

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSA: UM NOVO OLHAR PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Thiago Falcão Solon<sup>1</sup>  
Giovana Maria Belém Falcão<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva refletir as características, os objetivos e as atribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto de inclusão escolar, partindo do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Apoiando-se na abordagem qualitativa, o trabalho realiza uma pesquisa documental acerca da temática, tomando por base o texto do referido documento e de outros que complementam suas diretrizes nos últimos anos. Como resultados, conclui-se que as características e funções atribuídas ao AEE, em tempos de inclusão escolar, levam a pensar nas contribuições da PNEEPEI (2008) para a melhor compreensão e organização desse serviço, aspectos estes indefinidos ao longo da história da Educação Especial. Mesmo com as grandes contribuições dos dispositivos legais, evidenciou-se que muitos são os desafios encontrados para a efetividade do trabalho do AEE em tempos de inclusão escolar, apesar dos 15 anos após a publicação da PNEEPEI (2008), e das redefinições da Educação Especial nesse novo contexto de ensino. Nesse sentido, questiona-se a complexidade da formação dos professores do AEE, na medida em que ela destina-se a atender, exclusivamente, às múltiplas funções do serviço. É necessário pensar numa formação que prime pela reflexão, o compartilhamento de vivências e de estratégias de inclusão dos estudantes, pois do contrário, continuará se produzindo na escola a ideia de um professor multifuncional, dotado de conhecimentos diversos e único responsável pela inclusão.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Inclusão.

### Introdução

Desde a primeira menção no conjunto das legislações nacionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assumiu função de relevo na Educação Especial brasileira, num período marcado, ainda, pela vigência da segregação e da integração escolar. A constituição Federal (BRASIL, 1988), ao tratar do AEE em seu texto, representou um marco quanto à possibilidade de se pensar numa educação mais igualitária e de direito de todos, assegurando, como “dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ART. 208, INC. III). Mesmo com seu caráter revolucionário para a época, a constituição de 1988 não definia em contornos mais nítidos, como seria esse serviço, tampouco superava as indefinições históricas

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia – Ceará.  
E-mail: thiago22falcao@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da UECE.  
E-mail: Giovana.falcao@uece.br

da Educação Especial no Brasil, o que, contraditoriamente, viria a se intensificar com as conferências e documentos internacionais na década de 1990, a favor de uma educação inclusiva (MENDES, 2010).

Nesse sentido, Bueno (2011) afirma que foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, o momento no qual o AEE foi definido e organizado como um serviço da Educação Especial. As características desse atendimento, seus objetivos e, sobretudo, suas funções, passaram a ser melhor observados em sua natureza filosófica e pedagógica, coadunando com a ideia de uma educação mais equitativa e comprometida com a eliminação das barreiras à inclusão dos estudantes público da Educação Especial. As orientações provenientes desse e outros documentos, quanto ao AEE, precisam ser analisadas para identificarmos a razão de ser desse atendimento, bem como os desafios ainda encontrados para a sua oferta na escola, perpassando pela formação e a atuação dos professores do AEE (QUEIROZ, 2017).

Com base em tais pressupostos, o estudo parte dos seguintes questionamentos: Qual a função e as características do AEE a partir da publicação da PNEEPEI (2008)? Como a formação e a atuação dos professores do AEE são configuradas em contexto de inclusão escolar? Buscando responder a essas perguntas, este estudo objetiva refletir as características, os objetivos e as atribuições do AEE em contexto de inclusão escolar, partindo do texto da PNEEPEI (2008). Para tanto, realizamos uma pesquisa documental acerca da temática, tomando por base as diretrizes do referido documento e de outros que complementam seu texto nos últimos anos.

Nessa direção, o estudo está organizado da seguinte forma. Além desta introdução, apresentamos, na seção seguinte, os detalhamentos da metodologia adotada para a pesquisa. Posteriormente, nas duas próximas seções, refletimos o texto da PNEEPEI (2008) acerca do AEE, destacando a função, as características do serviço, bem como os desafios quanto à formação e à atuação dos profissionais no AEE. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

## **Metodologia**

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa, partindo de uma pesquisa do tipo documental. Segundo Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não pode ser quantificado. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais

completa do conteúdo pesquisado. Para esse estudo, a abordagem qualitativa foi adotada no intuito de melhor compreender a razão de ser do Atendimento Educacional Especializado, ao ser redefinido e organizado no contexto da inclusão em educação. Além disso, também auxilia a refletir as características do AEE, sua função, elementos, bem como a formação dos professores desse serviço.

Por sua vez, Gil (2008) afirma que a pesquisa documental é desenvolvida com base em materiais que ainda não sofreram tratamento analítico, como leis e documentos oficiais. Nesse sentido, o estudo em questão debruça-se sobre o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros documentos, os quais apresentam e organizam o funcionamento do AEE no Brasil. O texto foi analisado de forma simples, trazendo alguns trechos da lei que tratam do AEE, como é pensado e estruturado na perspectiva da inclusão escolar, além de tecer reflexões acerca da realização desse serviço nos últimos anos e os desafios ainda existentes.

Assim sendo, na próxima seção, destacaremos o contexto em que foi redefinido o AEE no Brasil, a partir da atual perspectiva da inclusão em educação, bem como as características e funções atribuídas a esse serviço e seu profissional para a realização do trabalho.

### **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: redefinindo o AEE**

Após as conferências internacionais ocorridas na década de 1990, que culminaram na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), o contexto brasileiro viveu intensas transformações no intuito de cumprir os compromissos firmados nas declarações e assegurar o direito de todos à educação inclusiva, proclamado, inclusive, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Alguns dispositivos legais foram publicados no Brasil ainda nesse período e no início dos anos 2000, porém, compreender a Educação Especial naquele novo contexto de ensino parecia uma tarefa complexa, sobretudo, em se tratando do AEE, apontado pela Constituição Federal (1988) e pela LDBEN n° 9.394 (1996), mas que apresentava-se com indefinições históricas acerca do que seria realmente esse serviço.

Em 2008, mediante elaboração por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, foi publicada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento maior da Educação Especial brasileira e que norteia os direcionamentos dessa modalidade de ensino até os dias de hoje. Implementada no âmbito da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC),

na vigência do governo do então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, a política foi elaborada e entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro de 2008, contando com a participação, no Grupo de Trabalho, de importantes pesquisadores da área. A comissão realizou, em 2007, consultas públicas e discussões com diferentes entidades e movimentos de pessoas com deficiência, consubstanciando-se na elaboração e publicação do documento em 2008.

De acordo com o documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista<sup>3</sup> e Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Considerando o que dispunha o documento, alguns elementos precisam ser evidenciados. Em primeiro lugar, a política define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, superando contradições históricas sobre quais estudantes faziam realmente parte dessa modalidade de ensino, comumente atrelado a estudantes com dificuldades e problemas diversos. Por outro lado, define “nestes casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos da aprendizagem, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes” (BRASIL, 2008, p. 15). Essa complementação do documento significa dizer que embora não sejam, propriamente, público da Educação Especial, os estudantes com dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outras condições, demandam da escola e do AEE atenção e respostas educativas às necessidades desses estudantes.

Por sua vez, Kassar (2011) assevera que a política se constituía também como um documento que continha orientações gerais para os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), os quais, dentro de seus contextos e necessidades, deveriam implementar políticas específicas que garantam a inclusão dos estudantes e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Com relação ao AEE, inclusive, institui a necessidade de oferta de formação específica para os profissionais desse serviço, considerando os objetivos e finalidades do

---

<sup>3</sup> O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) substituiu o antigo termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), após a publicação da Lei nº 12.764/2012 e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V.

atendimento, e também devendo ser parte das políticas educacionais criadas por cada rede de ensino.

Nessa direção, o documento complementa:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Da mesma forma que o trecho anterior, o documento reafirma a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal e que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, portanto não se restringindo somente a um ou outro segmento do ensino, o que se configurava como uma indefinição histórica (CAVALCANTE, 2012). O Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, refere-se a um serviço da Educação Especial, não sendo exclusivo, uma vez que a Educação Especial também contempla outros serviços, como os profissionais de apoio escolar<sup>4</sup>, tradutores, guia-intérpretes e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por exemplo. A diferenciação dos termos também é um ponto importante a se ressaltar, visto que Educação Especial e AEE não são sinônimos ou terminologias opostas, mas complementam-se uma à outra. Nesse sentido, “O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

No intuito de complementar as diretrizes preconizadas pela PNEEPEI (2008), foram publicadas também as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009). O documento, que também corresponde a diretrizes gerais para o funcionamento do AEE no Brasil, traz aspectos importantes e melhor sistematizados em relação ao que dispunha a PNEEPEI (2008). Já no seu artigo 5, define que o AEE tem caráter não substitutivo ao ensino comum, ocorrendo de forma complementar e/ou suplementar, no turno inverso, em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (sem fins lucrativos).

Dessa forma, constatamos que a resolução sela o caráter não substitutivo do AEE, ou seja, sua atuação no turno inverso (ou contraturno) da escolarização comum, privilegiando e reconhecendo a sala de aula comum como o espaço prioritário para a inclusão dos estudantes.

---

<sup>4</sup> Os profissionais de apoio escolar são comumente conhecidos como cuidadores, monitores, agentes de inclusão, a depender da nomenclatura utilizada em cada região e rede de ensino.

Embora tal elemento já fosse destacado pela PNEEPEI (2008), a reafirmação dessa função do AEE se fez necessária para superar as ideias anteriores acerca da Educação Especial, em que outros espaços, como as classes e escolas especiais, poderiam representar oportunidades de escolarização dos estudantes, nos quais esses ingressavam e neles permaneciam (CAVALCANTE, 2012). Além disso, para a mesma autora, superava-se também a ideia do AEE como espaço de reforço escolar, tratamentos terapêuticos ou acompanhamento clínico, aspectos que fizeram parte da história e que não raras vezes ainda são atribuídos como funções do AEE nas escolas. Por fim, as SRM são reafirmadas, incluindo-se ainda o serviço dos Centros de AEE, configurando responsabilidades e atribuições específicas aos profissionais desses serviços.

Assim sendo, as SRM, inclusive, são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010b, p. 1). Após a publicação do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b), esses espaços foram divididos ainda em salas do tipo I e salas do tipo II, em que as últimas seriam acrescidas de materiais, mobiliários e recursos específicos para estudantes com Deficiência Visual. A diferenciação e ampliação das salas ocorreriam tanto a partir da demanda de estudantes com essa especificidade, ou mesmo pelas condições físicas e financeiras dos estados e municípios para a criação de salas do tipo II.

Com relação às atribuições do professor do AEE, em sua atuação nas SRM, a resolução nº 4/2009 também as define em seu artigo 13, a saber:

- I Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial;
- II Elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III Organizar o tipo e o número de atendimentos e aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- IV Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII Ensinar e usar a Tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Diante do conjunto dessas atribuições, Silva e Velanga (2015) assinalam a complexidade da atuação do professor do AEE, que deve funcionar como um importante articulador para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. A ele compete identificar as diferentes barreiras existentes na escola, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais ou atitudinais, de modo a responder às necessidades específicas de cada estudante, o que, como foi visto, corresponde a um grupo diverso e sobretudo heterogêneo de características e necessidades. Paralelamente, cabe ao professor do AEE estabelecer parcerias com diferentes frentes para colaborar com a oferta de condições de inclusão ao estudante, devendo ser previstas, assim como os demais aspectos, mediante a prévia realização de estudo de caso do aluno e finalmente a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009, 2010a).

Silva e Velanga (2015) e Pertille e Rossetto (2015) situa como principal desafio do professor do AEE, após a instituição de suas atribuições, o planejamento colaborativo com o professor da sala de aula comum. Isso ocorre, em parte, pela organização dos sistemas de ensino, que não destinam tempo e espaço para tal, além da resistência de muitos professores com relação à inclusão dos estudantes em sala de aula. Segundo as autoras, as múltiplas atribuições do professor do AEE terminam por concentrar em um único profissional a responsabilidade pelo processo de inclusão do estudante, sendo uma visão recorrente no interior das escolas.

Se por um lado o AEE superou as práticas históricas de segregação escolar, por outro, vive o novo desafio de superar a visão das escolas marcada pela responsabilização e protagonismo dos professores do AEE para a inclusão escolar, quando, na verdade, esse processo é coletivo e dever de todos (SILVA; VELANGA, 2015, p. 16).

Ao tratar das atribuições do professor do AEE, a formação desse profissional também aparece como um elemento importante. Vejamos, na próxima seção, como a formação dos professores do AEE é pensada e articula-se à atuação desses profissionais a partir das diretrizes da PNEEPEI (2008).

### **Formação de professores do AEE: um desafio para além da inclusão escolar**

Embora tenha sido destacado em todos os documentos, como a própria PNEEPEI (2008), a formação dos professores do AEE é definida em Brasil (2009), afirmando que “para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada específica para a Educação Especial” (art. 12). A Nota Técnica 11 (BRASIL, 2010a) também destaca que essa formação ocorre mediante cursos de graduação,

em nível de formação inicial, e cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), de extensão, aperfeiçoamento ou atualização de no mínimo 180 horas, em se tratando da formação continuada.

A partir dessas diretrizes, constatamos que o profissional do AEE deve ser professor/licenciado, em nível de formação inicial, em quaisquer das diferentes disciplinas/áreas do ensino (Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, línguas estrangeiras ou artes). Tal determinação, embora complexa, considerando a diversidade e o conteúdo dos diferentes cursos de formação inicial, foi importante para assegurar que somente professores podem atuar no AEE, e não profissionais de outras áreas, um traço também recorrente na história da Educação Especial. Nesse sentido, Queiroz (2017) afirma que a formação continuada ganha um papel de ainda mais destaque, pois será ela, também nas diferentes modalidades de cursos, a ofertar os conhecimentos específicos da área, habilitando o professor para o desenvolvimento do trabalho no AEE.

Em se tratando especificamente da formação continuada, entendemos, portanto, ser esse o principal lócus da formação do professor do AEE (SILVA, 2014), e, de igual forma, compreender o bojo e o caráter dessa formação, considerando as atribuições e conhecimentos exigidos desse profissional pelos documentos normativos, leva a diferentes reflexões. Como foi visto, os cursos previstos na formação continuada dos professores do AEE, comumente realizados também por grande parte dos professores ao longo de suas formações, apresentam-se em formatos e possibilidades distintas, o que pode trazer diferentes reverberações à formação e atuação do professor do AEE. Isso porque, do ponto de vista teórico e prático, os cursos de pós-graduação, sejam *latu* ou *stricto sensu*, e os cursos de extensão e aperfeiçoamento, possuem conhecimentos e finalidades distintas dentro da formação docente, variando ainda de acordo com as perspectivas pedagógicas das instituições educacionais e das redes de ensino, promotoras/fornecedoras desses cursos.

No contexto do AEE, a despeito das diferenças quanto ao formato, duração, objetivos e finalidades existentes entre os cursos de formação continuada, um elemento parece decisivo: esses devem contribuir e coadunar para a promoção dos conhecimentos necessários ao trabalho no AEE, bem como para o cumprimento das atribuições estabelecidas para esse serviço. Tanto as vivências formativas diversas do professor do AEE, que, por sinal, não são apontadas nos documentos legais, como os cursos buscados e/ofertados na formação em serviço, precisam contemplar a multiplicidade de conhecimentos, saberes e articulações que envolvem seu fazer docente, como parte da sua função no processo de inclusão dos estudantes público da Educação

Especial. Dentre esses conhecimentos, que perpassam naturalmente os conhecimentos teóricos e pedagógicos, exigem-se do professor do AEE saberes muito além de sua atuação nas SRM, considerados inviáveis a um único profissional (PERTILLE; ROSSETTO, 2015). Tal constatação é observada no seguinte trecho da PNEEPEI (2008):

Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e ambientes domiciliares, para a oferta de recursos e serviços de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 18).

Ao definir o sentido da formação docente e o lócus de atuação do professor do AEE, atravessando outros espaços e serviços para além da escola, o documento ainda complementa:

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de Assistência Social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17).

Com isso, constatamos que a formação continuada do professor do AEE perpassa espaços e parcerias diversas, conferindo a esse profissional *status* de um professor multifuncional (MENDES, 2010; SILVA; VELANGA, 2015), como já sugere as SRM. Nas palavras de Queiroz (2017), p. 79), o professor do AEE é um “desbravador de possibilidades”, ou seja, deve atuar num serviço tamanho único e ao mesmo tempo traçar meios de atuação que favoreçam o processo de inclusão dos estudantes na escola, o que envolve saberes para além das SRM. No âmbito mesmo do AEE, a formação exigida pelos documentos normativos reafirma a característica múltipla desse profissional (BUENO, 2011), que deve contemplar conhecimentos sobre as variadas deficiências e ao mesmo tempo o conteúdo dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados no serviço.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, da Orientação e Mobilidade, das atividades de vida autônoma, da Comunicação Alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 16).

Ao se discutir os conhecimentos e atribuições do professor do AEE, Queiroz (2017) estabelece ainda a relação sobre como os currículos e programas de cursos de formação continuada têm atendido a esse conjunto de conhecimentos. Reiteramos aqui, contudo, que não existe uma política geral de formação continuada para o AEE, tampouco diretrizes curriculares voltadas a essa formação. As orientações gerais dos documentos normativos, estabelecendo quem são os estudantes público da Educação Especial, os objetivos, funções e conhecimentos

pertencentes ao AEE, configuram-se apenas como norteadoras para os cursos de formação continuada, os quais serão ofertados e pensados de acordo com os objetivos de cada rede de ensino e das instituições educacionais. Por um lado, tal fato parece positivo, no sentido de não fixar um currículo único e padronizado para todos os estados e municípios brasileiros, com necessidades e características próprias, mas, por outro, flexibiliza em grande medida os conhecimentos a serem ofertados pelas diferentes modalidades de cursos, muito embora, ainda assim, os cursos sigam propostas curriculares semelhantes, em decorrência do que é exigido para o trabalho no AEE.

### **Considerações finais**

As características e elementos aqui apresentados acerca do AEE, em tempos de inclusão escolar, nos leva a pensar nas contribuições da PNEEPEI (2008) para a melhor compreensão e organização desse serviço no Brasil, aspectos estes indefinidos ao longo da história da Educação Especial. Vimos que o AEE, considerando as funções e atribuições que lhes são conferidas, executa papel fundamental na oferta de condições de inclusão aos estudantes público da Educação Especial na escola, em colaboração, evidentemente, com os demais sujeitos escolares. Mesmo com as grandes contribuições dos dispositivos legais, muitos são os desafios encontrados para a efetividade do trabalho do AEE em tempos de inclusão escolar, apesar dos 15 anos após a publicação da PNEEPEI (2008), e das redefinições da Educação Especial nesse novo contexto de ensino.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se repensar a concentração/centralização da inclusão escolar no AEE e seu profissional, levando ao entendimento ainda frequente de que essa responsabilidade não é dever da escola, mas sim do AEE. Por outro lado, questionamos a complexidade da formação dos professores para esse serviço, na medida em que ela destina-se a atender, quase que exclusivamente, às múltiplas atribuições do AEE dentro e fora da escola. É necessário entender a formação do professor do AEE como um espaço de reflexão, de compartilhamento de vivências e de estratégias de inclusão dos estudantes, pois do contrário, continuará se produzindo na escola a ideia de um professor multifuncional, dotado de conhecimentos diversos e único responsável pela inclusão.

### **Referências**

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11**. Brasília: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010b.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidades**. São Paulo: EDU, 2011.
- CAVALCANTE, M. **Do preferencial ao necessário: o Atendimento Educacional Especializado na escola comum**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6º ed. São Paulo. Atlas. 2008.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**: v. 17, n. 1, 2011.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**: v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30º ed. Petrópolis. Vozes. 2011.
- PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**: Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2015.
- QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus**. Dissertação (mestrado profissional em Ensino Tecnológico) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.
- SILVA, M. R. da. A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás. Dissertação. (mestrado acadêmico em educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.
- SILVA, S. C. G. C.; VELANGA, C. T. Formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recurso Multifuncional: o desafio da inclusão. In: **Congresso Nacional de Educação, 12.**, 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Secretaria de Educação, 2015.