

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTOS RURAIS AMAZÔNICOS: REVISÃO INTEGRATIVA

Kelyane da Conceição Fernandes

Mestrado em Ciências da Educação. Especialista em psicopedagogia com ênfase em educação inclusiva; FACIBRA. Universidade Federal do Pará- UFPA; graduada em letras língua portuguesa. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Professora Pedagoga concursada vinculada à Secretaria de Educação Municipal – SEMED, vinculada a Prefeitura Municipal de Cametá.

<https://orcid.org/0009-0000-9655-278X>

E-mail: fkeylane16@gmail.com

Neli de Souza Lopes

Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Graduanda em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Professora Pedagoga concursada vinculada à Secretaria de Educação Municipal – SEMED, vinculada a Prefeitura Municipal de Cametá.

<http://lattes.cnpq.br/5084549237571794>

<https://orcid.org/0009-0003-4850-4443>

E-mail: nelidesouzalopes@gmail.com

Fábio Coelho Pinto

Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christina University - VCCU, Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS/UNAMA, Especialista em Gestão e Planejamento da Educação pela UFPA, Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais pela Faculdade de Patrocínio, Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Projeto de Vida pelo Centro Universitário UNA, Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Educação Financeira pelo Centro Universitário UNA, Graduado em Pedagogia pela UFPA, Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, Graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela UFPA, Graduando do 3º Período em Direito pela Faculdade Estratégico.

<http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>

<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N1-13>

RESUMO: A escolarização de estudantes atendidos pela Educação Especial depende de práticas que conectem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o currículo da classe comum e as condições territoriais de cada rede de ensino. O artigo analisa como a produção científica brasileira caracteriza o planejamento, a mediação, os recursos pedagógicos, a formação docente e o trabalho colaborativo no AEE, com atenção às escolas rurais amazônicas. Realizou-se revisão integrativa em SciELO e no portal da Revista Educação Especial, complementada por busca nas referências dos estudos, abrangendo publicações de 2018 a 2026. Após aplicação dos critérios de elegibilidade e leitura integral, 15 artigos compuseram a síntese. A análise temática reuniu quatro eixos: organização do serviço; planejamento e recursos; formação e colaboração; desigualdades territoriais. Os resultados evidenciam que a existência formal do AEE não assegura articulação curricular, pois persistem indefinições de atribuições, tempo reduzido para

planejamento conjunto e dependência de iniciativas individuais. Recursos acessíveis produzem melhores condições de participação quando respondem a objetivos pedagógicos e são avaliados com a classe comum. Nos contextos rurais amazônicos, transporte, conectividade, oferta descontínua de profissionais e formação pouco vinculada às modalidades do campo ampliam as barreiras. A síntese sustenta que o AEE precisa funcionar como serviço pedagógico integrado à escola, com redes de apoio, planejamento compartilhado e políticas sensíveis ao território.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo. Amazônia.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN RURAL AMAZONIAN CONTEXTS: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: The schooling of students served by Special Education depends on practices that connect Specialized Educational Services (SES), the mainstream classroom curriculum, and the territorial conditions of each school system. This article analyzes how Brazilian scientific literature characterizes planning, mediation, pedagogical resources, teacher education, and collaborative work in SES, with attention to rural Amazonian schools. An integrative review was conducted in SciELO and the Revista Educação Especial portal, supplemented by reference-list searches, covering publications from 2018 to 2026. After eligibility criteria and full-text reading were applied, 15 articles composed the synthesis. Thematic analysis organized the findings into four axes: service organization; planning and resources; teacher education and collaboration; territorial inequalities. The results show that the formal availability of SES does not ensure curricular articulation, as unclear professional responsibilities, limited joint-planning time, and dependence on individual initiatives remain recurrent. Accessible resources support participation when linked to pedagogical objectives and evaluated with the mainstream classroom. In rural Amazonian contexts, transportation, connectivity, discontinuous staffing, and training that rarely addresses rural education increase barriers. The synthesis supports SES as a pedagogical service integrated into the school, sustained by support networks, shared planning, and policies responsive to territorial conditions.

KEYWORDS: Specialized Educational Services. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Rural Education. Amazon.

INTRODUÇÃO

A expansão das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes comuns transferiu para o cotidiano escolar uma questão que não se resolve pela presença física. A participação nas atividades, o acesso ao currículo e a aprendizagem exigem decisões pedagógicas articuladas entre docentes, gestão, famílias e serviços de apoio. Quando essa articulação não ocorre, o AEE tende a operar como setor paralelo, com alcance reduzido sobre o trabalho desenvolvido na classe comum.

O AEE foi instituído como serviço complementar ou suplementar à escolarização, destinado à identificação e à superação de barreiras por meio de recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias específicas. Esse percurso, iniciado no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi detalhado pela política de 2008 e pela Lei Brasileira de Inclusão. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025 e alterada no mesmo ano, renovou a ênfase na classe comum, na formação em serviço e na articulação intersetorial (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). Essa orientação converge com Mantoan (2006), ao rejeitar circuitos substitutivos no interior da escola inclusiva.

Essa arquitetura normativa amplia responsabilidades, mas não define sozinha como o trabalho será realizado em cada escola. A literatura registra diferenças entre redes que estruturam equipes, tempos de planejamento e acompanhamento sistemático e redes que concentram o serviço em uma sala, em um turno específico e sob responsabilidade quase exclusiva do professor especializado. A distância entre norma e organização concreta precisa ser examinada sem reduzir o problema à disposição individual dos profissionais.

Nos estudos sobre práticas pedagógicas, o planejamento aparece como ponto de conexão entre avaliação, objetivos, recursos e acompanhamento da aprendizagem. Seabra Junior e Lacerda (2018) demonstram que a produção ou adaptação de materiais pode perder sentido quando não decorre de uma leitura pedagógica das necessidades do estudante. Pasian, Mendes e Cia (2019) acrescentam que a avaliação para ingresso, planejamento e acompanhamento no AEE permanece fragilizada quando faltam critérios compartilhados e apoio multiprofissional.

O trabalho colaborativo constitui outra tensão recorrente. A interlocução entre professor do AEE e professor da classe comum costuma ser reconhecida como necessária, porém encontra limites em horários incompatíveis, ausência de planejamento institucional e compreensões divergentes sobre as atribuições de cada profissional. Lima e Santos (2023), ao analisarem escolas de Parintins, identificaram articulações pontuais com docentes e famílias, indicando que a colaboração depende de condições organizacionais e não apenas de boa comunicação interpessoal.

As escolas rurais amazônicas acrescentam variáveis que modificam a oferta do serviço. Distâncias, deslocamentos fluviais ou terrestres, calendário condicionado ao regime das águas, conectividade instável, rotatividade de profissionais e acesso desigual à formação interferem na continuidade do atendimento. Pereira *et al.* (2023) mostram que a inclusão em escola multisseriada do campo exige coordenação entre políticas e práticas, enquanto Oliveira (2024) identifica pouca articulação entre Educação Especial, Educação do Campo e outras modalidades nos currículos de Pedagogia da região Norte.

A especificidade territorial não autoriza uma leitura que naturalize a precariedade ou atribua às comunidades rurais um déficit intrínseco. O problema reside na distribuição desigual de recursos, serviços e oportunidades formativas, combinada com políticas desenhadas segundo padrões urbanos. Nozu e Bruno (2021) assinalam que as diferenças produzidas em escolas do campo resultam de relações institucionais e sociais, o que desloca a análise da condição do estudante para as barreiras criadas ou mantidas pela organização escolar.

A questão orientadora foi formulada nos seguintes termos: como a literatura brasileira recente caracteriza as práticas pedagógicas do AEE e quais condições favorecem ou limitam sua articulação com a escolarização em contextos rurais amazônicos? O objetivo consiste em analisar evidências sobre organização do serviço, planejamento, recursos, formação, colaboração e desigualdades territoriais, identificando convergências e lacunas relevantes para escolas do campo na Amazônia.

PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO INTEGRATIVA

A revisão integrativa foi escolhida por permitir a síntese de pesquisas com desenhos distintos, preservando diferenças metodológicas e produzindo uma interpretação orientada por problema. Whittemore e Knafl (2005) defendem que esse tipo de revisão requer procedimentos explícitos de busca, avaliação e análise, pois a amplitude das fontes pode aumentar o risco de comparações inadequadas. Souza, Silva e Carvalho (2010) organizam o processo em etapas que articulam pergunta, seleção, extração, crítica e apresentação.

A busca foi realizada em 1º de agosto de 2026 nas coleções SciELO e no portal da Revista Educação Especial, ambas escolhidas pela presença recorrente de periódicos brasileiros da área. A identificação também incorporou referências citadas nos artigos selecionados e documentos normativos oficiais necessários à atualização do marco legal. Essa busca complementar não foi usada para aumentar artificialmente o corpus, mas para localizar estudos diretamente associados a planejamento, práticas, formação, colaboração e educação do campo.

Foram relacionados os termos Atendimento Educacional Especializado, práticas pedagógicas, educação inclusiva, formação docente, sala de recursos, escola do campo, educação rural, região Norte e Amazônia. As expressões foram associadas pelos operadores AND e OR, com variações no singular e no plural. A amplitude da estratégia respondeu à diversidade terminológica do campo, no qual trabalhos sobre AEE nem sempre apresentam o serviço no título, embora discutam suas condições de funcionamento.

Os critérios de inclusão abrangeram artigos completos publicados entre janeiro de 2018 e agosto de 2026, em português, inglês ou espanhol, com foco na educação básica brasileira e resultados relacionados a práticas, planejamento, avaliação, recursos, colaboração, formação ou condições territoriais do AEE. Foram excluídos textos opinativos sem procedimento explícito, trabalhos sobre ensino superior, estudos clínicos sem análise escolar, duplicatas e publicações nas quais o AEE aparecia apenas como informação contextual.

A análise temática reuniu os achados por proximidade de problema, não por frequência de palavras. Quatro eixos foram consolidados: organização do serviço e relação com a classe comum; planejamento, avaliação e recursos; formação e trabalho colaborativo; desigualdades territoriais e educação do campo. Um mesmo estudo pôde contribuir para mais de um eixo, mas recebeu uma posição principal no quadro de síntese para manter legibilidade e evitar contagem duplicada.

O corpus final reuniu 15 artigos. O número expressa os trabalhos que atenderam simultaneamente aos critérios, sem pretensão de representar toda a produção nacional. A concentração de pesquisas em determinadas regiões, a variedade de desenhos e a presença limitada de estudos amazônicos restringem generalizações. O Quadro 1 sistematiza as

bases consultadas, o período de publicação, os idiomas, os critérios de inclusão e exclusão e o procedimento adotado para a análise temática.

Quadro 1: protocolo da revisão integrativa

Elemento	Delimitação	Procedimento	Registro
Bases	SciELO e Revista Educação Especial	Busca por termos e combinações booleanas	01 ago. 2026
Período	Janeiro de 2018 a agosto de 2026	Filtro temporal aplicado antes da leitura integral	Publicações recentes
Idiomas	Português, inglês e espanhol	Inclusão condicionada à aderência temática	Sem tradução automática
Inclusão	Educação básica brasileira; AEE; práticas, planejamento, recursos, formação, colaboração ou território	Leitura de título, resumo e texto completo	15 artigos
Exclusão	Ensino superior; foco clínico; texto opinativo; duplicata; menção periférica ao AEE	Revisão da aderência após leitura integral	Motivo registrado
Análise	Síntese temática em quatro eixos	Comparação de objetivos, métodos, resultados e limites	Planilha padronizada

Fonte: Elaboração da autora (2026).

O protocolo sintetizado no Quadro 1 delimita a composição do corpus e permite acompanhar as decisões que conduziram à seleção dos 15 artigos. A combinação entre critérios temáticos, temporais e linguísticos reduziu a incorporação de estudos que apenas mencionavam o AEE, sem examinar suas práticas ou condições de funcionamento. A concentração da busca em duas plataformas, contudo, limita a abrangência da revisão, aspecto considerado na interpretação dos resultados.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS E EIXOS DE ANÁLISE

A distribuição temporal do corpus indica continuidade do debate, com maior presença de estudos entre 2023 e 2024. A diversidade metodológica inclui pesquisas qualitativas com entrevistas, grupos focais e observação, levantamentos em larga escala, análises documentais, estudos avaliativos e investigações sobre formação. Essa variedade favorece a comparação entre o que profissionais relatam, o que as políticas organizam e o que práticas observadas revelam no cotidiano.

Os estudos não utilizam uma única medida de qualidade do AEE. Alguns examinam condições de trabalho e articulação institucional; outros analisam planejamento, recursos, avaliação, formação ou efeitos sobre trajetórias escolares. A heterogeneidade impede somar resultados como se fossem equivalentes, mas permite reconhecer problemas que reaparecem em desenhos distintos. A recorrência de indefinições de atribuições, pouca colaboração e formação descontínua ganha força porque emerge por caminhos metodológicos diferentes.

A presença amazônica aparece em pesquisas desenvolvidas no Amazonas e em estudos sobre formação na região Norte, enquanto a educação do campo surge em número restrito. Lima e Santos (2023) analisam a articulação do AEE em Parintins; Oliveira (2024) examina currículos de Pedagogia das universidades públicas nortistas; Pereira *et al.* (2023) discutem escolarização em escola multisseriada do campo. O conjunto é insuficiente para representar a diversidade amazônica, mas oferece sinais consistentes sobre lacunas de formação e organização.

O corpus também evidencia uma assimetria entre pesquisas sobre professores do AEE e pesquisas que acompanham a participação do estudante na classe comum. Relatos docentes são necessários para compreender condições de trabalho e sentidos atribuídos às práticas, porém não demonstram sozinhos os efeitos sobre aprendizagem. Estudos observacionais, como o de Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), ajudam a expor essa diferença ao comparar práticas declaradas e práticas efetivamente registradas em situações de ensino.

Os eixos analíticos não foram tratados como compartimentos fechados. A falta de tempo para colaboração, por exemplo, é simultaneamente questão de organização, formação e planejamento; a escassez de recursos em escola rural envolve financiamento, logística e escolhas pedagógicas. O Quadro 2 apresenta os 15 estudos incluídos, seus desenhos metodológicos, os focos investigados, as contribuições incorporadas à revisão e o eixo principal atribuído a cada publicação.

Quadro 2 - síntese dos estudos incluídos na revisão

Estudo	Desenho/con texto	Foco	Contribuição para a síntese	Eixo principal
Seabra Junior; Lacerda (2018)	Pesquisa com docentes de AEE	Planejamento e recurso pedagógico	O recurso precisa decorrer da avaliação pedagógica e ser revisto segundo sua funcionalidade.	Planejamento
Salvini <i>et al.</i> (2019)	Avaliação quantitativa nacional	Efeito do AEE na defasagem escolar	A oferta do serviço apresenta associação com trajetórias escolares, mas os efeitos dependem de condições de implementação.	Organização
Pasian; Mendes; Cia (2019)	Survey com 1.202 docentes	Avaliação no AEE	Persistem dificuldades para identificar necessidades, elaborar planos e articular profissionais.	Planejamento
Nozu; Bruno (2021)	Pesquisa em escolas do campo	Diferença e inclusão	As barreiras são produzidas nas relações institucionais e não decorrem apenas das características do estudante.	Território
Pereira <i>et al.</i> (2023)	Estudo qualitativo em escola multisseriada	Inclusão no campo	A escolarização exige cooperação, flexibilidade organizacional e políticas coerentes com a escola multisseriada.	Território
Schirmer <i>et al.</i> (2023)	Relatos de 18 professoras	Condições de trabalho	Falta de tempo, diálogo e clareza de atribuições restringe a articulação entre AEE e classe comum.	Organização
Lima; Santos (2023)	Entrevistas em duas escolas de Parintins	Articulação com docentes e famílias	A colaboração ocorre de modo desigual e depende de espaços institucionais de encontro.	Colaboração
Modesto; Araújo; Mendonça (2023)	Pesquisa em rede estadual	Implementação da inclusão	Investimento, formação e organização do apoio condicionam a passagem da política para a prática.	Organização
Lopes; Mendes (2023)	Estudo sobre profissionais de apoio	Atribuições e funções	A indefinição funcional pode deslocar responsabilidades pedagógicas e fragmentar o atendimento.	Organização
Dantas; Farias; Bezerra (2024)	Questionário com 64 egressos	Formação lato sensu em AEE	Formação vinculada à prática favorece metodologias inclusivas e colaboração, sem resolver limites das redes.	Formação
Oliveira (2024)	Análise de 15 PPCs da região Norte	Formação inicial	Currículos apresentam pouca transversalidade e interfaces frágeis com Educação do Campo e outras modalidades.	Formação
Mafezoni <i>et al.</i> (2024)	Grupos focais em quatro sistemas	Redes de apoio	As redes são plurais, porém sustentadas por vínculos e concepções de AEE desiguais.	Colaboração



Cieslinski; Cordeiro (2024)	Formação continuada e núcleos de significação	Estratégias docentes	As docentes oscilam entre práticas restritas à sala e ações que alcançam a inclusão na escola.	Formação
Carvalho; Miranda; Schmidt (2024)	Estudo observacional	Práticas inclusivas	As ocorrências de estratégias inclusivas foram baixas, indicando distância entre intenção e execução.	Planejamento
Pletsch; Mendes (2024)	Análise documental e dados de redes	Políticas, produção e práticas	Desigualdades e fragilidades de apoio exigem leitura articulada entre política, rede e escola.	Organização

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A distribuição apresentada no Quadro 2 concentra cinco estudos no eixo da organização do serviço, três no planejamento, três na formação, dois na colaboração e dois nas desigualdades territoriais. Essa composição demonstra maior atenção às condições institucionais do AEE do que às particularidades da Educação Especial em escolas do campo. A presença restrita de pesquisas territoriais não permite generalizações sobre a Amazônia, mas evidencia uma lacuna que interfere na formulação de recomendações ajustadas às redes rurais.

O AEE ENTRE DIREITO EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O marco legal brasileiro situa a Educação Especial como modalidade transversal e estabelece que o AEE apoia, complementa ou suplementa a escolarização, sem substituir o ensino da classe comum. Essa distinção protege o direito ao currículo compartilhado e impede que o serviço seja convertido em rota paralela. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma a matrícula em classes e escolas comuns com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Na prática, a complementaridade depende de circulação de informações, objetivos comuns e acompanhamento conjunto. Quando o professor especializado recebe o estudante sem acesso ao planejamento da turma, o atendimento tende a concentrar-se em habilidades genéricas ou atividades desconectadas do currículo. Schirmer *et al.* (2023)



registram que docentes de salas de recursos relatam dificuldades para reunir-se com colegas, compreender demandas da classe comum e obter condições adequadas de trabalho.

A organização setorial produz um paradoxo. O AEE é criado para remover barreiras da escolarização, mas pode permanecer fisicamente e pedagogicamente separado do espaço em que essas barreiras aparecem. Cieslinski e Cordeiro (2024) identificam oscilações entre práticas restritas à sala de atendimento e estratégias que alcançam o conjunto da escola. A diferença não decorre apenas da concepção docente; envolve horários, gestão, atribuições e abertura institucional para ação compartilhada.

O risco de substituição também aparece quando atividades curriculares são transferidas ao professor especializado. O AEE pode apoiar acesso, comunicação, autonomia, uso de tecnologias e desenvolvimento de estratégias, mas o ensino dos conteúdos da turma permanece responsabilidade pedagógica compartilhada pela escola, com centralidade do professor da classe comum. Ao examinarem a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, Lopes e Mendes (2023) identificam que a indefinição de funções pode deslocar responsabilidades pedagógicas e fragmentar o atendimento. A confusão entre apoio e substituição reduz expectativas sobre o estudante e enfraquece a corresponsabilidade.

As redes de apoio analisadas por Mafezoni *et al.* (2024) apresentam composições variadas: equipes centrais, salas de recursos, profissionais temporários, docentes remanejados e participação de áreas externas à educação. A pluralidade mostra capacidade de resposta local, porém também expõe desigualdade entre sistemas. Redes apoiadas em vínculos instáveis e sem definição pedagógica podem garantir presença de profissionais sem construir continuidade no acompanhamento do estudante.

A gestão escolar ocupa posição decisiva na passagem do direito para a organização cotidiana. Cabe à gestão inserir o AEE no projeto pedagógico, assegurar tempos de encontro, acompanhar planos, mediar responsabilidades e articular recursos. Sem essa coordenação, a colaboração depende de relações pessoais e pode desaparecer com mudanças de equipe. A política inclusiva ganha estabilidade quando integra rotinas, critérios de acompanhamento e decisões coletivas, em vez de permanecer vinculada a iniciativas de um único profissional.

Pletsch e Mendes (2024) articulam dados de políticas, produção científica e redes de ensino para mostrar que expansão de matrículas convive com insuficiências de apoio e desigualdades. O crescimento do acesso constitui avanço mensurável, mas não autoriza inferir qualidade da escolarização. Em uma avaliação quantitativa de abrangência nacional, Salvini *et al.* (2019) identificaram associação entre a oferta do AEE e a trajetória escolar dos estudantes, embora os resultados variassem segundo as condições de implementação do serviço. Esse achado impede que a presença formal do atendimento seja tratada como evidência isolada de efetividade. A permanência pode ocorrer em condições de baixa participação, com currículos empobrecidos e apoios descontínuos, questão que exige indicadores mais próximos das experiências pedagógicas.

A análise conjunta sustenta que a existência do AEE é condição necessária, mas insuficiente. Sua efetividade depende do modo como o serviço se relaciona com currículo, avaliação, gestão, apoios e expectativas pedagógicas. A pergunta relevante deixa de ser apenas se a escola possui sala de recursos e passa a incluir como as decisões do AEE modificam as oportunidades de participação na classe comum e como essas mudanças são documentadas.

A política nacional atual reforça formação em serviço, materiais acessíveis e articulação entre setores, porém sua implementação tende a variar conforme a capacidade de cada rede. Ao investigarem a implementação da educação inclusiva em uma rede estadual, Modesto, Araújo e Mendonça (2023) mostram que investimento, formação profissional e organização dos serviços de apoio condicionam a passagem das diretrizes para o trabalho escolar. Municípios rurais e escolas dispersas necessitam de apoio técnico e financeiro que considere deslocamento, conectividade, contratação e acompanhamento. Aplicar o mesmo desenho administrativo a redes com estruturas distintas pode manter desigualdades, mesmo quando a diretriz legal é comum.

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E RECURSOS PEDAGÓGICOS

O planejamento do AEE começa pela identificação das barreiras que limitam participação e aprendizagem em situações concretas. Diagnóstico clínico pode informar características funcionais, mas não substitui a avaliação pedagógica do que o estudante

realiza, com quais apoios, em quais atividades e sob quais condições. Quando o plano é elaborado apenas por categoria de deficiência, estratégias semelhantes são aplicadas a estudantes com trajetórias, repertórios e demandas diferentes.

Pasian, Mendes e Cia (2019), em levantamento com 1.202 professores de salas de recursos, encontraram dificuldades na avaliação para encaminhamento, identificação e planejamento. A ausência de equipes e de critérios compartilhados amplia a incerteza e pode gerar tanto atendimento inadequado quanto exclusão de estudantes que necessitam de apoio. O problema não se resolve pela multiplicação de formulários; requer processos de observação, diálogo e revisão apoiados em evidências escolares.

O plano de AEE precisa conectar objetivos de curto e médio prazo às demandas da classe comum. Isso envolve registrar barreiras, estratégias, responsáveis, recursos, frequência, formas de acompanhamento e critérios de revisão. Um documento preenchido para controle administrativo, sem uso nas decisões pedagógicas, não orienta a prática. Sua utilidade depende de ser conhecido pelos profissionais envolvidos e atualizado quando as respostas do estudante indicam necessidade de mudança.

Seabra Junior e Lacerda (2018) demonstram que a elaboração de recurso pedagógico exige análise das contingências de uso. Um material pode ser visualmente atrativo e ainda assim não favorecer a ação esperada, seja por complexidade, inadequação sensorial, ausência de instruções ou falta de conexão com o objetivo. O critério central não é a novidade do recurso, mas sua funcionalidade para ampliar acesso, expressão, compreensão ou autonomia.

A tecnologia assistiva ocupa lugar relevante, embora não deva ser tratada como solução independente do ensino. Dispositivos de comunicação, leitores, adaptações de mobiliário, recursos táteis e softwares podem remover barreiras, desde que sejam selecionados com participação do estudante e testados em situações reais. Equipamentos guardados na sala de recursos, utilizados apenas durante o atendimento individual, têm efeito limitado sobre a escolarização.

Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) observaram práticas inclusivas na educação infantil e registraram baixas ocorrências tanto para a turma quanto para crianças com necessidades educacionais específicas. O resultado questiona a suposição de que

ambientes considerados acolhedores produzem inclusão automaticamente. Estratégias precisam aparecer na organização das atividades, na oferta de escolhas, no ajuste de instruções, na mediação entre pares e na verificação da participação.

A avaliação dos resultados deve ultrapassar o cumprimento da atividade. Participar com ajuda intensa, repetir respostas modeladas ou permanecer ocupado não equivale a aprender. O acompanhamento precisa considerar progressos em comunicação, autonomia, compreensão, interação e acesso aos objetivos curriculares, respeitando diferentes formas de demonstração. Dados simples, como registros de desempenho, amostras de produção e observações comparáveis, permitem revisar decisões sem transformar o processo em testagem contínua.

O planejamento colaborativo reduz a fragmentação porque permite que o recurso seja pensado para a situação em que será usado. Professor da classe comum, professor do AEE e estudante podem identificar qual etapa da tarefa produz barreira, quais apoios já funcionam e como diminuir assistência ao longo do tempo. Esse processo evita adaptações genéricas feitas depois que a atividade está pronta e favorece propostas acessíveis desde o início.

A individualização não significa separar o estudante do grupo nem criar um currículo sem relação com a turma. Significa ajustar objetivos, meios, tempo, apoio e formas de resposta, preservando vínculos com experiências comuns. Em algumas situações, objetivos específicos serão necessários, mas devem coexistir com oportunidades reais de interação e pertencimento. A qualidade do ajuste pode ser avaliada pela participação que ele viabiliza, não pela quantidade de tarefas diferentes.

A síntese dos estudos desloca a discussão de recursos para decisões. Materiais, tecnologias e planos ganham valor quando integram um ciclo de avaliação, intervenção, observação e revisão. O AEE não é um lugar de acumulação de objetos adaptados; é um serviço que organiza apoios pedagogicamente justificáveis e acompanha se esses apoios ampliam o acesso às experiências escolares.

A comunicação alternativa e ampliada evidencia a necessidade de continuidade entre os espaços escolares. Pranchas, símbolos e dispositivos tornam-se meios de comunicação quando diferentes interlocutores reconhecem seu uso e respondem às

iniciativas do estudante. Restringir o recurso ao encontro com o especialista reduz oportunidades de expressão e pode gerar avaliações equivocadas. O planejamento precisa incluir formação dos parceiros e uso do sistema nas atividades da turma.

FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO

A formação docente aparece no corpus como condição recorrente, mas seu significado varia. Alguns estudos tratam da ausência de conhecimentos específicos; outros apontam dificuldades para transformar cursos em mudanças de prática. A distinção é relevante porque a oferta de conteúdo não garante reorganização do trabalho. Formação com maior potencial aproxima estudo teórico, análise de situações reais, planejamento, acompanhamento e reflexão sobre resultados.

Dantas, Farias e Bezerra (2024) analisaram percepções de 64 egressos de uma especialização em AEE e identificaram contribuições para metodologias inclusivas e atuação docente. As respostas mostram que cursos públicos podem ampliar repertório e segurança profissional. Ainda assim, o efeito formativo encontra limites quando redes não asseguram tempo, recursos e colaboração, indicando que competência individual e condições institucionais não podem ser avaliadas separadamente.

Cieslinski e Cordeiro (2024) mostram uma tensão entre valorização da prática e apropriação teórica. As professoras mobilizam princípios histórico-culturais, ainda que nem sempre de modo sistematizado, e alternam estratégias inclusivas com ações restritas à sala. O estudo sugere que formação continuada precisa tornar visíveis as relações entre concepção de desenvolvimento, objetivo pedagógico e decisão cotidiana, evitando tanto tecnicismo quanto teoria desvinculada do trabalho. A mediação social discutida por Vygotsky (2007) oferece base para relacionar ensino, recursos e desenvolvimento sem fixar limites previamente.

Oliveira (2024) examinou 15 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia da região Norte e identificou número reduzido de disciplinas, pouca transversalidade e escassa interface com Educação do Campo, Educação Indígena e outras modalidades. O resultado ajuda a explicar por que docentes chegam às redes com conhecimentos

fragmentados. Inserir uma disciplina de Educação Especial não assegura que planejamento, avaliação, didática e gestão sejam discutidos sob perspectiva inclusiva.

A formação continuada precisa considerar o território e o vínculo profissional. Cursos padronizados, oferecidos de modo eventual e sem acompanhamento, tendem a produzir apropriações superficiais. Redes rurais podem necessitar de formatos híbridos, polos regionais, apoio itinerante e materiais acessíveis offline, sem presumir conectividade constante. A qualidade também depende de continuidade, possibilidade de experimentar estratégias e retorno sobre dificuldades encontradas.

O trabalho colaborativo não surge como consequência automática da formação. Lima e Santos (2023) mostram que articulação entre AEE, classe comum e família varia entre escolas, mesmo quando os profissionais reconhecem sua importância. Reuniões esporádicas e trocas informais podem resolver demandas imediatas, mas não sustentam planejamento, acompanhamento e revisão. A colaboração precisa de tempo protegido, pauta pedagógica e registro de decisões.

Mafezoni *et al.* (2024) evidenciam que redes de apoio se organizam por diferentes arranjos institucionais. Essa diversidade pode favorecer respostas ajustadas ao contexto, mas também cria desigualdade de acesso a equipes, especialistas e acompanhamento. A análise sugere que colaboração deve ser entendida em múltiplos níveis: entre professores, entre escola e gestão central, entre educação e outros serviços e entre rede pública, famílias e comunidade.

A interface com saúde e assistência social pode ampliar compreensão das necessidades e acesso a serviços, mas não deve transferir decisões pedagógicas para laudos ou prescrições externas. A escola precisa dialogar com informações clínicas sem subordinar o currículo a elas. A contribuição intersetorial é mais consistente quando cada área reconhece suas competências, compartilha dados com consentimento e participa de objetivos comuns relacionados à vida do estudante.

O conjunto das pesquisas indica que formação e colaboração se reforçam quando vinculadas a problemas reais. Grupos de estudo, análise de registros, observação entre pares e planejamento conjunto podem produzir conhecimento situado, desde que tenham apoio institucional. A formação deixa de ser evento externo e passa a integrar a revisão

do trabalho escolar. Essa mudança exige tempo remunerado e continuidade, não apenas motivação pessoal.

Uma política formativa coerente precisa combinar base teórica, conhecimentos específicos, didática inclusiva, análise territorial e acompanhamento. A ênfase exclusiva em técnicas gera repertórios sem critérios; a ênfase exclusiva em princípios produz discursos sem tradução pedagógica. O ponto de encontro está na decisão justificada: porque uma estratégia foi escolhida, que barreira busca remover, como será usada e quais evidências orientarão sua revisão.

A participação do estudante ocupa espaço reduzido na produção analisada. Planos e avaliações são frequentemente elaborados sobre sua experiência, mas raramente com sua contribuição direta. Preferências, formas de comunicação, desconfortos e objetivos pessoais podem orientar decisões, inclusive quando a fala oral não está disponível. Sistemas alternativos, observação sistemática e interlocutores escolhidos permitem participação sem presumir que ausência de fala corresponda a ausência de posicionamento.

DESIGUALDADES TERRITORIAIS E ESCOLAS RURAIS AMAZÔNICAS

A educação do campo e a Educação Especial compartilham uma história de acesso desigual, porém a interface entre ambas permanece pouco explorada. Caiado e Meletti (2011) identificaram longo silêncio da produção acadêmica sobre essa relação, questão que estudos posteriores ainda não superaram plenamente. A escassez de pesquisas não significa ausência de experiências, mas baixa visibilidade de práticas, demandas e soluções construídas em territórios rurais.

Pereira *et al.* (2023) analisam a inclusão em escola multisseriada do campo e mostram que a organização por turmas com diferentes anos modifica planejamento, tempos e apoios. A multisseriação não deve ser lida apenas como insuficiência; ela possui dinâmicas próprias de cooperação e gestão do ensino. As barreiras emergem quando políticas, materiais e formação ignoram essa forma de organização e exigem procedimentos pensados para classes urbanas seriadas.

Nozu e Bruno (2021) problematizam os modos pelos quais diferenças são produzidas em escolas do campo. Essa abordagem evita explicar dificuldades por distância, pobreza ou deficiência como características naturais. Transporte inadequado, ausência de acessibilidade, baixa oferta de profissionais e expectativas reduzidas são decisões e omissões socialmente produzidas. Reconhecer essa origem permite deslocar a intervenção para políticas, organização e práticas.

Na Amazônia, o território inclui rios, estradas, ilhas, florestas, comunidades e cidades conectadas por trajetos variáveis. O tempo de deslocamento pode afetar frequência do estudante, visita de equipes, entrega de materiais e participação da família. Um modelo de AEE baseado em comparecimento regular a uma sala centralizada pode excluir quem vive distante. Alternativas itinerantes ou compartilhadas exigem planejamento, recursos e critérios para não reduzir a carga de atendimento.

A formação inicial na região Norte oferece outro indicador de desigualdade. Oliveira (2024) encontrou pouca transversalidade da Educação Especial e raras interfaces com Educação do Campo nos currículos analisados. Professores podem ingressar em escolas amazônicas sem discutir multisseriação, deslocamento, línguas, culturas locais ou redes comunitárias em relação à deficiência. A lacuna formativa aumenta a dependência de improvisação e de cursos posteriores.

A pesquisa de Lima e Santos (2023), realizada em Parintins, aproxima o debate do contexto amazônico ao examinar relações entre AEE, classe comum e famílias. A articulação identificada não é uniforme, o que reforça a necessidade de mecanismos institucionais. Em territórios com deslocamento difícil, encontros presenciais podem ser menos frequentes; isso exige registros claros, canais acessíveis e planejamento de momentos coletivos, sem pressupor disponibilidade permanente das famílias.

A escassez de estudos paraenses impede afirmar que resultados de Amazonas, Espírito Santo ou regiões metropolitanas se repetem em Cametá. Há características compartilhadas, mas cada município combina rede escolar, transporte, financiamento, formação e organização comunitária de modo próprio. A revisão oferece hipóteses analíticas e categorias para investigação local, não um diagnóstico antecipado de uma escola ou de toda a região.

A itinerância de professores especializados pode ampliar cobertura em redes dispersas, porém apresenta riscos de descontinuidade e superficialidade. Visitas muito espaçadas limitam avaliação, acompanhamento e diálogo com a classe comum. Um modelo mais consistente combina agenda estável, comunicação entre visitas, formação da equipe escolar, registro compartilhado e acesso a recursos. A itinerância precisa fortalecer a capacidade da escola, não substituir sua responsabilidade cotidiana.

A distribuição de profissionais também merece leitura territorial. Redes pequenas podem ter poucos especialistas e alta rotatividade, o que dificulta vínculos e continuidade. Concursos regionalizados, incentivos de permanência, formação em serviço e redes de apoio entre municípios são possibilidades a serem avaliadas conforme capacidade local. Contratos breves e sucessivos tendem a fragmentar planos e exigir reinício constante do acompanhamento.

A atenção ao território modifica a própria ideia de equidade. Oferecer o mesmo formato em locais com condições distintas pode produzir resultados desiguais. Equidade exige variar recursos, logística e apoio para garantir direitos comuns. No AEE rural amazônico, isso pode significar transporte específico, atendimento itinerante com continuidade, formação contextualizada, materiais acessíveis offline e articulação regional, sem reduzir a expectativa de aprendizagem.

A produção analisada permite afirmar que problemas rurais não são periféricos ao debate inclusivo. Eles revelam limites de políticas universais quando a implementação ignora espaço, tempo e infraestrutura. A Amazônia não deve aparecer apenas como cenário de escassez; precisa ser considerada na formulação de modelos de serviço, formação e pesquisa. A ausência dessa perspectiva mantém decisões centradas em experiências urbanas e restringe a validade das recomendações.

SÍNTESE INTERPRETATIVA E LACUNAS DA PRODUÇÃO

Os quatro eixos convergem para uma conclusão analítica: práticas do AEE não podem ser avaliadas fora da organização escolar e territorial que as sustenta. Planejamento individualizado, recurso acessível e formação especializada perdem alcance quando não chegam à classe comum. Da mesma maneira, colaboração e gestão

não substituem conhecimentos específicos sobre comunicação, acessibilidade e estratégias pedagógicas. A qualidade emerge da articulação entre competências, condições e acompanhamento.

A terceira convergência está na colaboração. Professores, gestores e famílias reconhecem sua importância, mas encontram barreiras de tempo, organização e definição de responsabilidades. Parte dos estudos descreve trocas e percepções; poucos acompanham reuniões, decisões e efeitos sobre atividades da turma. Pesquisas futuras poderiam documentar processos colaborativos, comparar modelos e identificar quais condições produzem mudanças sustentadas na participação do estudante.

A formação constitui o quarto ponto de encontro. Cursos podem ampliar repertório e compreensão, mas a literatura não apoia a ideia de que déficit formativo explica sozinho as dificuldades. Condições de trabalho, vínculos, gestão e recursos interferem na possibilidade de usar conhecimentos. A análise precisa evitar responsabilização docente e, ao mesmo tempo, não minimizar a necessidade de domínio pedagógico. Formação e estrutura são dimensões interdependentes.

O principal silêncio diz respeito à voz dos estudantes. A maioria dos trabalhos analisa políticas, docentes, gestores ou documentos, enquanto experiências de participação, pertencimento e aprendizagem aparecem mediadas por adultos. Incluir estudantes exige procedimentos acessíveis e cuidados éticos, mas sua ausência limita a compreensão do que os apoios produzem. A avaliação do AEE deveria considerar como os próprios estudantes percebem barreiras, escolhas e relações escolares.

Outro silêncio envolve raça, gênero, classe, território e deficiência de modo articulado. Escolas rurais amazônicas atendem populações diversas, porém a produção raramente examina como desigualdades se combinam. Essa ausência pode esconder diferenças no acesso ao diagnóstico, transporte, tecnologias, profissionais e expectativas educacionais. Estudos situados precisam tratar essas relações com dados, evitando categorias genéricas que apagam experiências distintas.

A literatura também apresenta pouca descrição dos custos e da logística necessários para manter o serviço em redes dispersas. Sem essa dimensão, recomendações como formação contínua, itinerância e tecnologia podem permanecer

abstratas. Pesquisas de implementação poderiam examinar recursos financeiros, rotas, carga de trabalho, manutenção de equipamentos e cooperação entre municípios, fornecendo informação para decisões públicas mais realistas.

A síntese não sustenta uma lista universal de boas práticas. Estratégias dependem do estudante, do objetivo, da turma e do território. O que pode ser afirmado com maior segurança é a necessidade de processos: avaliação pedagógica situada, planejamento compartilhado, seleção justificada de recursos, uso nos contextos reais, acompanhamento e revisão. Esses processos oferecem critérios para adaptar práticas sem reduzir a inclusão a técnicas padronizadas.

O limite da presente revisão decorre da concentração em duas plataformas e da busca complementar por referências, o que pode ter deixado estudos fora do corpus. A diversidade metodológica também impede comparação direta de magnitude entre resultados. Esses limites foram tratados pela explicitação dos critérios e pela cautela nas afirmações. A síntese descreve tendências da produção selecionada, sem convertê-las em representação estatística do país ou da Amazônia.

A predominância de estudos qualitativos e levantamentos por autorrelato também delimita o alcance da síntese. Essas abordagens esclarecem sentidos e condições de trabalho, mas precisam dialogar com observação de aulas, registros de participação, produções dos estudantes e acompanhamento ao longo do tempo. A combinação entre relatos, práticas e resultados reduziria a distância entre intenção declarada e ação observada e permitiria avaliar com maior precisão as mudanças associadas ao AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de analisar como a literatura caracteriza as práticas pedagógicas do AEE, com atenção aos contextos rurais amazônicos, foi atendido por uma síntese de 15 artigos. Os trabalhos convergem ao mostrar que o serviço produz melhores condições de escolarização quando se articula ao currículo da classe comum, organiza apoios segundo avaliação pedagógica e participa de decisões compartilhadas. A existência formal de sala, professor ou matrícula não demonstra, isoladamente, qualidade.

O planejamento constitui a dimensão mais diretamente ligada à prática. Objetivos precisam responder a barreiras identificadas em atividades reais, e recursos devem ser selecionados pela função que cumprem. Planos administrativos, materiais pouco usados e atendimento desconectado da turma limitam o alcance do serviço. A revisão sustenta um ciclo de avaliação, decisão, uso, registro e revisão como referência para o trabalho pedagógico.

A formação docente contribui quando vincula teoria, análise de situações e acompanhamento das estratégias. Seu efeito, entretanto, depende de tempo, gestão, vínculos profissionais e acesso a redes de apoio. Atribuir as fragilidades apenas à falta de formação individual simplifica um problema institucional. A política precisa combinar desenvolvimento profissional, organização do trabalho e recursos, com responsabilidades distribuídas entre escola, rede e entes federativos.

Nos contextos rurais amazônicos, desigualdades territoriais interferem na continuidade do AEE e exigem respostas específicas. Transporte, conectividade, multisseriação, itinerância e distribuição de profissionais não são aspectos externos ao ensino; configuram as condições em que ele ocorre. Modelos urbanos transferidos sem adaptação podem ampliar barreiras. A equidade requer apoio diferenciado para garantir o mesmo direito à participação e à aprendizagem.

A produção disponível ainda oferece base limitada sobre escolas rurais do Pará e sobre a participação direta dos estudantes. Essa lacuna impede conclusões específicas sobre Cametá e confirma a necessidade de pesquisa de campo. Uma investigação posterior deverá preservar o caráter situado do território, ouvir docentes, estudantes e famílias, analisar documentos e observar práticas, evitando inferir a realidade local apenas por semelhança regional.

Como contribuição, o artigo organiza critérios analíticos para avaliar o AEE: integração ao projeto pedagógico; clareza de atribuições; tempo de planejamento conjunto; avaliação pedagógica; circulação de recursos; participação de estudantes e famílias; continuidade do serviço; formação contextualizada; e resposta às condições territoriais. Esses critérios não formam uma escala automática, mas orientam a produção de evidências sobre como a escola transforma direito formal em experiência educacional acessível.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 93-104, 2011. DOI: 10.1590/S1413-65382011000400008.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. Práticas educacionais inclusivas na educação infantil: estudo observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e0187, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0187.

CIESLINSKI, Carolina; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e36, p. 1-25, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86940.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e0094, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0094.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71940.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280081.

MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; MEDEIROS, Ricardo Tavares de; SILVA, Isalém Angelo Vieira da. Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 50, e270601, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450270601por.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Carla Silva. Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, e0234, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0234.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 131-143, 2021. DOI: 10.1590/CC223636.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em Educação Especial na região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e0105, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0105.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e104, p. 1-20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31828.

PEREIRA, Juliano Bicker; VIEIRA, Alexandro Braga; SIMÕES, Renata Duarte; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e55, p. 1-29, 2023. DOI: 10.5902/1984686X74660.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e143p, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e143p.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do impacto do Atendimento Educacional Especializado sobre a defasagem escolar dos alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, 2019. DOI: 10.1590/0101-41614934rrcm.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SILVA, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento; ARAÚJO, Maria Gabriela Lopes. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70929.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230016, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230016.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134.

FERNANDES, K.C.; LOPES, N.S.; PINTO, F.C. Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado em contextos rurais amazônicos: revisão integrativa. **Revista Nexus Interdisciplinar**, Natal/RN, v. 1, n. 1, p. 233-256, jan./mar., 2026.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

Submissão: setembro de 2025. Aceite: outubro de 2025. Publicação: janeiro de 2026.