

**INCLUSÃO EDUCATIVA: REALIDADES E DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO****EDUCATIONAL INCLUSION: REALITIES AND CHALLENGES OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) IN THE INCLUSIVE PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES: A CASE STUDY** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.011-015>**Sônia Regina Sena de Souza**

Doutora pela Universidade San Carlos – USC - PY;

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3356884993380397>E-mail: [soniasena68@gmail.com](mailto:soniasena68@gmail.com)**Ana Eugenia Gonzalez Chena**

Doutora em Ciências de la Educación. Universidad Interamericana, PY;

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7741777695775320>**RESUMO**

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um tema central nas discussões educacionais contemporâneas. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um recurso fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos. No entanto, sua efetividade e contribuições para o processo inclusivo ainda são objeto de investigação. Este estudo aborda a problemática de que a ausência do AEE em algumas escolas compromete a oferta de um ensino inclusivo e equitativo. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os desafios do AEE para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, com foco nas práticas pedagógicas de duas realidades distintas: uma escola municipal e uma escola estadual em Maracanaú, Ceará. Adotando uma abordagem qualitativa, realizou-se um estudo de caso nessas duas instituições. Os instrumentos de coleta de dados incluíram análise documental, diário de campo, questionários e observação participante. Os questionários foram analisados descritivamente, enquanto as entrevistas seguiram a metodologia de análise de conteúdo para identificar categorias e temas relevantes. Os resultados revelam que a ausência do AEE nas escolas investigadas impacta significativamente a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Apesar de algumas iniciativas para atender a essas demandas, as estratégias pedagógicas e os recursos disponíveis mostraram-se insuficientes para garantir o desenvolvimento integral dos alunos. As entrevistas com os professores sublinharam a necessidade de formação continuada para lidar com a diversidade das necessidades educacionais. Adicionalmente, a carência de recursos materiais e humanos foi apontada como um dos principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas. Os achados confirmam que o AEE é eficaz na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem, oferecendo suporte direcionado que efetivamente promove a inclusão escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.**ABSTRACT**

The school inclusion of students with disabilities is a central theme in contemporary educational discussions. In this context, Specialized Educational Assistance (AEE) emerges as a fundamental resource to ensure these students' access, participation, and learning. However, its effectiveness and contributions to the inclusive process remain a subject of investigation. This study addresses the problem that the absence of AEE in some schools compromises the provision of inclusive and equitable education. The general



objective of this research was to analyze the challenges of AEE for the educational inclusion of students with disabilities, focusing on pedagogical practices in two distinct realities: a municipal school and a state school in Maracanaú, Ceará. Adopting a qualitative approach, a case study was conducted in these two institutions. Data collection instruments included documentary analysis, field diary, questionnaires, and participant observation. The questionnaires were analyzed descriptively, while the interviews followed content analysis methodology to identify relevant categories and themes. The results reveal that the absence of AEE in the investigated schools significantly impacts the school inclusion of students with disabilities. Despite some punctual initiatives to address these demands, the pedagogical strategies and available resources proved insufficient to ensure the students' integral development. Interviews with teachers underscored the need for continuous training to deal with the diversity of educational needs. Additionally, the lack of material and human resources was pointed out as one of the main obstacles to implementing inclusive practices. The findings confirm that AEE is effective in promoting the quality of teaching and learning, offering targeted support that effectively promotes school inclusion and the development of students' potential.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance (AEE).



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga os desafios e impactos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de estudantes com deficiência, com foco na transição entre os níveis de ensino. Trata-se de um estudo de caso comparativo realizado no município de Maracanaú (CE), envolvendo duas instituições públicas: uma escola municipal de ensino fundamental com AEE e uma escola estadual de ensino médio que não dispõe desse serviço. O objetivo principal é compreender de que forma a ausência do AEE influencia a trajetória educacional desses alunos, especialmente em um momento de mudança tão decisivo quanto a passagem para o ensino médio.

A investigação parte do pressuposto de que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tenha representado um avanço significativo na garantia de direitos, persistem desigualdades na oferta e na qualidade do AEE no Brasil. Regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, o AEE tem como função central oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência no sistema educacional.

Diante desse cenário, este trabalho propõe-se a responder à seguinte questão norteadora: quais são os efeitos da ausência do AEE na inclusão escolar de estudantes com deficiência, sobretudo no processo de transição entre o ensino fundamental e o médio? Para isso, analisam-se as ações e práticas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, os desafios pedagógicos em contextos sem o AEE e as metodologias inclusivas que contribuem para a aprendizagem integral.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios enfrentados pelo AEE na efetivação da inclusão escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: descrever as práticas pedagógicas adotadas nas salas de AEE; compreender os obstáculos enfrentados pelos alunos na ausência desse serviço; identificar estratégias pedagógicas eficazes de inclusão; e propor recomendações para o aprimoramento das políticas públicas na área.

A relevância do estudo reside na necessidade urgente de fortalecer a formação docente e as políticas educacionais voltadas à equidade. Ao oferecer uma análise crítica das realidades escolares investigadas, a pesquisa busca contribuir para a construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade e promova a justiça social.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil reflete uma profunda transformação histórica, passando de um modelo assistencialista e segregador para uma abordagem inclusiva baseada nos direitos humanos e na equidade. No século XIX, influenciado por paradigmas europeus e norte-americanos, o país iniciou



práticas voltadas ao cuidado institucional de pessoas com deficiência, com foco na reclusão e na reabilitação, e pouca ênfase na escolarização.

A criação do Instituto Benjamin Constant (1854) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) marca o início de uma estrutura voltada à educação especial, embora ainda baseada na separação de estudantes com deficiência do ensino regular. Nas décadas seguintes, avanços nos campos da medicina, da psicologia e da pedagogia estimularam novas formas de compreender as deficiências, favorecendo o surgimento de práticas educacionais mais humanizadas e interdisciplinares.

Durante o século XX, as demandas sociais e os movimentos de inclusão começaram a pressionar o Estado por mudanças estruturais. A Constituição Federal de 1988 consagrou o direito dos estudantes com deficiência à escolarização preferencial na rede regular de ensino. Essa diretriz foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica.

A assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco no compromisso do Brasil com a inclusão escolar. Este documento propôs a reorganização do sistema educacional para atender à diversidade de todos os estudantes, com ênfase na equidade e na justiça social. Nesse contexto, o AEE emerge como um serviço fundamental, ao oferecer suporte pedagógico complementar e recursos de acessibilidade que garantam o pleno desenvolvimento dos alunos no ensino regular.

A evolução do conceito, da “integração” para a “inclusão”, simboliza uma mudança profunda: a expectativa de que o aluno se adapte à escola foi substituída pela exigência de que a escola se reestruture para acolher todos. Isso representa um avanço na valorização das diferenças, vistas não como obstáculos, mas como expressões da pluralidade humana e como fundamentos para uma educação democrática.

Em suma, a evolução histórico-social da Educação Especial e do AEE no Brasil é marcada por lutas por reconhecimento, equidade e inclusão. Essa trajetória consolida os alicerces para uma prática pedagógica que seja, de fato, transformadora e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

## 2.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A Educação Inclusiva (EI) consolidou-se como um movimento global comprometido com os direitos humanos, visando garantir o acesso equitativo à educação, especialmente para pessoas com deficiência. É fundamental distinguir entre os conceitos de integração e inclusão: enquanto a integração, no século XX, pressupunha a adaptação do aluno ao sistema escolar vigente, a inclusão, consolidada no século XXI, propõe a transformação da escola para acolher, de forma plena, a diversidade.

Documentos internacionais foram determinantes nesse percurso. A Declaração de Jomtien (1990) marcou a defesa da educação como um direito humano essencial e questionou o modelo escolar excludente. A Declaração de Incheon (2015) ampliou esse horizonte ao incluir princípios como a aprendizagem ao

### **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



longo da vida, a tecnologia e a sustentabilidade, centrando a educação na equidade e no respeito às diferenças.

Contudo, apesar dos avanços teóricos e normativos, a implementação prática da EI ainda enfrenta obstáculos significativos: desigualdades sociais, lacunas na formação de professores, barreiras físicas e atitudinais, e insuficiência de recursos financeiros. Enfrentar esses desafios exige ações coordenadas entre governos, sociedade civil e instituições educativas.

No Brasil, o percurso legal da EI é robusto. Destacam-se a LDBEN nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Iniciativas como a criação das Salas de Recursos Multifuncionais e a regulamentação do estágio para estudantes da educação especial, previstas na Lei nº 8.859/94, são avanços significativos no processo de inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco internacional ao defender que todos os alunos aprendam juntos em ambientes que eliminem barreiras físicas, sociais e pedagógicas. Essa visão é respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (2001), que consagram a educação inclusiva como um direito.

A LDBEN, nos artigos 58 e 59, reforça a prioridade do ensino especial na rede regular e exige adaptações curriculares e estruturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o artigo 24 da mesma lei introduzem a ideia de progressão flexível, respeitando o ritmo de cada aluno.

Embora o arcabouço legal seja consolidado, a prática ainda enfrenta entraves estruturais e culturais. Autores como Mendes (2002), Mittler (2003) e Sasaki (2010) alertam para a necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura e uma mudança de mentalidade que reconheça a deficiência como parte da diversidade humana.

O Plano Nacional de Educação (2001–2010) apresentou metas ambiciosas, mas sua implementação revelou lacunas, como a carência de profissionais e vagas em classes comuns. Ainda assim, promoveu avanços ao ampliar o acesso educacional, fortalecer a articulação entre setores e valorizar Libras e o Braille.

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a criação do PNE em Direitos Humanos reforçaram o compromisso com a inclusão, consolidando a transição de um modelo integrador para um paradigma inclusivo.

Aranha (2005) e Mantoan (2015) identificam três fases paradigmáticas: a da normalização (adaptação do indivíduo), a da integração (inserção condicional) e a do suporte (responsabilidade coletiva pela inclusão). Este último paradigma exige apoios pedagógicos, sociais e institucionais, promovendo a participação plena de todos os estudantes.

## **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



Contudo, práticas assistencialistas ainda persistem, como destaca Mendes (2020). A verdadeira inclusão exige ambientes colaborativos, um currículo comum adaptável e uma cultura escolar que valorize a diversidade.

## 2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

A Educação Inclusiva, mais do que uma prática pedagógica, é uma filosofia educativa baseada nos direitos humanos e na justiça social. Propõe uma escola acessível, participativa e adaptada às singularidades de todos os alunos.

Ferreira (2008) salienta que a inclusão transfere a responsabilidade da adaptação do aluno para a escola, que deve reorganizar-se para eliminar os obstáculos. Ainscow (2009) amplia o conceito de inclusão para abranger estudantes em contextos de vulnerabilidade, reforçando a sua dimensão universal.

Autores como Stainback & Stainback (1999) e Sassaki (2006) defendem que a construção de uma escola inclusiva é uma corresponsabilidade entre toda a comunidade educativa. A Declaração de Salamanca (1994) reforça esse princípio de cooperação.

Mantoan (2006) e Ainscow (2012) defendem a transformação das práticas e atitudes escolares, reconhecendo cada aluno como protagonista do seu processo educativo. A proposta de substituir o conceito de "necessidades especiais" por "barreiras à aprendizagem" permite deslocar o foco para os ambientes e práticas escolares, destacando a importância da remoção desses obstáculos.

A EI deve garantir o acesso ao currículo comum, a convivência entre todos os estudantes e altas expectativas para cada um. A inclusão, neste sentido, não se resume à presença física, mas à participação efetiva.

A formação contínua dos professores é essencial, dado o seu papel central na mediação pedagógica. Um professor preparado consegue adaptar estratégias de ensino, respeitando os diferentes ritmos, interesses e potencialidades dos alunos.

O currículo inclusivo deve refletir valores democráticos, sendo flexível e acessível a todos. Uchôa (2021) propõe que este currículo ofereça múltiplas formas de acesso e expressão, assegurando equidade sem exclusão.

A avaliação deve ser contínua, formativa e orientadora. Carneiro (2012) destaca que ela deve identificar avanços e dificuldades sem rotular ou estigmatizar os alunos.

A escola inclusiva, segundo Glat (2007), é um novo modelo educativo centrado na valorização da diversidade. Ela beneficia todos os alunos, promovendo empatia, cooperação e responsabilidade social. A LBI (2015), inspirada no modelo biopsicossocial, reforça este compromisso, reconhecendo que a deficiência resulta, muitas vezes, da interação entre o indivíduo e as barreiras sociais.



A implementação da LBI requer políticas eficazes, recursos adequados e compromisso institucional. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel central nesse contexto, oferecendo apoio pedagógico nas escolas regulares e tornando a inclusão uma realidade concreta.

### 2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO PILAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um elemento-chave para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas brasileiras. Atua como suporte pedagógico estratégico, funcionando como ponte entre o ensino regular e as necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo (TEA) ou altas habilidades/superdotação.

A sua base legal é robusta, iniciando-se na Constituição Federal de 1988 e consolidando-se por meio da LDBEN (Lei nº 9.394/96), do Decreto nº 7.611/2011 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais normativos reafirmam o AEE como serviço complementar – e não substitutivo – ao ensino regular, rompendo com práticas segregacionistas e promovendo sua integração plena no ambiente escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Realizado em contraturno, o AEE garante o acompanhamento pedagógico sem prejudicar a participação nas aulas comuns. Desenvolve-se prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas próprias escolas, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O objetivo central é a superação de barreiras – físicas, pedagógicas e atitudinais – promovendo o acesso equitativo à aprendizagem e à plena participação escolar.

Entre os seus propósitos destacam-se: assegurar a presença ativa dos estudantes no currículo comum; elaborar Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) individualizados; empregar tecnologias assistivas e recursos acessíveis; e incentivar o trabalho colaborativo entre professores do AEE e os docentes do ensino regular. Esta articulação interdisciplinar é crucial para o sucesso da inclusão.

O profissional do AEE deve possuir formação contínua e especializada, com domínio das especificidades das deficiências e das estratégias pedagógicas adequadas. Como assinala Bedaque (2014), a prática pedagógica inclusiva exige sensibilidade, criatividade e disposição para reconfigurar o modelo educacional, respeitando a individualidade de cada aluno e favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, o AEE não substitui o ensino regular, mas constitui um complemento essencial. A sua eficácia depende de avaliações contínuas e ajustes constantes nas práticas pedagógicas. Mais do que um suporte técnico, representa um compromisso ético e estrutural com uma educação pública inclusiva, justa e equitativa.

#### **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



## 2.4 INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VIABILIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

As transformações sociais contemporâneas impõem novos desafios à educação, exigindo inovação constante na prática pedagógica. A própria etimologia da palavra "inovação" (do latim *innovatio*) sugere renovação e criação de algo inédito, conforme destaca Zanchet (2009).

### 2.4.1 A Inovação e as Implicações para a Educação

Inspirada por rupturas paradigmáticas – como aquelas descritas por Kuhn (1997) – a inovação na educação vai além da substituição de ideias: trata-se de transformação prática, em que novas concepções devem demonstrar sua aplicabilidade e relevância. Fino (2007) propõe que a inovação educacional seja entendida como um processo crítico, interno e contextualizado, capaz de transformar a escola a partir das suas próprias necessidades.

### 2.4.2 Currículo Flexível e o Papel Protagonista do Professor

A inovação implica a revisão do currículo e a adoção de metodologias mais inclusivas. As adaptações curriculares são essenciais e podem ser divididas em:

- **Adaptações não significativas:** ajustes simples e cotidianos que facilitam a aprendizagem de todos, como diversificação de estratégias, uso de materiais acessíveis, incentivo à pesquisa e metodologias compatíveis com o nível de compreensão do aluno.
- **Adaptações significativas:** alterações estruturais no currículo, como substituição ou eliminação temporária de conteúdos, redefinição de metas e uso de métodos personalizados, atendendo às necessidades específicas dos alunos.

Essa abordagem promove uma escola sensível às mudanças, apta a refletir criticamente sobre seus processos e a adaptar-se às realidades emergentes.

### 2.4.3 Tecnologia, Inovação e Inclusão Digital

A inovação pedagógica atual está fortemente associada à tecnologia e à inclusão digital. O professor assume um papel de liderança, gerindo práticas pedagógicas inovadoras e rompendo com modelos padronizados, promovendo a autonomia dos alunos.

Metodologias ativas, projetos interdisciplinares e tecnologias assistivas são recursos fundamentais nesse processo. Oliveira (2014) ressalta o valor da inclusão digital para garantir o acesso ao conhecimento por parte de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A formação continuada dos docentes e a infraestrutura tecnológica inclusiva são indispensáveis para que essa transformação se concretize.



#### **2.4.4 Desafios e Perspectivas da Inovação**

Fino (2010) afirma que inovar na educação exige romper com práticas tradicionais e construir novas formas de ensinar e aprender, mais adaptadas às exigências do século XXI. Isso implica estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

A inovação é também uma resposta ao descompasso geracional: as novas gerações, nativas digitais, confrontam-se com adultos muitas vezes desatualizados, como assinala Turke (1989). Neste cenário, a pedagogia inovadora atua como ponte, promovendo uma educação mais conectada e relevante.

### **2.5 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO ESCOLAR**

As ideias de Lev Vygotsky oferecem um referencial teórico indispensável para compreender o desenvolvimento humano e transformar práticas pedagógicas, especialmente no âmbito da inclusão escolar. De acordo com o autor, o desenvolvimento intelectual ocorre por meio das interações do sujeito com o ambiente cultural e social em que está inserido. Dentro dessa perspectiva sociointeracionista, o ensino não deve apenas acompanhar o desenvolvimento, mas antecipá-lo — impulsionando o que Vygotsky (1978) denomina de "adiantamento do desenvolvimento", através da mediação simbólica, do uso de ferramentas culturais e da interação social.

#### **2.5.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação no Contexto do AEE**

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana, representando a diferença entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes (Vygotsky, 2010; Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, facilitando o avanço dos alunos e estimulando sua autonomia cognitiva. Vygotsky (2007) destaca a linguagem como ferramenta essencial nesse processo, sendo por meio dos signos e palavras que ocorre a internalização dos conceitos e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

A mediação, enquanto ação pedagógica intencional, desencadeia transformações no sujeito ao permitir que ele atue ativamente na construção do conhecimento. A interação entre professor e aluno na ZDP é, assim, uma forma de promover o pensamento reflexivo e a metacognição, como salienta Fino (2001).

Facci (2004) reforça que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, ativando processos inicialmente dependentes da interação social, que posteriormente se internalizam e se tornam autônomos. Nesse processo, a escola tem papel decisivo ao oferecer experiências sistemáticas de aprendizagem de conceitos científicos. A inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos, mediada pela atuação



docente, é o que permite o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1997) alerta que, para alunos com dificuldades de abstração, são necessários estímulos específicos, sendo inadequadas práticas escolares que limitem a capacidade reflexiva. Cabe à escola, portanto, preencher essas lacunas, promovendo o desenvolvimento iminente de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

### **2.5.2 Defectologia e os Mecanismos Compensatórios na Inclusão**

No campo da defectologia, Vygotsky (1997) oferece uma leitura inovadora ao defender que a deficiência, longe de ser apenas uma limitação, desencadeia mecanismos compensatórios que ampliam outras capacidades do sujeito. Assim, o foco da investigação deve ir além do déficit, centrando-se nos potenciais de superação e nos processos de adaptação que surgem das interações entre corpo, personalidade e ambiente.

Segundo o autor, a deficiência inicialmente compromete a adaptação da criança ao meio, mas, com o tempo, ela pode desenvolver formas próprias de superação e reorganização funcional. Tais mecanismos de compensação são ativados por meio de estratégias psicológicas indiretas, permitindo que a criança alcance novos patamares de equilíbrio e desenvolvimento. Barroco (2011) complementa essa visão ao destacar que, embora o percurso formativo das pessoas com deficiência seja singular, não é inferior nem distorcido. A escola, nesse contexto, deve funcionar como espaço de mediação, oferecendo instrumentos e oportunidades para que esses estudantes desenvolvam suas potencialidades por caminhos próprios.

Mesmo diante das especificidades do desenvolvimento, indivíduos com deficiência compartilham o mesmo princípio formativo que os demais: o desenvolvimento por meio da interação social. A imersão em um contexto cultural promove a apropriação de saberes e valores, favorecendo a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Barroco (2011) defende, nesse sentido, uma pedagogia inclusiva e inovadora, enraizada na realidade sociocultural dos estudantes e comprometida com a equidade educacional.

### **2.5.3 Mediação Pedagógica e Inovação no AEE**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel essencial como mediador no processo de inclusão. Inspirado na abordagem de Vygotsky, o AEE não é apenas um suporte pedagógico, mas uma ferramenta de transformação que impulsiona a autonomia dos alunos com deficiência, respeitando suas singularidades e potencialidades.

O educador, como agente metacognitivo, atua diretamente na organização do ambiente de aprendizagem, criando oportunidades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Vygotsky (2000) compara o papel do professor ao de um jardineiro, que cuida, observa e conduz o crescimento sem forçar ou limitar, permitindo que os interesses dos alunos se desenvolvam com motivação e sentido.



Essa atuação implica abandonar práticas padronizadas e adotar metodologias que valorizem a diversidade, como projetos personalizados, estratégias colaborativas com os professores do ensino regular e uso de tecnologias assistivas. É essa mediação que torna possível a aprendizagem significativa, promovendo o avanço do aluno na sua ZDP.

#### **2.5.4 O Desafio da Inovação no AEE**

A prática pedagógica no AEE, quando alinhada aos princípios de Vygotsky, representa uma inovação real. O serviço especializado não atua isoladamente, mas em colaboração com toda a comunidade escolar, contribuindo para a construção de ambientes inclusivos. Machado (2009) lembra que a responsabilidade pela inclusão não é exclusiva dos professores do AEE, mas compartilhada com os docentes do ensino regular.

Apesar de ser uma iniciativa relativamente recente, o AEE já demonstra impacto significativo, exigindo planejamento, avaliação contínua e formação docente especializada. O seu caráter inovador está em romper com modelos segregadores, priorizando a autonomia dos alunos, a sua participação ativa e o respeito às múltiplas formas de aprender.

A inclusão só se torna efetiva quando acompanhada de mediação pedagógica qualificada, que compreenda as especificidades cognitivas, linguísticas, sociais e culturais dos estudantes. Sem esse investimento consciente da escola e da sociedade, o direito à educação inclusiva permanece comprometido.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, apropriada para compreender, em profundidade, a complexidade da inclusão escolar de estudantes com deficiência, sobretudo durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio, analisando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse percurso. A metodologia qualitativa valoriza a subjetividade dos participantes e os sentidos que atribuem às suas vivências, permitindo uma análise rica e contextualizada dos fenômenos sociais (Deslauriers & Kérisit, 2008; Oliveira, 2012).

Optou-se por um delineamento em forma de estudo de caso etnográfico, por permitir uma imersão intensa e detalhada em contextos escolares específicos. Trata-se de um estudo descritivo e de natureza aplicada, cujo foco incide sobre as práticas pedagógicas e o cotidiano de duas instituições públicas de ensino (Lüdke & André, 1986; Yin, 2001; Fonseca, 2002).

##### **3.1.1 Contexto e Participantes da Pesquisa**

A investigação decorreu em duas escolas do município de Maracanaú, Ceará:

---

#### **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



- **EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues** (ensino fundamental), com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e oferta de AEE;
- **EEMTI Professor Antônio Martins Filho** (ensino médio), que não disponibiliza AEE, mas recebe alunos egressos da EMEIEF, permitindo observar os desafios da transição sem esse suporte.

A seleção foi intencional, com base na proximidade geográfica, na continuidade do fluxo de alunos e na reconhecida qualidade do AEE na primeira instituição.

Os sujeitos da investigação incluíram:

- 12 professores do ensino regular e da SRM;
- Gestores escolares;
- Uma técnica do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NEEI/SEDUC);
- Três estudantes da SRM com Paralisia Cerebral, Autismo e Deficiência Intelectual, cujas práticas pedagógicas foram analisadas em profundidade.

### 3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para garantir a consistência e a riqueza dos dados, recorreu-se à triangulação metodológica (Günther, 2006; Denzin & Lincoln, 2006):

- **Pesquisa Bibliográfica:** revisão de literatura sobre educação inclusiva, AEE e fundamentos teóricos relevantes (Marconi & Lakatos, 2006).
- **Análise Documental:** estudo de documentos escolares (PPP, regimento), normativas legais (LDBEN, Resolução nº 2/CME) e instrumentos do AEE, como planos de atendimento, portfólios e relatórios pedagógicos.
- **Observação Participante:** realizada ao longo de 2023, com presença contínua em salas comuns e na SRM. Um diário de campo registou comportamentos, interações, falas e percepções (Bogdan & Biklen, 1994; Macedo, 2010).
- **Entrevistas Semiestruturadas:** aplicadas entre setembro e outubro de 2023 via Google Forms, a professores e gestores, com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A combinação desses instrumentos permitiu uma análise abrangente do papel do AEE na promoção da inclusão escolar.



### 3.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A investigação foi conduzida de acordo com princípios éticos fundamentais. Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e sua participação foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram garantidos:

- **Confiabilidade:** preservação do sigilo das informações;
- **Privacidade:** anonimato dos participantes;
- **Gestão de riscos:** minimização de impactos negativos durante o trabalho de campo.

## 4 ANÁLISE E RESULTADOS

### 4.1 VISÃO GERAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EMEIEF DEP. JOSÉ MARTINS RODRIGUES

A EMEIEF Dep. José Martins Rodrigues apresenta um forte compromisso com a educação inclusiva, evidenciado pelo trabalho de uma equipa docente qualificada e dedicada no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise dos dados revela importantes avanços, mas também identifica desafios que precisam ser enfrentados para garantir a eficácia plena desse serviço.

### 4.2 PONTOS FORTES E DESAFIOS DO AEE

O AEE da instituição conta com professores experientes e capacitados, o que permite atender a uma ampla diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais. A estrutura dispõe de duas salas de recursos, uma das quais específica para alunos surdos, e as práticas desenvolvidas visam promover a autonomia e a independência, com o apoio de recursos físicos e digitais.

Contudo, persistem alguns desafios:

- **Sobrecarga no atendimento:** A elevada procura compromete a individualização do apoio oferecido.
- **Necessidade de formação contínua:** A equipa escolar carece de formações específicas que abrangem toda a comunidade educativa, e não apenas o AEE.
- **Carência de recursos pedagógicos atualizados:** Faltam materiais adaptados e tecnologias assistivas modernas.
- **Resistência por parte dos professores do ensino regular:** Falta de sensibilização e dificuldade na adaptação de conteúdos geram sobrecarga no AEE.
- **Déficit na interação com as famílias:** A comunicação com os responsáveis pode ser mais efetiva para reforçar a inclusão.
- **Demora em diagnósticos:** A lentidão na emissão de laudos médicos prejudica o processo de encaminhamento.



### 4.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO AEE

O encaminhamento para o AEE começa com a avaliação dos professores da sala regular, reforçada por pareceres médicos quando disponíveis. O trabalho em rede com profissionais da saúde é essencial, embora a morosidade no diagnóstico represente uma limitação importante.

Os principais instrumentos de apoio incluem jogos pedagógicos, avaliações diagnósticas e tecnologias assistivas, fundamentais para a promoção da aprendizagem e da autonomia. As deficiências mais atendidas são o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguido por deficiência intelectual e múltiplas deficiências, exigindo práticas cada vez mais especializadas.

Embora exista um protocolo de avaliação, nem todos os alunos são avaliados de forma sistemática, especialmente os ingressantes. Ainda assim, os impactos positivos do AEE são evidentes, particularmente na adaptação das atividades e no apoio à inclusão.

### 4.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A inclusão na escola é fruto de um esforço coletivo e contínuo. Destacam-se a sensibilidade dos docentes, o papel dos profissionais de apoio e a articulação entre os vários setores. Um exemplo relevante é a colaboração entre professores da sala regular e do AEE no acompanhamento de um aluno com autismo leve. As reuniões quinzenais resultaram em estratégias personalizadas, com ganhos notáveis na autonomia e interação social do aluno.

A literatura, como o trabalho de Cook e Friend (1995), reforça a importância dessa colaboração para o planejamento, partilha de experiências e avaliação formativa, com destaque para o uso de portfólios como ferramenta de acompanhamento.

### 4.5 RECOMENDAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO AEE

Para reforçar o impacto do AEE, são sugeridas as seguintes medidas:

- **Formação continuada:** Capacitação permanente de toda a equipa escolar em práticas inclusivas.
- **Melhoria da infraestrutura:** Disponibilização de materiais atualizados e tecnologias assistivas.
- **Sensibilização docente:** Estímulo à corresponsabilidade e adaptação pedagógica no ensino regular.
- **Parcerias com famílias e serviços de saúde:** Ações integradas que envolvam todos os agentes educativos.



#### 4.6 ANÁLISE COMPLEMENTAR: IMPACTOS E ABORDAGENS INCLUSIVAS

O AEE na EMEIEF Dep. José Martins Rodrigues vai além da intervenção pedagógica direta, atuando como um elemento transformador da cultura escolar. Os testemunhos das professoras demonstram que o serviço acompanha todo o processo de aprendizagem, tornando-o mais acessível e significativo.

#### 4.7 AEE COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

A prática do AEE reflete os princípios de inovação defendidos por Mantoan (2003), apostando em ações simples, porém essenciais, para alterar a realidade escolar. A articulação promovida entre os profissionais favorece uma prática pedagógica flexível e contextualizada, em consonância com a dialogicidade proposta por Paulo Freire.

A experiência da professora PR, que inicialmente duvidava do uso de jogos educativos com todos os alunos, é reveladora: com o apoio do AEE, ela superou essa crença e passou a valorizar a escuta e o diálogo como elementos centrais da inclusão.

#### 4.8 INCLUSÃO COMO DIMENSÃO HUMANA

A inclusão, segundo os relatos das docentes, ultrapassa os muros da sala de aula. É uma prática que humaniza a escola, coloca o aluno no centro do processo educativo e reconhece as diferenças como potencialidades.

As professoras destacam três princípios fundamentais:

- **Interações positivas:** Promover acolhimento e valorização individual.
- **Acreditar no potencial:** Oferecer oportunidades de desenvolvimento pleno.
- **Superar desafios:** Implementar estratégias adaptadas às necessidades de cada aluno.

#### 4.9 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A aplicação de práticas inclusivas requer materiais diferenciados e abordagens inovadoras, como o uso de jogos e conteúdos adaptados. No entanto, a ausência de formação inicial em educação inclusiva (mencionada por 60% dos docentes) e a escassez de recursos são barreiras que precisam ser superadas. Apesar das dificuldades, os professores demonstram empenho e resiliência, o que destaca a urgência de políticas públicas eficazes de formação e apoio institucional.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

A análise das práticas na EMEIEF Dep. José Martins Rodrigues aponta avanços importantes, mas também evidência lacunas estruturais e formativas. Para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, propõe-se:

#### **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



1. **Formação contínua estruturada:** Promovida pela SEDUC, com foco em áreas essenciais.
2. **Melhoria dos recursos e espaços:** Investimento em materiais adaptados e tecnologias assistivas.
3. **Apoio institucional consistente:** Fortalecer o AEE e fomentar parcerias entre profissionais.
4. **Engajamento familiar:** Estimular o envolvimento das famílias no processo educativo.
5. **Monitorização sistemática:** Criar indicadores de avaliação das práticas inclusivas.

Conclui-se que o sucesso da inclusão depende do compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige esforços articulados, políticas de suporte e uma visão humanizada da educação.

## **6 ANÁLISE E RESULTADOS: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM MARACANAÚ (CE)**

### **6.1 A VISÃO DA COORDENADORA DO NEE/I**

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a educação especial inclusiva em Maracanaú, foi realizada uma entrevista com a coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NEE/I). A experiência da entrevistada, aliada ao seu conhecimento das políticas públicas, permitiu uma análise rica dos avanços e entraves que marcam a inclusão escolar no município.

### **6.2 ORIGEM E FUNÇÃO DO NEE/I**

A coordenadora relatou que o NEE/I surgiu em 2005, evoluindo a partir de uma unidade da Secretaria Municipal de Educação. Em 2008, o núcleo passou por uma reestruturação significativa, expandindo sua equipa e consolidando sua atuação junto às escolas. Atualmente, o NEE/I coordena ações interdisciplinares com psicólogos, assistentes sociais e docentes especializados.

A missão do NEE/I, conforme destacado, é garantir uma educação de qualidade, com equidade e respeito à diversidade. A criação do núcleo reflete a adesão às diretrizes nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 7.611/2011.

### **6.3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AEE**

As SRMs são descritas como espaços estruturados para a realização do AEE, conforme orientação legal. De 7 salas iniciais, o município passou a contar com 52, sinalizando uma valorização crescente da educação inclusiva. A implementação segue critérios rigorosos quanto ao número de alunos e à adequação física dos espaços.



O AEE desempenha papel central na promoção da autonomia dos alunos, na adaptação curricular e no apoio às famílias. Sua atuação integrada com serviços de saúde permite a elaboração de PEIs e o atendimento personalizado.

#### 6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E RESISTÊNCIAS

A formação continuada é considerada essencial, mas enfrenta resistências por parte de alguns professores. O NEE/I promove formações regulares para docentes, cuidadores e instrutores, com boa taxa de participação, embora ainda haja necessidade de maior sensibilização para a relevância do tema.

#### 6.5 DESAFIOS E AVANÇOS EM MARACANAÚ

Entre os principais desafios estão:

- Resistência à formação continuada;
- Infraestrutura escolar inadequada;
- Falta de recursos e tempo para atendimento personalizado;
- Fragilidade na participação das famílias;
- Ausência de continuidade do AEE no Ensino Médio.

Por outro lado, destacam-se os avanços:

- Expansão das SRMs;
- Criação de escola polo para alunos surdos;
- Contratação de centenas de profissionais de apoio.

A educação inclusiva em Maracanaú reflete um compromisso com a transformação escolar, embora persistam desafios estruturais e culturais.

#### 6.6 PERCEPÇÕES DOCENTES E A REALIDADE ESCOLAR

A análise das percepções docentes revela preocupações com a formação, recursos pedagógicos e apoio institucional. Entre os principais pontos, destacam-se:

- Carência de formação em Educação Especial;
- Dificuldades na adaptação curricular e uso de Libras;
- Necessidade de formação prática, com foco em deficiências específicas;
- Ausência do AEE em algumas escolas.

Apesar das lacunas, há um consenso sobre a importância da formação continuada e do AEE como elementos centrais para a inclusão efetiva.



## 6.7 CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO

Com base na análise, propõem-se as seguintes ações:

- Criação e ampliação de salas de AEE;
- Investimento em recursos pedagógicos adaptados;
- Reformas estruturais para acessibilidade;
- Formação continuada para todos os profissionais;
- Fortalecimento das parcerias com famílias e serviços de saúde.

Maracanaú apresenta avanços importantes, mas o sucesso da educação inclusiva depende de um compromisso coletivo, da continuidade das políticas públicas e da valorização da diversidade como base da aprendizagem.

## 7 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EEMTI PROFESSOR ANTONIO MARTINS FILHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA

Apesar do compromisso da EEMTI Professor Antônio Martins Filho com a inclusão, a escola enfrenta desafios substanciais que limitam a participação plena de alunos com deficiência. Uma análise aprofundada revela barreiras estruturais e pedagógicas que exigem ações concretas para tornar efetiva a prática inclusiva.

### 7.1 OBSTÁCULOS À INCLUSÃO PLENA

As barreiras arquitetônicas, como a ausência de rampas, elevadores e casas de banho adaptadas, comprometem a mobilidade de estudantes com deficiência. Soma-se a isso a escassez de materiais pedagógicos acessíveis, como livros em braille, softwares leitores de tela e tecnologias assistivas, restringindo o acesso ao conhecimento.

A transição entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio representa outro ponto crítico. A ausência de continuidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse nível escolar pode provocar desmotivação e evasão, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio sério é a falta de profissionais especializados. Nenhum dos sete professores entrevistados possui formação em Educação Especial ou Inclusiva, evidenciando a urgência de investimentos em formação profissional para assegurar um ensino inclusivo e adaptado.

### 7.2 CENÁRIO GERAL DA INCLUSÃO EM MARACANAÚ

A partir de entrevistas e observações na escola, destacam-se os seguintes entraves:

- Infraestrutura inadequada;
- Deficiência na formação docente em educação inclusiva;

## **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



- Carência de materiais didáticos adaptados;
- Fragilidade no acompanhamento da transição escolar.

Esses fatores refletem um panorama mais amplo da educação inclusiva no município, onde a oferta de AEE é limitada a algumas escolas, gerando desigualdade no acesso. A formação de professores, embora existente, ainda não atende às especificidades das deficiências, e a participação familiar no processo educativo permanece frágil.

### 7.3 PROPOSTAS PARA AVANÇAR NA INCLUSÃO ESCOLAR

Para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, recomenda-se:

- Investir na formação continuada e especializada de docentes;
- Expandir e fortalecer o AEE, com equipe qualificada e estrutura adequada;
- Adquirir recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas;
- Estimular a articulação entre escola, família e comunidade;
- Planejar estratégias de transição entre os níveis de ensino;
- Realizar obras de acessibilidade para garantir mobilidade e segurança.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito à educação para todos, e Maracanaú tem demonstrado avanços nesse campo. Contudo, é fundamental assegurar a continuidade e o aperfeiçoamento das ações já implementadas.

A EEMTI Professor Antônio Martins Filho, mesmo diante das limitações, demonstra disposição para transformar sua realidade. Ao fomentar uma cultura escolar inclusiva, contribuirá para a formação de cidadãos conscientes, solidários e preparados para a diversidade.

### 7.4 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As respostas dos professores revelam uma compreensão diversificada sobre a educação inclusiva, destacando lacunas na formação, dificuldades na adaptação curricular e desafios institucionais.

### 7.5 PREPARAÇÃO DOCENTE

Apesar de alguns terem experiência prévia ou formação complementar, a maioria afirma não se sentir preparada. Dificuldades com Libras e ausência de formação inicial são recorrentes. 80% apontam a falta de recursos adaptados como obstáculo, e 60% relatam dificuldade em adaptar o currículo. O interesse por cursos e oficinas é elevado (90%).

## **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



## 7.6 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE E APOIO PEDAGÓGICO

Apesar de experiências positivas, como a atuação de cuidadores e intérpretes, há relatos de insuficiência de recursos e apoio pedagógico. A maioria destaca a necessidade de um suporte mais estruturado.

## 7.7 DESAFIOS E COMPREENSÃO DA INCLUSÃO

Os docentes reconhecem a falta de materiais e profissionais especializados (80%) e a ausência de formação continuada (75%) como os maiores entraves. Também indicam resistência à mudança e baixa participação familiar.

## 7.8 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apenas 30% participaram de formação específica. Os docentes consideram essencial uma formação mais prática, voltada à adaptação pedagógica. A unanimidade (100%) considera a formação continuada indispensável.

## 7.9 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO AEE

A maioria dos docentes (90%) associa a inclusão a um ambiente acolhedor, com respeito à diversidade. Consideram o AEE fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, apontam problemas como falta de recursos e dificuldades em articular o AEE com outras atividades escolares.

## 7.10 DISPONIBILIDADE DO AEE

Todos os professores informaram que a escola não oferece AEE, o que compromete o atendimento aos alunos com NEE. As razões apontadas incluem falta de recursos financeiros, resistência institucional e desconhecimento legal.

## 7.11 DEMANDAS PARA UMA INCLUSÃO EFICAZ

Entre as principais demandas estão:

- Criação de sala de AEE equipada;
- Aquisição de materiais pedagógicos adaptados;
- Oferta de formação continuada focada em legislação, metodologias e avaliação inclusiva;
- Redução do número de alunos por turma.



A análise evidencia que os professores reconhecem a complexidade da inclusão e valorizam o trabalho colaborativo com famílias, profissionais da saúde e a gestão escolar para garantir a efetiva participação de todos os alunos.

## 8 CONCLUSÃO

O estudo analisou os desafios e realidades da inclusão educativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na transição de alunos com deficiência entre o ensino fundamental e médio em duas escolas de Maracanaú (CE). Uma das escolas contava com AEE e a outra não, o que permitiu uma comparação dos contextos.

A investigação, de base etnográfica e fundamentada na teoria de Vygotsky, revelou que o AEE tem papel central na inclusão escolar, influenciando positivamente o desenvolvimento educacional e social dos alunos, principalmente através da colaboração entre professores e equipes multidisciplinares.

### 8.1 PRINCIPAIS CONCLUSÕES:

- O AEE contribui para ambientes escolares mais justos, melhora a autoestima e facilita a transição entre níveis de ensino.
- A escola com AEE mostrou melhores resultados inclusivos.
- A ausência do AEE compromete a inclusão e evidencia a necessidade de sua implementação.
- A formação contínua dos professores e a cooperação entre profissionais são cruciais.

### 8.2 CONTRIBUIÇÕES:

- Evidência do impacto positivo do AEE na aprendizagem e no desenvolvimento social.
- Reforço à importância de políticas públicas que assegurem o AEE em todas as escolas.
- Necessidade de investir em equipes multidisciplinares e práticas pedagógicas inclusivas.

### 8.3 RECOMENDAÇÕES FUTURAS:

- Investigar os efeitos do AEE no desenvolvimento socioemocional.
- Ouvir diferentes perspectivas (professores, famílias, gestores).
- Desenvolver intervenções específicas para diversos tipos de deficiência.

Conclui-se que o AEE é essencial para uma educação inclusiva e deve ser integrado de forma plena no contexto escolar.



## REFERÊNCIAS

### Livros e Capítulos de Livro

- AINSCOW, M. "Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?" In: FAVERO, O.; FERREIRA, W. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. (Reflete sobre a conceituação da educação inclusiva.)
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2002. (Guia sobre métodos de pesquisa.)
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Aborda a metodologia de estudo de caso em educação.)
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011. (Obra fundamental sobre a metodologia de análise de conteúdo.)
- BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Araraquara, São Paulo. (Análise da psicologia vigotskiana na educação especial.)
- BEDAQUE, S. A. P. *Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado*. Curitiba: Appris, 2014. (Propõe a prática colaborativa no AEE.)
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e dos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Portugal: Porto, 1994. (Introdução à pesquisa qualitativa em educação.)
- CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Discute a reorganização pedagógica para a escola inclusiva.)
- DUARTE, E.; LIMA, S. T. *Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. (Foco em atividade física para pessoas com NEE.)
- FACCI, M. G. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskyana*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Estudo comparativo de teorias pedagógicas e psicológicas.)
- FACHIN, M. O. *Fundamentos de metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. (Fundamentos de metodologia científica.)
- FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Conceitua a educação inclusiva.)
- FINO, C. N. "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. (Abordagem etnográfica no contexto escolar.)



FINO, C. N. "Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)". In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, 2008, pp 277-287. (Discute o significado e campo da inovação pedagógica.)

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. (Guia de metodologia de pesquisa científica.)

GASKELL, G. "Entrevistas individuais e grupais". In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. (Técnicas de entrevista em pesquisa qualitativa.)

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas, 2008. (Métodos e técnicas para pesquisa social.)

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. "Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva". In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Educação especial sob a ótica da inclusão.)

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 3. ed. SP: Cia Editora Nacional, 1996. (Métodos clássicos em pesquisa social.)

JANNUZZI, G. de M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Histórico da educação do deficiente no Brasil.)

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas, 2003. (Fundamentos essenciais para a metodologia científica.)

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Trad. Lúcio Didio. Brasília: Líber, 2005. (Aborda as microssociologias.)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Abordagens qualitativas em pesquisa educacional.)

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010. (Discussão sobre etnopesquisa.)

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Sammus, 2015. (Guia prático para a inclusão escolar.)

MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva-Orientações pedagógicas*. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, T. E. (org.). *Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Orientações pedagógicas para a educação inclusiva.)

MANTOAN, M. T. E. (Org.), *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001, p. 113-134. (Aborda diferentes caminhos pedagógicos para a inclusão.)

MÁTAR NETO, J. A. *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva, 2001. (Metodologia científica adaptada à era da informática.)

### **Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares**



MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Histórico e políticas da educação especial brasileira.)

MINAYO, M. C. S. "Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação". In: MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297. (A entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.)

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 2010. (Biografia e obra de Vygotsky sob uma perspectiva sócio-histórica.)

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Reflexões sobre o papel da tecnologia na educação.)

PASCHOAL, C. L. L. *Lembrança e esquecimento em narrativas de si: uma bricolagem de fragmentos de vida de pessoas cegas*. 2017. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. (Estudo sobre memória e cegueira.)

PAULA, A. R. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. (Discussão sobre o papel da família na inclusão.)

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977. (Publicado originalmente em 1932). (Aborda o desenvolvimento do juízo moral.)

POUPART, J. "A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas". In: POUPART, J. et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. (Considerações sobre a entrevista qualitativa.)

SASSAKI, R. K. *Acessibilidade na inclusão escolar e laboral*. In: Ferreira, E. L. (Org.), *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência* (2a. ed., vol. 3). Niterói: Intertexto, 2011. (Acessibilidade na inclusão.)

SASSAKI, R. K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. (Obra fundamental sobre a construção de uma sociedade inclusiva.)

TOFFLER, A. *A terceira onda*. Trad. João Távora. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. (Discussão sobre as transformações sociais.)

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Reflexão sobre a educação para todos.)

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra clássica sobre o pensamento e a linguagem.)

VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.)

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 2008. (Obra central sobre a formação social da mente.)

## Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras escogidas. Moscú: V. Editorial Pedagógica, 1997. (Fundamentos da defectologia.)

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. (Guia para estudos de caso.)

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Outra edição do guia para estudos de caso.)

ZANELLI, J. C. *O psicólogo nas organizações de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (O papel do psicólogo em organizações.)

---

#### Artigos e Periódicos

ANDRÉ, M. E. D. A. "O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?". *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. (Define o estudo de caso qualitativo em educação.)

ANDRÉ, M. E. D. A. "Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade". *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, Julho, 2001. (Discussão sobre rigor e qualidade na pesquisa educacional.)

ANDRÉ, M. E. D. A. "Estudo de Caso: seu potencial na Educação". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984. (O potencial do estudo de caso na educação.)

BAPTISTA, C. R. "Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados". *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 59-76. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-marcos-normativos>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Importância das salas de recursos multifuncionais.)

CARNEIRO, M. S. C. "Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade da educação especial na educação básica". *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p.513-530, set./dez.2012. (Avaliação da aprendizagem de alunos da educação especial.)

ENUMO, S. R. F. "Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar". *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.11, n.3, p.335-354, set.-dez.2005. (Avaliação assistida para NEE.)

FINO, C. N. "Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291, 2001. (Implicações pedagógicas da ZDP de Vygotsky.)

FOSSILE, D. K. "Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas". *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM, 2010. Disponível em: [http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo\\_versus\\_socio\\_interacionsimo.pdf](http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf). Acesso em: [Data de Acesso]. (Compara construtivismo e sociointeracionismo.)

GODOY, A. S. "Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa". *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. (Critérios de qualidade em pesquisa qualitativa.)

---

#### Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



MANTOAN, M. T. E. "A Hora da Virada". *Revista da Educação Especial* nº1, p.24-28 - MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Reflexões sobre a educação especial.)

MENDES, E. G. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil". *Rev. Brasil. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006, p. 387-559. (Análise do debate sobre inclusão escolar.)

MONTEIRO, R. L. S. G.; SANTOS, D. S. "A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra". *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Uso do Google Forms em avaliação educacional.)

OLIVEIRA, I. A. "Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas". *Cad. Pes.*, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Demandas contemporâneas da educação inclusiva no Brasil.)

OLIVEIRA, R. D. de. "Inovar em sala de aula, novas tecnologias, grandes conhecimentos". *Fronteiras: Revista de História*, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 16, ed. 28, p. 166-181, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588265553011>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Inovação e tecnologia em sala de aula.)

OMOTE, S. "Inclusão e a questão das diferenças na educação". *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006a. (Reflexão sobre inclusão e diferenças na educação.)

SANTOS, R. N. R. et al. "Utilização das ferramentas Google pelos alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB". *João Pessoa: MPGOA*. v.3, n.1, p. 87-108, 2014. (Uso de ferramentas Google no contexto acadêmico.)

SILVA, D. C. da S.; MIGUEL, J. R. "Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar". *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. V. 14, no. 51, p. 880-894, Julho/2020. (Análise de práticas pedagógicas inclusivas.)

SILVA, F. J. da; SILVA, L. C. da. "Práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes?". 2018. (Discussão sobre o caráter das práticas pedagógicas.)

STAKE, R. E. "Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional". *Educação e seleção*, n.7, p. 5-14, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Foco em estudos de caso em educação.)

VALENTE, J. A. "Informática na educação: o computador auxilia no processo de mudança na escola". NIED-UNICAMP e CED-PUCSP. [online]. Disponível em: <http://www.nite-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: [Data de Acesso]. (O papel da informática na educação.)

---

#### Documentos Legais e Normativos do Brasil

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília – DF, 1988. (Legislação fundamental brasileira.)

---

### Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



BRASIL. *Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília – DF, 1990. (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.)

BRASIL. *Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília – DF, 1961. (Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.)

BRASIL. *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília – DF, 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: [Data de Acesso].

BRASIL. *Lei Federal n° 8.859, de 23 de março de 1994*. Dispõe sobre a modificação de dispositivos da Lei n° 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 1994. (Legislação federal.)

BRASIL. *Lei Federal n° 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. (Lei do Estágio.)

BRASIL. *Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília – DF, 2013. (Altera a LDBEN.)

BRASIL. *Lei n° 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Acesso em: [Data de Acesso]. (Marco legal para pessoas com TEA.)

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 1994. (Política anterior de educação especial.)

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília – DF, 2008a. (Marco atual da educação especial inclusiva.)

BRASIL. *Decreto n° 6.571, de 18 de setembro de 2008*. Brasília – DF, 2008b. (Regulamenta o AEE.)

BRASIL. *Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5data=18/11/2011>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Outra regulamentação importante do AEE.)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: [Data de Acesso]. (Diretrizes para o AEE.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2023. (Publicação recente sobre a política inclusiva.)

BRASIL. *Resolução n° 4 de 2009*. Brasília: MEC, 2009. (Resolução relacionada ao AEE.)

## Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. (Diretrizes educacionais da educação especial.)

---

#### Documentos e Declarações Internacionais

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009. (Documento sobre tecnologia assistiva.)

BRASIL. *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007. (Convenção internacional adotada no Brasil.)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial*. Espanha, 1994. (Marco internacional para a educação especial inclusiva.)

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: [Data de Acesso]. (Versão da UNESCO da Declaração de Salamanca.)

---

#### Outras Referências

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. "O delineamento de pesquisa qualitativa". In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. (Aborda o delineamento de pesquisa qualitativa.)

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. "Cultural process and ethnography: An anthropological perspective". In M. D. LeCompte, W L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 53-92). New York: Academic Press, 1992. (Perspectiva antropológica em pesquisa qualitativa.)