se estrutura de forma isolada, corre-se o risco de reduzir o AEE a um espaço de atividades desconectadas da realidade escolar, esvaziando seu potencial inclusivo (Fantacini et al., 2015, p. 543).

A compreensão do estudante em sua totalidade implica reconhecer que o processo educativo se constrói nas interações sociais, nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais oferecidas pela escola. Assim, a educação especial deixa de ser um espaço de intervenção corretiva e passa a assumir um papel mediador, comprometido com a eliminação de barreiras e com a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes.

Outro elemento fundamental nesse debate refere-se ao acesso e à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular. Ferreira et al. (2024) apontam que a permanência não pode ser entendida apenas como continuidade da matrícula, mas como garantia de condições pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso envolve desde a acessibilidade física e comunicacional até a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos modos de aprender. A ausência dessas condições contribui para processos de exclusão velada, nos quais os estudantes permanecem na escola, mas sem participação efetiva.

A educação especial na perspectiva inclusiva, portanto, demanda uma revisão profunda das concepções de ensino e aprendizagem. A centralidade do currículo homogêneo e das práticas transmissivas se mostra incompatível com uma proposta que valoriza a diversidade e reconhece as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, o AEE assume um papel estratégico ao apoiar a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, contextualizadas e sensíveis às necessidades educacionais específicas, desde que articulado de forma consistente com o projeto pedagógico da escola.

As contribuições de Zerbato et al. (2021) reforçam essa compreensão ao evidenciar que a atuação do professor de educação especial no AEE deve estar orientada por princípios pedagógicos e não por uma lógica assistencialista. Para as autoras, o atendimento especializado se fortalece quando o professor assume uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa, capaz de dialogar com os demais profissionais da escola e de construir estratégias pedagógicas alinhadas às experiências dos estudantes no ensino comum.

Dessa forma, as bases históricas e conceituais da educação especial na perspectiva inclusiva revelam um campo em constante construção, marcado por avanços normativos, disputas conceituais e desafios práticos. A consolidação dessa perspectiva exige mais do que o cumprimento de dispositivos legais; demanda uma transformação efetiva das práticas pedagógicas, da organização do trabalho docente e das concepções que orientam o fazer educativo. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado se apresenta como um espaço privilegiado de mediação pedagógica, cuja efetividade está diretamente relacionada à forma como a educação especial é compreendida e implementada no contexto da escola inclusiva.

2.3 O Atendimento Educacional Especializado como política educacional

O AEE se insere na política educacional inclusiva como um mecanismo institucional que busca garantir condições reais de escolarização aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sobretudo quando a escola, do jeito que está organizada, não dá conta de oferecer participação e aprendizagem com equidade. Aqui, a questão mais importante não é repetir definições já consolidadas, e sim compreender o sentido dessa política: ela existe porque a

“igualdade” formal (estar matriculado na turma comum) não resolve, automaticamente, as barreiras pedagógicas e comunicacionais que atravessam o cotidiano escolar.

Quando se olha para a escolarização concreta desses estudantes, aparece um ponto que a literatura tem insistido: acesso não equivale a permanência com aprendizagem. Guimarães et al. (2021) mostram que as trajetórias escolares permanecem, em muitos casos, marcadas por interrupções, baixo rendimento, mudanças de percurso e experiências em que o aluno até está presente, mas não participa de modo substantivo das situações de ensino. Isso desloca o debate para o coração da política: o que a escola faz — e como faz — para que a escolarização seja, de fato, formadora.

A implicação disso para o AEE é direta. Se ele se reduz a um espaço “à parte”, desconectado do currículo e da rotina da turma comum, sua função política enfraquece. Em vez de atuar como apoio pedagógico que amplia condições de acesso e participação, vira um lugar de compensação, ou pior: um lugar para manter o estudante ocupado, enquanto o núcleo da vida escolar segue sem considerar suas formas de aprender, comunicar e interagir. É exatamente nesse tipo de desvio que surgem práticas fragmentadas: treino de habilidades isoladas, tarefas repetitivas, intervenções pouco relacionadas a desafios reais da sala de aula, com ganhos limitados para a autonomia funcional e social.

A aproximação com a perspectiva da educação integral ajuda a sustentar esse argumento. Sotero et al. (2019) lembram que o desenvolvimento escolar não pode ser compreendido apenas como “conteúdo dado” e “conteúdo aprendido”. A formação envolve dimensões sociais, afetivas, comunicacionais e funcionais — e, nessa chave, autonomia não é um “resultado individual” que se cobra do estudante, mas um percurso construído nas relações e nas oportunidades que a escola oferece.

Essa linha, porém, esbarra em um desafio recorrente: a formação docente para atuar nesse campo. Oliveira et al. (2020) discutem como ainda existem lacunas na preparação do professor para compreender o atendimento especializado como ação pedagógica articulada ao currículo. Quando a formação não sustenta essa articulação, a escola tende a reproduzir uma divisão silenciosa de responsabilidades: o professor da turma “ensina”, e o professor do atendimento “resolve o aluno”. A consequência é previsível: enfraquecem-se o planejamento colaborativo, a definição de objetivos comuns e o acompanhamento do que realmente muda na participação do estudante no dia a dia.

Além disso, a literatura problematiza que nem toda prática feita “em nome da inclusão” é, de fato, inclusiva. Kraemer et al. (2019) mostram que intervenções escolares podem operar pela lógica do ajustamento, produzindo um controle das condutas para manter a rotina escolar funcionando. Isso não é um detalhe: quando a escola prioriza a normalização do comportamento em detrimento da participação, ela troca o eixo. A autonomia — que deveria ser construída pela ampliação de possibilidades — acaba substituída por conformidade, obediência e silenciamento, especialmente em estudantes cuja comunicação e interação já são vulnerabilizadas por barreiras do contexto.

A questão da tecnologia assistiva entra nesse debate como possibilidade concreta de ampliar autonomia, mas sem romantização. Fachinetti et al. (2017) indicam que recursos assistivos podem favorecer comunicação, mobilidade, escrita, organização e acesso a materiais — elementos diretamente vinculados à autonomia funcional. Ainda assim, o efeito pedagógico

depende de intencionalidade: quando o recurso é usado sem objetivos claros, ele vira “equipamento” e não “mediação”. Em outras palavras, tecnologia assistiva não é sinônimo de autonomia; ela é uma via possível, desde que o trabalho pedagógico esteja orientado para participação real no cotidiano escolar.

Por isso, quando se fala em política educacional, o ponto central é o seguinte: o atendimento especializado faz sentido quando incide sobre as condições de escolarização, e não quando funciona como ilha. Guimarães et al. (2021) contribuem nesse aspecto ao evidenciar que experiências escolares mais consistentes, com apoios articulados, favorecem trajetórias menos interrompidas e com maior possibilidade de progressão. A política, então, não se mede apenas pela existência do serviço, mas pelas mudanças que ele ajuda a produzir na vida escolar: comunicação mais possível, participação mais frequente, maior independência nas rotinas, relações sociais mais estáveis, decisões mais autônomas e acesso mais efetivo ao currículo.

Para sustentar um olhar mais rigoroso sobre o que se diz e o que se faz nesse campo, a análise de conteúdo de Bardin (2016) oferece um apoio metodológico importante, sobretudo para compreender como certos discursos se consolidam e como determinadas compreensões ganham força no debate educacional. A autora define a análise de conteúdo nestes termos:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 44).

Essa definição é útil aqui porque ajuda a compreender por que, muitas vezes, a política inclusiva se anuncia como garantia de direitos, mas o cotidiano escolar opera com outras lógicas: responsabilização individual, baixa expectativa de aprendizagem, foco no comportamento e pouca articulação curricular. É nesse intervalo entre discurso e prática que as estratégias pedagógicas se tornam decisivas para a autonomia funcional e social.

Do mesmo modo, Guimarães et al. (2021) registram, com clareza, a insuficiência de um modelo que se contente com a matrícula sem alterar o modo de escolarizar:

As trajetórias escolares dos estudantes público-alvo da educação especial evidenciam que o acesso à escola comum, embora fundamental, não é suficiente para garantir a permanência e o sucesso escolar, sendo necessária a construção de práticas pedagógicas articuladas, que considerem as especificidades dos sujeitos e as condições concretas de escolarização (GUIMARÃES et al., 2021, p. 12)

É justamente nesse ponto que a autonomia funcional e social deixa de ser um “ideal abstrato” e passa a ser um critério concreto para julgar a coerência das estratégias: elas aumentam a capacidade do estudante de se organizar, comunicar, interagir, circular, decidir e resolver situações do cotidiano escolar? Se aumentam, caminham em direção à autonomia; se apenas treinam habilidades isoladas sem vínculo com a vida escolar real, tendem a produzir pouco impacto sobre participação e pertença.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltado à compreensão das estratégias pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de suas contribuições para a construção da autonomia funcional e social dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O percurso metodológico fundamentou-se na realização de uma revisão bibliográfica sistematizada, contemplando livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à educação especial e ao AEE. O levantamento foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES e Banco de Teses e Dissertações da CAPES, priorizando produções publicadas entre 2010 e 2025, sem desconsiderar obras de referência consolidadas no campo. A seleção do material considerou a relevância temática, a consistência teórico-metodológica e a contribuição das produções para a compreensão do AEE no contexto das políticas públicas educacionais.

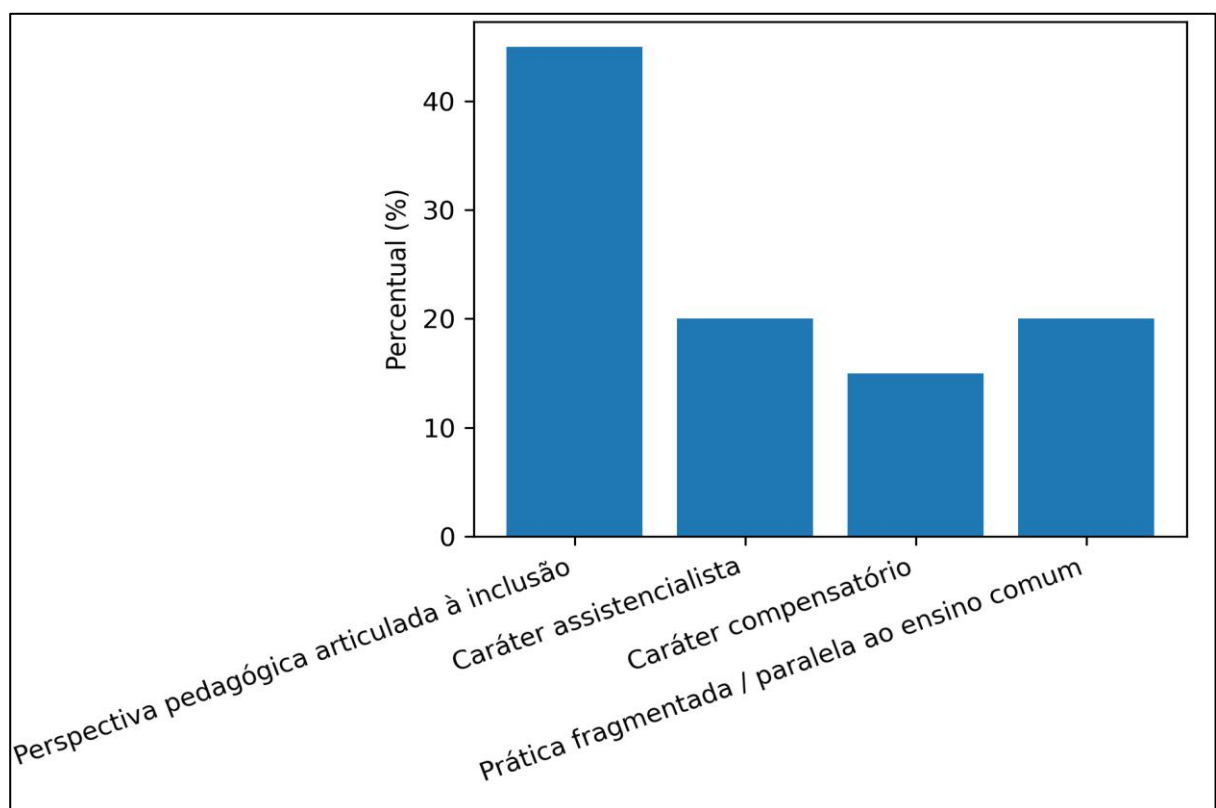
A análise do corpus selecionado foi conduzida à luz da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), possibilitando a identificação de núcleos de sentido recorrentes e a construção de categorias analíticas relacionadas à organização do AEE, às concepções de autonomia funcional e social, às estratégias pedagógicas e à articulação entre o atendimento especializado e o ensino comum. A interpretação dos dados ocorreu de forma crítica e reflexiva, buscando evidenciar convergências, divergências e tensões presentes na literatura analisada. Embora o estudo não envolva a coleta de dados empíricos com sujeitos, todo o percurso metodológico foi desenvolvido com rigor científico e ético, respeitando a autoria das produções analisadas e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, especialmente a NBR 6023:2023.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar

Os sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar expressam, de forma direta, as concepções pedagógicas que orientam sua organização e sua prática cotidiana. Não se trata apenas de como o serviço é definido formalmente, mas de como é compreendido, apropriado e vivenciado pelos profissionais da escola. Esses sentidos revelam se o AEE é concebido como parte integrante do projeto pedagógico inclusivo ou se ainda é atravessado por lógicas assistencialistas, compensatórias ou fragmentadas, que limitam seu potencial formativo.

As concepções identificadas evidenciam que o AEE ocupa um lugar simbólico disputado no interior da escola. Em algumas compreensões, o atendimento aparece associado à promoção da inclusão, à mediação pedagógica e ao apoio ao processo de escolarização. Em outras, é significado como espaço de cuidado, suporte individual ou intervenção paralela, destinado a “dar conta” das dificuldades do aluno sem provocar mudanças substantivas na organização pedagógica da escola. Essas leituras distintas não são neutras: elas orientam práticas, definem prioridades e produzem efeitos concretos sobre a experiência escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

GRÁFICO 1. Sentidos atribuídos ao AEE

Fonte: autora

A diversidade de concepções evidenciada no contexto escolar revela que o atendimento especializado ainda ocupa um lugar instável na organização pedagógica da escola. Em algumas leituras, ele aparece integrado ao projeto inclusivo, funcionando como espaço de articulação entre currículo, mediação pedagógica e participação dos estudantes. Em outras, mantém-se associado a funções de apoio individual, cuidado ou compensação, o que indica a permanência de uma lógica que desloca para o atendimento a responsabilidade por lidar com as diferenças.

Quando o atendimento é compreendido como instância pedagógica vinculada à inclusão, observa-se maior aproximação com práticas que favorecem a participação dos estudantes nas atividades escolares. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido busca ampliar possibilidades de comunicação, organização da rotina e envolvimento nas situações de aprendizagem, assumindo a mediação pedagógica como eixo estruturante. Essa compreensão encontra respaldo em Pereira et al. (2022), ao defenderem que o atendimento especializado só cumpre sua função quando atua de forma articulada ao ensino comum, contribuindo para a construção de experiências educativas significativas.

Por outro lado, permanecem compreensões que situam esse espaço como local de atendimento individualizado, voltado à “ajuda” ou ao “suporte” ao aluno. Essa leitura tende a reforçar uma abordagem assistencialista, na qual o estudante é percebido prioritariamente a partir de suas limitações, e não como sujeito de direitos inserido em um processo educativo coletivo. Tânia Regina et al. (2022) problematizam esse tipo de concepção ao apontarem que práticas orientadas por esse viés acabam restringindo as possibilidades de participação e enfraquecendo a construção da autonomia.

Também se evidencia a presença de uma lógica fragmentada, na qual o atendimento funciona de forma paralela às práticas da sala de aula comum. Nesses casos, o trabalho desenvolvido não dialoga de maneira sistemática com o currículo, o que compromete a continuidade das aprendizagens e dificulta a generalização dos avanços alcançados. Freitas et al. (2023) destacam que essa dissociação entre os espaços pedagógicos impacta diretamente a autonomia discente, pois impede que o estudante vivencie experiências coerentes e integradas ao longo de sua trajetória escolar.

Essas diferentes leituras não coexistem de forma neutra. Elas refletem concepções mais amplas sobre inclusão, deficiência e escolarização, construídas historicamente no interior da cultura escolar. Quando prevalece a ideia de que incluir significa adaptar o aluno à estrutura existente, o atendimento tende a assumir caráter corretivo ou compensatório. Em contrapartida, quando a inclusão é entendida como reorganização das práticas pedagógicas, esse espaço passa a ser reconhecido como instância de planejamento, mediação e articulação curricular.

As contribuições de Lopes et al. (2023) ajudam a compreender esse movimento ao enfatizar que a autonomia funcional e social se desenvolve em contextos que oferecem oportunidades reais de participação e tomada de decisão. Quando o estudante é mantido em espaços periféricos, com propostas pouco conectadas à vida escolar, suas possibilidades de atuação se reduzem. Ao contrário, quando as práticas favorecem circulação, interação e envolvimento nas atividades coletivas, ampliam-se as condições para a construção da autonomia.

Nesse sentido, as concepções identificadas evidenciam que a efetividade do atendimento especializado não depende apenas de sua presença formal na escola, mas do lugar que ele ocupa na organização pedagógica. Guimarães et al. (2021) já haviam indicado que trajetórias escolares mais contínuas e participativas estão associadas a contextos institucionais que reconhecem a importância de práticas articuladas e expectativas pedagógicas mais elevadas em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, as diferentes formas de conceber o atendimento produzem impactos diretos sobre as práticas desenvolvidas e sobre a experiência escolar dos estudantes. Concepções

marcadas pelo assistencialismo, pela compensação ou pela fragmentação tendem a limitar a participação e a autonomia. Por outro lado, compreensões ancoradas em uma perspectiva pedagógica articulada ampliam as possibilidades de inclusão efetiva, contribuindo para percursos escolares mais significativos. Essa leitura reforça a importância de aprofundar a reflexão coletiva no interior da escola, especialmente no que se refere às concepções que orientam o trabalho pedagógico.

4.2 A organização pedagógica do AEE e sua relação com o ensino comum

A organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado constitui um elemento decisivo para compreender como a inclusão escolar se concretiza no cotidiano das escolas. Mais do que a existência formal do serviço, interessa analisar de que modo o AEE se articula ao ensino comum, interferindo — ou não — nos processos de planejamento, nas práticas docentes e nas decisões pedagógicas que estruturam a escolarização. É nessa relação que se definem as possibilidades reais de participação dos estudantes e, consequentemente, as condições para a construção de sua autonomia funcional e social.

Quando o AEE é organizado de forma dissociada do ensino regular, tende a assumir um caráter periférico, atuando como um espaço de atendimento paralelo, pouco conectado às demandas efetivas da sala comum. Mendes et al. (2015) alertam que essa lógica fragiliza o sentido pedagógico do atendimento especializado, uma vez que desloca para o AEE a responsabilidade exclusiva pelo estudante público-alvo da educação especial. Nesses casos, a inclusão se restringe ao acesso ao serviço, sem produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas que estruturam o ensino regular.

A articulação pedagógica entre AEE e ensino comum, por sua vez, pressupõe planejamento compartilhado, comunicação sistemática e corresponsabilização entre os profissionais. Não se trata apenas de adaptar atividades ou fornecer recursos, mas de construir, de forma conjunta, estratégias que possibilitem a participação efetiva do estudante nas atividades curriculares. Essa articulação exige tempo institucional, clareza de papéis e uma concepção de inclusão que reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

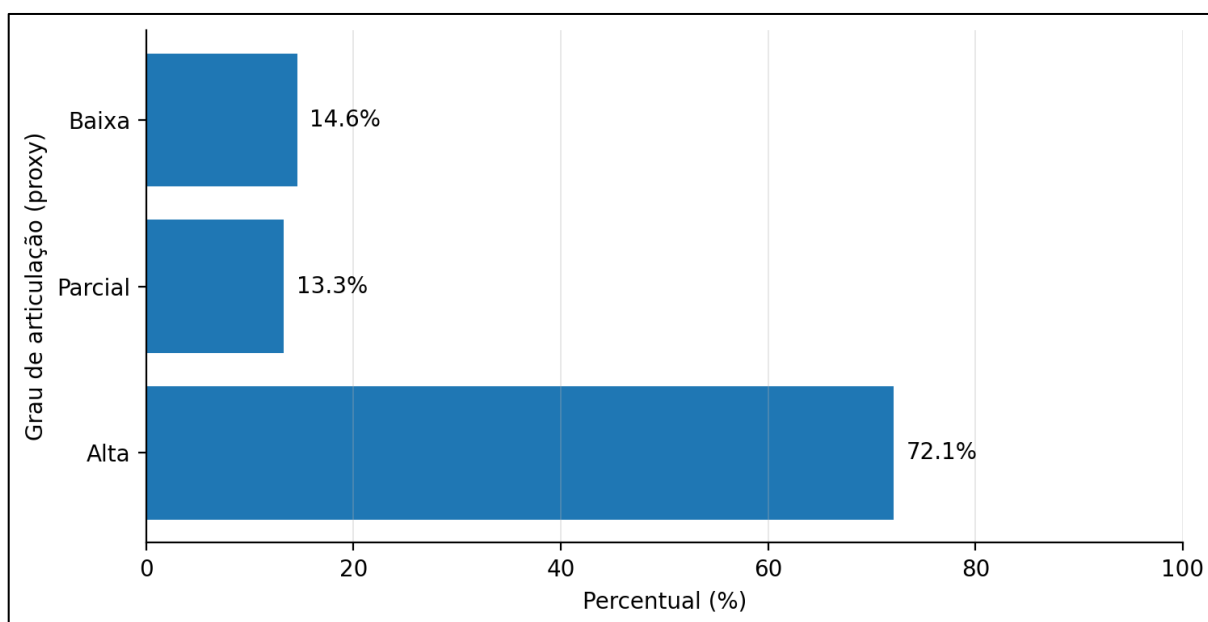
Entretanto, a presença desses elementos não é homogênea nas escolas. Michels et al. (2020) apontam que, embora as políticas inclusivas tenham ampliado a oferta do AEE, persistem fragilidades na sua integração ao ensino comum. Em muitos contextos, o atendimento especializado está previsto nos documentos institucionais, mas não se materializa em práticas pedagógicas articuladas. Essa distância entre o plano normativo e o cotidiano escolar revela limites organizacionais que impactam diretamente a efetividade das ações inclusivas.

O planejamento pedagógico constitui um dos principais indicadores dessa articulação. Quando professores do AEE e do ensino comum planejam de forma integrada, cria-se a possibilidade de alinhar objetivos, metodologias e critérios de avaliação, favorecendo a continuidade das aprendizagens em diferentes contextos. Na ausência desse planejamento conjunto, o estudante tende a vivenciar propostas fragmentadas, que dificultam a generalização das estratégias aprendidas e limitam o desenvolvimento da autonomia. O apoio passa a ser restrito a um espaço específico, em vez de se constituir como um recurso mobilizável no cotidiano escolar.

A comunicação pedagógica também desempenha papel central nesse processo. A troca sistemática de informações sobre o percurso do estudante, suas formas de participação e os desafios enfrentados permite ajustar as intervenções de maneira mais consistente. No entanto, quando essa comunicação é esporádica ou informal, perde-se a possibilidade de construir ações pedagógicas coerentes. Zerbato e Mendes (2017) destacam que a ausência de espaços institucionais para o diálogo entre os profissionais compromete a corresponsabilização e reforça práticas individualizadas, pouco alinhadas à perspectiva inclusiva.

Essa diversidade de arranjos organizacionais evidencia que a articulação entre AEE e ensino comum se apresenta em diferentes níveis, produzindo impactos distintos sobre a escolarização dos estudantes. Em alguns contextos, observa-se uma integração mais consistente, marcada por planejamento conjunto e diálogo pedagógico. Em outros, a articulação se limita ao plano formal, sem repercussões significativas nas práticas cotidianas. Há ainda situações em que essa relação é incipiente, revelando fragilidades estruturais e organizacionais que dificultam a atuação do atendimento especializado.

GRÁFICO 2. Articulação do AEE



Fonte: a autora

A análise dos dados permite identificar a coexistência desses diferentes níveis de articulação pedagógica. Observa-se que uma parcela significativa das escolas apresenta práticas de planejamento conjunto entre o AEE e o ensino comum, o que indica a existência de algum grau de integração pedagógica. Esse dado sugere avanços importantes no reconhecimento da corresponsabilização pelo processo educativo, ainda que não permita afirmar a consolidação de práticas plenamente colaborativas em todos os casos.

Ao mesmo tempo, os dados revelam a presença expressiva de situações caracterizadas por articulação parcial. Nesses contextos, o AEE está institucionalizado, constando nos

documentos oficiais da escola, mas não se traduz em ações sistemáticas de planejamento ou acompanhamento pedagógico compartilhado. Essa configuração tende a produzir práticas pontuais, com impacto limitado sobre o cotidiano da sala comum, restringindo as possibilidades de construção da autonomia dos estudantes.

Em menor proporção, identificam-se contextos em que a articulação entre AEE e ensino comum é fragilizada ou inexistente. Nessas situações, o atendimento especializado opera de forma isolada, com reduzida capacidade de interferir nas práticas pedagógicas do ensino regular. Os efeitos dessa organização recaem diretamente sobre os estudantes, que enfrentam maiores barreiras para participar das atividades coletivas e para desenvolver estratégias autônomas no processo de aprendizagem.

Esses diferentes níveis de articulação evidenciam que a organização pedagógica do AEE não pode ser analisada apenas a partir de sua presença formal na escola. Ferreira et al. (2019) ressaltam que o acompanhamento pedagógico no atendimento especializado ganha efetividade quando está alinhado às práticas do ensino comum, permitindo que os apoios oferecidos sejam incorporados ao cotidiano escolar. Quando esse alinhamento não ocorre, o risco é a produção de dependências pedagógicas, em vez do fortalecimento da autonomia funcional.

Do ponto de vista da autonomia social, a articulação pedagógica exerce influência direta sobre as oportunidades de interação e participação dos estudantes. Santos et al. (2020) destacam que a inclusão escolar se concretiza nas relações cotidianas, e não apenas na matrícula ou na frequência. Quando o AEE atua de forma integrada ao ensino comum, contribui para a construção de ambientes mais favoráveis à cooperação, ao reconhecimento da diversidade e à construção de vínculos sociais significativos.

Assim, a organização pedagógica do AEE e sua relação com o ensino comum configuram-se como elementos estruturantes da inclusão escolar. A articulação entre esses espaços não é um aspecto secundário, mas uma condição fundamental para que o atendimento educacional especializado cumpra sua função pedagógica. É no planejamento compartilhado, na comunicação pedagógica e na corresponsabilização entre os profissionais que se criam condições concretas para a promoção da autonomia funcional e social dos estudantes.

4.3 Entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica: limites estruturais do AEE

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado como política pública e como espaço pedagógico legítimo no interior da escola básica produziu, nos últimos anos, um discurso institucional fortemente ancorado na defesa da inclusão, da equidade e da promoção da autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial. No plano normativo, o AEE aparece como estratégia articuladora do currículo, como suporte pedagógico qualificado e como instância mediadora entre as singularidades dos estudantes e o ensino comum. No entanto, quando se desloca o olhar para o cotidiano escolar, esse discurso se depara com limites estruturais persistentes que tensionam sua materialização prática e comprometem sua potência formativa.

Esses limites exigem compreender que as dificuldades enfrentadas pelo AEE não decorrem, em regra, da ausência de princípios inclusivos, mas das condições concretas de implementação do atendimento no interior das instituições. Como discutem Barbosa et al.

(2023), o AEE tem sido frequentemente incorporado às redes de ensino sem a devida reorganização curricular e institucional, o que faz com que sua atuação ocorra de modo periférico, fragmentado e, por vezes, desvinculado do projeto pedagógico da escola. Nesses contextos, o discurso inclusivo se mantém formalmente preservado, mas a prática pedagógica revela entraves que reduzem o atendimento a ações pontuais, compensatórias ou meramente adaptativas.

Um dos limites mais recorrentes diz respeito à formação docente para a atuação no AEE. Embora se observe um avanço significativo na ampliação do debate sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura e na formação continuada, ainda persiste uma lacuna entre os conhecimentos teóricos difundidos e as demandas reais enfrentadas no cotidiano escolar. A formação, muitas vezes, não aprofunda aspectos relacionados ao currículo, à avaliação, ao planejamento colaborativo e à construção da autonomia funcional e social dos estudantes, o que fragiliza a intencionalidade pedagógica do atendimento. Freitas et al. (2024) chamam atenção para o fato de que a ausência de uma formação consistente compromete a capacidade do professor do AEE de intervir curricularmente, restringindo sua atuação ao apoio individualizado e afastando-o das decisões pedagógicas centrais da escola.

Essa fragilidade formativa se expressa, também, na dificuldade de articulação entre o AEE e o ensino comum. Em muitas escolas, o atendimento ocorre de forma isolada, sem diálogo sistemático com os professores regentes, o que impede a construção de estratégias compartilhadas e a corresponsabilização pelo processo educativo. O resultado é a manutenção de uma lógica paralela de atendimento, na qual o AEE assume a função de “resolver” as dificuldades do estudante, enquanto o ensino comum permanece pouco tensionado em suas práticas e concepções. Torres et al. (2024) evidenciam que essa desarticulação institucional reforça a ideia de que a inclusão é uma tarefa especializada, e não um compromisso coletivo da escola.

Outro limite estrutural significativo refere-se ao tempo pedagógico destinado ao AEE. A organização do atendimento, frequentemente marcada por cargas horárias reduzidas e por atendimentos fragmentados ao longo da semana, dificulta a continuidade das ações pedagógicas e a consolidação de processos formativos mais consistentes. O tempo restrito impede o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes, a avaliação contínua das estratégias adotadas e a construção progressiva da autonomia. Além disso, a sobrecarga de atendimentos, comum em muitas redes de ensino, leva o professor do AEE a dividir sua atuação entre múltiplos estudantes com demandas diversas, o que compromete a qualidade das intervenções e favorece práticas padronizadas.

As condições materiais e os recursos disponíveis também se configuram como limites importantes à efetivação do AEE como espaço promotor de autonomia. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais representem um avanço no acesso a materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, sua existência, por si só, não garante práticas pedagógicas qualificadas. Em muitos casos, observa-se a insuficiência de recursos, a ausência de manutenção adequada dos equipamentos ou a falta de apoio técnico para sua utilização pedagógica. Dantas et al. (2024) destacam que, quando os recursos não são integrados ao currículo e ao planejamento pedagógico, tendem a ser utilizados de forma instrumental, sem impacto significativo na participação social e na autonomia dos estudantes.

Esses limites materiais se articulam, ainda, às condições institucionais mais amplas em que o AEE está inserido. A precarização das estruturas escolares, a rotatividade de profissionais, a ausência de espaços de planejamento coletivo e a fragilidade da gestão democrática dificultam a consolidação de uma cultura inclusiva. Silva et al. (2024) apontam que as políticas públicas de inclusão, embora avancem no plano normativo, nem sempre são acompanhadas de investimentos suficientes em infraestrutura, formação e acompanhamento pedagógico, o que gera um descompasso entre o que se prescreve e o que efetivamente se realiza nas escolas.

Nesse cenário, o AEE passa a operar em um campo marcado por contradições. De um lado, é convocado a promover a autonomia funcional e social dos estudantes, articulando currículo, participação e desenvolvimento. De outro, enfrenta condições objetivas que limitam sua atuação e reduzem sua capacidade de incidir sobre as práticas escolares. Como sintetizam Barbosa et al. (2023, p. 18), em uma análise que evidencia essa tensão estrutural:

O Atendimento Educacional Especializado tem sido progressivamente incorporado ao discurso curricular das redes de ensino, mas sua efetivação pedagógica ainda se encontra condicionada a estruturas institucionais frágeis, a tempos reduzidos de atendimento e a processos formativos insuficientes. Nessas condições, o AEE corre o risco de se consolidar como um serviço complementar desarticulado do currículo escolar, esvaziando seu potencial transformador.

A distância entre discurso e prática se manifesta, também, na compreensão limitada de autonomia que orienta muitas intervenções no AEE. Em vez de ser concebida como um processo socialmente construído, vinculado à participação ativa do estudante nas práticas escolares e comunitárias, a autonomia tende a ser reduzida a habilidades funcionais isoladas ou a comportamentos de adaptação ao ambiente escolar. Rodrigues et al. (2023) alertam que essa concepção restrita esvazia o sentido político da inclusão e limita o alcance formativo do atendimento, uma vez que desconsidera as dimensões sociais, culturais e relacionais da autonomia.

Ao problematizar essa questão, Freitas et al. (2024) oferecem uma reflexão contundente sobre os efeitos dessa redução conceitual no cotidiano do AEE:

Quando a autonomia é compreendida apenas como desempenho funcional ou como capacidade individual de adaptação, o currículo inclusivo perde sua dimensão emancipatória. O Atendimento Educacional Especializado, nesse contexto, passa a operar com objetivos estreitos, focados na compensação de déficits, e não na ampliação das possibilidades de participação social e de construção de percursos escolares significativos.

Evidencia-se, que os limites estruturais do AEE não podem ser compreendidos de forma isolada ou atribuídos exclusivamente aos profissionais que atuam no atendimento. Trata-se de um conjunto de condicionantes institucionais, políticos e pedagógicos que atravessam a organização escolar e moldam as possibilidades de atuação do AEE. A persistência desses limites revela que a efetivação da inclusão não se esgota na criação de serviços especializados, mas exige a revisão das estruturas escolares, das concepções curriculares e das formas de organização do trabalho pedagógico.

Cabe frisar que tais limites são compreendidos como elementos centrais para a interpretação dos dados, na medida em que ajudam a explicar por que o AEE, mesmo reconhecido como espaço pedagógico relevante, nem sempre consegue se consolidar como

instância promotora de autonomia. A análise evidencia ainda, que a superação da distância entre discurso inclusivo e prática pedagógica depende de investimentos estruturais consistentes, de processos formativos articulados ao cotidiano escolar e, sobretudo, de uma compreensão ampliada do papel do AEE no projeto educativo da escola.

Assim, mais do que apontar falhas ou insuficiências, este eixo analítico busca revelar as contradições que atravessam o AEE e que condicionam sua atuação. Nesse sentido, o AEE aparece não como um espaço isolado de intervenção, mas como um campo pedagógico em disputa, cujo potencial emancipatório depende, em grande medida, das condições institucionais que o tornam possível.

5 CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o Atendimento Educacional Especializado tem se constituído como um espaço pedagógico marcado por diferentes formas de organização e atuação, revelando avanços, mas também tensões que impactam diretamente a promoção da autonomia funcional e social dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Evidenciou-se que a autonomia não se configura como resultado imediato da existência do AEE, mas como um processo intencional, construído por meio de práticas pedagógicas coerentes, mediações docentes qualificadas e articulação efetiva com o ensino comum.

No que se refere à autonomia funcional, destacaram-se estratégias relacionadas à organização das ações, ao uso significativo de recursos, à comunicação funcional e à participação nas rotinas escolares, especialmente quando vinculadas a situações reais do cotidiano escolar. Já no campo da autonomia social, observou-se que as experiências de interação são fortemente influenciadas pelas posturas pedagógicas adotadas no AEE, sendo decisiva a forma como o professor equilibra apoio e estímulo à iniciativa dos estudantes, favorecendo vínculos, participação e pertencimento.

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum mostrou-se elemento central para a consolidação dessas aprendizagens, uma vez que práticas desenvolvidas de forma isolada tendem a apresentar alcance limitado. Nesse contexto, a atuação do professor do AEE assume papel estratégico, exigindo formação sólida, leitura sensível do contexto escolar e postura reflexiva diante das práticas pedagógicas.

Como limitação do estudo, destaca-se seu caráter bibliográfico, que não contemplou a análise empírica de práticas ou a escuta direta de professores e estudantes, delimitando o alcance das conclusões ao campo teórico-analítico. Além disso, a diversidade dos contextos educacionais brasileiros impõe cautela quanto a generalizações. Ainda assim, considera-se que o trabalho contribui para o debate sobre o AEE, ao problematizar práticas e apontar caminhos para o fortalecimento de estratégias pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva e com a promoção de trajetórias escolares mais participativas e significativas.

6.REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach et al. **Avaliação educacional e práticas no atendimento educacional especializado**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e214589, 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZM9yV7k3HqP8Z6T4DkJ5xN/>. Acesso em: 19 set. 2025.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Educação especial, inclusão e práticas colaborativas**. Porto Alegre: Mediação, 2016. Disponível em: <https://mediacaolivreria.com.br/educacao-especial-inclusao-e-praticas-colaborativas>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva: desafios para o trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://www.editorapenso.com.br/educacao-inclusiva-desafios>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2015. Disponível em: <https://mediacaolivreria.com.br/removendo-barreiras-para-a-aprendizagem>. Acesso em: 08 out. 2025.

CIA, Fabiana et al. **Ensino colaborativo e práticas inclusivas na escola regular**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e180121, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WTKZ8BR9M5Nk9h9H3xLZpKt/>. Acesso em: 09 set. 2025.

DANTAS, Tânia Regina et al. **Autonomia, participação e inclusão escolar: desafios pedagógicos contemporâneos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e278945, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7Yp8C4xZP5Kkt9N6W2R3QmB/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

FACHINETTI, Tatiane Aparecida et al. **Mediação pedagógica e tecnologia assistiva no AEE**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 1, p. 77–94, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9X5J8RZyM4F6H3kN7QbD2ZP/>. Acesso em: 21 out. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva inclusiva: disputas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: <https://editoracortez.com.br/educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva>. Acesso em: 02 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.paulomargotto.com.br/documentos/Inclusao_escolar_Mantoan.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Kw8Vv7GmZ3z3c4x8z5V4m9B/>. Acesso em: 04 set. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira (Org.). **Atendimento educacional especializado: reflexão e prática**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/LIVROREFLEXAOEPRATICA.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4n8s5>. Acesso em: 19 ago. 2025.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: do discurso à prática**. São Paulo: Summus, 2017. Disponível em: <https://summuseditorial.com.br/inclusao-e-educacao>. Acesso em: 03 dez. 2025.