

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) – AS AN EDUCATIONAL INNOVATION IN THE PROCESS OF INCLUDING STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.011-016>**Sônia Regina Sena de Souza**

Doutora pela Universidade San Carlos – USC - PY;

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3356884993380397>E-mail: soniasena68@gmail.com**RESUMO**

Este trabalho enfoca o sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma inovação pedagógica no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. Objetiva mostrar de que maneira está se desenvolvendo a prática pedagógica inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Através desses estudos, buscaremos compreender e identificar se as ações aplicadas no AEE se diferem na perspectiva da inovação pedagógica. Para tanto, investigaremos se há inovação pedagógica, a partir das ideias de autores como Mantoan, Mittler, Piaget, Vygotsky, Fino, Silva, Sousa, Yin, André, entre outros. Os estudos serão fundamentados em pesquisa de campo e bibliográfica, realizando coleta e análises de dados acerca do objetivo traçado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This study focuses on Specialized Educational Assistance (AEE), an educational innovation designed to include students with disabilities in mainstream education. The primary objective is to demonstrate how inclusive pedagogical practices are developing within AEE. Through this research, we aim to understand and identify whether the strategies implemented in AEE represent a distinct pedagogical innovation. To achieve this, we will investigate the presence of pedagogical innovation, drawing on the ideas of prominent authors such as Mantoan, Mittler, Piaget, Vygotsky, Fino, Silva, Sousa, Yin, and André, among others. This study will be based on both field and bibliographic research, involving data collection and analysis relevant to the stated objective.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Assistance (AEE); Pedagogical Innovation.



1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** como uma inovação pedagógica, motivado pela observação de que muitos estudantes com deficiência estão se beneficiando significativamente desse serviço amplamente difundido na Política Nacional de Inclusão. As atividades desenvolvidas no AEE diferem das realizadas na sala de aula comum, mas não substituem a escolarização formal. Pelo contrário, elas complementam o processo de aprendizagem para estudantes integrados em escolas regulares inclusivas, que permanecem sendo os principais espaços para a aquisição do conhecimento sistematizado.

É fundamental reconhecer a necessidade de superar práticas pedagógicas consideradas tradicionais e inadequadas para a escola inclusiva. Dada a vasta abrangência da educação inclusiva, esta pesquisa enfatiza especificamente o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas **salas de recurso multifuncionais por meio do AEE**. Conforme Silva (2006) destaca, é importante considerar que algumas necessidades individuais dos estudantes podem ser atendidas na própria sala de aula, utilizando diversas estratégias de ensino ou dedicando mais tempo à aprendizagem de determinados conteúdos. Assim, o trabalho colaborativo é essencial, garantindo metas claras para estudantes e professores enquanto "buscam caminhos que tornem a educação inclusiva um processo em construção, através de um trabalho compartilhado e solidário" (Silva, 2006, p.12).

Ao pensar em mudança de prática pedagógica, vislumbra-se uma relação entre professor e estudante na construção dessa nova abordagem. Não se trata apenas do uso de novas metodologias didáticas, mas de uma transformação na forma de trabalhar a educação, utilizando ou não novos recursos e instrumentos para fins educacionais (Papert, 2010). Nesse contexto, o **AEE surge como um recurso vital de inovação pedagógica e uma poderosa possibilidade para o desenvolvimento da educação inclusiva**. Esta pesquisa explorará o uso desse importante suporte pedagógico para o desenvolvimento do estudante com deficiência, buscando especificamente compreender como o AEE pode contribuir para a inovação pedagógica em uma escola pública inclusiva brasileira.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o **Atendimento Educacional Especializado** torna-se um aliado crucial no processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Sua função é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços que identificam, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos incluídos na rede regular de ensino. O objetivo maior desse serviço é a escolarização desses alunos, sustentando seu acesso e permanência na sala de aula regular (Brasil, 2008, p.15).

O objetivo principal desta pesquisa é conhecer as estratégias, os recursos, as ferramentas pedagógicas e as práticas inclusivas aplicadas pelos professores da sala de recurso multifuncional. Através



dessa investigação, busca-se compreender e identificar se as ações implementadas no AEE constituem uma inovação pedagógica no nível da inclusão.

1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões:

- Como o **Atendimento Educacional Especializado** contribui para a aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial?
- Quais são as estratégias utilizadas pelo AEE para o desenvolvimento das intervenções com os alunos?
- Que tipo de material pedagógico é empregado no processo de ensino e aprendizagem?
- Essas práticas pedagógicas estão favorecendo o processo de inclusão na escola?

1.2 PROBLEMÁTICA

Atualmente, a educação inclusiva representa um dos grandes desafios para nós, educadores. A inclusão em todos os seus aspectos exige uma mudança de paradigma, pois entendemos que a escola do novo século demanda, acima de tudo, sensibilidade, reformulação de conceitos e erradicação de preconceitos, para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa prática inclusiva tem seu início no ambiente escolar, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, onde professores, alunos, família e toda a comunidade escolar devem reaprender a lidar com as diferenças e a aceitar a diversidade na escola como um todo, para que a educação, que é um direito de todos, seja mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser reformulado, erradicando práticas tradicionais baseadas na transmissão de conteúdos e em avaliações padronizadas e classificatórias, a fim de eliminar as possíveis barreiras ao acesso à aprendizagem no ensino comum de alunos com deficiência.

Partindo do pressuposto de que o **Atendimento Educacional Especializado** difere do ensino escolar comum, sendo instituído como um serviço oferecido pela modalidade da Educação Especial, a oferta do AEE pelo Estado é assegurada no Art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988. De acordo com este dispositivo, esse tipo de atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o AEE pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e em turno contrário ao da escolarização. Esse serviço ainda potencializa a interação social, a capacidade de comunicação, o desenvolvimento do pensamento e o prazer de aprender, efetivando a construção coletiva do conhecimento e, mais ainda, permitindo acompanhar a aprendizagem do aluno. Diante disso, verificou-se que a educação inclusiva ainda é muito precária em



nosso país, tornando necessária uma modalidade de ensino com práticas pedagógicas inovadoras oferecidas no **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** para atender o público com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular.

1.3 QUESTÃO DA PESQUISA

O papel da escola na perspectiva inclusiva é promover condições de acesso aos diferentes conteúdos curriculares, que devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola/professor precisa rever suas práticas de ensino e se organizar para garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno. Neste contexto, por meio desta pesquisa, buscarei entender a seguinte questão: **Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a inclusão de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem no ensino regular?**

Visto que o desafio da utilização de práticas inclusivas em sala de aula é crescente e complexo, não há como pensar sobre a inclusão de forma natural, sem formação docente adequada para atender a esse público tão diverso. Para isso, o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** faz a conexão entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, oferecendo suporte ao professor da sala de aula comum, proporcionando condições para a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o **atendimento educacional especializado** torna-se um aliado eficaz no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula comum, pois o AEE tem como função, seja complementar ou suplementar, a formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços que identificam, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade para estudantes incluídos na rede regular de ensino; o objetivo maior deste serviço é a escolarização de tais estudantes, sustentando seu acesso e permanência na sala de aula regular (Brasil, 2008, p.15).

Desse modo, parte-se da intenção de apresentar esse processo de construção do conhecimento até consagrar a atuação no **Atendimento Educacional Especializado**, visto que se trata de uma inovação pedagógica necessária no cenário político inclusivo. Por isso, a educação inclusiva provocou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial por ser um sistema paralelo que substituía o ensino comum. Dessa forma, a perspectiva inclusiva traz um novo conceito de educação especial e, conseqüentemente, a inovação da prática (MEC-SEESP, 2008).

Para tanto, a análise pretendida se desenvolve também a partir das ideias de autores como Almeida, Alves, Mantoan, Mittler, Silva, Carvalho, Piaget, Vygotsky, Fino, Sousa, Papert, entre outros.



1.4 PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em inclusão no que tange à pessoa com deficiência, devemos lembrar que esse movimento ocorreu fora dos muros da escola, na sociedade civil, na década de 1990, quando a ONU – Organização das Nações Unidas – instituiu em 1981 o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. Em 1991, a ONU publicou a Resolução n. 45 de 1991, onde a sociedade assiste ao nascimento do conceito de "sociedade inclusiva" ou "sociedade para todos" – regida pela inclusão.

A modalidade de ensino inclusiva foi também norteadada pela **Declaração de Salamanca (1994)**, considerada um marco legal da inclusão em nosso país. Ela traz orientações para que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos, e não os alunos a elas. "As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994).

É importante ressaltar que esse novo paradigma de Educação Inclusiva foi publicado na Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtiem, em 1990; na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca 1994; e no Foro Consultivo Internacional de Educação para Todos, Dakar 2000.

Mantoan (2004) nos alerta, citando que, ao incluir um aluno com necessidades educacionais especiais, faz-se jus ao seu direito constitucional, pois a Constituição Federal (1988) é a lei maior que rege nossa sociedade política, a qual assegura a inclusão, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vindo a fortalecê-las através de resoluções e portarias, que visam o completo desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Ainda conceituando inclusão, SASSAKI (1997, p. 41) dispõe que:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Reforçando seu pensamento, a Declaração de Salamanca (1994), no item 35, entende que a inclusão é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar, em que todos são responsáveis:

[...] pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola (UNESCO, 1994, p. 09).



Como cita Mantoan (2004, p.81), a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, que não é mais um indivíduo qualquer com o qual nos deparamos em nossa existência e com quem convivemos por um tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém essencial para a nossa constituição como pessoa. É dessa alteridade que subsistimos e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, observam-se diferentes concepções e princípios na definição de inclusão escolar que dão origem à educação inclusiva; diferentes em termos do processo de ensino e aprendizagem, mudança de atitudes e valores da sociedade, aceitação das diferenças, respeito aos limites de cada indivíduo em seu tempo e espaços, de acordo com suas deficiências e limitações, para que o processo educacional inclusivo aconteça de fato.

Dessa forma, concorda-se com Sasaki (2006) quando afirma que estamos vivendo uma fase de transição entre integração e inclusão, e que acertos e redefinições serão ainda necessários durante esse processo para se alcançar a inclusão de fato. O autor (2006) considera ser "compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça" (p. 41).

1.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM NOVO PARADIGMA INCLUSIVO

A modalidade de educação especial no Brasil tem passado por uma reestruturação significativa, alinhando-se à perspectiva da **Educação Inclusiva** impulsionada pela renovação das políticas públicas. Essa abordagem preceitua que a educação de alunos com deficiência deve ocorrer prioritariamente no ensino regular.

Nessa proposta, a educação especial "não desaparece com as políticas de inclusão; pelo contrário, é utilizada e, de certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão" (2003, p. 186). Ela oferece um **suporte pedagógico** que visa complementar e assegurar a participação e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos na escola regular.

A atual proposta está intrinsecamente conectada à Educação Inclusiva, oferecendo o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Este serviço é fundamentado em diversos documentos legais e normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 7.611 de 2011, a Resolução nº 4 de 2009 e o Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009. Esses



documentos embasam o AEE nas escolas inclusivas, em consonância com a Constituição Federal (1988) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última destaca, como princípio orientador da ação em Educação Especial, que as escolas "(...) deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (BRASIL, 1994, P. 3). Segundo essa perspectiva, as teorias piagetianas enfatizam que o aluno deve ser exposto a situações desafiadoras para gerar conflitos cognitivos que desencadeiem processos de aprendizagem. Na abordagem cognitiva, o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito na interação com o meio físico e social. Acredita-se, assim, que o desafio da educação inclusiva é ensinar e acolher a todos sem distinção.

Após a promulgação da Constituição Federal, princípios inclusivos foram estabelecidos, com o Art. 206 determinando a **igualdade de condições de acesso e permanência na escola** como um dos princípios básicos para o ensino (BRASIL, 1988). Além disso, o Art. 227, § 1º-II, prevê a:

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 2006, p. 36).

Outro documento que considera o atendimento educacional especial necessário é o **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)** – Lei Federal nº 8.069/90 – respaldado pelas orientações da UNESCO. Este estatuto enfatiza o atendimento a pessoas com deficiência, entre outras resoluções, quando, em seu Art. 54, afirma que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2001b, p.21).

Continuando a análise dos documentos que regulamentam o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008B, p.10).

O AEE caracteriza-se por um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma a complementar ou suplementar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O atendimento é realizado individualmente ou em pequenos grupos, no contraturno escolar, garantindo que os alunos não sejam prejudicados na sala de aula comum.

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



De acordo com o Decreto Nº 7.611 (2011), o AEE estabelece ainda como seus objetivos:

1.5.1 Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- **I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;**
- **II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;**
- **III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;**
- **IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).**

Assim, dentro dessas perspectivas, o AEE tem como público-alvo alunos com deficiência que apresentem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, sensorial, com transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2009a, p.1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se "[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p.3). A partir dessa Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado, ressaltando "[...] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças" (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse contexto, o atendimento educacional especializado assegura e favorece a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Embora esse processo esteja acontecendo gradualmente, ele ainda provoca constantemente questionamentos, incertezas e frustrações nas pessoas envolvidas com esses alunos que hoje frequentam nossas escolas. O atendimento educacional especializado, por ser uma proposta recente, exige planejamento e avaliações constantes sob uma visão inclusiva. Esse recurso pode ser considerado inovador dentro da perspectiva inclusiva, assim como os conceitos que ganham relevo para este estudo: o conceito de inovação e o conceito de prática pedagógica.

1.5.2 A Inovação Pedagógica.

As rápidas transformações sociais contemporâneas geram novas demandas educativas. Embora a ciência tenha avançado em diversas áreas, encontrando soluções em saúde, no campo e em muitos outros problemas, na esfera escolar, infelizmente, percebe-se que algumas soluções parecem distantes. Essa lacuna impulsiona a necessidade de **inovação no cenário educacional e, conseqüentemente, na prática pedagógica.**



Acredita-se que a inovação está ligada a novas formas de pensar, a uma ruptura de paradigmas arraigados na concepção do "fazer" ao longo do tempo. No entanto, Fino (2007a) ressalta que o conceito de inovação ainda não está explicitamente claro e não revela consenso em seu significado. Mesmo assim, sabemos que a inovação abrange as práticas e, portanto, não deve ser procurada em reformas ou alterações curriculares, mas sim compreendida e estudada como um processo que emerge "de dentro". Sendo assim, é um processo que implica reflexão e criticidade.

Dessa forma, a escola compreende que o processo de inovação pondera as contradições que surgem na prática como parte inerente ao processo inovador. Uma escola inovadora precisa entender as mudanças e transformações sociais, reconhecendo seus avanços e dificuldades por meio de uma reflexão crítica sobre a complexidade dos fatores que representam os processos de mudança e que podem servir de referência para compreendermos os componentes conceituais envolvidos na prática pedagógica. Fino (2008, p. 2) complementa:

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, faz-se necessária uma reflexão sobre novas práticas educativas, cabendo ao professor o papel fundamental de conceber a **inovação pedagógica** como forma de responder aos diferentes e complexos avanços e problemas educacionais e sociais que surgem constantemente. Há uma crescente busca por inovações pedagógicas no eixo da educação inclusiva, e a comunidade escolar tem se esforçado para compreender e corresponder a essa necessidade urgente do novo cenário educacional. Para tanto, ações estão sendo desenvolvidas, através de investimentos tanto na acessibilidade ao conhecimento quanto na formação contínua dos professores, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

Nessa perspectiva, a inovação é essencial pela ruptura com o estilo didático habitual e pelo **protagonismo na gestão e desenvolvimento da prática pedagógica**, principalmente por parte dos professores. Isso permite ao educando a oportunidade de aprender de forma autônoma, experimentando diferentes vivências pedagógicas que o estimulem a construir seu conhecimento a partir da descoberta.

Diante da importância de o professor assumir uma atitude protagonista em relação à inovação das práticas pedagógicas, Fino (2010a: 01) nos revela que a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade dentro do sistema educativo, um rompimento com as práticas adotadas a partir da modernidade e a adoção de novos contextos de aprendizagem.

Por isso, a inovação pedagógica é alvo de conflitos e compromissos que surgem a partir dos debates e reflexões de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, percebemos a

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



inovação pedagógica como uma dinâmica explícita que almeja uma mudança de atitudes de todos os envolvidos no processo educativo, transformações de concepções e práticas pedagógicas. Como cita Fino (2010a:01), "a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais."

Por configurar um "fazer", a inovação pedagógica perpassa uma atitude pessoal, por isso, está relacionada também com a formação de professores e com a maneira como ocorre essa emergência de construção de novos saberes, que envolve posicionamento individual de reflexão, criatividade e espírito crítico do professor.

Nessa perspectiva, Fino (2010b) afirma que a inovação pedagógica é aquela que traz mudanças e transformações no padrão escolar inspirado no modelo fabril. Para isso, é necessário que a participação do professor seja de assessoramento ao aluno, que a centralidade esteja na atividade do aluno e que haja aprendizagem concreta.

Portanto, é importante priorizar as criações e descobertas, propondo desafios para o desenvolvimento e a construção da liberdade e expressão do aluno. Os desafios propostos ao aluno o motivam na busca por ideias e soluções para os problemas, o que gera o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

A inovação pedagógica pressupõe que a escola, além de determinar suas ações, renove sua prática educativa a partir da existente, estimule a criação de ideias, métodos e estratégias educativas, as quais não renunciem à análise crítico-reflexiva do contexto histórico sobre o qual a escola esteve alicerçada ao longo de seu desenvolvimento. Inovar implica, portanto, considerar o aluno sujeito ativo e protagonista, ao lado do professor, que será o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Como salienta Fino (2010, p. 5):

A inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrada neles, e na atividade deles, o essencial dos processos.

Inovação pedagógica implica, portanto, **mudança de atitude por parte do professor**, requer reflexão sobre sua prática, capacidade de atuar de forma dinâmica, e elaborar estratégias que viabilizem o desenvolvimento da aprendizagem de forma integradora (professor x aluno x aluno), as quais se baseiam na capacidade de reflexão e na construção de alternativas que contribuam para resolver os problemas sociais contemporâneos que tanto afetam a sociedade.

Dessa forma, é importante aproveitar o envolvimento natural do aluno, seu desejo pelo que é novo, e proporcionar ambientes desafiadores que possam estimular seu processo criativo, tornando-o um aprendiz



autônomo. Tais possibilidades de aprendizagem precisam estar embasadas em ações desafiadoras que proporcionem a construção do conhecimento, desenvolvam suas habilidades de forma significativa, contextualizadas com sua realidade, a fim de proporcionar autonomia, criticidade e tornar o aluno sujeito de sua própria aprendizagem. Piaget (1932) salienta que a autonomia sucede a heteronomia, e é conquistada mediante o contato do indivíduo com as regras. O desenvolvimento moral autônomo é constatado quando o aluno lança um olhar crítico sobre as regras, faz questionamentos e age de acordo com sua vontade.

A participação dos alunos no processo de aprendizagem deve ser contínua para que se tornem ações de valorização e descoberta de sua produção pessoal, original e criativa, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Isso ressignifica conceitos de experiência, assumindo-a como algo particular de cada um, de suas criações, estruturas culturais, afetivas e cognitivas.

Partindo dessa visão, a educação precisa se libertar dos componentes construtores da modernidade e apresentar um novo paradigma centrado nos recursos descobertos da pós-modernidade e com o pensamento voltado para as necessidades do futuro. Como destaca Valente (1998:6), novos caminhos para a escola e para o professor deslocam a centralidade do ensino para a aprendizagem:

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Em consonância com a mesma constatação, Fino (in SOUSA & FINO, 2007, p. 39) indica que:

A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola. E, sobretudo, noutras mãos que não nas dos técnicos que se escondem por detrás das plataformas de e-learning.

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, inegavelmente, acessíveis a todos, possibilitando ao aluno a capacidade de organizar a informação de modo a se fazer presente na construção e no processo de aprendizagem de seu próprio conhecimento, tornando-se uma verdadeira aliada do professor. Nessa reconfiguração dos saberes, esta reflexão se faz necessária à medida que novas tecnologias são implantadas constantemente e estudos são realizados na tentativa de acompanhar essa verdadeira evolução das TIC.

Dessa forma, Papert (2008) considera o uso do computador como mero auxiliar nas abordagens pedagógicas tradicionais, reforçando o paradigma instrucionista. Um padrão diferente da forma de aprendizagem onde o aluno constrói seu conhecimento em interação com o computador, o que denominou de "construcionismo". Essa prática pedagógica envolve as teorias de Jean Piaget, onde o aluno produz seu

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



conhecimento por meio de sua própria interação com o objeto, e o processo colaborativo sugerido por Vygotsky ao possibilitar avanços através da **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**.

Quando se pensa em inovar a prática pedagógica, percebe-se a relação entre professor e aluno na construção dessa nova prática. Isso não implica apenas a utilização de novas ferramentas didáticas, mas sim uma transformação do fazer pedagógico, dividido em um antes, um durante e um depois, traduzidos no planejamento, na intervenção e na avaliação dos processos educacionais – momentos inseparáveis e inter-relacionados da prática pedagógica que, necessariamente, devem ser considerados nas tentativas de inovação.

Parte-se, então, do pressuposto de que a inovação das práticas pedagógicas vigentes, seja criar ou recriar algo que já exista na sociedade, utiliza-se uma nova perspectiva. Dentro dessa concepção em relação à educação, concordamos com Fino (2008) quando declara que:

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.

Atualmente, novas concepções sobre as práticas pedagógicas surgem de acordo com as necessidades que a nova sociedade do conhecimento exige na formação de um cidadão preparado para um mundo em profundas mutações e na acelerada velocidade da comunicação e da informação. Nesse cenário de perplexidade, incertezas e indagações, revela-se os prenúncios de um novo paradigma educativo. O conceito de **prática pedagógica inovadora** surge como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação intencional, de maneira teórico-prática, contextualizada com a realidade sociocultural do aluno, transformando-se em aprendizagem significativa, inclusiva, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, aptos a desempenhar suas funções como cidadão em prol de uma sociedade transformadora.

Dentro de um contexto histórico, social e cultural específico, cabe referenciar os trabalhos de Vygotsky (2008) sobre o desenvolvimento intelectual, em que o autor defende que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio e está interligada à cultura de cada um. Ressalta-se aqui o pensamento de Vygotsky (1984, p. 114), ao afirmar que "o único bom ensino é aquele em que se adianta o desenvolvimento". Portanto, são necessários incentivos fundamentais para que ocorram as mudanças mentais, necessárias para o processo de construção do desenvolvimento, para o uso de ferramentas, dos signos, das mediações, das intervenções culturais – fatores fundamentais para que se chegue à área potencial de desenvolvimento cognitivo, explicada como a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial para a resolução de determinado problema (Vygotsky, 1978, Apud, FINO, 2000).

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2008, P. 97)

Ao refletirmos sobre essas três implicações, percebemos que algumas "adaptações" podem ser feitas para analisarmos as ideias de Vygotsky dentro do que pretendemos desenvolver neste projeto de pesquisa. As práticas para o desenvolvimento da aprendizagem são compreendidas dentro de um viés sociointeracionista. Essa interação assume importância na construção do conhecimento por envolver o diálogo, a comunicação e a socialização do conhecimento em uma situação de coletividade, como aponta Fino (2001b: 07):

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores do sistema que o inclui.

Tais estratégias orientam mudanças no contexto escolar como um todo, a fim de que as práticas pedagógicas sejam redefinidas.

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky será um dos suportes teóricos para o estudo desenvolvido nesta pesquisa, ao analisar as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, buscando, na especificidade da escola diferenciada – o reconhecimento social e legal da diferença e identidade dos alunos com deficiência – a **inovação pedagógica**.

2 METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como uma jornada de descoberta, que envolve lidar com contrastes e ambiguidades, impulsionada pela inquietação e pelo desejo de compreender e interpretar a realidade (DIAS, 2002).

2.1 PARADIGMA QUALITATIVO

Optou-se por um paradigma qualitativo, pois este permite compreender a complexa interação entre a subjetividade dos sujeitos com deficiência e o contexto objetivo do ensino regular, mediado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este paradigma oferece ferramentas para interpretar significados sociais no ambiente escolar, considerando a vivência, os valores e as interações dos sujeitos envolvidos (KUNH, 1992; MACEDO, 2006).

A abordagem qualitativa, especialmente de cunho etnográfico, privilegia a observação direta, a coparticipação dos sujeitos e a análise interpretativa de fenômenos educacionais no seu contexto natural.



Assim, recorre-se a métodos como a observação participante, o questionário estruturado e a análise documental. O investigador, neste modelo, é o principal instrumento de recolha e análise dos dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1994).

2.2 ESTUDO DE CASO

A presente investigação configura-se como um estudo de caso de natureza etnográfica, centrado na análise das práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o AEE. Segundo Yin (2005), este tipo de estudo permite examinar fenómenos contemporâneos no seu contexto real, através de múltiplas fontes de evidência como entrevistas, observações e documentos.

Este método é especialmente pertinente quando o investigador procura responder a perguntas do tipo "como" e "porquê", não tendo controlo sobre os eventos, mas podendo observá-los no seu desenvolvimento natural (YIN, 2005; MACEDO, 2010).

A etnografia educacional complementa esta abordagem ao permitir uma imersão no contexto cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica (ANDRÉ, 1995), promovendo uma compreensão profunda da realidade estudada e valorizando as vozes dos participantes.

2.3 LOCAL DO ESTUDO

O estudo será realizado na Escola Comissário Francisco Barbosa, situada em Maracanaú, Ceará. A escolha justifica-se pela qualidade reconhecida do AEE na instituição, que se destaca no município tanto pela estrutura inclusiva como pelo comprometimento com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (1.º ao 9.º ano) e EJA, atendendo cerca de 832 alunos de diferentes bairros. A investigação incidirá sobre as práticas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, procurando compreender de que forma o AEE contribui para práticas pedagógicas inclusivas.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes contou com a vantagem de um vínculo pré-existente entre a investigadora e a equipe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o que facilitou o acesso, a aceitação e a criação de um ambiente de confiança mútua. Tal proximidade favoreceu uma observação mais natural e integrada, respeitando o equilíbrio entre a participação ativa e o distanciamento analítico (LAPASSADE, 1992).

A equipe participante incluiu três professores do AEE (Prof.^a Mariane, Prof.^a Alzira e Prof.^o Antônio), duas professoras do ensino regular (denominadas PF e PT), a diretora (PD) e a coordenadora pedagógica (PC), todos entrevistados através de questionários semiestruturados. A identidade dos



envolvidos foi preservada com nomes fictícios. Os docentes são licenciados e pós-graduados por instituições como UFC, UECE e UVA, em conformidade com a LDBEN e a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Participaram ainda dois alunos com deficiência — um com deficiência intelectual severa e outro com paralisia cerebral — indicados pela equipe da SRM. A escola conta com 25 alunos com necessidades especiais, com idades entre 6 e 15 anos. O apoio da comunidade escolar foi essencial para identificar práticas inclusivas bem-sucedidas.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O estudo adotou o Estudo de Caso do tipo etnográfico educacional como abordagem metodológica, por permitir um mergulho profundo num contexto particular e significativo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Os instrumentos utilizados incluíram: observação participante, diário de campo, questionário estruturado e análise documental.

2.6 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante foi o principal instrumento de recolha de dados, permitindo à investigadora envolver-se nas rotinas escolares, sem interferir no ambiente estudado. Esta técnica, segundo autores como Fiorentini e Lorenzato (2009), Lapassade (2001) e Minayo (2010), permite captar a dinâmica social e educacional no seu ambiente natural.

As observações ocorreram durante seis meses, com 18 visitas, sempre em interação direta com os espaços da SRM, salas de aula comum e outras áreas da escola. O registo das observações teve como foco principal:

- As práticas pedagógicas do AEE;
- A atuação conjunta entre professores da SRM e da sala comum;
- O desenvolvimento de estratégias inclusivas e adaptadas;
- A interação com alunos, famílias e equipa pedagógica.

Este tipo de observação exigiu da investigadora atenção constante, sensibilidade e rigor metodológico, além da construção de um olhar analítico e empático sobre as ações educativas. Como participante ativa, pôde compreender de forma profunda o funcionamento do AEE e as inovações pedagógicas voltadas para a inclusão (LAPASSADE, 2005).

A observação estendeu-se a diversos momentos e ações, incluindo:

- Avaliações e interações com famílias e comunidade;
- Planeamento e reuniões pedagógicas;
- Atividades dentro e fora da sala de aula.

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



Essa abordagem permitiu compreender, de forma holística, como se dá a prática pedagógica inovadora no AEE e como ela contribui efetivamente para o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

2.7 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo foi um instrumento essencial para o registo sistemático das observações realizadas durante o processo investigativo. Utilizado em paralelo com a observação participante, permitiu à investigadora documentar comportamentos, interações e acontecimentos significativos no contexto escolar. Conforme Minayo (1993), o diário de campo inclui observações informais, atitudes, gestos, expressões e demais elementos não captados por entrevistas formais.

As anotações foram feitas ao longo do ano letivo de 2015, com registos datados e organizados por situação observada. Além dos relatos descritivos, incluíram-se reflexões, percepções e comentários da própria investigadora, promovendo uma análise contextualizada das práticas pedagógicas observadas. Essa ferramenta permitiu estabelecer relações entre a vivência da pesquisa e o aporte teórico da educação inclusiva.

2.8 QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Como parte da abordagem qualitativa e do estudo de caso etnográfico, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas aos professores do AEE, docentes do ensino regular, coordenadores e direção escolar. O instrumento foi adaptado da formação em AEE da UFSM/UAB (2012) e abordou temas como: formação docente, práticas pedagógicas, inclusão de alunos com deficiência e interação com o AEE.

Os questionários permitiram recolher dados sobre atitudes, conhecimentos e experiências dos participantes, assegurando liberdade de expressão e respeito pela linguagem própria de cada respondente. As respostas foram posteriormente analisadas qualitativamente através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), permitindo identificar temas recorrentes, percepções e práticas significativas.

2.9 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi utilizada para complementar os dados da observação e dos questionários. Foram examinados documentos institucionais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, relatórios do AEE, portfólios de alunos e materiais didáticos. A seleção dos documentos foi direcionada por sua relevância para os objetivos da investigação, conforme indicado pelos próprios professores.



Esta técnica revelou-se crucial para compreender os fundamentos legais, organizacionais e pedagógicos que sustentam as práticas inclusivas desenvolvidas na escola. A análise destes documentos permitiu contextualizar as observações e cruzar dados com outras fontes.

2.10 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos foram cuidadosamente planejados, adaptando instrumentos como o diário de campo e os questionários às realidades e necessidades do campo investigado. O trabalho de campo decorreu no período de seis meses, com visitas quinzenais à escola.

2.11 QUESTÕES ÉTICAS

Antes da recolha de dados, foi obtida autorização formal da direção da escola e consentimento livre e esclarecido dos participantes. Foi garantido o anonimato, o sigilo das informações e o respeito à privacidade dos sujeitos, conforme preconizado por Bogdan e Biklen (1994) e pelas diretrizes éticas da pesquisa em educação.

2.12 APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram recolhidos através de observações, questionários e documentos. As informações foram categorizadas em temas e subtemas, apresentadas em quadros e gráficos, facilitando a análise interpretativa. As respostas foram organizadas em unidades de sentido, cruzando-se as diferentes fontes com base em uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

2.13 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para garantir a credibilidade e a profundidade da análise, adotou-se a triangulação dos dados, combinando métodos distintos (observação, questionários e análise documental). Segundo Denzin e Lincoln (2006), essa estratégia fortalece a validade da investigação ao permitir múltiplas perspectivas sobre o fenómeno estudado, reduzindo o viés de uma única fonte ou técnica.

A triangulação metodológica e de dados permitiu consolidar as conclusões e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas observadas, a partir de diferentes olhares e dimensões analíticas.

2.14 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO NO AEE

A análise dos dados desta investigação foi conduzida à luz da abordagem qualitativa etnográfica, fundamentando-se no contato direto com o campo e com os sujeitos da pesquisa (ANDRÉ, 2003). A partir



disso, buscaram-se compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sua contribuição para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

O estudo teve como objetivos principais:

- Observar e descrever as ações metodológicas dos professores do AEE;
- Compreender fatores que interferem na prática pedagógica no contexto da inclusão;
- Verificar como essas práticas se configuram como inovação pedagógica no ambiente escolar.

A análise foi conduzida de forma interpretativa e reflexiva, centrando-se nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (SPRADLEY apud ANDRÉ, 2003). Utilizou-se, ainda, a triangulação de dados (entrevistas, observações e documentos) para garantir maior rigor à investigação.

2.15 ANÁLISE INTERPRETATIVA E REFLEXIVA DOS RESULTADOS

2.15.1 Práticas Pedagógicas no AEE

A prática pedagógica dos professores do AEE revelou-se como uma ação reflexiva, social e cultural, pautada na escuta e na mediação (FREIRE, 1996; SOUZA, 2009; ZABALA, 1998). Na escola estudada, essas práticas são direcionadas à construção do conhecimento com base nas potencialidades dos alunos, respeitando suas especificidades.

2.15.2 Perspectiva Inclusiva e Inovadora

A prática pedagógica inclusiva implica uma atuação colaborativa entre professores do AEE e do ensino regular, visando o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Baseia-se em princípios como acolhimento, respeito à diversidade, uso de estratégias diferenciadas e compromisso com o sucesso escolar (FERREIRA, 2006; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A inovação está associada à capacidade dos docentes de refletirem sobre sua prática, superando modelos tradicionais e construindo, de forma crítica, alternativas pedagógicas mais adequadas ao contexto inclusivo (FINO, 2010).

2.15.3 Inovação Pedagógica no AEE

A ação dos professores do AEE é reconhecida como inovadora por sua intencionalidade, planejamento individualizado e articulação com os demais agentes escolares. Essas práticas rompem com métodos tradicionais, valorizando a experiência sensível, o trabalho colaborativo e o protagonismo dos alunos, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011).



2.15.4 Percepção da Direção Escolar sobre o AEE

Durante entrevista, a diretora da escola reconheceu o trabalho da equipe do AEE como inovador, destacando sua atuação integrada com professores, famílias e comunidade. A prática pedagógica foi descrita como dinâmica e centrada nas necessidades dos alunos, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais.

A gestão da escola valoriza o papel do AEE como suporte fundamental para o ensino inclusivo e destaca a importância de uma abordagem coletiva, ética e humanizadora no processo educativo. Projetos como o CATE, voltado à capacitação dos familiares, evidenciam o compromisso com a inclusão além da sala de aula.

A diretora defendeu a necessidade de romper com o paradigma da educação tradicional e reconheceu que a inclusão real só acontece quando toda a escola assume o compromisso com a diversidade, respeitando as diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem comum, justo e acolhedor.

2.15.5 Percepções da Coordenação Pedagógica sobre o AEE

Durante a 11.^a visita à escola, foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica, que demonstrou grande envolvimento com as práticas inclusivas desenvolvidas na instituição. Com dois anos de atuação na escola, destacou que a inovação pedagógica no AEE resulta da articulação entre professores do atendimento educacional especializado, docentes do ensino regular, alunos e famílias.

Segundo a coordenadora, a atuação do AEE integra-se de forma transversal ao projeto pedagógico da escola, assegurando atendimento individualizado e colaborativo, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2011a). Esta abordagem favorece o desenvolvimento de competências adaptadas às necessidades de cada aluno.

Destacou-se o **Plano de Desenvolvimento Mensal (PDM)**, que organiza as ações do AEE em diálogo com a gestão escolar, e o **Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)**, elaborado com base em sondagens pedagógicas e observações contínuas, assegurando adequações curriculares eficazes e centradas no aluno.

A coordenadora salientou a importância da **interlocução entre os professores do AEE e os docentes da sala comum**, o que fortalece o planejamento conjunto e a adaptação dos conteúdos, contribuindo significativamente para o progresso dos alunos com deficiência. Essas práticas são respaldadas por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), que defendem a colaboração como elemento-chave no sucesso da aprendizagem inclusiva.

Reforçou ainda que o AEE atua como ponte entre os alunos com deficiência e o ensino comum, oferecendo suporte, orientação e recursos que permitem não só o acesso, mas a permanência e o êxito



educacional desses estudantes. Essa percepção está alinhada às diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e da Nota Técnica nº 62/2011 do MEC, que destacam a função articuladora do AEE.

Ao avaliar o impacto do AEE na escolarização dos alunos com deficiência, a coordenadora foi enfática: há evolução visível desde o início do acompanhamento, tanto no engajamento curricular quanto no sentimento de pertencimento dos estudantes. Ela também observou um crescimento na postura dos docentes e funcionários quanto à inclusão, apontando avanços na receptividade e sensibilidade em toda a comunidade escolar.

Finalizou destacando que a escola promove ações de **conscientização coletiva** com reuniões periódicas, fortalecendo o compromisso da instituição com uma educação verdadeiramente inclusiva. Concordando com Mittler (2003), reafirma que a inclusão é um percurso contínuo de transformação educativa e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, no município de Maracanaú (CE), com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua contribuição para a promoção da inclusão no ensino regular.

A investigação, de natureza qualitativa e baseada na abordagem etnográfica, permitiu analisar, de forma detalhada, o cotidiano pedagógico dos professores do AEE e suas articulações com o ensino comum, evidenciando a centralidade da mediação docente na efetivação de práticas inclusivas significativas.

Inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a pesquisa revelou que os professores do AEE atuam como mediadores no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, desenvolvendo estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades, promovendo sua autonomia, interação e construção de significados.

Os dados indicam que a prática pedagógica no AEE não se limita à aplicação de atividades, mas envolve uma transformação paradigmática: os docentes passam a reconhecer e valorizar as potencialidades dos alunos com deficiência, rompendo com os modelos tradicionais de ensino. A inovação pedagógica manifesta-se, sobretudo, nas estratégias que eliminam barreiras à aprendizagem e à participação.

A análise demonstrou também que o sucesso do AEE está diretamente relacionado à articulação com os professores do ensino comum, à construção de planejamentos conjuntos e ao envolvimento de toda a comunidade escolar. Essa integração garante a efetividade do processo de inclusão escolar, reconhecendo o aluno com deficiência como sujeito ativo no espaço educativo.

A pesquisa identificou como essenciais:

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares



- A personalização do atendimento na SRM, com atividades planejadas segundo as particularidades de cada aluno;
- A compreensão do AEE como complemento e não substituto da sala de aula comum;
- O reconhecimento do AEE como espaço legítimo de aprendizagem, em igualdade com outras disciplinas;
- A importância de ambientes escolares acessíveis, acolhedores e estimulantes;
- A necessidade de formação continuada dos professores para sustentar práticas pedagógicas inovadoras.

As práticas analisadas revelam que o AEE, ao promover ações colaborativas, adaptações curriculares e metodologias centradas na diversidade, contribui significativamente para a construção de uma escola inclusiva. No entanto, a inclusão efetiva depende de um trabalho pedagógico contínuo e comprometido com valores de equidade, respeito às diferenças e justiça social.

Por fim, destaca-se que os dados e reflexões aqui apresentados não são definitivos. A constante evolução das práticas pedagógicas, impulsionada por novas tecnologias, políticas públicas e contextos sociais, exige atualização, investigação contínua e abertura para novos olhares. A inovação, portanto, deve ser entendida como um processo permanente, que transforma não apenas os métodos, mas a própria concepção de ensino, aprendizagem e inclusão.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: avaliação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2011a.
- CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: o paradigma do século XXI. Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Campinas, n. 58, p. 150-176, 2002.
- COUTINHO, Clara Pereira. Metodologias de investigação em educação: fundamentos e aplicações. Coimbra: Almedina, 2005.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DIAS, Rosângela. Pesquisa qualitativa: paradigmas e possibilidades. Curitiba: IBPEX, 2002.
- FERREIRA, Marília. Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'. Revista Inclusão, ano 1, n. 1, p. 5-12, 2006.
- FINO, Carlos. Inovação pedagógica: uma proposta de mudança. Lisboa: Universidade Aberta, 2010a.
- FINO, Carlos. Educação, inovação e mudança. Lisboa: Universidade Aberta, 2010b.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Cláudia; POULIN, Éric; FIGUEIREDO, Gláucia. A educação inclusiva e a articulação entre professores. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- KUNH, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAPASSADE, Georges. A entrada na vida. São Paulo: Summus, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino de. Ensino e aprendizagem: relações e contribuições da didática e da psicologia. São Paulo: Loyola, 2006.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educación inclusiva: contextos sociales y culturales*. Madrid: Narcea, 2003.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PRADO, Maria Elisabeth Bianconcini de; FREIRE, Fátima Alves. *Ambientes interativos de aprendizagem: desafios à construção da autonomia intelectual*. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 5-20, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maria de Lourdes. *Currículo e cultura escolar: rupturas e continuidades*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SPRADLEY, James. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

UNESCO. *Necessidades Educacionais Especiais em Sala de Aula*. Brasília: MEC/UNESCO, 1993.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Panorama da Educação: Estudos Interdisciplinares