

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA LUIZA SANTOS DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

João Pessoa – PB
2026

MARIA LUIZA SANTOS DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação como parte das exigências do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Munique Massaro.

JOÃO PESSOA – PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Maria Luiza Santos da.
Formação inicial docente e educação especial inclusiva: uma análise do estágio supervisionado em sala de recursos multifuncionais / Maria Luiza Santos da Silva. - João Pessoa, 2026.
43 f.

Orientação: Munique Massaro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Atendimento educacional especializado. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

MARIA LUIZA SANTOS DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Data de aprovação: 14 / 08 / 26

BANCA EXAMINADORA

munique massaro

Prof.a Dra. Munique Massaro (DHP/CE/UFPB)
Orientadora

ADENIZE D FARIAS

Profª. Dra. Adenize Queiroz de Farias
Examinadora interna

Profª. Dra. Maíra Lewtchuk Espindola
Examinadora interna

JOÃO PESSOA
2026

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão, por ter sido meu sustento e minha força durante toda esta caminhada. Nos momentos de dificuldades, incertezas e desafios, sua presença renovou minha fé e me concedeu sabedoria, coragem e perseverança para seguir em frente. A Ele dedico esta conquista, reconhecendo que sem sua graça nada disso seria possível.

À minha mãe, Maria do Socorro Santos, expresso minha mais profunda gratidão por todo amor, dedicação e incentivo ao longo da minha trajetória. Obrigada por acreditar em meus sonhos, por nunca medir esforços para que eu pudesse alcançar meus objetivos e por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, compreensão e palavras de encorajamento.

À minha avó, Maria do Carmo Nascimento dos Santos, agradeço pelo carinho, pelas orações e pelo apoio incondicional durante toda a minha vida. Sua sabedoria, seus ensinamentos e seu amor sempre foram fonte de inspiração e conforto, fortalecendo-me nos momentos em que mais precisei.

Ao meu tio, Oscar Nascimento dos Santos, registro meu sincero agradecimento pelo incentivo, pelas palavras de motivação e pela confiança depositada em mim durante essa jornada acadêmica. Seu apoio foi importante para que eu enfrentasse os desafios com determinação e mantivesse o foco na realização deste sonho.

Aos meus amigos e familiares, expresso minha sincera gratidão pelo companheirismo, pela amizade e pelo apoio ao longo desta jornada acadêmica. A presença de cada um, seja por meio de palavras de incentivo, momentos de descontração ou demonstrações de carinho e confiança, tornou essa caminhada mais leve e significativa. Agradeço por compreenderem minhas ausências, celebrarem cada conquista e permanecerem ao meu lado nos momentos de desafios.

À Prof.ª Dr.ª Munique Massaro, expresso minha sincera gratidão pela orientação, pelos ensinamentos e pela contribuição para minha formação acadêmica e profissional. Sua dedicação, competência e compromisso com a educação inclusiva foram fontes de inspiração ao longo desta trajetória, proporcionando reflexões que enriqueceram significativamente este trabalho. Agradeço pela disponibilidade, pela confiança, pelas orientações precisas e pelo incentivo constante. Minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar analisar como o estágio supervisionado em Sala de Recursos Multifuncionais contribui para a formação docente inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como uma narrativa autobiográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentado em observações sistemáticas, registros em diário de bordo e reflexões construídas durante o estágio supervisionado. A análise dos dados foi organizada em três categorias: o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva; as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o estágio; e as contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação inicial docente. Os resultados evidenciaram que o AEE desempenha papel fundamental na garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial, por meio de práticas pedagógicas individualizadas, trabalho colaborativo com professores e famílias e produção de recursos acessíveis. Além disso, o estágio possibilitou compreender os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE, como limitações estruturais, necessidade de formação continuada e fortalecimento da articulação entre escola e família. Conclui-se que o estágio supervisionado constituiu uma experiência formativa essencial para a construção da identidade docente, favorecendo a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva e o fortalecimento do compromisso com os princípios da educação inclusiva e da formação humana.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Estágio Supervisionado; Formação Docente; Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This Course Completion Paper aims to analyze how supervised internship experience in a Multifunctional Resource Room contributes to inclusive teacher education. The research is characterized as an autobiographical narrative, with a qualitative approach and descriptive nature, based on systematic observations, records in a field diary, and reflections developed throughout the supervised internship. Data analysis was organized into three categories: the role of Specialized Educational Assistance (SEA) in the context of inclusive education; the pedagogical practices developed in the Multifunctional Resource Room during the internship; and the contributions of the internship to the construction of inclusive knowledge and practices in initial teacher education. The results showed that SEA plays a fundamental role in ensuring access, participation, and learning for students who are the target audience of Special Education through individualized pedagogical practices, collaborative work with teachers and families, and the development of accessible resources. Furthermore, the internship made it possible to understand the challenges faced by SEA professionals, such as structural limitations, the need for continuing education, and the strengthening of collaboration between school and family. It is concluded that the supervised internship constituted an essential formative experience for the construction of teacher identity, fostering the integration of theory and practice, the development of a critical and reflective stance, and the strengthening of a commitment to the principles of inclusive education and human development.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Inclusive Education; Supervised Internship; Teacher Education; Multifunctional Resource Room.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE Atendimento Educacional Especializado
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GRE Gerência Regional de Educação
UFCG Universidade Federal de Campina Grande
FASP Faculdade São Francisco da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 09
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 13
2.1 Formação inicial docente: o estágio supervisionado em Educação Especial 14
2.2 Desafios na profissão 16
3 O AEE E AS SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 19
3.1 Conceitos e objetivos do Atendimento Educacional Especializado 20
3.2 Salas de Recursos Multifuncionais 22
3.3 Professor do Atendimento Educacional Especializado 24
4 PERCURSO METODOLÓGICO 27
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 31
5.1 O papel do AEE no contexto da Educação Inclusiva 31
5.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o estágio supervisionado 33
5.3 As contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação inicial docente 38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 41
7 REFERÊNCIAS 43

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais paradigmas da educação contemporânea, ao defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais reforçam a garantia de um sistema educacional inclusivo, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 1988; 1996; 2025). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se como uma importante estratégia de suporte à escolarização dos estudantes públicos da educação especial, sendo ofertado, em geral, nas Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de complementar e/ou suplementar o ensino regular. Dessa forma, o AEE contribui para a eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar, fortalecendo os princípios da equidade e da inclusão.

Considerando essa perspectiva, a formação inicial de professores assume papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, exigindo que os futuros docentes estejam preparados para atuar em contextos diversos e atender às especificidades dos estudantes. Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se como um componente curricular essencial, por possibilitar a articulação entre teoria e prática, favorecendo a vivência de situações reais do cotidiano escolar, a observação de práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da educação especial, a experiência em Salas de Recursos Multifuncionais apresenta-se como um espaço privilegiado para a construção de saberes docentes voltados à inclusão.

Diante disso, este trabalho parte da seguinte questão problematizadora: como o estágio supervisionado em Sala de Recursos Multifuncionais contribui para a formação docente voltada à educação inclusiva? Para responder a esse questionamento, tem-se como objetivo geral analisar como o estágio supervisionado em Sala de Recursos Multifuncionais contribui para a formação docente inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do AEE no contexto da educação inclusiva; descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais durante o estágio supervisionado; e identificar as contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação docente.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a formação inicial de professores comprometidos com os princípios da educação inclusiva, considerando os desafios presentes no cotidiano escolar e a importância de práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes. Assim, investigar as contribuições do estágio supervisionado no contexto do AEE possibilita compreender de que forma essa experiência contribui para a construção de uma prática docente mais sensível, reflexiva e inclusiva.

A motivação pessoal para a realização deste estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em sala de recursos multifuncionais, as quais despertaram reflexões acerca da importância da educação inclusiva e do papel do professor na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. O contato direto com os desafios, as potencialidades e as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE possibilitaram uma compreensão mais sensível e crítica sobre a necessidade de uma formação docente comprometida com a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças. Assim, este trabalho representa não apenas uma exigência acadêmica, mas também uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e fortalecer o compromisso profissional com uma educação mais inclusiva e humanizada.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, tendo como foco o estágio supervisionado realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais, com atendimento a jovens e adolescentes do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública de ensino, no período de 03 de julho a 10 de setembro de 2025, totalizando uma carga horária de 40 horas. Os participantes envolveram a professora do AEE, os estudantes atendidos e, de forma indireta, os professores da sala comum, considerando a articulação entre o ensino comum e o AEE.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, registros em diário de campo e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas, permitindo a análise da dinâmica do atendimento, das estratégias utilizadas e das interações estabelecidas no processo educativo. Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, à luz de referenciais teóricos da educação inclusiva e da Educação Especial, com a definição de categorias relacionadas à formação docente, aos desafios do AEE e às práticas pedagógicas inclusivas. Ressalta-se que foram

respeitados os princípios éticos da pesquisa em educação, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em seis seções. A primeira seção corresponde à Introdução, na qual são apresentados a contextualização da temática, a problemática da pesquisa, os objetivos, a justificativa, a relevância do estudo, a motivação para sua realização, os aspectos metodológicos e a organização do trabalho.

A segunda seção, intitulada Educação Inclusiva e a Formação de Professores, apresenta a fundamentação teórica acerca da educação inclusiva, discutindo seus principais referenciais legais e conceituais, bem como a importância da formação inicial docente, do estágio supervisionado em Educação Especial e dos desafios enfrentados pelos professores na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

A terceira seção, O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais, aborda os conceitos, os objetivos e os fundamentos do AEE , caracterizando as Salas de Recursos Multifuncionais como espaços de promoção da inclusão escolar. Também discute o papel desempenhado pelo professor do AEE e sua atuação colaborativa na construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas.

A quarta seção apresenta o Percurso Metodológico da pesquisa, descrevendo a abordagem qualitativa adotada, a caracterização do estudo como relato de experiência, o contexto em que o estágio supervisionado foi realizado, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos que orientaram a investigação.

A quinta seção, Resultados e Discussão, reúne as análises produzidas a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados são discutidos à luz do referencial teórico e organizados em categorias de análise que contemplam o papel do AEE na educação inclusiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio e as contribuições dessa experiência para a formação inicial docente.

Por fim, a sexta seção apresenta as Considerações Finais, nas quais são retomados os principais resultados da pesquisa, as contribuições do estudo para a formação de professores e para a educação inclusiva, além das reflexões finais, das limitações da pesquisa e das possibilidades para investigações futuras.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação inclusiva configura-se como um princípio fundamental da educação contemporânea, ao defender o direito de todos os sujeitos à aprendizagem, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no acesso, na permanência e no sucesso escolar. Tal concepção ultrapassa a ideia de inserção física do estudante no ambiente escolar, implicando a reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das políticas educacionais, de modo a garantir a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão escolar demanda a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, conforme destacou Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), ao afirmar que a educação inclusiva pressupõe a transformação das práticas excludentes historicamente presentes no contexto escolar.

No Brasil, os fundamentos da educação inclusiva estão assegurados em importantes marcos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 reafirmou esse princípio ao dispor que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, promovendo a integração de estudantes públicos da Educação Especial (Brasil, 1996).

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, reforçou e atualizou os princípios da educação especial inclusiva no país, ao instituir diretrizes que asseguram o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. O referido decreto evidencia a necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente, visando à consolidação de uma educação que atenda à diversidade e promova a equidade (Brasil, 2025).

Sob a perspectiva teórica, compreende-se que a educação inclusiva exige a transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar, de modo a acolher a diversidade como princípio constitutivo do ensino (Mantoan, 2003). De modo complementar, António Nóvoa (2019) destacou a importância da formação docente voltada à reflexão crítica e à valorização das práticas pedagógicas inclusivas, ressaltando que a escola precisa se reinventar para atender às demandas de uma

sociedade plural.

Dessa forma, a educação inclusiva, sustentada por marcos legais e referenciais teóricos consistentes, configura-se como um compromisso ético, político e pedagógico, que exige a transformação das práticas educativas e a construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade, garantindo a todos os estudantes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

2.1 Formação inicial docente: o estágio supervisionado em Educação Especial

A formação inicial docente constitui um dos pilares fundamentais para a construção da prática pedagógica, pois é durante esse processo que o futuro professor desenvolve os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias para atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Diante das transformações ocorridas no cenário educacional e do fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, torna-se imprescindível que a formação inicial prepare os docentes para responder às diferentes necessidades presentes no contexto escolar, assegurando o direito à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes em um ambiente acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, Pereira e Guimarães (2019) destacaram que a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à Educação Especial, uma vez que a atuação em contextos inclusivos exige profissionais capazes de compreender a diversidade, identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, as autoras evidenciaram que a Educação Especial ainda ocupa um espaço restrito nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que também releva Neves (2021) quando diz:

> Embora todos os cursos investigados ofereçam componentes curriculares sobre a EEPEI em sua grade curricular e a maioria dos respondentes terem confirmado o trabalho com assuntos sobre EEPEI mesmo seu componente curricular não sendo específico da área da Educação Especial, a maioria dos professores responderam que o curso de Pedagogia ao qual eles fazem parte preparam pouco os seus egressos para atuarem em salas de aula que tenham estudantes com deficiência.

Dessa forma, revela-se lacunas que reforçam a necessidade de ampliar a formação dos futuros professores para atender às demandas da educação inclusiva.

A formação inicial docente tem como finalidade proporcionar aos futuros professores uma sólida base teórica, metodológica e prática, capaz de subsidiar o exercício da docência diante das demandas contemporâneas da educação. Nesse processo, espera-se que o licenciando desenvolva competências para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, respeitem as especificidades dos estudantes e promovam uma aprendizagem significativa. Além do domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos, a formação inicial deve preparar o professor para atuar em contextos inclusivos, elaborando estratégias de ensino e instrumentos de avaliação que reconheçam as potencialidades dos alunos, evitando práticas excludentes e assegurando o direito à participação e à aprendizagem de todos. Nesse sentido, Ferreira e Simioni (2021) defenderam que a formação docente não pode desconsiderar os princípios da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que a preparação dos futuros professores é condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento de estudantes públicos da Educação Especial.

Entretanto, apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a formação inicial docente ainda apresenta desafios significativos no que se refere à preparação dos futuros professores para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade. Pereira e Guimarães (2019) evidenciaram que a Educação Especial ocupa um espaço reduzido nos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo frequentemente abordada por meio de uma carga horária insuficiente para contemplar as especificidades da prática pedagógica inclusiva. Esse cenário pode comprometer a segurança e a autonomia dos docentes no atendimento aos estudantes públicos da Educação Especial. Nessa mesma perspectiva, Ferreira e Simioni (2021) ressaltaram que a vivência de experiências práticas durante a formação inicial, especialmente em contextos de AEE, contribui significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação inclusiva, aproximando os futuros professores da realidade escolar e favorecendo uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito às diferenças. Assim, torna-se evidente que a formação inicial deve articular conhecimentos teóricos e experiências práticas, de modo a preparar profissionais capazes de responder às demandas de uma educação comprometida com a inclusão e com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Diante do exposto, compreende-se que a formação inicial docente representa a base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com os princípios da educação inclusiva, possibilitando ao futuro professor construir conhecimentos, competências e atitudes voltadas ao reconhecimento da diversidade presente no ambiente escolar. Entretanto, os estudos evidenciam que ainda existem lacunas na organização curricular dos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à Educação Especial e ao AEE, limitando a preparação dos docentes para responder às demandas de uma escola inclusiva. Nesse contexto, torna-se imprescindível que as instituições formadoras promovam uma articulação mais consistente entre teoria e prática, ampliando as oportunidades de vivências em contextos inclusivos e fortalecendo a formação para o trabalho colaborativo. Assim, conforme discutiram Pereira e Guimarães (2019) e Ferreira e Simioni (2021), a formação inicial deve ser compreendida como o ponto de partida do desenvolvimento profissional docente, exigindo continuidade ao longo da carreira por meio de processos permanentes de formação, capazes de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e contribuir para a efetivação de uma educação democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

2.2 Desafios na profissão

A consolidação da educação inclusiva ampliou significativamente as responsabilidades atribuídas ao professor do AEE, tornando sua atuação essencial para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes públicos da Educação Especial. Nesse contexto, estudos recentes evidenciam que o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais envolve não apenas o atendimento direto ao estudante, mas também a elaboração de materiais pedagógicos, o planejamento de estratégias de ensino acessíveis e a articulação com os docentes da sala comum, de modo a favorecer práticas colaborativas no ambiente escolar (Araújo *et al*., 2023).

Entretanto, conforme destacaram Araújo *et al.* (2023), ainda persistem desafios significativos relacionados às condições de trabalho desses profissionais, incluindo a sobrecarga de funções, a insuficiência de tempo destinado ao planejamento, a fragilidade na comunicação entre os diferentes atores da escola e a necessidade de maior clareza quanto às atribuições do professor do AEE. Tais fatores impactam

diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, dificultando a consolidação de um trabalho articulado entre o AEE e a sala de aula comum.

Além disso, as autoras ressaltaram que a efetivação da educação inclusiva depende fortemente do fortalecimento do trabalho colaborativo e do uso de estratégias pedagógicas baseadas em princípios como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que favorecem a eliminação de barreiras e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes no processo educativo (Araújo *et al*., 2023). Dessa forma, compreende-se que a atuação do professor do AEE não pode ser pensada de forma isolada, mas sim integrada ao projeto pedagógico da escola, exigindo articulação entre formação docente, condições institucionais adequadas e políticas educacionais que garantam suporte ao trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Os desafios enfrentados pelos professores no AEE estão diretamente relacionados às exigências impostas pelas políticas de inclusão e à complexidade da operacionalização dessas práticas no cotidiano escolar. Conforme evidenciado por Possa e Pieczkowski (2020), a política de educação inclusiva atribui ao professor uma série de responsabilidades que envolvem desde o planejamento pedagógico até a produção de recursos acessíveis e a articulação com diferentes sujeitos da comunidade escolar, o que, muitas vezes, ocorre em condições de trabalho limitadas e com insuficiente tempo para planejamento. Nesse contexto, a inclusão é compreendida como um imperativo institucional que atravessa as práticas docentes, gerando expectativas de cumprimento de atribuições que nem sempre são viáveis na realidade escolar, o que contribui para a intensificação do trabalho e para a responsabilização individual do professor pelo sucesso da inclusão.

De acordo com as autoras, esse cenário revela uma tensão entre o discurso legal e as condições reais de atuação docente, o que pode gerar sentimentos de sobrecarga e responsabilização excessiva, uma vez que o professor passa a ser interpelado como principal agente da efetivação da política inclusiva (Possa; Pieczkowski, 2020). Essa dinâmica pode ser observada no seguinte relato de uma professora participante do estudo das autoras:

> O tempo para planejar, eu vejo que teria que ter um pouquinho mais de tempo para pensar, mesmo individual. Tem que confeccionar muitas coisas e às vezes a gente não dá conta e tem que levar para casa. E essa coisa mais prática de jogo, se precisa fazer, geralmente eu levo para fazer em casa

> porque às vezes não dá tempo, confecção de livros, enfim (Possa; Pieczkowski, 2020).

O excerto evidencia a ampliação das demandas de trabalho para além da jornada escolar, demonstrando como a falta de tempo institucionalizado para planejamento e produção de materiais impacta diretamente a prática pedagógica.

Assim, os desafios docentes no AEE não se restringem às questões pedagógicas, mas também envolvem dimensões estruturais e organizacionais do trabalho escolar, que interferem na efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Nesse sentido, as autoras destacam ainda que a política de educação especial na perspectiva inclusiva, embora represente avanços importantes, também produz efeitos de responsabilização docente, exigindo uma análise crítica sobre suas condições de implementação e sobre os modos como os professores têm sido subjetivados nesse processo.

3 O AEE E AS SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes possuem direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Nesse contexto, o AEE constitui-se como um importante serviço de apoio pedagógico destinado aos estudantes públicos da Educação Especial, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a efetivação da inclusão escolar.

O AEE tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, oferecendo recursos pedagógicos, metodologias diferenciadas e estratégias de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Sua atuação ocorre de forma articulada com o ensino regular, promovendo condições mais adequadas para a participação dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2025).

De acordo com o Ministério da Educação, as Salas de Recursos Multifuncionais representam espaços organizados para a realização do AEE, disponibilizando materiais didáticos, equipamentos e recursos específicos que auxiliam no processo educativo. Sobre essa organização, o documento normativo que orienta a política de educação especial inclusiva estabelece que “as salas de recursos multifuncionais se constituem em espaços organizados com materiais, equipamentos e recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2025).

Nesse sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais configuram-se como ambientes pedagógicos voltados à promoção da acessibilidade e da inclusão escolar, possibilitando o atendimento às especificidades dos estudantes. Esses espaços oferecem recursos de Tecnologia Assistiva, jogos pedagógicos, materiais acessíveis e diferentes metodologias que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes atendidos.

Além disso, o trabalho desenvolvido no AEE exige atuação colaborativa entre o professor especializado, os docentes da sala comum, a gestão escolar e as famílias. Essa articulação é fundamental para que as estratégias pedagógicas sejam integradas ao cotidiano escolar, fortalecendo o processo de inclusão e garantindo melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

Ao discutir a educação inclusiva, Mantoan (2003, p. 24) afirmou que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, desde o começo da vida escolar”. A

autora destacou que a inclusão requer mudanças nas práticas pedagógicas e na estrutura da escola, visando atender à diversidade presente no ambiente educacional.

Da mesma forma, Fávero *et al.* (2007) ressaltaram que o AEE deve favorecer a autonomia e a participação ativa dos estudantes, promovendo estratégias pedagógicas capazes de superar as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o AEE não deve ser compreendido como reforço escolar, mas como um suporte especializado voltado às necessidades específicas dos estudantes públicos da educação especial.

O Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, reforçou esse entendimento ao estabelecer a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e destacar a importância da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. O documento enfatiza a necessidade de formação docente adequada, recursos de acessibilidade e fortalecimento das práticas inclusivas nas instituições escolares (Brasil, 2025).

Nesse contexto, a experiência em Salas de Recursos Multifuncionais torna-se significativa também para a formação inicial de professores, especialmente durante o estágio supervisionado. A vivência nesse ambiente possibilita ao futuro docente compreender os desafios da inclusão escolar, observar práticas pedagógicas diferenciadas e desenvolver uma postura mais sensível e reflexiva diante da diversidade presente na escola.

Dessa forma, o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais desempenham papel fundamental na consolidação da educação inclusiva, contribuindo tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas.

3.1 Conceitos e objetivos do Atendimento Educacional Especializado

O AEE constitui-se como um serviço da educação especial desenvolvido no contexto da educação inclusiva, com a finalidade de garantir aos estudantes do público da Educação Especial condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. Na rede pública de ensino, esse atendimento é ofertado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, localizadas nas próprias escolas ou em instituições vinculadas aos sistemas públicos, ocorrendo, em geral, no contraturno escolar e articulando-se às atividades

pedagógicas da sala comum. Nesse sentido, a legislação vigente reforça a importância do AEE como um serviço articulado ao processo de escolarização, conforme estabelece:

> O Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar e suplementar ao processo de escolarização, deve ser ofertado ao estudante público da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, observados os objetivos, a estrutura e a organização de cada nível, etapa ou modalidade de ensino, as diretrizes curriculares e o projeto político-pedagógico (Brasil, 2026).

O AEE não possui caráter substitutivo ao ensino regular, mas complementar e/ou suplementar, conforme as especificidades educacionais apresentadas pelos estudantes. Sua organização pedagógica envolve o planejamento de estratégias diferenciadas, adaptação de materiais didáticos, desenvolvimento de recursos de acessibilidade e utilização de Tecnologia Assistiva que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da participação escolar. Dessa forma, o serviço busca reduzir ou eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam dificultar o processo educativo.

A partir dessa definição, compreende-se que o AEE possui objetivos que vão além do apoio escolar convencional, constituindo-se como um serviço especializado voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes. Entre seus principais objetivos, destaca-se a promoção da acessibilidade ao currículo escolar, possibilitando que os estudantes tenham condições de participar das atividades pedagógicas em igualdade de oportunidades. Além disso, o atendimento busca desenvolver habilidades funcionais e cognitivas, ampliar formas de comunicação, fortalecer a autonomia e favorecer a participação social e acadêmica dos estudantes no cotidiano escolar.

O público da educação especial é constituído por estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, os quais possuem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2025). Em consonância com essa perspectiva, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais destacou que a oferta do AEE deve considerar as necessidades específicas dos estudantes, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam sua autonomia e participação no contexto escolar (Brasil, 2010). O Decreto n.º 12.686/2025 reforçou esse entendimento ao instituir a Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva e estabelecer que os sistemas educacionais devem assegurar apoio necessário para que os estudantes públicos da Educação Especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, em condições adequadas de escolarização (Brasil, 2025). Conforme dispõe o decreto:

> A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

A efetivação desse direito exige a implementação de políticas e serviços educacionais capazes de responder às necessidades específicas dos estudantes no cotidiano escolar. Nesse contexto, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma importante estratégia das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ao disponibilizar espaços pedagógicos destinados à realização do AEE. Organizadas com recursos pedagógicos, Tecnologia Assistiva e materiais de acessibilidade, essas salas configuram-se como ambientes de apoio à escolarização, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e articuladas ao ensino regular. Assim, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais evidencia o compromisso dos sistemas públicos de ensino com a eliminação de barreiras e com a construção de condições mais equitativas de acesso, participação e aprendizagem, fortalecendo a consolidação da escola inclusiva.

3.2 Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais constituem espaços pedagógicos organizados no âmbito das instituições de ensino para a oferta do AEE, configurando-se como importantes instrumentos para a efetivação da educação inclusiva. Implantadas principalmente nas escolas da rede pública, essas salas são estruturadas com mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva destinados a atender às necessidades específicas dos estudantes públicos da Educação Especial. De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tais espaços têm como finalidade apoiar o processo de escolarização por meio do desenvolvimento de

estratégias pedagógicas que favoreçam a autonomia, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2010). Sobre esses espaços, o Ministério da Educação destaca: “realização de atendimentos individuais ou colaborativos em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM ou em outros espaços organizados para esse fim” (Brasil, 2026).

Nesse sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais materializam, no contexto escolar, os princípios defendidos e reafirmados pelo Decreto n.º 12.686/2025, ao possibilitarem a organização de apoios especializados e adaptações necessárias à participação, permanência e aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial no ensino regular (Brasil, 2025).

O Decreto n.º 12.686/2025 evidencia que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas exige condições pedagógicas e institucionais que assegurem aprendizagem significativa e participação ativa dos estudantes (Brasil, 2025).

Embora as Salas de Recursos Multifuncionais representem espaços fundamentais para a realização do AEE, é importante compreender que o AEE não se restringe a esse ambiente físico nem se limita ao atendimento individualizado do estudante. Trata-se de um serviço da educação especial que atende às demandas da escola como um todo, articulando-se ao ensino regular e envolvendo diferentes sujeitos e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o professor do AEE atua não apenas no desenvolvimento de atividades especializadas com os estudantes, mas também na orientação aos docentes da sala comum, na adaptação de recursos pedagógicos, no acompanhamento das necessidades educacionais e na construção de estratégias que favoreçam a acessibilidade e a participação escolar. O atendimento especializado deve integrar-se ao projeto pedagógico da instituição, fortalecendo o trabalho colaborativo entre professores, gestão escolar e famílias, de modo a promover a inclusão, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2015).

3.3 Professor do Atendimento Educacional Especializado

O professor do AEE desempenha papel fundamental na consolidação da educação inclusiva, atuando como mediador no processo de eliminação de barreiras que possam comprometer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial.

Sua atuação ultrapassa os limites da Sala de Recursos Multifuncionais, assumindo caráter articulador no contexto escolar ao envolver o planejamento de

estratégias pedagógicas, a organização de recursos de acessibilidade e o acompanhamento das necessidades educacionais dos estudantes. Nesse sentido, sua prática contribui para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

De acordo com a Portaria MEC n.º 421/2026, o professor do AEE exerce funções de natureza pedagógica, organizacional e colaborativa, atuando de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Entre suas atribuições estão a identificação e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados às necessidades dos estudantes, bem como a elaboração e o desenvolvimento de estratégias voltadas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação escolar. Além disso, esse profissional é responsável pelo planejamento e pela implementação do atendimento especializado em articulação com a equipe pedagógica da escola e com as famílias, apoiando também o uso de Tecnologia Assistiva e materiais acessíveis. No cotidiano escolar, sua atuação ocorre em parceria com os docentes da sala comum, contribuindo para a construção de práticas inclusivas e para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2026).

No que se refere à formação profissional, o Decreto n.º 12.686/2025 estabelece que o docente do AEE deve possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência, além de formação continuada voltada à educação especial inclusiva. A redação atual do art. 13 determina a realização de formação continuada com carga horária mínima de 360 horas, reconhecendo a necessidade de preparação específica para atender às múltiplas demandas da educação inclusiva (Brasil, 2025). É importante destacar que essa carga horária se refere à formação especializada do profissional e não à sua jornada semanal de trabalho, a qual é definida pelos sistemas de ensino e pelas redes públicas às quais o docente está vinculado. Dessa forma, a legislação reafirma que a atuação no AEE exige qualificação específica e permanente, considerando a complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas e a necessidade constante de atualização profissional.

A relevância desse profissional está diretamente relacionada à construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a equidade educacional. Ao atuar de forma articulada com os demais profissionais da instituição, o professor do AEE contribui para a superação de práticas excludentes e para a implementação de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes. Assim, configura-se como agente essencial na promoção do direito à educação, não apenas por desenvolver atendimentos especializados, mas

também por colaborar na construção de práticas escolares mais acessíveis, humanizadas e inclusivas.

Nesse contexto, a efetividade das ações desenvolvidas pelo professor do AEE depende, em grande medida, da articulação com os demais profissionais da escola, especialmente com os docentes da sala comum. O trabalho colaborativo entre professores constitui um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que favorece a integração de diferentes saberes e práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem dos estudantes. A cooperação entre o professor do AEE e o docente da sala comum possibilita a construção de estratégias mais adequadas às necessidades educacionais dos alunos, fortalecendo o processo de inclusão escolar. Além disso, essa atuação conjunta deve estar fundamentada no diálogo, na corresponsabilidade e na valorização das contribuições de cada profissional, superando relações hierárquicas no ambiente escolar (Stainback; Stainback, 1999 *apud* Malta, 2026; Capellini; Mendes, 2004 *apud* Malta, 2026).

Diante do exposto, destaca-se que o professor do AEE possui papel essencial na efetivação da educação inclusiva, atuando como mediador na identificação das necessidades educacionais dos estudantes e na elaboração de estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem. Entretanto, para que essa atuação seja realizada de forma qualificada, torna-se indispensável a formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando o aprimoramento de práticas pedagógicas, o uso adequado de recursos de acessibilidade e a construção de metodologias que respeitem as singularidades de cada aluno. Conforme apontaram Silva, Barboza e Coutinho (2025), a formação dos professores constitui um dos principais desafios para a consolidação do AEE, pois a preparação docente contribui para a acessibilidade curricular, a eliminação de barreiras e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre o atendimento especializado e a sala comum. Assim, investir na formação continuada significa promover uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho apresenta um percurso metodológico fundamentado na abordagem qualitativa e na narrativa autobiográfica. Segundo Gil (2021), a pesquisa qualitativa considera aspectos que vão além da quantificação dos fenômenos, valorizando as características, os significados e os processos construídos na realidade social.

Nessa perspectiva, a escolha da narrativa autobiográfica possibilita compreender as experiências vivenciadas pelo sujeito a partir de seus próprios significados e interpretações, permitindo ao pesquisador revisitar, organizar e atribuir sentidos às experiências vivenciadas em seu percurso formativo e profissional. Conforme Clandinin e Connelly, a pesquisa narrativa compreende a experiência como histórias vividas e narradas, valorizando suas dimensões pessoais e humanas (Clandinin; Connelly, 2011 *apud* Mariani; Mattos, 2012).

Nesse contexto, destaca-se a utilização do diário de bordo como instrumento de registro sistemático das vivências formativas durante o estágio supervisionado, possibilitando a reflexão contínua sobre o processo de formação docente.

Desse modo, a metodologia adotada articula experiência, narrativa e reflexão, permitindo compreender a formação docente como um processo contínuo, dialógico e construído na relação entre sujeito, história de vida e prática educativa.

O campo da pesquisa corresponde à Escola de Audiocomunicação, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), situada em João Pessoa – PB, no bairro Jardim Treze de Maio. A instituição oferece ensino presencial nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui estrutura térrea composta por sete salas de aula, quadra de esportes, auditório com dois banheiros, biblioteca provisória, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais, laboratório de informática com dez computadores, cozinha, refeitório, banheiro para funcionários, secretaria, sala da direção, banheiros estudantis feminino e masculino e depósito. Sua estrutura física conta com rampas, corrimãos, salas climatizadas e recursos audiovisuais que favorecem práticas pedagógicas mais acessíveis. O corpo de profissionais demonstra compromisso com a educação inclusiva, buscando constante articulação com o AEE para promover práticas educativas que valorizem a diversidade presente na instituição.

Durante o estágio, observou-se que parte do mobiliário apresentava desgaste, ocasionando desconforto em alguns ambientes. Também foi constatado que a escola não dispõe de piso tátil; entretanto, durante o período da pesquisa, não havia estudantes com deficiência visual matriculados. Além disso, alguns corredores apresentam largura reduzida e determinadas áreas externas possuem desníveis e degraus decorrentes das características do terreno.

O estágio supervisionado foi realizado entre os meses de julho e setembro de 2025, em dias alternados da semana, de segunda a sexta-feira, com carga horária diária de quatro horas, sendo desenvolvido integralmente na Sala de Recursos Multifuncionais, sob a supervisão da professora do AEE. O público atendido pelo AEE na instituição era composto por jovens e adolescentes, totalizando 15 estudantes, sendo dois com hipoacusia, oito com deficiência intelectual e cinco com TEA. Nesse contexto, o estágio possibilitou a aproximação com diferentes demandas educacionais, favorecendo a observação e a vivência de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do AEE e voltadas às necessidades específicas dos estudantes atendidos.

A professora responsável pelo AEE possui formação inicial em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), concluída em 24 de novembro de 2004. Em sua trajetória profissional, buscou ampliar sua formação na área da Educação Especial, concluindo Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP), realizada no período de 10 de março de 2012 a 23 de fevereiro de 2013, com carga horária de 375 horas/aula.

Posteriormente, concluiu a Especialização em AEE pela Faculdade Líbano, em 2 de julho de 2024, com carga horária de 720 horas/aula. Além dessas formações, possui cursos de aperfeiçoamento nas áreas de Neurociência aplicada à Educação e TDAH, demonstrando interesse pela formação continuada e pelo aprofundamento de conhecimentos relacionados às necessidades educacionais dos estudantes. A profissional, atualmente com 48 anos de idade, atua na área da Educação Especial desde junho de 2023, reunindo, portanto, formação acadêmica e experiências voltadas ao atendimento de estudantes públicos da Educação Especial.

Ao longo desse período, foram realizadas seis observações e quatro regências, contemplando atividades nas áreas de Matemática e Linguagem, com propostas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, da compreensão de números e cálculos

presentes no cotidiano, bem como de estratégias que favorecessem o contato visual e a atenção dos estudantes. O cronograma das atividades desenvolvidas encontram-se apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Registro das observações realizadas durante o estágio supervisionado na Escola Estadual ÁudioComunicação.

Data/mês/ano	Horário	Aulas observadas/participações
03/07/2025	7h00 às11h00	Conhecendo o AEE e seu funcionamento na escola
09/07/2025	7h00 às11h00	Mediação com aluno público da Educação Especial
16/07/2025	7h00 às11h00	Conhecendo documentação e histórico dos alunos públicos da Educação Especial atendidos pelo AEE
30/07/2025	7h00 às11h00	Planejamento e elaboração dos planos de intervenção/regências
07/08/2025	7h00 às11h00	Mediação participante com alunos públicos da Educação Especial
14/08/2025	7h00 às11h00	Elaboração de materiais pedagógicos para reunião com familiares de alunos público da Educação Especial
20/08/2025	7h00 às11h00	Primeira regência - Matemática
27/08/2025	7h00 às11h00	Segunda regência - Oralidade (seminário)
03/09/2025	7h00 às11h00	Terceira regência - Língua Portuguesa (batalha de palavras)
10/09/2025	7h00 às11h00	Quarta regência - Atenção e contato visual (Jogo quem sou eu)

Fonte: elaboração da autora, 2026.

Além das observações em Sala de Recursos Multifuncionais houve momentos de visita aos espaços da escola, uma reunião na 1º Gerência Regional de Educação (GRE) e de participação em um projeto chamado feira de profissões, onde pude desenvolver falas relacionadas ao ensino superior, e o acesso à rede pública com noções de pertencimento, apoio universitário e direitos. Com isso, deixo claro a participação apenas da Sala de Recursos Multifuncionais como parte central do estágio, resumindo as intervenções a este espaço.

A análise dos resultados foi organizada em três categorias, definidas a partir dos objetivos da pesquisa, de modo a favorecer uma compreensão sistemática dos dados produzidos durante o estágio supervisionado.

A primeira categoria buscou compreender o papel do AEE no contexto da educação inclusiva, evidenciando sua importância na promoção da aprendizagem e da participação de estudantes públicos da Educação Especial.

A segunda categoria aborda as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, considerando as estratégias, metodologias e recursos utilizados durante o período de observação e intervenção.

Por fim, a terceira categoria analisa as contribuições do estágio supervisionado para a construção de conhecimentos, saberes e práticas inclusivas na formação inicial docente, destacando como essa vivência possibilitou a articulação entre os referenciais teóricos e a prática educativa, fortalecendo uma postura crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados produzidos durante o estágio supervisionado na Sala de Recursos Multifuncionais. As análises fundamentam-se nos registros do diário de bordo, nas observações realizadas em campo e no referencial teórico que sustenta esta pesquisa, buscando compreender as experiências vivenciadas à luz da educação inclusiva. Para melhor organização da discussão, os resultados foram estruturados em três categorias temáticas:

- O papel do AEE no contexto da educação inclusiva;
- As práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o estágio supervisionado;
- As contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação inicial docente.

5.1 O papel do AEE no contexto da Educação Inclusiva

A primeira categoria de análise busca compreender o papel do AEE na efetivação da educação inclusiva, considerando sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da participação de estudantes públicos da Educação Especial. As observações realizadas durante o estágio supervisionado evidenciaram que a Sala de Recursos Multifuncionais constitui um espaço de complementação e suplementação ao ensino comum, no qual são desenvolvidas estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando suas potencialidades e seu ritmo de aprendizagem.

Essa compreensão está em consonância com Mantoan (2003), que defende a educação inclusiva como um processo de transformação da escola, de modo que a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do ambiente educacional.

Nessa mesma perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito dessas pessoas à educação em um sistema educacional inclusivo, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Durante o estágio, foi possível observar que o planejamento individualizado, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e as adaptações realizadas pela

professora do AEE favoreceram o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Mais do que promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, as intervenções contribuíram para fortalecer a autoestima, a autonomia e a confiança dos estudantes diante dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Durante as observações, percebeu-se que as intervenções realizadas pela professora do AEE produziam impactos que ultrapassam o desempenho acadêmico. Em um dos atendimentos acompanhados, por exemplo, após concluir uma atividade e receber devolutivas positivas sobre seu desempenho, um estudante deixou a sala demonstrando entusiasmo e satisfação com os resultados alcançados. Conforme registrado no diário de bordo:

> O estudante saiu da sala proferindo palavras de ânimo e progresso, evidenciando bons resultados em sua avaliação, agradecendo repetidamente pelo feito (Diário de bordo, 2025).

Esse episódio evidencia que o AEE também fortalece a autoestima, a motivação e a confiança dos estudantes, aspectos indispensáveis para sua participação ativa no processo educativo.

As observações realizadas também evidenciaram o compromisso da professora do AEE em eliminar barreiras à aprendizagem por meio da adaptação de atividades, da utilização de recursos pedagógicos acessíveis e do acompanhamento individualizado dos estudantes.

Essas práticas dialogam com as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que reafirma o direito à educação em um sistema inclusivo e destaca a necessidade de ações articuladas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2025).

Dessa forma, as experiências vivenciadas durante o estágio permitiram compreender que o AEE desempenha papel fundamental na consolidação da educação inclusiva. Além de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, o AEE contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, equitativas e comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade, reafirmando a importância da atuação docente pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Além disso, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, fortalece a discussão acerca da importância do AEE na consolidação da educação inclusiva, ao reafirmar o direito de todos os estudantes à educação em um sistema educacional que garanta acesso, participação e aprendizagem em condições de equidade (Brasil, 2025). Durante o estágio supervisionado, foi possível perceber que as ações desenvolvidas no AEE dialogam com as diretrizes estabelecidas pelo decreto, especialmente no que se refere à eliminação de barreiras e à valorização das potencialidades dos estudantes. As observações realizadas evidenciaram a preocupação da professora em adaptar atividades, utilizar recursos pedagógicos acessíveis e acompanhar individualmente os estudantes, favorecendo sua participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, o decreto reconhece que a efetivação da inclusão depende de profissionais preparados para atuar diante da diversidade presente na escola. Assim, as experiências vivenciadas no estágio demonstram que o AEE constitui um importante instrumento de promoção da equidade educacional, contribuindo para a construção de práticas mais acessíveis e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

5.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o estágio supervisionado

A segunda categoria de análise, intitulada "As práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o estágio supervisionado", tem como objetivo descrever e compreender as estratégias de ensino adotadas pela professora do AEE, considerando sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes públicos da Educação Especial. Durante o estágio supervisionado, foi possível observar que as práticas pedagógicas desenvolvidas eram pautadas em estratégias diversificadas e intencionalmente planejadas para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Entre as metodologias utilizadas, destacava-se a realização de jogos de tabuleiro envolvendo mais de um aluno, incluindo estudantes públicos da Educação Especial e estudantes do ensino regular. Essa estratégia favorecia a interação social, o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a construção de uma rede de

apoio que ultrapassava os limites da Sala de Recursos Multifuncionais, refletindo positivamente na convivência em classe comum.

Nessa perspectiva, Ferreira e Simioni (2021) defendem que a inclusão escolar se efetiva por meio de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes, promovendo sua participação, aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente educacional acessível. Além disso, a professora utilizava recursos tecnológicos, especialmente jogos educativos no computador, direcionados ao desenvolvimento das habilidades em que os estudantes apresentavam maiores dificuldades, buscando potencializar suas capacidades e reduzir as defasagens identificadas ao longo do processo de aprendizagem.

Outra prática observada foi a aplicação de avaliações, encaminhadas pelos professores da classe comum para serem realizadas com o acompanhamento da professora do AEE. Essa experiência foi registrada no diário de bordo, ao relatar que:

> Na vivência de hoje pude mediar, por meio da leitura, uma avaliação para dois alunos, em horários distintos, ambos com deficiência intelectual. Durante a mediação observei momentos em que precisei ler de forma mais lenta e percebi o número maior de figuras claras e objetivas alcançando um melhor desempenho para ambos (Diário de bordo, 2025).

Essa vivência evidenciou que a mediação pedagógica constitui um importante recurso para assegurar a participação dos estudantes no processo avaliativo, respeitando suas especificidades e garantindo condições mais equitativas de aprendizagem. Também foi possível acompanhar a confecção de cartazes destinados à mostra cultural da escola, que abordava temas relacionados à Psicologia e à inclusão. Na ocasião, a professora destacou que o AEE participaria do evento por meio de palestras e ações de conscientização voltadas ao respeito às diferenças, à valorização das potencialidades individuais e à garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Tais experiências dialogam com as reflexões de Mantoan (2003), ao evidenciarem que a educação inclusiva exige práticas pedagógicas acessíveis e comprometidas com a participação efetiva de todos os estudantes. Da mesma forma, Nóvoa (2019) afirmou que a formação docente se fortalece nas experiências vividas, na reflexão sobre a prática e na construção coletiva de saberes, permitindo que o professor desenvolva competências para responder aos desafios do cotidiano escolar.

Assim, as vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado possibilitaram compreender que a atuação do professor do AEE ultrapassa o atendimento individualizado, constituindo-se como uma prática colaborativa, reflexiva e essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em continuidade às práticas observadas, destacou-se a confecção de recursos pedagógicos produzidos com materiais recicláveis, elaborados pela professora do AEE de acordo com as necessidades apresentadas por cada estudante. Esses materiais foram planejados de forma intencional, como registrado no diário de bordo:

> No encontro de hoje ao pensar nas necessidades dos alunos atendidos, foram planejados três recursos que contemplassem aspectos como atenção, estratégia e gerenciamento de tempo para resolução de problemas, buscando tornar as atividades mais atrativas, acessíveis e significativas, além de estimular habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais durante os atendimentos (Diário de bordo, 2025).

A utilização de recursos confeccionados com materiais de baixo custo evidencia que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada ao planejamento e à criatividade do professor, e não apenas à disponibilidade de recursos tecnológicos ou materiais sofisticados. Nesse sentido, Possa e Pieczkowski (2020) destacam que a atuação docente no AEE exige a elaboração de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes, favorecendo sua aprendizagem, autonomia e participação no contexto escolar.

Durante o estágio, também foi possível perceber que os atendimentos eram organizados em horários distintos, considerando as especificidades e a realidade de cada estudante. Em alguns casos, em razão da distância entre a residência e a escola ou das dificuldades de deslocamento, os atendimentos eram realizados em horários alternativos, como no intervalo das aulas ou em momentos previamente acordados com o professor da classe comum, que cedia parte de sua aula para garantir a participação do estudante no AEE. Essa organização demonstrou o compromisso da equipe escolar com a permanência e a aprendizagem dos estudantes, evidenciando uma atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos.

Por outro lado, observou-se que essa prática exige constante atenção, uma vez que o AEE possui caráter complementar ou suplementar e não deve substituir a escolarização na classe comum. Assim, é fundamental que a organização dos

horários preserve o direito do estudante de participar integralmente das atividades curriculares da sala regular, evitando prejuízos ao seu processo de ensino e aprendizagem e assegurando o cumprimento da legislação que orienta a Educação Inclusiva.

Nesse contexto, Possa e Pieczkowski (2020), destacam que a efetivação da Educação Inclusiva depende da atuação colaborativa entre os profissionais da escola, do planejamento conjunto e da construção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes. Dessa forma, a articulação entre o professor da classe comum, o professor do AEE e a equipe escolar torna-se essencial para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, sem comprometer sua permanência nas atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

Outro aspecto que se destacou durante o estágio supervisionado foi a relação estabelecida entre a professora do AEE, as famílias e a comunidade escolar, evidenciando que o trabalho desenvolvido no AEE ultrapassa o atendimento direto aos estudantes.

As reuniões com pais e responsáveis constituíam momentos de escuta, acolhimento e orientação, nos quais a professora esclarecia dúvidas, compartilhava informações sobre o desenvolvimento dos estudantes e direcionava as famílias quanto aos encaminhamentos mais adequados diante das demandas apresentadas. Em diversas situações, foi possível perceber que seu papel também envolvia oferecer apoio em momentos de insegurança e sobrecarga emocional vivenciados pelos familiares, fortalecendo a parceria entre família e escola, indispensável para o processo de inclusão.

Essa atuação dialoga com Haas e Baptista (2019), ao defenderem que o AEE não deve ser compreendido como um serviço isolado, mas como um dispositivo pedagógico articulado ao cotidiano escolar, promovendo o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e fortalecendo o direito à aprendizagem dos estudantes. Paralelamente, observou-se sua constante atuação junto aos professores e demais profissionais da instituição, orientando-os acerca da legislação, dos direitos das pessoas com deficiência e das atribuições do AEE. Demonstrando amplo domínio dos documentos normativos que fundamentam a educação inclusiva, a professora recorria frequentemente às legislações vigentes, participava de formações continuadas, realizava cursos de aperfeiçoamento e mantinha diálogo

constante com a equipe técnica da regional responsável pelo acompanhamento do serviço de AEE, buscando esclarecer dúvidas e qualificar sua prática profissional.

Essa postura evidencia uma profissional comprometida com a formação permanente, aspecto que, segundo Nóvoa (2019), constitui um dos pilares da docência, uma vez que o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua, por meio da reflexão sobre a prática, do estudo e da colaboração entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço educativo. Assim, as vivências observadas revelam que a atuação do professor do AEE envolve dimensões pedagógicas, formativas, legais e humanas, consolidando-se como elemento essencial para a efetivação de uma educação inclusiva pautada no diálogo, na corresponsabilidade e na garantia dos direitos de todos os estudantes.

Apesar das inúmeras contribuições proporcionadas pelo AEE, o período de observação também possibilitou identificar desafios que interferem diretamente na qualidade do serviço ofertado. Entre eles, destacaram-se situações envolvendo estudantes adolescentes com comportamentos agressivos conforme vivência observada com jogos e um adolescente com TEA, registrada em diário de bordo:

> O aluno apresentou um comportamento mais inquieto, e insistente em retornar para sua casa proferindo palavras em tom mais irritado, evitando contato visual, e recusando qualquer diálogo com a professora e comigo durante o atendimento, que exigiam da professora constante mediação, paciência e elaboração de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a autorregulação, a convivência e a permanência desses estudantes nas atividades propostas (Diário de bordo, 2025).

Outro aspecto recorrente foi a baixa participação de algumas famílias, evidenciada pela ausência em reuniões e, em determinados casos, pelo não comparecimento dos estudantes aos atendimentos do AEE, comprometendo a continuidade das intervenções pedagógicas e o acompanhamento do processo de aprendizagem.

No que se refere à estrutura física, observou-se que a Sala de Recursos Multifuncionais apresentava espaço reduzido para a realização dos atendimentos, além de mobiliário antigo, com odor de mofo e acúmulo de poeira. Verificou-se, ainda, que grande parte dos armários era utilizada para armazenar materiais antigos e, em sua maioria, sem utilização, reduzindo o espaço destinado aos recursos pedagógicos e à circulação dos estudantes. Essa realidade aproxima-se das discussões

apresentadas por Araújo *et al*. (2023), que evidenciaram que as condições de trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais ainda representam um desafio para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que limitações estruturais, insuficiência de materiais e inadequações dos espaços físicos podem comprometer a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes.

Do mesmo modo, Possa e Pieczkowski (2020) ressaltaram que o professor do AEE enfrenta desafios que extrapolam as práticas pedagógicas, envolvendo dificuldades estruturais, excesso de atribuições e obstáculos para a implementação das políticas inclusivas. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) afirmou que a inclusão escolar somente se concretiza quando a escola se reorganiza para atender à diversidade, garantindo não apenas o acesso, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Esse entendimento é reafirmado pela Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo a necessidade de assegurar infraestrutura adequada, recursos pedagógicos, acessibilidade, formação continuada dos profissionais e articulação entre escola, família e rede de apoio para promover uma educação inclusiva de qualidade (Brasil, 2026).

Assim, as observações realizadas durante o estágio evidenciam que a consolidação de uma educação inclusiva depende não apenas do comprometimento do professor do AEE, mas também de investimentos institucionais, da participação ativa das famílias e da efetivação das políticas públicas, garantindo condições dignas de trabalho aos profissionais e o pleno desenvolvimento dos estudantes públicos da Educação Especial.

5.3 As contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação inicial docente

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, permeadas tanto pelas potencialidades quanto pelos desafios observados no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais, constituíram importantes oportunidades de aprendizagem para a formação docente. Nesse contexto, a terceira categoria de análise, "As contribuições do estágio para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas na formação inicial docente", busca evidenciar de que maneira a inserção

no AEE possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, favorecendo a construção de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

A convivência com os estudantes, a participação nas intervenções pedagógicas, o acompanhamento das ações da professora do AEE e a interação com a equipe escolar permitiram compreender que a formação para a educação inclusiva ultrapassa os conhecimentos adquiridos na graduação, sendo construída, sobretudo, na experiência cotidiana, na reflexão sobre a prática e no diálogo entre teoria e realidade. Conforme Nóvoa (2019), a formação docente acontece no exercício da profissão, por meio das experiências compartilhadas, da reflexão crítica e da construção coletiva de saberes, elementos que se fizeram presentes ao longo de todo o estágio supervisionado.

As vivências no contexto escolar também ampliaram a compreensão sobre a forma como o AEE é percebido pelos diferentes profissionais da instituição. Ao longo do estágio, foi possível identificar que, embora o AEE seja reconhecido como um serviço essencial para a promoção da educação inclusiva, ainda existem concepções limitadas acerca de suas atribuições e de sua articulação com o ensino comum. Essa realidade evidenciou a importância do diálogo permanente entre o professor do AEE, a equipe gestora, os docentes e os demais funcionários da escola, conforme diário de bordo, quando observei em vários momentos:

> A disponibilidade e iniciativa da professora em esclarecer dúvidas de professores, favorecendo a construção de uma cultura inclusiva baseada na corresponsabilidade (Diário de bordo, 2025).

Além disso, as observações permitiram compreender que a efetividade do atendimento não está condicionada apenas à estrutura física disponível ou às necessidades específicas dos estudantes, mas, sobretudo, ao compromisso do professor com seu processo contínuo de formação. A busca por atualização, o aprofundamento teórico e a constante reflexão sobre a prática possibilitam a elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas, a flexibilização de conteúdos, a produção de materiais acessíveis, a organização de rotinas inclusivas e o acolhimento das demandas socioemocionais dos estudantes.

Nessa perspectiva, Ferreira e Simioni (2021) destacaram que o estágio supervisionado em Educação Especial representa um momento essencial da

formação docente, pois possibilita ao licenciando compreender a complexidade da atuação no AEE, articulando teoria e prática por meio da reflexão crítica. Essa compreensão converge com Neves Junior e Massaro (2023), que defenderam uma formação docente crítica, humanizada e comprometida com as demandas da escola inclusiva.

Essa compreensão reforça a dimensão humanizadora da prática docente. Neves Junior e Massaro (2023), fundamentados em Paulo Freire, defenderam uma formação que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo educativo, superando práticas baseadas na mera transmissão de conteúdo. Durante o estágio, observou-se que a professora do AEE concretizava essa perspectiva ao valorizar o diálogo, a escuta e o respeito às singularidades dos estudantes, promovendo estratégias que favoreciam sua autonomia, participação e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como o estágio supervisionado em Sala de Recursos Multifuncionais contribui para a formação docente inclusiva. A partir das vivências, observações e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, foi possível compreender que o AEE constitui um serviço indispensável para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que favorece o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes públicos da Educação Especial, complementando e suplementando o ensino oferecido na sala de aula comum.

As experiências vivenciadas durante o estágio permitiram compreender que a atuação do professor do AEE ultrapassa a elaboração de atividades pedagógicas adaptadas, envolvendo o planejamento individualizado, a produção de recursos acessíveis, a articulação com professores, gestores e famílias, a mediação dos processos de aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Além disso, evidenciou-se que o trabalho desenvolvido nesse espaço requer formação continuada, domínio da legislação educacional, sensibilidade para compreender as especificidades dos estudantes e compromisso permanente com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao mesmo tempo, a pesquisa possibilitou identificar desafios que ainda permeiam o cotidiano do AEE, como limitações estruturais, insuficiência de recursos materiais, necessidade de maior participação das famílias, dificuldades de articulação entre os profissionais da escola e desconhecimento, por parte de alguns membros da comunidade escolar, acerca das atribuições do AEE. Tais aspectos demonstram que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da atuação do professor especializado, mas também do fortalecimento das políticas públicas, de investimentos em infraestrutura, da formação continuada dos profissionais e da construção de uma cultura escolar pautada na responsabilidade e no respeito à diversidade.

No que se refere à formação docente, o estágio supervisionado mostrou-me um momento essencial para a constituição da minha identidade profissional, permitindo articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha graduação com as experiências concretas vivenciadas na escola. A convivência com os estudantes, a observação das práticas da professora do AEE, o diálogo com a equipe escolar e a reflexão constante sobre os desafios encontrados contribuíram significativamente para a construção de um olhar mais sensível, crítico e comprometido com os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, confirma-se o entendimento de que a formação do professor ocorre de maneira contínua, sendo

alimentada pelas experiências, pela investigação da própria prática e pela busca permanente por novos conhecimentos.

Os resultados obtidos respondem ao problema de pesquisa ao evidenciar que o estágio supervisionado em AEE representa uma experiência formativa indispensável para a preparação de professores comprometidos com uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. A inserção no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais possibilitou compreender a complexidade da atuação docente, fortalecendo competências relacionadas ao planejamento pedagógico, ao trabalho colaborativo, à mediação da aprendizagem e ao respeito às singularidades dos estudantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões acerca da importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores e incentive novas investigações sobre o AEE e suas contribuições para a consolidação da Educação Especial Inclusiva. Considera-se que investir na formação docente, no fortalecimento das políticas públicas e na valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE constitui um caminho fundamental para garantir o direito de todos os estudantes a uma educação que reconheça, respeite e valorize a diversidade como princípio essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Gabriela Lopes; SILVA, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento; NUNES, Leila Regina de Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Condições de trabalho das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 04 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 ago. 2026

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a organização do Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2026.

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; SIMIONI, Marcos Cezar. A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-20, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18440.091.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X41104.

MALTA, Marina Oliveira. Atendimento educacional especializado na escola pública brasileira: possibilidades, desafios e caminhos para a inclusão. **Revista RGE Interdisciplinar**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1-16, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n4-031.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. **Revista Educação Pública**., Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012.

NEVES JUNIOR, Pedro Carlos das; MASSARO, Munique. Entre prescrições e práticas: a necessidade de resistência dos cursos de Pedagogia para a formação humana inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.37. 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14986. Acesso em: 04 ago. 2026.

NEVES JÚNIOR, Pedro Carlos das. **Cursos presenciais de pedagogia na Paraíba: investigando referenciais sobre educação especial inclusiva e comunicação alternativa.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2021. Disponível em:https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22667 . Acesso em: 18 ago. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. Acesso em: 04 ago. 2026.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. DOI: 10.1590/S1413-65382519000400003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400003. Acesso em: 04 ago. 2026

POSSA, Juliana Daniele Bressan.; PIECZKOWSKI,Tania Mara Zancanaro.. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 33, p. e37/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231. Acesso em: 04 ago. 2026.

SILVA, Jéssica de Andrade; BARBOZA, Nilton Anderson Santos; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** (REASE), São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i3.18347.

SILVA, Maria Luiza Santos da. **Diário de bordo da pesquisa**. João Pessoa, 2025. Documento não publicado.