

## **Entre a teoria e a prática: estudo de caso das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de Manaus-Amazonas-Brasil, no período de 2023-2024<sup>1</sup>**

Between theory and practice: a case study of pedagogical practices in specialized educational assistance in a public school in Manaus, Amazonas, Brazil, from 2023 to 2024

Lídia Matos Carneiro<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A educação inclusiva, mais do que um direito garantido por lei, representa um compromisso social e ético com a equidade e o respeito à diversidade. Neste estudo, buscou-se compreender a relação entre teoria e prática no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando as estratégias pedagógicas adotadas por professores de uma escola pública de Manaus-AM, Brasil, no período de 2023-2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa com elementos quantitativos, caracteriza-se como um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos docentes atuantes no AEE. A investigação foi sustentada por referenciais teóricos de autores como Mantoan (2003, 2006), Aranha (2009), Nóvoa (1992) e Carvalho (2007), que abordam a formação docente, a prática pedagógica inclusiva e os desafios da educação contemporânea. Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão e busquem aplicar metodologias diferenciadas, ainda existe um distanciamento entre os pressupostos teóricos e a realidade vivenciada no Atendimento Educacional Especializado.

---

<sup>1</sup> Artigo extraído, da dissertação de Mestrado apresentado a Facultad de Posgrado en Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, Localizada na Ciudad del Este - Paraguai, para obtenção do título de Mestre em Ciência da Educação no ano de 2025. <sup>2</sup> Professora Graduada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins no ano de 2012, Mestra em Ciência da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA/PY.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas. Educação Inclusiva. Formação Docente.

## **ABSTRACT**

Inclusive education, more than a right guaranteed by law, represents a social and ethical commitment to equity and respect for diversity. This study sought to understand the relationship between theory and practice within the scope of Specialized Educational Services (SES), analyzing the pedagogical strategies adopted by teachers in a public school in Manaus-AM, Brazil, during the period of 2023-2024. The research, with a qualitative approach and quantitative elements, is characterized as a case study, using semi-structured interviews and questionnaires applied to teachers working in SES. The investigation was supported by theoretical frameworks from authors such as Mantoan (2003, 2006), Aranha (2009), Nóvoa (1992), and Carvalho (2007), who address teacher training, inclusive pedagogical practice, and the challenges of contemporary education. The results show that, although teachers recognize the importance of inclusion and seek to apply differentiated methodologies, there is still a gap between theoretical assumptions and the reality experienced in Specialized Educational Services.

**Keywords:** Specialized Educational Services. Pedagogical Practices. Inclusive Education. Teacher Training.

## **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva, enquanto princípio democrático e direito fundamental, impõe à escola contemporânea o desafio de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. No Brasil, a implementação de políticas voltadas à inclusão escolar tem avançado nas últimas décadas, entretanto, a distância entre os preceitos teóricos e as práticas pedagógicas cotidianas ainda é uma realidade evidente, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Compreender como os professores desenvolvem suas práticas no atendimento educacional especializado torna-se essencial para analisar até que ponto a escola pública tem conseguido materializar os ideais da educação inclusiva.

A pesquisa que fundamentou esta dissertação nasce, portanto, da inquietação em investigar a efetividade dessas práticas, suas potencialidades e limitações, bem como os fatores que influenciam a relação entre teoria e prática na atuação docente. O estudo, realizado em uma escola pública de Manaus-AM, no período de 2023-2024, parte do entendimento de que a inclusão vai além da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais, posto que exige estratégias pedagógicas

intencionais, formação adequada, recursos diversificados e um compromisso coletivo da comunidade escolar para romper barreiras históricas de exclusão

O objetivo geral deste estudo, consistiu em: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública da cidade de Manaus-AM, compreendendo os caminhos, desafios e possibilidades presentes na relação entre teoria e prática no processo de inclusão escolar. Esse objetivo busca fornecer subsídios para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas no AEE, contribuindo para o fortalecimento de estratégias mais eficazes na promoção da educação inclusiva.

Ao analisar a relação entre teoria e prática no contexto de uma escola pública de Manaus-AM, esta pesquisa busca contribuir para o debate acadêmico e social sobre a efetividade da inclusão escolar, propondo reflexões que possam subsidiar novas estratégias pedagógicas, formação docente qualificada e políticas públicas mais consistentes, capazes de fortalecer o papel do AEE como espaço de transformação e equidade educacional.

Como consequências destaca-se que os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando a distância que ainda persiste entre os referenciais teóricos da educação inclusiva e as ações efetivamente aplicadas pelos professores no contexto escolar.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTEXTOS, CONCEITOS E DIREITOS**

A exclusão de pessoas com deficiência sempre foi uma constante na educação brasileira, manifestando-se de diferentes formas ao longo do tempo. Inicialmente, no paradigma segregacionista, quando os estudantes com deficiência eram encaminhados para escolas especiais, separadas dos demais. Com a transição para o modelo de integração escolar, embora compartilhassem o mesmo espaço físico, permaneciam em classes especiais, o que reforçava a ideia de que não estavam aptos a participar plenamente do ensino regular; uma abordagem que contribuiu para a naturalização do fracasso escolar, como se fosse esperado que esses alunos não alcançassem os mesmos resultados que seus colegas.

Dessa forma, a trajetória histórica do país evidencia uma realidade crítica aos estudantes que demandam atendimento educacional especializado ou adaptações pedagógicas, eivada de precariedades, obstáculos sociais e situações de desestímulo e discriminação, principalmente de dificuldades e sacrifícios no tocante ao aspecto da acessibilidade.

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 2013, p. 44).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva desponta como uma abordagem voltada à garantia de acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas características individuais ou necessidades específicas, abrangendo assim: pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento (TEA e TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação e outros casos em que haja necessidade de recursos ou práticas inclusivas específicas.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

A história da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais — que abrange indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, entre outros — revela um longo percurso permeado pela exclusão, estigmatização e negação de direitos. Por séculos, esses sujeitos foram interpretados não como portadores de potencialidades e direitos, mas como casos “anormais”, cujas condições deveriam ser corrigidas ou isoladas do convívio social e pedagógico.

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. (BRASIL, 2004, p. 322).

Segundo Aranha (2005), desde a Antiguidade já predominava uma concepção excludente. Na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas permitia que pais eliminassem filhos nascidos com anomalias, enquanto os hebreus interpretavam as deficiências como sinais de impureza ou pecado. Na Idade Média, pessoas com condições específicas eram frequentemente consideradas possuídas por forças malignas e, por isso, perseguidas e até executadas, conforme apontam MEC/SEESP (2000) e Facion & Mattos (2009). Gracia (2006) destaca que essa lógica fortalecia a ideia de que os “diferentes” deveriam ser afastados dos espaços sociais, consolidando a marginalização desses indivíduos.

Na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas garantia ao patriarca das famílias o direito de matar os filhos que nascessem com deficiências ou anomalias. Para os hebreus, quaisquer deficiências, por menores que fossem, indicavam um certo grau de impureza ou pecado. Já os espartanos lançavam os deficientes do alto dos despenhadeiros (GRACIA, 2006, p. 13).

Ainda contemplando essa trajetória bizarra que vitimou as pessoas com deficiência, recorda-se que:

Os indivíduos com deficiência, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem. (BRASIL, 2004, p. 322).

Entre os séculos XVI e XVIII, com o advento das ideias iluministas e do paradigma médico, as condições específicas passaram a ser interpretadas como desvios ou patologias. Foi nesse período que surgiram as primeiras instituições e escolas especiais, voltadas à “correção” e isolamento dos indivíduos considerados incapazes de integrar o convívio normal, como evidenciam Mendes (1995) e Dechichi (2001).

Sobre esse período, Voivodic (2004) analisa que a deficiência era apontada como causa e consequência do baixo rendimento escolar desses alunos, para tentativa de justificar a segregação em espaços escolares considerados habilitados para “curar” ou “eliminar” a deficiência por meio da Educação. Por esse motivo, os rotulados “excepcionais” – conceito patológico da deficiência, eram colocados à margem no sistema regular de ensino, e inseridos em espaços escolares de caráter assistencial.

Predominava um caráter assistencialista, na qual instituições privadas de cunho filantrópico, muitas vezes com estrutura de internato, retiravam pessoas com deficiência do convívio familiar e social, colocando-as em ambientes similares. Sob a ótica biomédica, atribuía-se à Educação Especial a função de curar ou eliminar a deficiência dos alunos, utilizando-se da Educação como ferramenta para esse fim.

Tempo, espaços, práticas e saberes escolares na área de conhecimento da Educação Especial, no Brasil, historicamente, se caracterizaram pela visão da Educação que entendia a escolarização como um privilégio de um grupo dito “normal” e a exclusão – dentro e fora da escola – como estratégia para o tratamento das pessoas ditas “deficientes”. Esse entendimento foi legitimado nas políticas e práticas educacionais “especiais”, reprodutoras das relações sociais e de poder, que classificavam os grupos humanos de maneira subalterna uns aos outros, transformando naturais diferenças humanas em desigualdades e injustiças sociais (SASSAKI, 2010).

Sánchez (2005) assegura que, ainda que sob formas distintas, a exclusão foi característica recorrente na Educação fomentada no Brasil. No paradigma segregacionista, as pessoas com deficiência eram inseridas em escolas especiais; e as pessoas sem deficiência, no ensino regular. No âmbito da integração escolar, as pessoas com deficiência estavam na mesma instituição de ensino que as pessoas sem deficiência, mas em grupos separados por “classes especiais”. Durante o início do século XX, a concepção de integração começou a ganhar espaço no campo educacional, reconhecendo — ainda que de forma limitada — o direito das crianças com necessidades específicas de frequentarem a escola comum. Contudo, esse modelo era assimétrico, exigindo que os alunos se adaptassem às estruturas já existentes, sem que houvesse uma transformação efetiva no ambiente escolar para acolhê-los (MINETTO, 2010).

A inclusão eclodiu como uma ação política, cultural, social e pedagógica, provocada pelo movimento em defesa dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, articulando os valores de igualdade e diferença como dimensões indissociáveis, promovendo um avanço conceitual em relação à noção de equidade formal, ao considerar as circunstâncias históricas que condicionaram a produção da exclusão, tanto no espaço escolar quanto em contextos sociais mais amplos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL, 2008, p. 5).

A partir da década de 1970, movimentos sociais e legislações internacionais, como a Lei Pública 94.142 (1975) nos Estados Unidos, impulsionaram a defesa da permanência desses alunos em ambientes menos restritivos. Essa mudança conceitual enfatizava a necessidade de que o sistema escolar se adequasse às diversas necessidades, contrariando a lógica tradicional de exclusão (SÁ, 2009). No Brasil, sobretudo nos anos 1990, o paradigma da inclusão começou a se consolidar, ancorado nos princípios de igualdade de direitos e no acesso universal à educação.

A Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal de 1988 serviram como marcos para a formulação de políticas públicas inclusivas, que passaram a reconhecer as barreiras sociais e atitudinais como fatores determinantes para o insucesso escolar, em vez de se atribuírem exclusivamente à condição do aluno (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Entretanto, como adverte o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a simples presença de alunos com necessidades específicas na rede regular não garante sua inclusão efetiva. Persistem práticas pedagógicas inflexíveis, currículos engessados e a perpetuação de concepções deficitárias, que continuam a dificultar a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual todos os sujeitos possam participar e aprender.

Compreender os marcos históricos da escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas é, portanto, fundamental para identificar os avanços e desafios na construção de um ambiente educacional que rompe com práticas excludentes e promove a participação plena, a diversidade e o respeito às singularidades de cada indivíduo. Como enfatiza Sassaki (2010), a sociedade inclusiva se constrói não apenas por meio da acessibilidade física, mas principalmente por meio de uma transformação de atitudes e valores que historicamente negaram a presença e a contribuição do “outro” no espaço escolar.

## **ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR**

A efetivação da inclusão escolar exige um conjunto articulado de estratégias pedagógicas que reconheçam e respeitem as singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse cenário, o professor desempenha

papel fundamental, devendo ser mediador do processo educativo e promotor de um ambiente que valorize a diversidade e assegure o acesso equitativo ao currículo (MANTOAN, 2006). Prado e Freire (2001) destacam que a inclusão requer práticas pedagógicas que não apenas respeitem as diferenças, mas que se baseiem nelas para potencializar o aprendizado de todos.

Isso implica conhecer profundamente os alunos, seus estilos de aprendizagem, habilidades e dificuldades, ajustando constantemente as intervenções pedagógicas. Essa personalização do ensino fortalece a participação e o desempenho acadêmico dos estudantes, além de favorecer sua autoestima e desenvolvimento sociocultural (VIGOTSKI, 2003).

Entre as estratégias mais eficazes estão:

1. Avaliação e adaptação individualizada: Diagnósticos iniciais possibilitam identificar as necessidades dos alunos e planejar intervenções personalizadas (GLAT; BLANCO, 2007). A adaptação curricular, conforme recomendado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visa garantir o acesso equitativo ao conteúdo, com recursos e metodologias adequados.

2. Colaboração e trabalho em equipe: A atuação conjunta entre docentes do ensino regular, professores de apoio, familiares e profissionais da saúde é essencial para a construção de um plano pedagógico coerente e eficaz (OLIVEIRA, 2013).

3. Promoção da interação social: Atividades cooperativas favorecem o sentimento de pertencimento e desenvolvem competências sociais. Segundo Nóvoa (1992), a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizagem coletiva.

4. Uso de tecnologias assistivas: Recursos digitais e tecnológicos, como softwares educacionais, leitores de tela, jogos pedagógicos adaptados e lousas interativas, ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem para alunos com deficiências (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

5. Formação continuada de professores: Conforme Freitas (2006), a formação inicial ainda é insuficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A formação continuada, com foco em práticas inclusivas e recursos pedagógicos inovadores, é essencial para fortalecer a atuação docente.

6. Apoio da gestão escolar e políticas públicas: É fundamental que a inclusão seja assumida como um compromisso institucional, envolvendo desde a liderança escolar até os sistemas educacionais, com garantia de infraestrutura, materiais e formação docente (MEC, 2008).

Além disso, Gatti (2003) salienta que a cultura escolar é um elemento determinante para o sucesso da inclusão, já que os professores estão imersos em contextos sociais que moldam suas práticas, valores e atitudes. A criação de uma cultura inclusiva na escola demanda investimento em sensibilização, conscientização e formação crítica. O uso consciente de recursos tecnológicos, como sugerido por Montalvão e Mizukami (2002), potencializa o papel do professor como mediador reflexivo, que adapta suas estratégias conforme a realidade da turma e busca constantemente práticas que favoreçam a aprendizagem significativa e equitativa.

Em síntese, a promoção da inclusão escolar vai além da adaptação de conteúdos; requer um olhar sensível, competência técnica, compromisso ético e ação colaborativa. O professor, quando preparado e valorizado, é o principal agente de transformação para garantir uma escola democrática, acessível e de qualidade para todos. Os saberes inerentes à profissão docente abrangem diversos aspectos, tais como:

1. Conhecimento teórico: O professor precisa dominar os conteúdos específicos de sua área de atuação, compreendendo os conceitos, teorias e fundamentos que embasam a disciplina que leciona.
2. Conhecimento pedagógico: Além do conhecimento teórico, o professor precisa conhecer as metodologias e estratégias de ensino adequadas para transmitir os conteúdos de forma efetiva e atrativa aos alunos.
3. Conhecimento do contexto escolar e dos alunos: É fundamental que o professor compreenda o ambiente escolar em que atua, conheça a realidade e as características dos alunos, suas necessidades, interesses e dificuldades.
4. Saber reflexivo: O professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática educativa, avaliando constantemente suas estratégias de ensino e buscando formas de aprimorar sua atuação.
5. Saber adaptativo: Diante da diversidade de alunos em sala de aula, o professor precisa ser adaptativo, ou seja, capaz de ajustar suas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.
6. Saber ético: O professor deve agir com ética e responsabilidade, respeitando os direitos dos alunos e buscando sempre o melhor para o seu desenvolvimento (MONTALVÃO E MIZUKAMI, 2002, p. 101).

Seguindo essa base, o professor pode desenvolver uma variedade de estratégias de ensino para tornar suas aulas mais dinâmicas, envolventes e eficazes. Essas estratégias podem incluir o uso de recursos visuais, debates, trabalhos em

grupo, atividades práticas, tecnologias educacionais, entre outras abordagens pedagógicas. A diversidade de saberes e estratégias possibilita ao professor adaptar suas aulas conforme o perfil dos alunos e o contexto educacional. Ao conhecer suas disciplinas e compreender as características dos estudantes, o docente pode selecionar abordagens que estimulem o interesse e a participação ativa no processo de aprendizagem.

A prática docente é enriquecida por saberes adquiridos na formação e na experiência, essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes e adaptativas. Diante dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o professor precisa reconhecer e responder às dificuldades acadêmicas, sejam de ordem cognitiva, emocional, social ou física, por meio de metodologias inclusivas e diferenciadas. A adoção de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos alunos transforma a sala de aula em um ambiente mais acolhedor, onde todos se sentem parte do processo. Esse compromisso está alinhado à proposta da educação inclusiva, que valoriza a diversidade e busca garantir igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Segundo Ainscow (2003), alunos que demandam abordagens diferenciadas podem impulsionar a criação de contextos de aprendizagem mais ricos. Isso exige dos professores novas estratégias que beneficiam todo o grupo, tornando o ensino mais efetivo. A educação inclusiva, portanto, enriquece o ambiente escolar e promove o desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os alunos. Contudo, a efetivação da inclusão escolar depende de múltiplos fatores, como as representações sociais sobre deficiência, os recursos disponíveis na escola e a formação docente. Mendes (2011) destaca que é essencial superar estereótipos e compreender a deficiência como parte da condição humana. Isso requer uma mudança de paradigma, com valorização da singularidade e promoção da inclusão social e educacional.

A disponibilidade de recursos materiais e humanos — como materiais adaptados e profissionais especializados — é determinante para garantir a inclusão. Entretanto, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, voltada para metodologias inclusivas, tecnologias assistivas, legislação e o desenvolvimento de posturas reflexivas e colaborativas. Mantoan (2003) alerta que muitos docentes ainda mantêm uma visão tecnicista, centrada na transmissão de

conteúdos e na padronização das práticas. Tal abordagem pode dificultar a adaptação de atividades, essencial na educação inclusiva, por exigir flexibilidade, criatividade e sensibilidade às necessidades dos alunos. Essa resistência pode estar ligada ao receio de comprometer a eficácia da aula ou sair do controle planejado.

Nesse cenário, a formação continuada assume papel fundamental para romper com visões engessadas, oferecendo estratégias e recursos para práticas pedagógicas mais inclusivas. O apoio institucional e o incentivo à colaboração entre os professores também são essenciais para fomentar um ambiente aberto à diversidade. Superar a abordagem funcional e adotar práticas inclusivas representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de transformação. Adaptar atividades não é abrir mão do conteúdo, mas torná-lo acessível e significativo para todos. Isso só é possível com uma formação constante, apoio da gestão escolar e comprometimento ético com uma educação de qualidade.

A inovação pedagógica, aliada ao aperfeiçoamento contínuo, é fundamental para que o professor acompanhe as transformações sociais e tecnológicas. A busca por novas metodologias e o uso de tecnologias educacionais podem tornar as aulas mais envolventes, motivadoras e inclusivas. Cursos, conferências, trocas de experiências entre colegas e o uso de recursos digitais são formas eficazes de renovação pedagógica.

Notório é, portanto, que o professor desempenha papel central na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa. Ao investir em sua formação e buscar estratégias inovadoras, contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para o avanço da educação.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura, situada na Avenida Curaçao, Quadra 33, s/n, no bairro Nova Cidade, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas. A instituição atende alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e do Ensino Médio, desenvolvendo suas atividades em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e às Resoluções nº 109/2007 e nº 241/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, com foco na formação cidadã e no acesso equitativo à aprendizagem.

Este estudo se insere na pesquisa aplicada, tendo como objetivo contribuir para a melhoria das práticas de inclusão escolar na Educação Especial, com foco na realidade de uma escola pública em Manaus.

A investigação adota uma abordagem quali-quantitativa, combinando dados quantitativos (obtidos por meio de questionários) com informações qualitativas (derivadas de entrevistas semiestruturadas), o que possibilita uma análise abrangente e enriquecida do fenômeno estudado.

A pesquisa foi concebida como exploratória e descritiva, uma vez que se propõe a mapear e compreender a realidade das práticas pedagógicas inclusivas, detalhando as condições atuais e apontando os desafios enfrentados pelos professores. Além disso, o estudo adota um enfoque crítico, voltado para a análise das estratégias pedagógicas, a formação docente e os apoios institucionais, com o intuito de identificar possíveis caminhos para o aprimoramento da efetivação da inclusão escolar.

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, segundo Gil (2008, p. 43), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. É especialmente útil quando o fenômeno em estudo é pouco conhecido ou insuficientemente analisado, como é o caso das práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Em relação aos meios utilizados, esta pesquisa é bibliográfica e de campo.

É de campo por ter sido realizada diretamente no ambiente escolar — a Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura — onde o fenômeno ocorre, possibilitando a coleta de dados junto aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. E é bibliográfica por se apoiar em um referencial teórico consolidado, fundamentado na análise de obras acadêmicas, artigos, legislações e documentos oficiais acessíveis ao público (VERGARA, 2009, p. 46), os quais tratam da educação inclusiva.

Para esta pesquisa, optou-se por enfoque em abordagem qualitativa e quantitativa, com o objetivo de oferecer uma visão mais ampla do tema em questão. Sob essa ótica, a pesquisa qualitativa pode ser complementada pelas técnicas quantitativas, permitindo uma avaliação estrutural do fenômeno por meio de métodos numéricos e uma análise dos processos através de abordagens qualitativas. (Fugii et

al, 2017, p. 570). A amostra da pesquisa é composta por 10 professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), que atuam diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

A seleção foi intencional, seguindo critérios de relevância para os objetivos do estudo, tais como experiência profissional, atuação em turmas inclusivas e envolvimento com a disciplina de Língua Portuguesa — área estratégica para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos estudantes (MANTOAN, 2006).

A presente pesquisa utilizou como principais técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado e entrevista individual com roteiro flexível. Tais instrumentos foram escolhidos por permitirem explorar tanto dimensões objetivas quanto subjetivas das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

A escolha dessas técnicas reflete o compromisso da pesquisa com uma abordagem que respeita a complexidade do fazer docente no contexto da Educação Especial, valorizando tanto os dados sistematizados quanto as experiências singulares dos professores que lidam cotidianamente com os desafios e possibilidades da inclusão escolar. A aplicação adequada dos instrumentos de coleta de dados é essencial para garantir a validade e a confiabilidade das informações obtidas (GIL, 2008).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

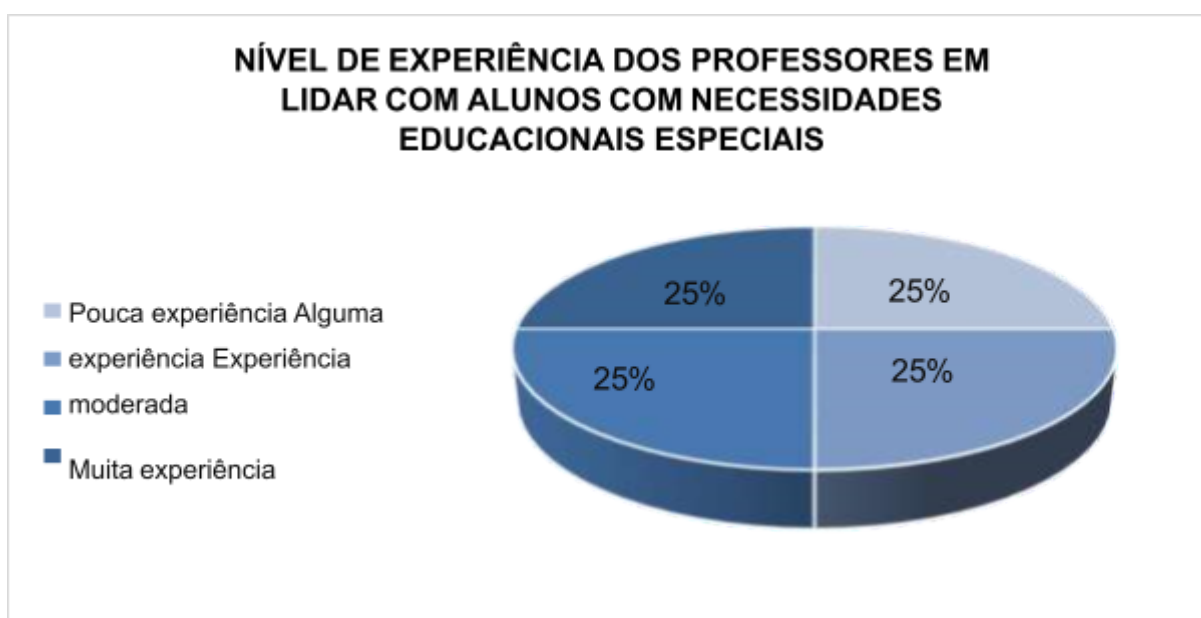
De acordo com Fernandes (2020), o momento da análise é um dos momentos mais delicados da pesquisa. É o momento decisivo da obra, pois ao criticar internamente a obra, visa o conteúdo e o sentido da obra. Ou seja, a análise cai em duas categorias: críticas de interpretação ou hermenêutica e críticas do valor intrínseco do conteúdo. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção. (BARDIN, 1997, p.42).

Por sua característica científica, deve ser eficaz, rigorosa e precisa; deve ser baseado em teorias relacionadas como uma estrutura para explicar as descobertas dos pesquisadores. Nesta concepção, para iniciar as discussões procurou-se saber a idade dos estudantes para ter uma noção do universo que os indivíduos estão inseridos.

Como primeiro questionamento procurou-se saber se os professores tinham experiência com alunos com deficiência: Questão 1 – Qual o seu nível de experiência em lidar com alunos com necessidades especiais?

**GRÁFICO 1** - Nível de experiência dos professores em lidar com alunos com necessidades educacionais especiais



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Todos os professores relataram já ter atuado com alunos com necessidades especiais, o que evidencia a presença crescente desses estudantes nas salas de aula comuns. Essa realidade reforça a urgência de políticas de apoio à formação continuada. Segundo Glat e Fernandes (2005), o contato direto com esses alunos, embora enriquecedor, requer conhecimentos específicos para que as estratégias adotadas realmente promovam a aprendizagem e a inclusão. A experiência, por si só, não garante competência; ela precisa ser acompanhada de reflexão crítica e suporte institucional.

A diversidade de níveis de experiência relatados pelos docentes da Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura evidencia um panorama heterogêneo no que diz respeito ao preparo e à prática com alunos com necessidades especiais. Essa variabilidade, embora comum em contextos escolares, aponta para um desafio importante: o desenvolvimento de estratégias institucionais de formação continuada que permitam a troca de saberes e a valorização das experiências acumuladas no coletivo docente.

Os professores reconhecem a importância da formação para a prática inclusiva, mas apontam lacunas significativas. Embora todos tenham tido algum contato com o tema em sua formação inicial ou continuada, a maioria considera essa preparação insuficiente para os desafios enfrentados em sala de aula. Essa constatação reforça a crítica de Mantoan (2006), ao destacar que a formação docente tradicional ainda não contempla, de forma efetiva, os princípios da educação inclusiva. A carência de formação especializada compromete a eficácia das práticas pedagógicas, limitando a capacidade dos docentes de atender às demandas específicas dos alunos com deficiência.

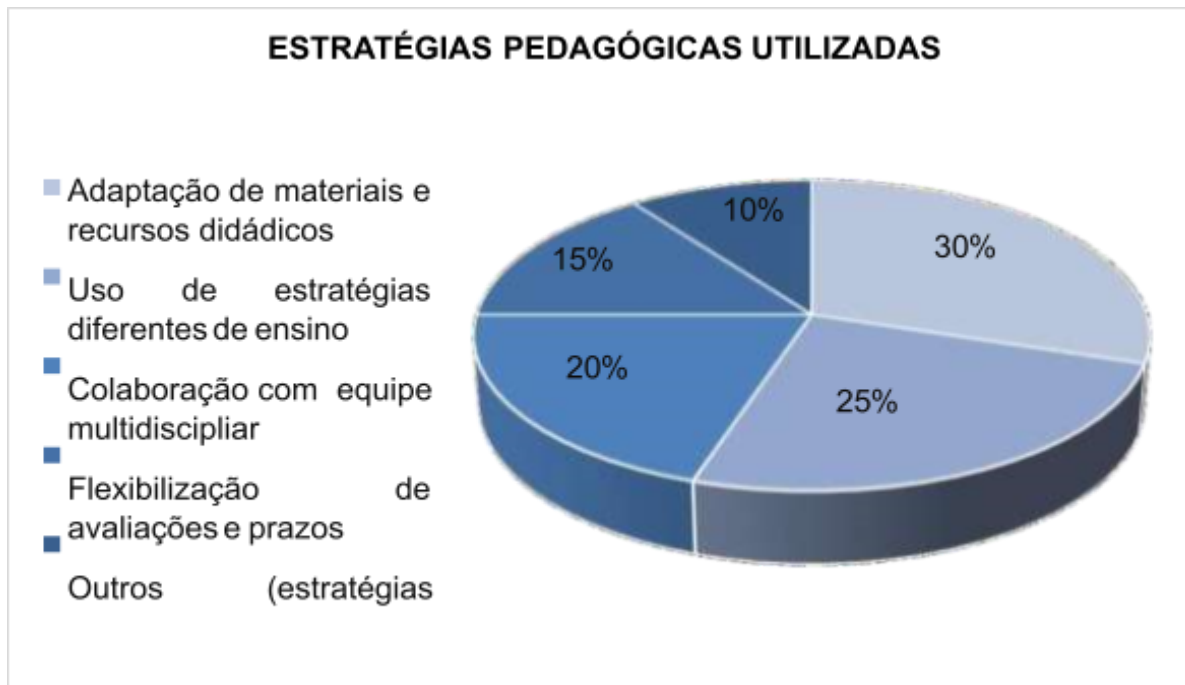
A análise das respostas à segunda questão onde os professores foram questionados com a seguinte pergunta: Você já recebeu formação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Metade dos professores afirmaram que sim, fato este que evidencia uma divisão equitativa entre professores que receberam e os que não receberam formação específica para lidar com alunos com necessidades especiais. Esse dado revela uma realidade preocupante e, ao mesmo tempo, repleta de oportunidades: a carência de formação ainda persiste mesmo em um cenário educacional que demanda, com urgência, práticas pedagógicas inclusivas.

A ausência de formação específica compromete a qualidade da inclusão escolar, uma vez que muitos professores se sentem inseguros ou despreparados para enfrentar os desafios que a diversidade impõe em sala de aula (GLAT; BLANCO, 2007). Ao mesmo tempo, o dado reforça a importância da formação continuada como instrumento de transformação pedagógica, conforme defendido por Mantoan (2003), que destaca o papel da capacitação docente na construção de práticas inclusivas eficazes.

Por outro lado, os dois professores que indicaram ter recebido formação específica representam um ponto de apoio significativo dentro da escola. São profissionais que, teoricamente, possuem maior domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas e, portanto, podem contribuir para a socialização de saberes e práticas com os colegas que ainda não tiveram acesso a esse tipo de formação. Conforme argumenta Nóvoa (1992), a formação docente deve ser entendida como um processo coletivo, colaborativo e contínuo, onde a troca de experiências tem papel central na constituição da prática pedagógica. Diante disso, torna-se urgente que a gestão escolar promova programas regulares de capacitação voltados à inclusão, valorizando não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de atitudes acolhedoras e comprometidas com a diversidade educacional.

Estratégias pedagógicas utilizadas: Quais estratégias pedagógicas você utiliza para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais?

**GRÁFICO 2** - Estratégias pedagógicas utilizadas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os docentes relatam empregar estratégias como adaptação de atividades, uso de recursos visuais e atenção individualizada. No entanto, as práticas ainda se mostram limitadas diante da diversidade de necessidades presentes. O uso de

métodos diferenciados revela a tentativa de inclusão, mas a ausência de formação adequada e apoio técnico restringe a amplitude dessas ações. De acordo com Carvalho (2004), estratégias inclusivas eficazes demandam planejamento colaborativo, domínio de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas baseadas em uma concepção de educação que valorize a diversidade como princípio.

Os dados obtidos na quarta questão revelam um cenário no qual os professores demonstram consciência e iniciativa em adotar práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A predominância da adaptação de materiais e recursos didáticos (30%) reforça a centralidade dessa prática na promoção de uma aprendizagem acessível, ao passo que evidencia a preocupação dos docentes em garantir equidade no acesso ao conteúdo (GLAT; BLANCO, 2007).

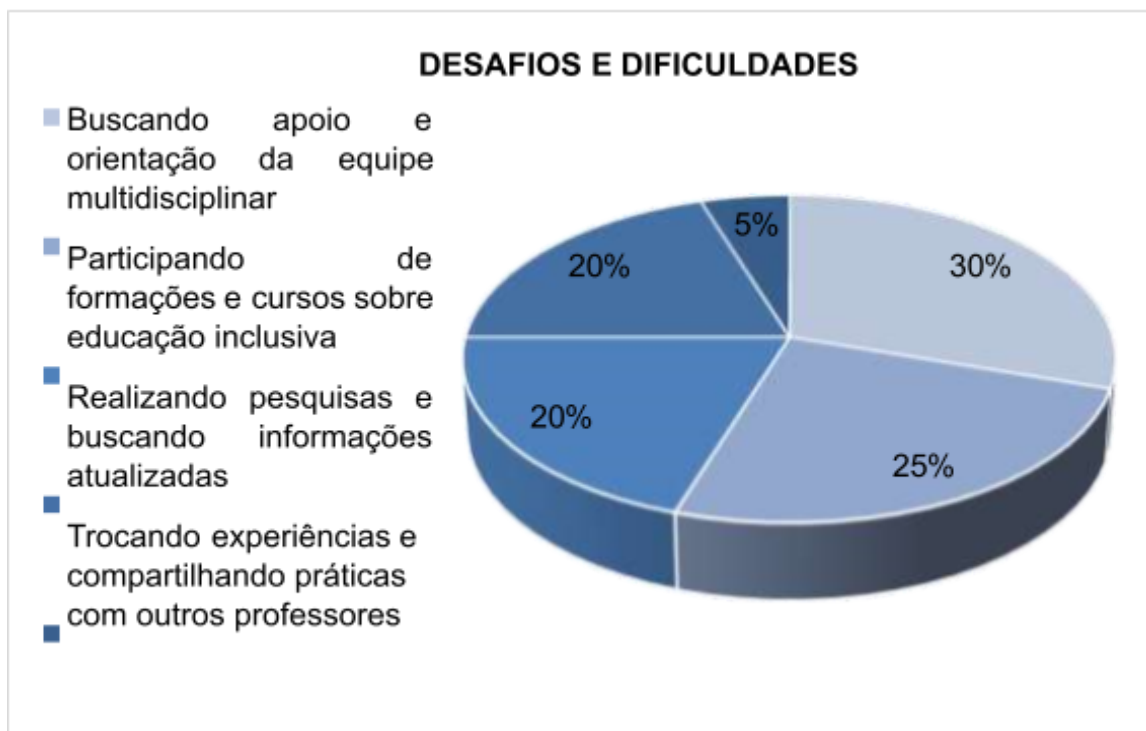
A presença expressiva de estratégias diferenciadas de ensino (25%) indica um movimento importante na direção da personalização do ensino, reconhecendo a heterogeneidade dos estilos de aprendizagem — princípio que fundamenta o conceito de educação inclusiva defendido por Mantoan (2003) e Ainscow (2004). A colaboração com equipes multidisciplinares (20%) é outro ponto forte a ser destacado, pois demonstra a abertura dos professores para práticas integradas e interdisciplinares, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015).

No entanto, o percentual moderado dessa prática pode sinalizar a necessidade de fortalecimento dos vínculos institucionais com profissionais de apoio e a ampliação de espaços de atuação conjunta. A flexibilização de avaliações e prazos (15%), embora menos frequente, é fundamental para respeitar o ritmo e as especificidades dos estudantes com deficiência, conforme defendem autores como Carvalho (2004), que destaca a necessidade de instrumentos avaliativos compatíveis com os princípios da inclusão.

Por fim, os 10% referentes a outras estratégias personalizadas evidenciam a capacidade adaptativa dos docentes diante das singularidades de cada aluno e contexto. Essa flexibilidade é um dos pilares de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece a diversidade como valor e princípio pedagógico.

Dificuldades encontradas – Como você lida com desafios e dificuldades encontrados ao trabalhar com esses alunos?

**GRÁFICO 3 - Desafios e dificuldades**



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As principais dificuldades apontadas incluem a falta de recursos didáticos e humanos, ausência de formação específica, e desafios na adaptação curricular. Essas barreiras estão alinhadas aos obstáculos já amplamente discutidos na literatura, como em Silva e Santos (2020), que destacam a desarticulação entre políticas públicas e a realidade escolar. A inclusão escolar, nesse sentido, ainda se depara com a fragilidade estrutural do sistema educacional, tornando os esforços dos professores isolados e, muitas vezes, insuficientes.

A análise das respostas à Questão 6 revela a busca ativa dos educadores por estratégias colaborativas e formativas para superar os desafios que surgem ao trabalhar com alunos com necessidades especiais. Em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas práticas demonstram um comprometimento com a promoção de uma educação inclusiva e adaptativa, capaz de atender às necessidades individuais dos alunos. A busca por apoio e orientação da equipe multidisciplinar foi a estratégia mais adotada (30%), evidenciando a importância da colaboração entre diferentes profissionais na resolução de questões pedagógicas complexas. A BNCC, em seus princípios,

ressalta a necessidade de um trabalho conjunto entre educadores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, para oferecer um atendimento integral aos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2017). Essa abordagem colaborativa não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece a construção de soluções personalizadas que atendem as especificidades de cada estudante.

A participação em formações e cursos sobre educação inclusiva foi citada por 25% dos entrevistados, refletindo o compromisso com a formação continuada dos docentes, conforme a BNCC, que destaca a importância do aprimoramento profissional constante para enfrentar as demandas da educação inclusiva (BRASIL, 2017). Essa prática permite que os educadores atualizem seus conhecimentos sobre estratégias pedagógicas inovadoras, metodologias diferenciadas e recursos de acessibilidade.

A realização de pesquisas e busca por informações atualizadas (20%) é outra estratégia relevante. A BNCC incentiva os educadores a se manterem informados sobre as melhores práticas pedagógicas para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais (BRASIL, 2017). Essa postura ativa na busca por inovação pedagógica é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptativo, capaz de responder rapidamente às mudanças e desafios.

A troca de experiências e compartilhamento de práticas (20%) com outros educadores também figura entre as estratégias mais mencionadas. Esse aspecto está diretamente relacionado à importância da colaboração profissional, que é um dos pilares da BNCC. A interação entre educadores promove o enriquecimento mútuo das práticas pedagógicas, permitindo que os professores aprendam uns com os outros e adaptem suas estratégias conforme as necessidades da turma (SASSAKI, 2010).

Por fim, os 5% restantes indicam que outras abordagens mais personalizadas podem ser adotadas dependendo das necessidades individuais dos alunos e das circunstâncias específicas da sala de aula. A flexibilidade e a adaptabilidade pedagógica são características fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Em síntese, as respostas fornecidas pelos professores indicam um forte alinhamento com os princípios da BNCC, especialmente no que diz respeito à formação contínua,

à colaboração entre educadores e profissionais especializados e ao compromisso com a busca por soluções inovadoras para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Esses elementos são essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura, localizada na cidade de Manaus-AM, no período de 2023-2024. Buscou-se compreender de que maneira essas práticas dialogam com os pressupostos teóricos da educação inclusiva e quais desafios ainda se apresentam para a efetivação desse processo.

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários com os professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura, localizada em Manaus/AM, revelou aspectos significativos relacionados às práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados foram interpretados à luz dos objetivos específicos da pesquisa, organizados em categorias que refletem os principais eixos investigativos: formação docente, estratégias pedagógicas adotadas, desafios enfrentados e percepção dos educadores sobre a inclusão.

Os resultados demonstraram, de forma geral, que embora haja um esforço visível por parte dos docentes em construir práticas mais inclusivas, esse processo ainda é permeado por limitações estruturais, formativas e institucionais que dificultam a efetivação plena da inclusão escolar. Observa-se que os professores reconhecem a importância de uma educação que respeite as diferenças e garanta o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, contudo, muitos ainda não se sentem suficientemente preparados ou apoiados para lidar com a diversidade em sala de aula.

A formação continuada aparece como uma lacuna importante: a maioria dos participantes relatou não ter recebido capacitação específica para o trabalho com alunos com deficiência. Essa ausência de formação contribui para a insegurança

pedagógica frente à implementação de estratégias adequadas, resultando em práticas que, muitas vezes, carecem de intencionalidade inclusiva. Esse dado corrobora estudos como os de Mantoan (2003) e Mittler (2003), que defendem que a inclusão só será possível quando os professores estiverem devidamente preparados para reconfigurar suas práticas de ensino, de modo a acolher as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Outro ponto relevante diz respeito às estratégias utilizadas pelos docentes. Embora se verifique a adoção de algumas adaptações de recursos e metodologias diferenciadas, tais ações ainda ocorrem de forma pontual e, por vezes, intuitiva. A personalização do ensino – fundamental para atender às singularidades dos estudantes – é mencionada como necessária, mas sua aplicação efetiva esbarra na falta de materiais didáticos acessíveis, apoio técnico especializado e tempo disponível para planejamento individualizado. A escassez de recursos humanos e tecnológicos na escola também é uma constante, especialmente no contexto amazônico, onde políticas públicas nem sempre conseguem alcançar todas as realidades escolares de forma equitativa.

No que se refere aos desafios enfrentados, os docentes apontam, além da falta de formação e estrutura, a sobrecarga de trabalho, a ausência de diálogo com profissionais da equipe multiprofissional e a carência de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva. Embora haja diretrizes legais que orientem a inclusão, muitas escolas ainda operam sob uma lógica excludente, marcada por currículos engessados, avaliações padronizadas e espaços pouco flexíveis à diversidade.

## REFERENCIAS

AINSCOW, M., **Desarrollo de sistemas educativos inclusivos**. In: CONGRESO GUZTIENTZACO ESKOLA, 2003, San Sebastián. Actas del Congreso Guztientzaco Eskola. San Sebastián, 2003.

ALMEIDA, R.V.M. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, campus catalão, 236f, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: entenda antes de atender**. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Vade Mecum Saraiva. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998.  
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados Brasília, dez. 1996.

\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Inclusão: a escola e os desafios da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Fugii VOIVODIC, Maria Clara. **Educação especial: da exclusão à inclusão**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

GATTI, Bernadete A. **Instrumentos qualitativos de pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 139-149, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial no Brasil: a trajetória legal e pedagógica da institucionalização à inclusão**. Cadernos CEDES, n. 37, p. 35-50, 1995

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011

MONTALVÃO, E. C., MIZUKAMI, M. da G. N. **Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem**. In: REALI, A. M. de. M R., MIZUKAMI, M. da

G. N. (ORG.) Formação de professores: práticas pedagógicas e escola, São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 101- 126.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MINETTO, Mairce da Silva. **Educação Especial: da exclusão à inclusão escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SÁ, I. O. Educação Inclusiva: um novo olhar sobre o aluno e o professor. São Paulo: WAK, 2009.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L.M. M. **Principais desafios da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional**. In: **Revista Brasileira de Educação Básica**. 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.