



PBPC
ISSN 2674-9432



Qualis A3
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no
Google Acadêmico

CADERNO PEDAGÓGICO 2 E A REORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Ademar Alves dos Santos; Beatriz Formentini Corona; Bruno Leonardo Batista Ferreira; Denise Rodrigues de Freitas; Flávia Regina França Pascoal; Jackson Dumay; Jandira Oliveira Santos; Kátia Vitória Santos Coelho; Paulo Henrique Alves Braga; Renato Batista Ferro



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n5p158-188>

Artigo recebido em 6 de Maio e publicado em 6 de Julho de 2026

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

Escrever aqui o resumo O presente artigo analisa o documento intitulado *Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias*, elaborado por Pavão, Rodrigues e Figueiredo e organizado por Lustosa, Nunes e Silva (2026). Publicado pela Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, este material compõe o volume 2 da coleção *Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*, do Ministério da Educação. A análise demonstra que a obra transcende orientações técnicas sobre o AEE, constituindo-se como uma proposta de reorientação conceitual e prática da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Trata-se de um estudo de natureza analítica que toma como base a referida publicação e a literatura especializada da área para examinar a mudança de perspectiva que desloca o foco da deficiência para as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e organizacionais. O texto discute, particularmente, os desafios para a operacionalização dessa concepção nas rotinas escolares, enfatizando o papel do AEE como serviço complementar e suplementar. A pesquisa aponta que a efetividade da inclusão depende diretamente do fortalecimento das práticas pedagógicas na sala de aula comum, exigindo articulação contínua entre as instâncias das políticas públicas, a formação docente continuada e a revisão crítica dos currículos e dos processos avaliativos. Conclui-se que o documento atua como instrumento estruturante para a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o compromisso das redes de ensino com a equidade, a eliminação de barreiras e o direito inalienável de todos os estudantes à

aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Barreiras pedagógicas. Acessibilidade. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes the document titled *Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias* ("Specialized Educational Assistance: Conceptions and Methodologies"), authored by Pavão, Rodrigues, and Figueiredo, and organized by Lustosa, Nunes, and Silva (2026). Published by the University Press of the Federal University of Ceará, this material constitutes volume 2 of the *Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva* ("Pedagogical Notebooks: National Policy on Inclusive Special Education") collection, issued by the Ministry of Education. The analysis demonstrates that the publication transcends technical guidance on Specialized Educational Assistance (AEE), establishing itself as a proposal for the conceptual and practical reorientation of inclusive education in Brazilian schools. This analytical study is based on the aforementioned publication and specialized literature in the field, examining the shift in perspective that displaces the focus from disability to pedagogical, architectural, attitudinal, and organizational barriers. The text particularly discusses the challenges of operationalizing this conception within school routines, emphasizing the role of AEE as a complementary and supplementary service. The research indicates that the effectiveness of inclusion depends directly on strengthening pedagogical practices in the regular classroom, requiring continuous articulation between public policy levels, ongoing teacher education, and critical review of curricula and assessment processes. It concludes that the document serves as a structural instrument for the implementation of the National Policy on Inclusive Special Education, reaffirming the commitment of educational systems to equity, the removal of barriers, and the inalienable right of all students to learning and full participation in the school environment.

Keywords: Inclusive education. Specialized Educational Assistance. Pedagogical barriers. Accessibility. National Policy on Inclusive Special Education.

Instituição afiliada – ADEMAR ALVES DOS SANTOS

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

<https://orcid.org/0000-0002-1552-235X>

BEATRIZ FORMENTINI CORONA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Pretti

<https://orcid.org/0009-0000-9934-5401>

BRUNO LEONARDO BATISTA FERREIRA

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)

<https://orcid.org/0009-0007-6280-7140>

DENISE RODRIGUES DE FREITAS

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

<https://orcid.org/0009-0002-9498-7987>

FLÁVIA REGINA FRANÇA PASCOAL

Prefeitura Municipal de Rio das Ostras/RJ; Prefeitura Municipal de Cabo Frio/RJ

<https://orcid.org/0009-0003-4023-4071>

JACKSON DUMAY

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

<https://orcid.org/0009-0007-9340-7908>

JANDIRA OLIVEIRA SANTOS

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

<https://orcid.org/0009-0001-7204-7671>

KÁTIA VITÓRIA SANTOS COELHO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<https://orcid.org/0000-0003-4659-6754>

PAULO HENRIQUE ALVES BRAGA

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina

<https://orcid.org/0009-0008-8111-0856>

RENATO BATISTA FERRO

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação (SEDUC-SP); Prefeitura Municipal de Rio Claro

<https://orcid.org/0009-0007-2886-8310>

Autor correspondente: Prof. *Ademar Alves dos Santos*

Doutor em Educação

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como uma das principais agendas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. O aumento significativo das matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns modificou substancialmente a realidade das instituições escolares e impôs novas demandas aos gestores, professores e sistemas de ensino, exigindo um repensar contínuo sobre as práticas pedagógicas.

Esse movimento de transformação social e educacional encontra sustentação em marcos normativos fundamentais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência são pilares que asseguram o direito fundamental à educação equitativa, estabelecendo que a deficiência deve ser compreendida não como uma falha individual, mas como o resultado da interação do sujeito com as barreiras impostas pelo ambiente.

Nesse contexto de amadurecimento das políticas públicas, o Ministério da Educação publicou o *Caderno Pedagógico 2*, dedicado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um dos instrumentos estruturantes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025. A publicação merece atenção especial dos profissionais da educação, não apenas por seu caráter normativo, mas pela amplitude de suas reflexões sobre a concepção e a operacionalização da inclusão escolar.

Apesar dos avanços legislativos, a realidade das escolas brasileiras ainda apresenta tensões significativas. Frequentemente, o AEE tem sido interpretado de forma distorcida, funcionando como espaço paralelo de reforço ou como mecanismo de segregação disfarçada, o que contradiz sua finalidade de suporte complementar e suplementar ao ensino regular. Essa lacuna entre o prescrito e o praticado é um dos pontos críticos que a PNEEI busca dirimir.

O presente artigo tem como objetivo analisar o *Caderno Pedagógico 2*, identificando suas contribuições para a resignificação do AEE, ao mesmo tempo em que se examinam os desafios para sua efetiva implementação no chão da escola. A análise fundamenta-se na premissa de que a educação inclusiva é uma prática institucional compartilhada, superando a visão que restringe a responsabilidade pelo estudante

apenas ao professor especializado.

Para realizar esta análise, o trabalho articula a leitura crítica do documento ministerial com o aporte da produção científica contemporânea sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa triangulação permite discutir como a reorientação conceitual proposta pelo documento dialoga com a necessidade de se deslocar o foco das limitações do estudante para a identificação e remoção das barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e organizacionais.

Argumenta-se que a publicação expressa uma tentativa de reorganizar o papel do AEE, reposicionando-o como dispositivo pedagógico de apoio que fortalece a escola comum em vez de substituir sua responsabilidade de ensinar. Portanto, a discussão proposta neste artigo assume relevância ao investigar como tais orientações podem, de fato, transpor as barreiras que ainda limitam o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes.

Por fim, a estrutura deste artigo está organizada de modo a explorar as implicações desta mudança de perspectiva para a prática docente, para o trabalho colaborativo e para o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI). Ao percorrer esses eixos, o texto convida o leitor a uma reflexão sobre a necessária intersectorialidade e a formação docente como condições indispensáveis para que a inclusão escolar se consolide como um direito inalienável e uma prática socialmente comprometida com a equidade.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DA DISTORÇÃO HISTÓRICA À REORIENTAÇÃO CONCEITUAL

O principal mérito do Caderno Pedagógico 2 consiste em enfrentar uma distorção historicamente presente em muitas redes de ensino brasileiras. Durante anos, o Atendimento Educacional Especializado foi compreendido como espaço destinado primordialmente a resolver as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa interpretação equivocada transformou a sala de recursos em ambiente paralelo de escolarização, onde a expectativa de aprendizagem era transferida do professor da classe comum para o professor de AEE.

Essa prática contradizia os fundamentos da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que

já estabelecia que o AEE não substitui o ensino realizado na sala de aula comum, conforme reconhecido pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Entretanto, a lacuna entre o prescrito nas normas e o praticado nas escolas permaneceu significativa, perpetuando estruturas segregacionistas disfarçadas de inclusão.

O Caderno Pedagógico 2 procura romper explicitamente com essa lógica. Sua mensagem central é clara e inequívoca: o Atendimento Educacional Especializado não substitui o ensino realizado na sala de aula comum, não constitui reforço escolar, não funciona como recuperação paralela e não representa um espaço criado para retirar o estudante da convivência com seus colegas. Sua função genuína consiste em identificar barreiras pedagógicas e arquitetônicas, organizar recursos de acessibilidade e criar condições para que os estudantes com deficiência participem plenamente das atividades escolares e tenham acesso efetivo ao currículo.

Essa compreensão encontra respaldo na produção científica recente sobre o Atendimento Educacional Especializado. Neves, Rahme e Ferreira (2019) demonstram que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou uma mudança paradigmática ao redefinir a Educação Especial como modalidade transversal e ao atribuir ao AEE caráter complementar e suplementar ao ensino comum. As autoras argumentam que o atendimento especializado constitui o principal elo articulador entre a Educação Especial e a escola comum, mas alertam que essa função somente se concretiza quando existe interlocução permanente entre o professor do AEE, os docentes da classe comum, a gestão escolar e os demais profissionais envolvidos no processo educativo. Quando essa articulação não ocorre, permanecem práticas segregadoras que reproduzem, sob novas formas, antigas lógicas de exclusão.

Essa análise é corroborada por Oliveira e Cordeiro (2018), ao investigarem a compreensão das equipes gestoras sobre o Atendimento Educacional Especializado. As autoras verificaram que diretores, supervisores e orientadores ainda tendem a interpretar o AEE como um serviço individualizado, destinado exclusivamente ao estudante com deficiência e desvinculado do projeto pedagógico da escola. Essa percepção reduz o potencial do atendimento especializado, pois reforça a ideia de que a inclusão constitui responsabilidade exclusiva do professor especializado, quando, na

realidade, deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar. Os resultados evidenciam que a efetivação das diretrizes da política inclusiva depende também da formação das equipes gestoras e da reorganização institucional das escolas.

Sob a perspectiva do trabalho pedagógico, Fantacini e Dias (2015) ampliam essa discussão ao demonstrar que o professor do Atendimento Educacional Especializado desempenha funções que extrapolam o atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais. Entre suas atribuições encontram-se a orientação aos professores da classe comum, o planejamento de adaptações curriculares, a articulação com as famílias, o estabelecimento de redes de apoio intersetoriais e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. As autoras mostram que as maiores dificuldades enfrentadas pelo AEE não decorrem das características dos estudantes com deficiência intelectual, mas da resistência às mudanças pedagógicas, da fragilidade das práticas colaborativas, das limitações na formação docente e da insuficiente integração entre os diferentes profissionais da escola.

Essa perspectiva converge com o estudo de Romário (2025), que evidencia como a fragilidade da formação inicial e das práticas curriculares faz com que o Atendimento Educacional Especializado assuma funções que deveriam ser desempenhadas pela própria escola comum. Quando isso ocorre, o AEE passa a ocupar um lugar compensatório, funcionando como mecanismo de correção das insuficiências institucionais, situação que contraria sua finalidade prevista na política educacional. Em vez de substituir ou compensar o ensino comum, o atendimento especializado deve fortalecer a capacidade da escola de organizar práticas pedagógicas acessíveis para todos os estudantes.

Os estudos de Ferreira, Gesser e Böck (2025) acrescentam outra dimensão relevante ao debate ao demonstrarem que a compreensão equivocada do AEE também está associada à permanência de práticas capacitistas nas instituições escolares. As autoras argumentam que, quando o atendimento especializado é entendido como espaço responsável pela aprendizagem do estudante com deficiência, reforçam-se expectativas reduzidas em relação à participação desses estudantes na sala comum e naturalizam-se práticas de segregação pedagógica. Em contraposição, defendem uma perspectiva anticapacitista, fundamentada na eliminação de barreiras, no Desenho

Universal para a Aprendizagem, na valorização da diversidade e na corresponsabilidade de todos os profissionais da escola pelo processo educativo.

Sob outro enfoque metodológico, Salvini et al. (2019) apresentam evidências quantitativas de que o Atendimento Educacional Especializado produz impactos positivos sobre a trajetória escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente na redução da defasagem idade-série em diferentes grupos de deficiência. Os autores ressaltam, contudo, que esses resultados dependem da qualidade da implementação da política e não podem ser atribuídos exclusivamente à existência da sala de recursos multifuncionais. A efetividade do AEE está condicionada à articulação com o ensino comum, à organização pedagógica da escola e às condições institucionais que favorecem práticas inclusivas. Esses resultados reforçam a concepção adotada pelo Caderno Pedagógico 2 de que o atendimento especializado constitui um recurso de acessibilidade pedagógica e não um espaço paralelo de escolarização.

Em conjunto, esses estudos evidenciam que a reorientação conceitual proposta pelo Caderno Pedagógico 2 não representa uma inovação isolada, mas dialoga diretamente com o conhecimento produzido pela pesquisa brasileira sobre Educação Especial. A literatura converge ao reconhecer que o Atendimento Educacional Especializado alcança sua finalidade apenas quando atua de forma articulada com o currículo da escola comum, fortalece o trabalho colaborativo entre os profissionais, promove acessibilidade, elimina barreiras à aprendizagem e assegura condições para que os estudantes participem plenamente da vida escolar. Dessa forma, desloca-se definitivamente a compreensão do AEE como espaço de substituição do ensino para concebê-lo como dispositivo pedagógico de apoio à construção de uma escola efetivamente inclusiva.

3. A MUDANÇA DE PERSPECTIVA: DAS LIMITAÇÕES DO ESTUDANTE ÀS BARREIRAS DO AMBIENTE

A mudança de perspectiva proposta pelo Caderno Pedagógico 2 possui implicações profundas para a prática docente e para a organização das escolas. Durante muito tempo, o debate sobre inclusão concentrou-se predominantemente na deficiência do estudante. O foco da análise recaía sobre as limitações, as impossibilidades e as restrições associadas à condição de deficiência. O estudante era

frequentemente analisado a partir daquilo que não conseguia fazer, reforçando uma perspectiva médica e deficit-centrada.

O Caderno Pedagógico 2 difere fundamentalmente dessa perspectiva. O foco passa a ser as barreiras presentes no ambiente escolar, barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e organizacionais. A pergunta deixa de ser eminentemente individual: "O que o estudante não consegue fazer?". Passa a ser sistêmica e responsabilizante: "Quais obstáculos estão impedindo sua participação e sua aprendizagem?". Essa concepção está alinhada à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025, que incorporou explicitamente o combate ao capacitismo e reafirmou a diversidade humana como valor educacional fundamental.

Essa reorientação representa uma transformação importante na compreensão institucional. O estudante deixa de ser percebido como problema a ser corrigido ou normalizado. A escola passa a ser convocada a analisar criticamente suas próprias práticas, sua organização curricular, seus processos avaliativos e suas formas de participação. A responsabilidade pelo fracasso educacional desloca-se de características individuais para as estruturas e processos escolares.

Essa mudança de paradigma encontra sólido respaldo na produção científica nacional. Oliva (2016) demonstra que as barreiras à aprendizagem e à participação não decorrem, prioritariamente, das condições individuais dos estudantes, mas das formas como a escola organiza o currículo, o ensino, a avaliação, os recursos pedagógicos e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A autora evidencia que as dificuldades de participação são produzidas quando práticas institucionais deixam de considerar a diversidade presente nas salas de aula, tornando o ambiente escolar incapaz de responder às diferentes necessidades educacionais. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva do estudante e passa a exigir transformações na própria instituição escolar.

Ao analisar o conceito de barreiras, Oliva (2016) amplia significativamente a compreensão de acessibilidade ao demonstrar que ela não se restringe às adaptações arquitetônicas ou aos recursos tecnológicos. Recursos de aprendizagem também compreendem planejamento pedagógico, flexibilização curricular, organização do ensino, cooperação entre professores, participação dos colegas e construção de uma

cultura escolar comprometida com a inclusão. A autora ressalta que esses elementos somente produzem efeitos quando orientados para a eliminação das barreiras que limitam o acesso ao currículo e à participação nas atividades escolares.

Os resultados apresentados pela autora também evidenciam que a simples matrícula na classe comum não garante inclusão. O estudo de caso demonstra que uma estudante com deficiência visual permanecia inserida fisicamente na escola, mas encontrava dificuldades sistemáticas para participar das atividades propostas em razão da ausência de materiais acessíveis, da utilização predominante de recursos visuais sem mediação adequada, da inexistência de planejamento conjunto entre os professores e de práticas avaliativas pouco adaptadas às suas necessidades. Esses resultados reforçam que a presença física constitui apenas uma dimensão da inclusão, sendo indispensável assegurar condições efetivas de aprendizagem e participação.

Barros et al. (2025) chegam a conclusões convergentes ao identificarem que grande parte das barreiras enfrentadas pelas escolas brasileiras está relacionada à própria organização institucional. Os autores verificam que a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a carência de recursos pedagógicos acessíveis, as limitações da infraestrutura, a permanência de atitudes preconceituosas e o distanciamento entre a legislação e a realidade cotidiana dificultam a implementação da educação inclusiva. Os resultados indicam que o desafio contemporâneo consiste menos em ampliar o acesso à escola e mais em garantir condições concretas para que os estudantes aprendam e participem em igualdade de oportunidades.

O estudo também evidencia que muitas barreiras possuem natureza atitudinal e organizacional. Mesmo diante de avanços legislativos, permanecem práticas escolares marcadas por concepções restritivas sobre a deficiência, expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes e dificuldades na articulação entre gestão escolar, professores e famílias. Os autores defendem que a efetivação da educação inclusiva depende da transformação da cultura institucional, da valorização da diversidade e do fortalecimento do compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes.

Embora desenvolvido no campo da Administração, o estudo de Caldeira e Godoy (2011) oferece uma contribuição conceitual relevante ao demonstrar que os processos

de aprendizagem são condicionados pelas características do ambiente institucional. Os autores mostram que barreiras organizacionais podem ser produzidas por estruturas excessivamente centralizadas, falhas de comunicação, resistência à mudança, ausência de compartilhamento de conhecimentos e culturas organizacionais pouco favoráveis à aprendizagem. Em contrapartida, ambientes colaborativos, abertura ao diálogo, circulação de informações e incentivo à reflexão coletiva favorecem o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Ainda que o estudo tenha sido realizado em contexto empresarial, sua principal contribuição reside na compreensão de que dificuldades de aprendizagem frequentemente resultam das condições organizacionais e não das características individuais dos sujeitos.

Tomados em conjunto, os estudos analisados reforçam a consistência da mudança conceitual proposta pelo Caderno Pedagógico 2. A literatura converge ao demonstrar que a inclusão escolar exige o deslocamento do foco das limitações atribuídas ao estudante para a identificação e eliminação das barreiras produzidas pelos contextos educativos. Essa perspectiva amplia a responsabilidade institucional das escolas, fortalece o papel do planejamento pedagógico, da gestão escolar e do trabalho colaborativo, ao mesmo tempo em que reafirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao acesso ao currículo em condições de equidade.

4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA COMUM

Para os professores, essa mudança conceitual exige reflexão cuidadosa e aprofundada. Muitas das dificuldades comumente atribuídas aos estudantes com deficiência resultam, na verdade, de barreiras pedagógicas produzidas pela própria escola. Atividades excessivamente padronizadas, estratégias de ensino centradas em uma única forma de aprendizagem, avaliações que ignoram a diversidade dos percursos formativos e currículos inflexíveis acabam por restringir o acesso ao conhecimento não apenas para estudantes com deficiência, mas para toda a diversidade presente nas turmas.

Contudo, o Caderno Pedagógico 2, apesar de sua contribuição significativa ao reafirmar a importância da acessibilidade e das modificações de barreiras, evidencia uma limitação que merece ser reconhecida. O documento dedica espaço considerável à organização administrativa do AEE, mas oferece respostas apenas parciais para questões

que constituem a rotina diária dos professores que atuam nas classes comuns.

Questões fundamentais permanecem apenas parcialmente respondidas: Como adaptar uma atividade sem empobrecer o conteúdo pedagógico? Como organizar um currículo acessível para uma turma heterogênea? Como registrar e avaliar os avanços de um estudante com deficiência intelectual? Como construir instrumentos avaliativos coerentes com diferentes formas de aprendizagem? Como articular o planejamento da sala comum com o trabalho desenvolvido pelo AEE? Essas questões aparecem diariamente nas escolas brasileiras, mas permanecem apenas parcialmente respondidas pelo documento.

Esse aspecto merece atenção especial porque a qualidade da inclusão depende diretamente das práticas pedagógicas realizadas na sala comum. Nenhuma política pública conseguirá produzir resultados consistentes e duradouros se o debate sobre currículo, metodologia e avaliação permanecer secundário ou ausente das discussões.

Os estudos de Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) reforçam essa compreensão ao demonstrarem que a prática pedagógica constitui um dos principais elementos responsáveis pela efetivação da inclusão escolar. A pesquisa evidencia que a participação dos estudantes não depende apenas de sua presença na classe comum, mas da forma como o professor organiza os tempos, os espaços, os materiais, as atividades e as interações estabelecidas durante o processo de ensino. Os autores mostram que a inclusão resulta da articulação entre essas diferentes dimensões, indicando que prática pedagógica, contexto físico e relações sociais constituem elementos indissociáveis na promoção da aprendizagem.

Os resultados do estudo também revelam que a organização dos espaços escolares interfere diretamente nas oportunidades de participação dos estudantes. Na Educação Infantil, caracterizada por maior diversidade de ambientes, atividades corporais e experiências compartilhadas, observaram-se maiores possibilidades de interação entre os alunos. Já no Ensino Fundamental predominou a permanência na sala de aula, com menor diversidade de contextos e menor utilização dos diferentes espaços escolares. Esses resultados sugerem que a organização pedagógica do ambiente representa componente importante das estratégias de inclusão e amplia a compreensão de que a sala comum deve ser concebida como espaço flexível de aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado por Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) refere-se ao papel das interações sociais no desenvolvimento dos estudantes. O estudo demonstra que atividades coletivas, cooperação entre pares, brincadeiras e experiências compartilhadas favorecem tanto a aprendizagem quanto o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Essa constatação desloca o foco da simples adaptação de atividades para uma compreensão mais ampla da prática pedagógica, na qual as relações construídas no cotidiano da sala de aula também constituem recursos educativos capazes de favorecer a inclusão.

A literatura sobre formação docente aponta que tais mudanças dependem diretamente da preparação dos professores para lidar com a diversidade presente nas escolas. A revisão sistemática realizada por Ingles *et al.* (2014) evidencia que, embora as políticas públicas de educação inclusiva tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda persistem fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes. Os estudos analisados pelos autores revelam que muitos professores continuam relatando insegurança diante das demandas da educação inclusiva e dificuldades para transformar os princípios presentes na legislação em práticas pedagógicas concretas.

A revisão também demonstra que a prática pedagógica inclusiva exige formação articulada às situações reais de ensino. Os autores defendem que os cursos de formação precisam aproximar universidade e escola, integrar teoria e prática, ampliar as oportunidades de estágios em contextos inclusivos e desenvolver processos permanentes de reflexão sobre a prática docente. Essa compreensão reforça que o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas na sala comum não depende apenas da boa vontade dos professores, mas da construção de políticas de formação capazes de responder às demandas concretas do cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Almeida e Biajone (2007) afirmam que a docência não pode ser reduzida ao domínio dos conteúdos disciplinares. Com base nas contribuições de Gauthier, Tardif e Shulman, os autores demonstram que o trabalho docente mobiliza diferentes saberes, entre eles conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, que se articulam continuamente durante o processo de ensino. Essa perspectiva amplia a compreensão da prática pedagógica ao reconhecer que ensinar

exige interpretar situações complexas, tomar decisões, reorganizar estratégias e adaptar formas de apresentação dos conteúdos às características dos estudantes.

Entre as contribuições discutidas por Almeida e Biajone (2007), destaca-se o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo desenvolvido por Shulman. Segundo essa perspectiva, não basta ao professor dominar o conteúdo a ser ensinado. É necessário transformá-lo em explicações, exemplos, analogias, representações e estratégias didáticas que favoreçam sua compreensão por diferentes estudantes. Essa concepção oferece importante fundamento teórico para as adaptações pedagógicas realizadas na sala comum, uma vez que evidencia que flexibilizar estratégias de ensino não significa reduzir ou empobrecer o currículo, mas ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Os autores também defendem que a formação docente deve superar o modelo baseado na simples aplicação de teorias produzidas na universidade. A experiência profissional, as situações concretas vivenciadas na escola e a reflexão sistemática sobre a prática constituem fontes legítimas de produção de conhecimento pedagógico. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser compreendido como mero executor de orientações externas e passa a ser reconhecido como profissional que produz saberes, interpreta contextos e constrói respostas pedagógicas diante da diversidade presente em sua sala de aula.

Tomados em conjunto, os estudos analisados convergem ao afirmar que a efetivação da educação inclusiva depende da centralidade da prática pedagógica desenvolvida na sala comum. Currículo, planejamento, organização dos espaços, metodologias, avaliação, interação entre os estudantes e formação docente constituem dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico. Essa convergência evidencia que o Atendimento Educacional Especializado representa importante suporte à escolarização, mas não substitui o protagonismo do professor da classe comum na construção de práticas pedagógicas capazes de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

5. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO

A leitura do Caderno Pedagógico 2 torna-se significativamente mais rica quando articulada ao Parecer CNE/CEB nº 5/2019, que reconhece o Plano Educacional

Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico fundamental destinado a organizar objetivos, estratégias de ensino e formas de acompanhamento da aprendizagem. O PEI representa uma das ferramentas mais importantes para a construção de percursos formativos acessíveis e pertinentes às necessidades específicas de cada estudante.

Entretanto, a utilização do PEI ainda enfrenta dificuldades consideráveis nas instituições escolares. Em muitas situações, o plano é elaborado apenas para atender exigências administrativas formais. Produz-se o documento, arquiva-se adequadamente e a prática pedagógica permanece fundamentalmente inalterada. Essa situação revela um problema recorrente nas políticas educacionais brasileiras: o esforço concentra-se na produção de registros formais e na conformidade burocrática, enquanto as transformações necessárias no cotidiano escolar permanecem significativamente limitadas.

O desafio central consiste em compreender o PEI como instrumento genuíno de planejamento pedagógico e não como formulário burocrático de preenchimento obrigatório. Quando utilizado adequadamente conforme a orientação do Parecer CNE/CEB nº 5/2019, o PEI favorece a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes e responsivas às necessidades reais dos estudantes e fortalece o trabalho colaborativo entre professores da classe comum, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio escolar.

Essa compreensão é corroborada por Silva, Lino e Gomes (2024), ao afirmarem que o Plano Educacional Individualizado deve organizar o percurso pedagógico do estudante de forma sistemática, articulando avaliação diagnóstica, definição de objetivos, estratégias de ensino, recursos de acessibilidade e acompanhamento contínuo da aprendizagem. As autoras ressaltam que o documento deve ser permanentemente atualizado, acompanhando o desenvolvimento do estudante e orientando as decisões pedagógicas ao longo do ano letivo, o que evidencia seu caráter dinâmico e processual, incompatível com práticas meramente burocráticas.

Outro aspecto enfatizado pelas autoras refere-se ao caráter colaborativo da elaboração do PEI. O plano não constitui responsabilidade exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado, mas deve resultar do trabalho articulado entre professor da classe comum, professor do AEE, equipe gestora, profissionais de apoio,

família e, sempre que possível, do próprio estudante. Essa construção coletiva amplia a qualidade das decisões pedagógicas e favorece maior coerência entre as ações desenvolvidas nos diferentes espaços educativos.

Os relatos de experiência apresentados por Silva, Lino e Gomes (2024) também evidenciam que a implementação do PEI ainda encontra obstáculos importantes nas redes de ensino. Entre eles destacam-se a insegurança dos professores quanto à elaboração do documento, a ausência de orientações sistemáticas, a escassez de momentos destinados ao planejamento colaborativo e a pouca devolutiva institucional após sua elaboração. Esses resultados demonstram que a simples existência do instrumento não garante mudanças efetivas na prática pedagógica, tornando indispensáveis processos permanentes de formação e acompanhamento das equipes escolares.

O Guia de Orientações elaborado por Montanhana e Montagnoli (2024), desenvolvido como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá, reforça essa perspectiva ao apresentar o PEI como instrumento organizador da ação pedagógica. O material orienta que sua elaboração seja precedida por cuidadosa identificação das características do estudante, de suas potencialidades, necessidades específicas, formas de comunicação, condições de participação e objetivos de aprendizagem, permitindo que o planejamento escolar seja construído a partir de informações concretas sobre o percurso educacional do aluno.

O guia também enfatiza que o PEI deve integrar o cotidiano da sala comum e não permanecer restrito ao Atendimento Educacional Especializado. As adaptações metodológicas, os recursos de acessibilidade, as estratégias de mediação, os critérios de avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento precisam orientar o trabalho desenvolvido por todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, o documento deixa de ser compreendido como registro administrativo e passa a constituir referência permanente para o planejamento pedagógico e para o acompanhamento da aprendizagem.

Outra contribuição relevante apresentada por Montanhana e Montagnoli (2024) consiste na defesa de que o planejamento individualizado não implica a construção de

um currículo paralelo ou simplificado. O currículo permanece comum aos estudantes, enquanto as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos, os tempos de aprendizagem e as formas de avaliação são flexibilizados de acordo com as necessidades identificadas. Essa compreensão aproxima o PEI dos princípios da educação inclusiva e evita interpretações equivocadas que associam individualização à redução das expectativas de aprendizagem.

As orientações sistematizadas pela Rhema Neuroeducação convergem com essa compreensão ao defenderem que o PEI deve partir das potencialidades do estudante e não apenas das limitações decorrentes da deficiência. O planejamento individualizado organiza metas de curto, médio e longo prazo, estabelece objetivos claros de aprendizagem e define estratégias pedagógicas que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, o documento desloca o foco das dificuldades para as possibilidades de aprendizagem, em consonância com a perspectiva biopsicossocial da deficiência.

O material também destaca que a individualização do planejamento não significa isolamento pedagógico. Pelo contrário, pressupõe intensa articulação entre professores da sala comum, profissionais do AEE, coordenação pedagógica, família e demais profissionais que acompanham o estudante. Essa integração fortalece a continuidade das intervenções, amplia a circulação das informações relevantes sobre o processo educativo e reduz a fragmentação frequentemente observada entre os diferentes serviços de apoio.

Quando analisados em conjunto, o Parecer CNE/CEB nº 5/2019, o Caderno Pedagógico 2 e os estudos recentemente produzidos sobre o Plano Educacional Individualizado convergem para uma compreensão comum. O PEI constitui instrumento estruturante da educação inclusiva porque organiza o planejamento pedagógico, orienta a identificação e a eliminação de barreiras, favorece o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola e contribui para o acompanhamento sistemático da aprendizagem. Sua efetividade, entretanto, depende menos da existência formal do documento e muito mais da capacidade das escolas de incorporá-lo às práticas cotidianas de ensino, avaliação e planejamento, transformando-o em referência concreta para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

6. A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS E A DISTINÇÃO DE RESPONSABILIDADES: DA CORRESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL À QUALIDADE DA INCLUSÃO

Uma das contribuições mais consistentes do Caderno Pedagógico 2 consiste em sistematizar, de forma objetiva, as atribuições dos diferentes profissionais envolvidos na educação inclusiva. Ao apresentar orientações específicas para cada função, o documento procura enfrentar um problema historicamente presente em muitas redes de ensino brasileiras: a indefinição das responsabilidades entre professores da classe comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio escolar, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guias-intérpretes, equipes gestoras e demais profissionais que participam do processo educativo. Essa sistematização representa importante avanço ao reduzir interpretações equivocadas que, durante muitos anos, favoreceram a transferência indevida de responsabilidades pedagógicas e enfraqueceram a centralidade do ensino desenvolvido na sala de aula comum.

Aspecto particularmente importante da análise do Caderno Pedagógico 2 refere-se ao papel diferenciado dos professores da sala comum em relação ao AEE. O documento reafirma com clareza a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional. Essa orientação merece ser reconhecida e valorizada, pois a inclusão, definitivamente, não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE, nem pode ser delegada integralmente ao profissional de apoio escolar.

Ao longo do documento, a articulação entre profissionais aparece como princípio organizador da educação inclusiva. Entretanto, colaboração não significa ausência de delimitação das responsabilidades. Pelo contrário, o Caderno demonstra que o trabalho colaborativo depende justamente do reconhecimento das competências específicas de cada profissional. O professor da classe comum permanece responsável pelo planejamento curricular, pelo desenvolvimento das atividades de ensino, pela mediação das aprendizagens, pela avaliação e pelo acompanhamento do percurso escolar de todos os estudantes. O professor do Atendimento Educacional Especializado atua de forma complementar, identificando barreiras, organizando recursos de acessibilidade, orientando os professores da classe comum, elaborando o Plano de Atendimento

Educacional Especializado (PAEE) e colaborando na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Já o profissional de apoio escolar desenvolve atividades relacionadas à alimentação, à higiene, à locomoção, à comunicação funcional e ao apoio à participação do estudante nas atividades escolares, sem assumir funções próprias da docência. Da mesma forma, tradutores e intérpretes de Libras e guias-intérpretes asseguram a acessibilidade comunicacional dos estudantes, preservando a responsabilidade pedagógica do professor pelo ensino e pela aprendizagem.

Essa compreensão é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que estabelece que todos os profissionais que atuam nos sistemas de ensino são responsáveis pela educação de todos os estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não. Essa orientação amplia a compreensão da inclusão como responsabilidade institucional e rompe definitivamente com interpretações que atribuíam sua implementação exclusivamente aos serviços especializados. Ao mesmo tempo, reafirma que a corresponsabilidade não elimina a especificidade das funções desempenhadas por cada profissional, mas fortalece a necessidade de cooperação permanente entre todos aqueles que participam do processo educativo.

Os Decretos nº 12.686 e nº 12.773, ambos publicados em 2025, e a Portaria MEC nº 421/2026 reforçam essa distinção de forma explícita e inequívoca. A regulamentação recente consolida o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado possui natureza complementar e suplementar à escolarização desenvolvida na classe comum, ao mesmo tempo em que define parâmetros para a atuação dos profissionais de apoio escolar, dos serviços de acessibilidade e das equipes responsáveis pela implementação da política de educação inclusiva. A Portaria nº 421/2026 amplia essa organização ao instituir mecanismos permanentes de formação continuada, cooperação técnica e articulação intersetorial, fortalecendo o trabalho colaborativo entre educação, saúde e assistência social.

Essa delimitação de responsabilidades representa importante contribuição para reduzir equívocos ainda recorrentes nas escolas brasileiras. Em muitas situações, estudantes acompanhados por profissionais de apoio acabam tendo suas atividades pedagógicas conduzidas por esses profissionais, enquanto o professor da turma permanece parcialmente afastado do processo educativo. Em outras, atribui-se ao

professor do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos curriculares, descaracterizando a função complementar do AEE. Essas práticas comprometem os princípios da educação inclusiva ao fragmentarem o processo pedagógico e deslocarem responsabilidades que pertencem ao professor da classe comum.

Quando o ensino é transferido para terceiros, delegando ao profissional de apoio ou ao professor do AEE a responsabilidade pelas estratégias pedagógicas, a inclusão perde sua finalidade educativa autêntica. O estudante passa a receber assistência, mas não necessariamente participa dos processos reais de aprendizagem desenvolvidos pela turma. A educação inclusiva genuína exige, simultaneamente, presença na sala de aula, participação efetiva nas atividades, acesso ao currículo, utilização de recursos de acessibilidade, acompanhamento pedagógico qualificado e responsabilidade compartilhada entre todos os profissionais envolvidos na escolarização.

Essa reorganização das responsabilidades repercute diretamente sobre a própria compreensão de qualidade da inclusão escolar. Durante muitos anos, os indicadores utilizados para avaliar a educação inclusiva concentravam-se predominantemente no número de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns. O avanço quantitativo foi importante e deve ser reconhecido como conquista histórica, pois representou o rompimento com práticas segregacionistas que mantiveram milhares de estudantes afastados da escola regular.

Entretanto, a ampliação do acesso revelou novos desafios relacionados à permanência, à participação e à aprendizagem. Estar matriculado não significa, necessariamente, aprender. Frequentar a escola não garante participação efetiva nas atividades desenvolvidas pela turma. O simples acesso físico à sala de aula tampouco assegura pertencimento, interação social ou desenvolvimento das aprendizagens quando persistem barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas ou atitudinais.

O próprio Caderno Pedagógico 2 desloca a discussão para essa dimensão qualitativa ao enfatizar que a função da escola consiste em eliminar barreiras, organizar recursos de acessibilidade, promover a participação dos estudantes e assegurar condições efetivas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho articulado entre

professores da classe comum, profissionais do AEE, equipes gestoras, profissionais de apoio, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e famílias deixa de representar mera exigência administrativa e passa a constituir elemento estruturante da qualidade da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 aprofundam essa mudança ao proporem que a qualidade da inclusão seja analisada a partir dos apoios efetivamente ofertados aos estudantes, da acessibilidade concretizada, da participação nas atividades escolares, das oportunidades de aprendizagem criadas e da eliminação das barreiras que restringem o acesso ao currículo. Essa orientação desloca o debate do quantitativo para o qualitativo, das matrículas para as experiências educacionais efetivamente vividas pelos estudantes, reforçando que a inclusão não se realiza apenas pelo ingresso na escola, mas pela garantia do direito de aprender, participar e desenvolver-se em condições de equidade.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição do Caderno Pedagógico 2 consiste em reafirmar que a qualidade da educação inclusiva depende menos da criação de novos serviços especializados e mais da reorganização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola comum. A clareza na definição das atribuições profissionais, o fortalecimento do trabalho colaborativo, a articulação entre os diferentes serviços de apoio e a centralidade do processo pedagógico constituem condições indispensáveis para transformar o acesso à escola em participação efetiva, aprendizagem significativa e exercício pleno do direito à educação para todos os estudantes.

7. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA COMO CONDIÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

A mudança conceitual proposta pela nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva produz consequências significativas para a formação docente. O Caderno Pedagógico 2 evidencia que a formação continuada deixa de ocupar posição secundária nas prioridades institucionais e passa a integrar a própria implementação da política pública. Essa compreensão representa um avanço importante porque reconhece que a consolidação da educação inclusiva não depende exclusivamente da publicação de normas ou da reorganização administrativa dos serviços especializados, mas da capacidade dos profissionais de transformar suas práticas pedagógicas à luz dos novos referenciais da educação inclusiva.

Ao longo do documento, a formação aparece vinculada à reorganização do trabalho pedagógico, à identificação das barreiras à aprendizagem, ao planejamento colaborativo, à utilização dos recursos de acessibilidade, à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e à articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sob essa perspectiva, formar professores deixa de significar apenas transmitir conhecimentos técnicos e passa a representar um processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de produzir mudanças nas formas de ensinar, avaliar, planejar e compreender a diversidade presente na escola.

Essa orientação torna-se ainda mais significativa quando confrontada com a realidade da formação inicial dos professores brasileiros. Pereira e Guimarães (2019), ao analisarem os currículos de cursos de Pedagogia de universidades federais, demonstram que a Educação Especial ainda ocupa espaço reduzido na formação inicial. Embora as instituições cumpram as exigências legais, os conteúdos relacionados à educação inclusiva permanecem concentrados em poucas disciplinas, frequentemente restritas ao estudo da Libras ou de aspectos normativos da legislação. Como consequência, muitos docentes ingressam na profissão sem conhecimentos suficientes para enfrentar as demandas pedagógicas decorrentes da inclusão escolar.

Esse resultado ajuda a compreender uma realidade reconhecida pelo próprio Caderno Pedagógico 2. Grande parte dos professores atualmente em exercício iniciou sua formação em um período no qual a educação inclusiva ainda ocupava posição periférica nas licenciaturas. As profundas mudanças ocorridas nas políticas públicas nas últimas décadas exigem atualização permanente dos profissionais. Não basta conhecer a legislação vigente. É necessário compreender estratégias de acessibilidade curricular, planejamento pedagógico inclusivo, avaliação compatível com diferentes formas de aprendizagem, utilização de tecnologias assistivas, desenho de recursos pedagógicos acessíveis e organização de ambientes que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Entretanto, a literatura analisada demonstra que a ampliação dos conhecimentos técnicos, embora indispensável, não garante, por si só, mudanças consistentes nas práticas pedagógicas. Vieira e Omote (2021) demonstram que a efetivação da educação inclusiva depende igualmente das atitudes sociais construídas

pelos professores. As expectativas, crenças e representações acerca da deficiência influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Por essa razão, os autores defendem que a formação continuada deve contemplar, simultaneamente, conhecimentos científicos, desenvolvimento de competências pedagógicas e reflexão crítica sobre valores, concepções e atitudes que orientam a prática docente.

Essa compreensão amplia significativamente o alcance das proposições apresentadas pelo Caderno Pedagógico 2. Ao defender a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, o documento pressupõe mudanças que ultrapassam procedimentos técnicos. A construção de práticas inclusivas exige revisão das concepções historicamente construídas sobre deficiência, aprendizagem e diferença, favorecendo a constituição de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades dos estudantes.

Os processos de transformação profissional discutidos no Caderno também encontram respaldo na pesquisa desenvolvida por Rabelo, Abib e Azevedo (2021). Os autores demonstram que a formação produz mudanças mais consistentes quando organiza o estágio e as experiências formativas como espaços permanentes de investigação da prática. O professor deixa de ocupar posição de mero executor de técnicas previamente estabelecidas e passa a atuar como pesquisador de sua própria atividade docente, analisando criticamente as situações vivenciadas na escola, reconstruindo conhecimentos e atribuindo novos sentidos ao trabalho pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se diretamente da lógica do Caderno Pedagógico 2, que incentiva a análise permanente das práticas escolares como condição para a eliminação das barreiras à aprendizagem.

No âmbito específico do Atendimento Educacional Especializado, Pinto e Amaral (2019) apresentam evidências de que processos estruturados de formação continuada produzem mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. A pesquisa demonstra que professores inicialmente centrados em atividades repetitivas e desarticuladas do currículo passaram a desenvolver intervenções vinculadas aos conteúdos trabalhados na sala comum, fortalecendo a função complementar do AEE. Os autores evidenciam que a formação fundamentada teoricamente, associada à reflexão coletiva sobre a

prática, favorece o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais consistentes e aproxima o Atendimento Educacional Especializado da proposta defendida pelo Caderno Pedagógico 2.

Outro aspecto que merece atenção refere-se ao desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes. Papi (2018) demonstra que os primeiros anos de atuação na Educação Especial são marcados por insegurança, dificuldades para compreender as atribuições do AEE, excesso de atividades burocráticas, escassez de apoio institucional e reduzidas oportunidades de planejamento colaborativo. Mesmo possuindo formação específica, muitos professores relatam sentir-se pouco preparados para enfrentar as demandas concretas do cotidiano escolar. Essa realidade evidencia que a implementação da política de educação inclusiva exige não apenas cursos de formação, mas também políticas permanentes de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Quando analisados em conjunto, o Caderno Pedagógico 2 e os estudos recentes convergem para uma mesma compreensão. A formação docente deixa de ser concebida como etapa preparatória anterior ao exercício profissional e passa a constituir dimensão permanente da própria política pública. Implementar a educação inclusiva significa criar condições para que professores estudem, investiguem suas práticas, construam coletivamente soluções pedagógicas, desenvolvam atitudes favoráveis à diversidade e reorganizem continuamente seu trabalho diante das transformações sociais, culturais e educacionais.

8. A NECESSÁRIA INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Outro aspecto enfatizado pelo Caderno Pedagógico 2 refere-se à necessidade de fortalecer a articulação entre diferentes políticas públicas. Embora o documento apresente essa discussão de forma sintética, ele reconhece que muitas barreiras enfrentadas pelos estudantes público da Educação Especial extrapolam os limites da ação pedagógica e exigem atuação integrada entre diferentes setores do Estado.

Essa perspectiva foi significativamente ampliada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 e pela Portaria MEC nº 421/2026, que passam a compreender a educação inclusiva como responsabilidade compartilhada entre

educação, saúde, assistência social, segurança alimentar e outras políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A criação de redes permanentes de cooperação constitui uma das inovações mais relevantes da política recente, ao reconhecer que as necessidades educacionais dos estudantes frequentemente envolvem dimensões sociais, clínicas, familiares e comunitárias que não podem ser enfrentadas isoladamente pela escola.

Entretanto, a própria literatura analisada permite compreender que a intersectorialidade não se constrói apenas mediante normas administrativas. Ela depende, fundamentalmente, da formação dos profissionais responsáveis por sua implementação. Os estudos de Vieira e Omote (2021), Pinto e Amaral (2019) e Papi (2018) demonstram que o trabalho colaborativo exige profissionais capazes de dialogar, compartilhar responsabilidades, reconhecer os limites de sua atuação e construir soluções conjuntas para problemas complexos. A cooperação entre diferentes políticas públicas pressupõe, portanto, desenvolvimento profissional, comunicação permanente e planejamento integrado.

Sob essa perspectiva, a formação continuada discutida anteriormente deixa de constituir apenas estratégia de aperfeiçoamento pedagógico e passa a representar condição indispensável para a consolidação das redes intersectoriais previstas pela política nacional. Professores preparados compreendem melhor o papel dos serviços especializados, reconhecem as possibilidades de articulação com a saúde, a assistência social e outros setores públicos e conseguem integrar essas ações ao projeto pedagógico da escola, preservando a centralidade do processo educativo.

Importa destacar que a intersectorialidade não reduz a responsabilidade da escola pela aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, fortalece sua capacidade de responder às necessidades multidimensionais apresentadas pelos alunos, ampliando os recursos institucionais disponíveis para garantir acessibilidade, participação e aprendizagem. O ensino permanece como responsabilidade da escola, enquanto os demais serviços públicos oferecem apoios complementares que possibilitam a efetivação do direito à educação em uma perspectiva de garantia integral de direitos.

Assim, o Caderno Pedagógico 2 propõe uma compreensão ampliada da educação inclusiva, na qual formação docente continuada, trabalho colaborativo e articulação

intersetorial constituem dimensões indissociáveis de uma mesma política pública. A implementação da inclusão escolar exige professores preparados para investigar suas práticas, reorganizar o ensino, dialogar com diferentes profissionais e atuar em redes de cooperação capazes de responder à complexidade das necessidades dos estudantes. Somente nessa perspectiva a educação inclusiva deixa de representar um conjunto de diretrizes normativas e se transforma em prática institucional comprometida com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento humano.

9. CONCLUSÃO

Ao final desta análise, torna-se evidente que o Caderno Pedagógico 2 ultrapassa a condição de um documento técnico destinado apenas à organização do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um instrumento estruturante para a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) de 2025, cuja principal contribuição consiste em reorganizar concepções, responsabilidades e práticas pedagógicas à luz de uma perspectiva inclusiva orientada pelos direitos humanos e pelo direito à aprendizagem.

Ao longo do estudo, observou-se um movimento consistente de superação de concepções historicamente presentes na Educação Especial brasileira. O Atendimento Educacional Especializado reafirma sua natureza complementar ao ensino desenvolvido na sala comum, enquanto o foco desloca-se das limitações individuais dos estudantes para a identificação e remoção das barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, atitudinais e organizacionais. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela inclusão é deslocada dos serviços especializados para um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

A análise evidencia, ainda, que a efetivação dessa política depende de mudanças que extrapolam a mera reorganização administrativa. A implementação da educação inclusiva exige práticas pedagógicas acessíveis, planejamento colaborativo, uso qualificado do Plano Educacional Individualizado (PEI) e articulação permanente entre professores da classe comum, profissionais do AEE, equipes gestoras, profissionais de apoio e famílias. Nesse contexto, o trabalho colaborativo consolida-se como condição estruturante para assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto estratégico é o papel da formação docente. A literatura confirmou que a publicação de normas, por si só, não produz mudanças nas práticas. A consolidação da PNEEI pressupõe investimentos permanentes na formação inicial e continuada, favorecendo não apenas a ampliação de conhecimentos técnicos, mas a construção de atitudes anticapacitistas, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a constituição de culturas escolares comprometidas com a diversidade.

Do mesmo modo, a intersectorialidade, apresentada pelo Caderno Pedagógico 2 e aprofundada pelos documentos normativos, amplia a compreensão da inclusão como política pública integrada. A articulação entre educação, saúde e assistência social não reduz a responsabilidade da escola pelo ensino, mas fortalece sua capacidade de responder às múltiplas necessidades dos estudantes, construindo condições mais efetivas para a sua permanência e êxito escolar.

A principal contribuição deste artigo reside em demonstrar que a mudança de perspectiva proposta pelo Caderno Pedagógico 2 desloca o debate do cumprimento formal das normas para a transformação real das práticas pedagógicas. Ao reafirmar a função pedagógica da escola comum e valorizar o planejamento colaborativo, o documento estabelece as bases para que o acesso à escola se converta em participação efetiva e aprendizagem significativa.

Contudo, a efetividade dessas proposições dependerá das condições concretas oferecidas às redes de ensino. A superação das barreiras identificadas exige investimentos contínuos na organização do trabalho pedagógico, na oferta de recursos de acessibilidade e na construção de mecanismos institucionais de acompanhamento da política. Sem essas condições, persiste o risco de que importantes avanços conceituais se limitem ao discurso normativo, sem produzir mudanças consistentes no cotidiano escolar.

Por fim, a leitura do Caderno Pedagógico 2 não deve ser compreendida como um ponto de chegada, mas como uma referência para a construção contínua de práticas pedagógicas mais inclusivas. O documento convida sistemas de ensino a revisitar concepções históricas, reorganizar suas práticas e reafirmar o compromisso institucional com uma escola capaz de assegurar que todos os estudantes aprendam, participem e se desenvolvam em condições de equidade, dignidade e respeito.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Durante o processo de elaboração deste artigo, o autor utilizou a ferramenta Claude (Anthropic, versão 3.5 Sonnet) com o objetivo de auxiliar na organização das referências bibliográficas, na revisão gramatical e na estruturação lógica do resumo. Após o suporte da ferramenta, todo o conteúdo foi revisado, editado e validado criticamente pelo autor, que assume total e integral responsabilidade pela originalidade, precisão factual e integridade científica do manuscrito, em conformidade com as diretrizes da Portaria CNPq nº 2.664/2026.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>.

BARROS, Alan Marcel et al. As barreiras da educação inclusiva: um olhar sobre a realidade escolar. *Revista Educação em Foco*, n. 17, p. 26-39, 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera dispositivos do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

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.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Pedagógico 2: atendimento educacional especializado (AEE): concepções e metodologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3, de 2015. Orientações para o atendimento educacional de estudantes com deficiência. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 2019. Orientações referentes ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes operacionais para o

atendimento educacional especializado. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 maio 2026.

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

CALDEIRA, Adilson; GODOY, Arilda Schmidt. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. *REGE: Revista de Gestão*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 513-530, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5700/rege438>.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Capacitismo e anticapacitismo na educação básica: uma análise da (re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92521, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92521>.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Dourados, v. 30, e0016, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016>.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e173991, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623669053>.

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*, Marília, v. 25, n. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400003>.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>.

RABELO, Leandro de Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos; AZEVEDO, Maria Nizete. Estágio com pesquisa na formação inicial de professores: transformação dos sentidos sobre a atividade docente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21001, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210001>.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 106, e6523, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523>.

SALVINI, Roberta Rodrigues et al. Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>.

SOLON, Thiago Falcão; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Identidade de professores do atendimento educacional especializado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 106, e6525, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6525>.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 27, e0254, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>.