SALA DE AEE E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Camila Vieira da Silva[1]
Daniela da Conceição dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

A matrícula na classe comum assegura a entrada do estudante na escola, mas sua participação depende das condições que encontra para se comunicar, acompanhar as aulas, conviver com os colegas e demonstrar o que aprendeu. Uma atividade apresentada exclusivamente em formato impresso, por exemplo, pode impedir que um estudante com baixa visão acesse o mesmo conteúdo trabalhado com a turma. Quando a escola identifica a barreira e oferece um formato acessível, modifica as condições de ensino sem abandonar o objetivo curricular. Essa relação entre acessibilidade e aprendizagem ajuda a compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pública.

O AEE é uma atividade pedagógica da Educação Especial que complementa a escolarização de estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementa a de estudantes com altas habilidades ou superdotação, conforme o Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a, 2025b). A sala de recursos multifuncionais constitui um espaço para organizar parte desse trabalho. Seu alcance, porém, depende do uso das estratégias e dos recursos nos demais ambientes escolares. Uma prancha de comunicação aprendida no atendimento especializado, por exemplo, só amplia a participação em sala comum quando o estudante pode utilizá-la durante as atividades e encontra interlocutores que reconhecem suas formas de expressão.

A questão que orienta este estudo é como a sala de AEE pode contribuir para a inclusão na escola pública diante das barreiras que persistem no cotidiano escolar. O objetivo geral é analisar os desafios e as possibilidades do atendimento especializado à luz dos marcos legais da educação inclusiva. Para isso, o artigo examina a finalidade pedagógica do serviço, discute obstáculos à sua implementação e sistematiza possibilidades de articulação entre profissionais, estudantes e famílias.

[1] Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: camilavieiradasilva372@gmail.com.
[2] Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário AGES (UniAGES). E-mail: danibio17@outlook.com.

A pesquisa qualitativa articula produção bibliográfica e análise de documentos normativos. A discussão se concentra nas condições de acesso ao serviço, na disponibilidade e no uso dos recursos, na formação docente e na articulação com a sala comum. A análise indica que o estudo de caso pedagógico, o planejamento colaborativo e o acompanhamento da participação do estudante oferecem meios para aproximar o atendimento especializado do currículo e da vida escolar. A realização dessas ações depende de tempo de trabalho, recursos e responsabilidades definidos institucionalmente.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental. A dimensão bibliográfica reúne contribuições de Baptista (2011) sobre a organização dos serviços especializados e de Vilaronga e Mendes (2014) sobre a colaboração entre docentes da Educação Especial e da classe comum. As obras foram mobilizadas pela relação direta com os dois aspectos centrais da investigação, a função pedagógica da sala de recursos e as condições para articular o atendimento com o ensino na turma.

A dimensão documental inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e o Decreto nº 12.686/2025, considerado com as alterações do Decreto nº 12.773/2025. A leitura dos dispositivos priorizou o direito à escolarização, a acessibilidade, a finalidade do AEE e a organização do estudo de caso. A Portaria MEC nº 421/2026 foi considerada como referência complementar da regulamentação da política nacional (Brasil, 2026).

A análise foi organizada em três movimentos. Primeiro, foram identificadas as obrigações educacionais e as atribuições pedagógicas relacionadas ao atendimento. Em seguida, as contribuições da literatura foram cotejadas com essas atribuições para discutir as condições necessárias à sua efetivação. Por fim, os achados foram agrupados em quatro eixos temáticos: acesso e estudo de caso, recursos e acessibilidade, formação e colaboração docente, e acompanhamento institucional da participação e da aprendizagem. A organização por eixos permite examinar, em cada um deles, uma barreira e as ações escolares que podem enfrentá-la.

Os resultados correspondem à interpretação das fontes selecionadas. As situações apresentadas ao longo da discussão são exemplos ilustrativos construídos para explicitar implicações pedagógicas. O estudo não envolve observação em escolas, entrevistas ou levantamento estatístico. Por isso, a análise se concentra em compreender desafios e

possibilidades de implementação e não permite estimar a frequência desses obstáculos nas redes públicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Direito à escolarização e acessibilidade

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e prevê a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O art. 208, inciso III, inclui o atendimento educacional especializado entre as garantias do dever do Estado com a educação. A LDB, por sua vez, situa a Educação Especial como modalidade de educação escolar e determina que os sistemas de ensino assegurem, entre outras condições, métodos, recursos educativos e organização adequados às necessidades dos estudantes (Brasil, 1988, 1996). A leitura conjunta desses dispositivos associa o direito de frequentar a escola ao dever de oferecer condições para aprender.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, especialmente em seu art. 24, estabelece a perspectiva de um sistema educacional inclusivo, com apoios no sistema geral de ensino e adaptações razoáveis. Na LBI, a noção de barreira orienta a compreensão das dificuldades encontradas na vida escolar. Barreiras podem estar na circulação física, nos materiais, na comunicação, nas tecnologias e nas atitudes. O projeto pedagógico deve institucionalizar o AEE e os demais serviços e adaptações necessários ao acesso ao currículo (Brasil, 2009, 2015).

Essa abordagem altera o ponto de partida da intervenção pedagógica. Ao constatar que um estudante raramente contribui em atividades coletivas, a equipe pode examinar se as instruções são compreensíveis, se existem modos acessíveis de resposta e se o tempo oferecido permite sua participação. A análise das barreiras deve ser acompanhada da identificação dos interesses, dos conhecimentos e dos modos de comunicação do estudante. A partir dessas informações, torna-se possível decidir quais condições precisam ser modificadas e que apoios merecem ser experimentados.

Função pedagógica da sala de AEE

Baptista (2011) discute a posição assumida pela sala de recursos na oferta de serviços especializados e chama atenção para a amplitude da ação pedagógica relacionada a esse espaço. Essa contribuição permite diferenciar o local de atendimento do conjunto de ações necessárias para apoiar a escolarização. Produzir um material acessível, orientar seu uso com a turma e avaliar se ele facilitou a participação são tarefas ligadas ao mesmo processo, embora ocorram em espaços e momentos distintos.

O caráter complementar ou suplementar do AEE tem implicações para o planejamento. O professor especializado pode orientar o uso de recursos de comunicação, explorar formas de acesso a materiais e construir estratégias que favoreçam a autonomia. Na suplementação para estudantes com altas habilidades ou superdotação, podem ser propostas oportunidades de aprofundamento e enriquecimento curricular, articuladas a áreas de interesse e às atividades da turma. Nos dois casos, o vínculo com a escolarização deve orientar a escolha das estratégias (Brasil, 2025a, 2025b).

A participação do estudante também é central na escolha dos apoios. Um recurso pode parecer adequado durante sua elaboração, mas ser pouco funcional quando exige muitas etapas de manipulação ou quando não está disponível na atividade em que é necessário. Ao considerar a experiência de quem o utiliza, o professor pode ajustar o material e combinar com a turma formas de incorporá-lo à rotina. A função pedagógica da sala de AEE, portanto, se concretiza na relação entre as estratégias desenvolvidas no serviço e as oportunidades efetivas de aprender nos diferentes contextos escolares.

Planejamento colaborativo e responsabilidade institucional

Vilaronga e Mendes (2014) analisam experiências de ensino colaborativo e mostram que a cooperação entre docentes se desenvolve em diferentes estágios. Essa perspectiva ajuda a examinar a passagem de contatos pontuais para um trabalho em que os profissionais planejam, acompanham e avaliam juntos. O coensino constitui uma forma específica de colaboração na classe comum. No diálogo entre AEE e sala comum, a colaboração também pode ocorrer na análise de uma atividade, na construção de um apoio de comunicação ou na revisão de uma estratégia de avaliação.

O professor regente contribui com o conhecimento do currículo, da dinâmica da turma e dos objetivos de cada atividade. O professor do AEE contribui com a análise das barreiras e com o planejamento de recursos e estratégias de acessibilidade. A coordenação pedagógica pode organizar momentos de interlocução e acompanhar a continuidade das decisões. Quando a escola reserva tempo para esse trabalho, a colaboração passa a integrar a rotina institucional e pode prosseguir mesmo diante de mudanças de turma ou de profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acesso ao AEE e estudo de caso pedagógico

O primeiro eixo mostra que o acesso ao AEE deve ser compreendido como questão pedagógica. O art. 11 do Decreto nº 12.686/2025 dispõe sobre o estudo de caso como etapa inicial da identificação do estudante público da Educação Especial. O processo abrange a

identificação das demandas e barreiras, a análise do contexto escolar, o reconhecimento de potencialidades e necessidades de apoio e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Com a alteração de 2025, o resultado fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). O mesmo artigo assegura o envolvimento do estudante e de seus familiares ao longo do processo (Brasil, 2025a, 2025b).

A oferta do AEE não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo, relatório ou outro documento emitido por profissional de saúde. Informações clínicas, quando existentes e pertinentes, podem subsidiar o estudo de caso, enquanto a equipe escolar reúne evidências sobre as barreiras encontradas e as estratégias que favorecem o acesso ao currículo (Brasil, 2025a). Assim, a ausência de documentação clínica não impede o início da avaliação pedagógica e a organização dos apoios indicados pelo estudo de caso.

Em uma situação ilustrativa, um estudante acompanha uma explicação com imagens e demonstra reconhecer os elementos estudados, mas participa pouco quando a única forma de resposta é a exposição oral diante da turma. O estudo de caso pode reunir registros de sua participação, informações da família e a percepção do próprio estudante. A equipe pode então experimentar respostas por seleção de imagens, escrita ou outro meio acessível e observar se as mudanças permitem demonstrar o conhecimento solicitado. A comparação entre contextos ajuda a identificar qual barreira interferia na atividade e quais apoios devem ser mantidos ou revistos.

Essa análise também evita decisões apoiadas apenas em categorias diagnósticas. Estudantes com a mesma condição podem utilizar recursos distintos e apresentar necessidades diferentes conforme a tarefa, o espaço e as oportunidades de participação. Um registro pedagógico mais informativo descreve a situação observada, identifica o apoio oferecido e indica como o estudante respondeu. Com isso, o PAEE e o PEI podem expressar decisões fundamentadas nas necessidades educacionais e nas potencialidades identificadas.

Recursos pedagógicos e acessibilidade na rotina escolar

O segundo eixo aponta que a disponibilidade de materiais e equipamentos precisa ser examinada junto com sua possibilidade de uso. Um recurso guardado na sala de AEE ou disponível somente em um turno tem alcance limitado quando o estudante precisa dele em outros ambientes. A falta de manutenção, a insuficiência de materiais acessíveis e a ausência de orientação para o uso são obstáculos distintos. Cada um exige uma resposta específica, que pode envolver a rede de ensino, a gestão da unidade e os profissionais que acompanham o estudante.

A escolha do recurso começa pelo objetivo de aprendizagem e pela barreira identificada. Se a turma precisa interpretar um mapa e a barreira está na leitura de símbolos muito pequenos, a equipe pode testar ampliação, contraste, legenda em formato acessível ou outros apoios coerentes com a forma de acesso do estudante. O professor pode verificar se, com o recurso escolhido, o estudante localiza as informações e realiza a interpretação proposta. Essa sequência aproxima a produção de materiais do currículo e permite avaliar a utilidade do apoio em uma tarefa concreta.

Acessibilidade também envolve organizar atividades que admitam diferentes formas de participação. Em um trabalho em grupo, o estudante pode contribuir selecionando informações, organizando imagens ou registrando uma síntese em formato acessível. A escolha da forma de participação deve preservar a relação com a aprendizagem em foco. Se o objetivo é justificar uma conclusão, a possibilidade de fazê-lo por escrito, oralmente ou por comunicação alternativa pode ampliar o acesso à atividade e manter a exigência de apresentar uma justificativa.

A análise evidencia ainda que os apoios precisam acompanhar os deslocamentos do estudante entre os ambientes da escola. Biblioteca, pátio e quadra apresentam demandas diferentes de comunicação, orientação e interação. Incorporar esses espaços ao planejamento ajuda a equipe a reconhecer barreiras que passariam despercebidas se o acompanhamento se concentrasse apenas no período do AEE. Também permite verificar se o estudante utiliza as estratégias com diferentes interlocutores e em situações em que pode tomar decisões com maior autonomia.

Formação continuada e articulação com a classe comum

O terceiro eixo relaciona a fragilidade da articulação entre docentes às condições concretas de trabalho. Quando o diálogo ocorre somente após uma dificuldade em sala, o professor do AEE recebe informações parciais e tem menos oportunidade de participar da preparação dos recursos. Em contrapartida, conhecer com antecedência a tarefa e o objetivo curricular permite testar formatos, orientar seu uso e combinar critérios para observar a participação do estudante. A literatura sobre ensino colaborativo ajuda a compreender a importância dessa corresponsabilidade (Vilaronga; Mendes, 2014).

Uma forma de organizar a colaboração é partir de uma atividade prevista para a turma. O regente explicita o que pretende ensinar e como pretende verificar a aprendizagem. O professor do AEE examina, com ele, quais exigências de acesso podem criar barreiras e quais apoios podem ser experimentados. Após a aula, os docentes discutem o que funcionou e

registram o próximo ajuste. Esse processo pode orientar a elaboração de materiais e ajudar os profissionais a reconhecer quando uma estratégia deve ser estendida a outras situações.

A formação continuada pode partir das dúvidas surgidas nesse trabalho. Em vez de restringir a discussão a características gerais de uma condição, a escola pode dedicar tempo ao exame de produções dos estudantes, à adaptação de uma instrução ou ao teste de diferentes formas de resposta. A troca entre professores ganha concretude quando a equipe consegue comparar o desempenho em situações com e sem determinado apoio e discutir quais aspectos do ensino favoreceram a aprendizagem. Esse exercício exige registros proporcionais à rotina da escola e tempo de formação previsto pela gestão.

É também necessário distinguir a atuação do AEE das responsabilidades dos demais profissionais. O planejamento curricular e a avaliação da turma continuam a exigir a participação do professor regente. A coordenação acompanha a coerência entre os planos, favorece a circulação das informações necessárias e articula as condições de trabalho. O professor especializado contribui com os recursos e as estratégias definidos no atendimento. A colaboração tem maior continuidade quando essas responsabilidades são pactuadas coletivamente e registradas de forma compreensível para a equipe.

Acompanhamento da participação e da aprendizagem

O quarto eixo diz respeito ao acompanhamento institucional. Frequência ao AEE e quantidade de materiais produzidos informam sobre a organização da oferta, mas precisam ser lidas junto com evidências do que acontece na escolarização. Entre os aspectos que podem ser acompanhados estão a possibilidade de iniciar uma tarefa, o acesso aos materiais, a interação com colegas, a expressão de dúvidas e a demonstração de conhecimentos. Os registros devem indicar em que contexto houve participação e qual apoio estava disponível.

O PAEE e o PEI podem favorecer esse acompanhamento quando partem do estudo de caso e mantêm objetivos articulados. Um plano pode prever, por exemplo, que o estudante utilize um recurso de comunicação para fazer escolhas e formular perguntas em atividades de grupo. Na revisão, a equipe pode verificar se o recurso estava acessível, se os colegas e os profissionais souberam utilizá-lo na interação e se houve oportunidades reais de escolha. A decisão sobre manter ou ajustar a estratégia depende da análise dessas condições, além da resposta do estudante.

A família pode contribuir com informações sobre interesses, formas de comunicação e estratégias já utilizadas. O estudante, por sua vez, pode indicar quais apoios considera mais confortáveis e em quais situações ainda encontra dificuldades. Essas contribuições ajudam a

qualificar a análise pedagógica e devem ser incorporadas às decisões da escola, respeitando a privacidade das informações. A gestão, em articulação com a rede, responde por condições institucionais como disponibilidade de recursos, organização dos horários e continuidade do acompanhamento.

Os quatro eixos se relacionam. Um estudo de caso pode identificar a necessidade de um apoio que só terá efeito se estiver disponível na classe comum e se os docentes souberem integrá-lo ao planejamento. O acompanhamento posterior mostra se a barreira foi reduzida ou se a estratégia precisa ser revista. Dessa forma, a implementação da política inclusiva envolve um processo contínuo de identificar, planejar, experimentar e avaliar, com atenção ao que muda na experiência escolar do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a sala de Atendimento Educacional Especializado fortalece a inclusão quando o trabalho desenvolvido nesse espaço se articula com o currículo, com a sala comum e com os demais ambientes da escola pública. Sua contribuição aparece nas condições criadas para que o estudante acesse informações, participe das atividades, interaja com os colegas e demonstre o que aprendeu.

Entre os desafios discutidos, destacaram-se a insuficiência ou a baixa disponibilidade de recursos, a necessidade de formação continuada, a fragilidade do planejamento compartilhado e as dificuldades de converter as diretrizes legais em ações cotidianas. O estudo de caso pedagógico oferece um ponto de partida para enfrentar esses obstáculos porque reúne informações sobre o contexto, as barreiras, as potencialidades e os apoios necessários. A documentação de saúde pode contribuir com informações complementares, e a oferta do atendimento deve seguir o processo educacional previsto na política inclusiva.

Para a escola pública, a principal implicação da análise é integrar a acessibilidade ao planejamento pedagógico. Isso envolve organizar tempos de colaboração, prever o uso dos recursos nos espaços em que são necessários e acompanhar seus efeitos sobre a participação e a aprendizagem. A escuta dos estudantes e de suas famílias pode ajudar a reconhecer apoios funcionais e situações que ainda requerem mudanças.

Como os resultados decorrem da análise de documentos e estudos selecionados, pesquisas de campo podem examinar como diferentes redes organizam o estudo de caso, o planejamento individualizado e a interlocução entre professores. A observação das atividades e a escuta dos estudantes podem esclarecer de que modo os apoios previstos chegam à sala comum e quais condições favorecem sua continuidade ao longo da escolarização.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59–76, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006.

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: 25 mai. 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: 9 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 nov. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 nov. 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, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 9 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 9 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 9 nov. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139–151, 2014. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999.