UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

ELENICE DANTAS DE SOUZA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: os desafios da prática docente Com alunos atendidos em sala de AEE em escolas de Itinga do Maranhão

Itinga do Maranhão
2026

ELENICE DANTAS DE SOUZA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: os desafios da prática docente Com alunos atendidos em sala de AEE em escolas de Itinga do Maranhão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como requisito para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof. Me. José Heber de Souza Aguiar

Itinga do Maranhão
2026

S729a

Souza, Elenice Dantas de

Atendimento educacional especializado: os desafios da prática docente com alunos atendidos em sala de AEE em escolas de Itinga do Maranhão. / Elenice Dantas de Souza. – Itinga do Maranhão, MA, 2026.

24 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Prática docente. 3. Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU 37

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Clemilda Izaias Santos CRB – 13/626**

ELENICE DANTAS DE SOUZA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: os desafios da prática docente Com alunos atendidos em sala de AEE em escolas de Itinga do Maranhão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como requisito para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof. Me. José Heber de Souza Aguiar

APROVADA EM: 05/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE HEBER DE SOUZA AGUIAR
Data: 15/06/2026 15:12:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. José Heber de Souza Aguiar (Orientador)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Documento assinado digitalmente
gov.br
DAMIAO KENNEDY SILVA
Data: 15/06/2026 14:34:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. Damião Kennedy Silva (Examinador)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Documento assinado digitalmente
gov.br
REMY PEREIRA DE SALES
Data: 13/06/2026 10:08:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. Remy Pereira de Sales (Examinador)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Dedico esta conquista a mim mesmo, pela força que encontrei nos dias difíceis, pela coragem de não desistir e pela determinação que me trouxe até aqui. Cada esforço, cada renúncia e cada passo dado fizeram parte desta caminhada. Hoje, reconheço o meu valor, a minha persistência e a minha capacidade de vencer. Esta vitória é, acima de tudo, resultado da minha fé, da minha luta e do meu compromisso com os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por sua misericórdia, que até aqui me sustentou, e por meio do seu amor permitiu que eu chegasse ao final deste curso.

À minha família, que foi meu maior incentivo em todos os momentos desta caminhada.

À força e ao companheirismo dos amigos de curso, que foram essenciais durante essa trajetória.

Ao Prof. Me. José Heber de Souza Aguiar, meu orientador, pela dedicação, paciência, apoio e valiosas contribuições para a realização deste trabalho,

Aos professores que estiveram comigo ao longo da graduação e muito contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Muito obrigada!

RESUMO

O trabalho investigou o AEE e mapeou os desafios da docência na sala de AEE com estudantes atendidos nesse espaço. O objetivo geral foi analisar os desafios enfrentados pelos professores, em diálogo com quatro dimensões, que são condições de trabalho, recursos pedagógicos, articulação com a sala comum e limites institucionais que interferem na inclusão. A estratégia metodológica adotou desenho aplicado, abordagem qualitativa com apoio de dados descritivos simples, natureza exploratória e descritiva, combinando pesquisa bibliográfica e campo. Com base em respostas de cinco docentes do AEE, atuantes em escolas do município de Itinga do Maranhão, recolhidas por questionário semiestruturado no Google Forms com perguntas abertas e fechadas, os dados objetivos foram organizados de forma descritiva, e as falas foram interpretadas por análise temática. Os resultados apontaram compromisso com a inclusão e medidas como atendimento individualizado, adaptação de atividades e produção de recursos acessíveis, ainda que persistam escassez de materiais, formação continuada insuficiente, pouco tempo de planejamento, integração frágil com a sala comum e participação familiar limitada. O AEE deve ser entendido como parte da escola inclusiva, cuja efetividade supõe formação docente, recursos suficientes, planejamento em colaboração e apoio institucional contínuo, voltados à participação e à aprendizagem.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; prática docente; educação inclusiva; inclusão escolar; formação de professores.

ABSTRACT

This study investigated Special Education Services (AEE) and mapped the challenges of teaching in the AEE classroom with students served in this space. The overall objective was to analyze the challenges faced by teachers in dialogue with four dimensions: working conditions, pedagogical resources, articulation with the regular classroom, and institutional limitations that interfere with inclusion. The methodological strategy adopted an applied design, a qualitative approach with the support of simple descriptive data, and an exploratory and descriptive nature, combining bibliographic and field research. Based on responses from five AEE teachers working in schools in the municipality of Itinga do Maranhão, collected through a semi-structured questionnaire on Google Forms with open and closed questions, the objective data were organized descriptively, and the statements were interpreted through thematic analysis. The results indicated a commitment to inclusion and measures such as individualized attention, adaptation of activities, and production of accessible resources, even though a scarcity of materials, insufficient continuing education, little planning time, weak integration with the regular classroom, and limited family participation persist. Specialized Educational Assistance (AEE) should be understood as part of an inclusive school, whose effectiveness requires teacher training, sufficient resources, collaborative planning, and continuous institutional support, all focused on participation and learning.

Keywords: Specialized Educational Services; teaching practice; inclusive education; school inclusion; teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 METODOLOGIA..... 11

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 12

3.1 A Identidade e prática docente: discutir a formação do professor como um processo contínuo de aprender e reaprender 12

3.2 O processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental 15

3.3 Desafios estruturais e inclusão em Itinga do Maranhão..... 17

3.4 O trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado 18

3.5 Discussão dos resultados 18

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 20

REFERÊNCIAS 21

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado integra o campo mais amplo da educação inclusiva e da garantia do direito à aprendizagem na escola comum, que foi reforçado por normativas recentes. Com a ampliação das políticas de inclusão, tornou-se mais nítida a necessidade de observar como a escola organiza respostas pedagógicas para estudantes público-alvo da educação especial, envolvendo a mediação docente, a acessibilidade e a articulação entre profissionais, como estabelecem Brasil (2008) e Brasil (2023). Nesse quadro, o AEE aparece como serviço que demanda planejamento conjunto e práticas coerentes com o projeto pedagógico.

Coloca-se, portanto, a pergunta de partida desta pesquisa: quais são os desafios centrais da prática docente no AEE e de que modo interferem na aprendizagem e na efetivação da inclusão escolar? Defende-se como hipótese que a consolidação do AEE na escola comum não se reduz à previsão normativa, sendo também condicionada por condições de trabalho, formação docente, planejamento articulado e apoio institucional contínuo, como já delineado em Brasil (2008) e Brasil (2023). Tais fatores incidem diretamente sobre a qualidade do atendimento ofertado.

A relevância do tema é social, educacional e acadêmica, pois o AEE ocupa posição estratégica na eliminação de barreiras e no fortalecimento da participação e da aprendizagem de estudantes. Analisar esse atendimento implica discutir não apenas um serviço, mas a capacidade cotidiana da escola em responder à diversidade, conforme o direito à educação foi definido pela Constituição e pela LDB, como registram Brasil (1988) e Brasil (1996). Persiste, nesse ponto, a necessidade de ver como as escolas sustentam tais garantias em práticas concretas.

Estabelece-se como objetivo geral analisar os desafios da prática docente no AEE. Quanto aos objetivos específicos, busca-se identificar o perfil formativo dos professores do AEE, verificar as condições estruturais e pedagógicas do atendimento, compreender a relação entre professor do AEE, docentes da sala comum, gestão escolar e famílias, além de examinar dificuldades e possibilidades presentes na rotina, em consonância com diretrizes de Brasil (2008) e Brasil (2023).

Para sustentar a análise, serão mobilizados referenciais normativos e acadêmicos, entre eles Brasil, UNESCO no debate internacional, e estudos sobre docência e mediação pedagógica, retomando contribuições de UNESCO (2020), Santos (2024) e Figueiredo; Silva (2022), que serão articuladas diretamente ao objeto investigado.

2 METODOLOGIA

Caracterizada como pesquisa aplicada este estudo buscou compreender uma realidade educacional concreta associada aos desafios da prática docente no Atendimento Educacional Especializado (Saviano, 2025). A abordagem foi qualitativa, com apoio de dados descritivos simples obtidos a partir de questões semiestruturadas, em consonância com o delineamento qualitativo discutido por Creswell e Creswell (2023).

No campo dos objetivos, a investigação foi definida como exploratória e descritiva, com ênfase em identificar, descrever e compreender elementos da atuação de professores do AEE em escolas do município de Itinga do Maranhão, MA, classificação compatível com as definições apresentadas por Saviano (2025). Considerando o formato de artigo e o recorte empírico delimitado, participaram cinco respondentes que atuavam diretamente no Atendimento Educacional Especializado em escolas do referido munícipio, o que favoreceu análise mais concentrada.

A metodologia deste trabalho foi estruturada em dois momentos. O primeiro consistiu em levantamento bibliográfico envolvendo obras, artigos e documentos normativos sobre educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, além de eixos como prática docente, currículo, acessibilidade e mediação pedagógica. Essa etapa ofereceu a base teórica necessária para interpretação consistente dos dados de campo, conforme a articulação entre revisão de literatura e desenho de pesquisa destacada por Creswell e Creswell (2023).

O segundo momento correspondeu à etapa empírica com professores do Atendimento Educacional Especializado em escolas do município de Itinga do Maranhão. Após a definição dos participantes, foram explicados os objetivos do estudo, as formas de participação e as garantias de confidencialidade. A coleta foi realizada em período combinado, respeitando horários e rotinas docentes, sem prejudicar atendimento e planejamento pedagógico. O instrumento de coleta consistiu em questionário semiestruturado, confeccionado no Google Forms, que integrou questões fechadas e abertas, procedimento compatível com a flexibilidade e o direcionamento analítico atribuídos à semiestruturação por Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023).

As questões fechadas reuniram informações sobre formação inicial, formação específica em Educação Especial e tempo de atuação no AEE, além de dados sobre condições de trabalho, recursos pedagógicos, articulação com a sala comum, avaliação da aprendizagem e apoio da gestão

escolar. As questões abertas buscaram captar percepções sobre desafios da prática docente, estratégias pedagógicas e formas de articulação entre AEE, sala comum e família, incluindo melhorias necessárias e observações sobre a experiência profissional. As perguntas que compuseram o instrumento estão registradas no Anexo 1.

A análise dos dados combinou descrição das respostas fechadas com uso pontual de gráficos, limitado aos aspectos que mais contribuíam para a compreensão. As respostas abertas foram examinadas por aproximação temática, reconhecendo recorrências relacionadas às condições de trabalho, aos desafios característicos do AEE, às estratégias pedagógicas, à articulação com a sala comum e às necessidades de aprimoramento do atendimento, em conformidade com a análise temática apresentada por Souza (2019).

Na apresentação dos resultados, foram incorporados trechos representativos das respostas, citados como excertos do questionário. Em todo o processo, observaram-se cuidados éticos, com adesão voluntária, preservação do anonimato, confidencialidade das informações e uso acadêmico exclusivo, aspecto coerente com a centralidade do consentimento e da ética na pesquisa qualitativa apontada por Guilherme e Cheron (2021).

No tratamento dos dados, as respostas fechadas foram organizadas de forma descritiva, com uso pontual de gráficos apenas nos aspectos mais relevantes à compreensão dos resultados. As respostas abertas foram examinadas por aproximação temática, buscando identificar recorrências relacionadas às condições de trabalho, aos desafios do AEE, às estratégias pedagógicas desenvolvidas, à articulação com a sala comum e às necessidades de fortalecimento do atendimento, movimento analítico também sistematizado por Braun e Clarke (2021) ao enfatizarem codificação, construção e revisão de temas. Os cuidados éticos foram observados durante todo o processo, considerando a participação voluntária, a preservação do anonimato, a confidencialidade das informações e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os principais aspectos relacionados à prática docente, ao ensino e à inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, discute-se a formação e a identidade profissional do professor como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a prática, com base em Nóvoa (2017) e Freire (1996). Em seguida, aborda-se a relação entre

alfabetização, letramento e mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, são analisados os desafios da inclusão escolar e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na superação de barreiras educacionais. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, considerando aspectos relacionados à formação docente, às condições de trabalho, ao planejamento pedagógico e à articulação institucional no contexto do AEE.

3.1 A Identidade e prática docente: discutir a formação do professor como um processo contínuo de aprender e reaprender

Pensar a identidade docente exige abandonar a imagem do professor como alguém que apenas aplica métodos previamente definidos. Nóvoa (2017) desloca essa compreensão ao sustentar que a docência se constitui como profissão e, por isso, envolve uma posição no mundo, uma responsabilidade pública e um modo próprio de produzir saber. A formação, nessa chave, deixa de ser etapa encerrada com o diploma inicial e passa a integrar o próprio movimento de construção do ser professor, que se consolida no exercício cotidiano do trabalho e na reflexão sobre ele.

Essa leitura se aproxima de Paulo Freire, para quem a prática educativa jamais pode ser confundida com repetição mecânica de procedimentos. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) insiste que o professor se forma no próprio ato de ensinar, desde que não renuncie à curiosidade, ao rigor e à disposição de rever o que faz. Aprender e reaprender, assim, não aparecem como slogans pedagógicos, mas como exigência concreta de uma profissão que lida com sujeitos, contextos e realidades em permanente transformação.

Bernado e Vasconcellos (2021) observam que a construção profissional do professor não se esgota na formação inicial, pois atravessa também os primeiros anos da carreira e o desenvolvimento por meio da formação contínua. O ponto é importante porque evita uma visão estreita da identidade docente como algo dado de uma vez por todas. Ser professor, nessa perspectiva, não significa apenas ingressar numa função, mas atravessar um percurso de formação, indução e desenvolvimento em que a prática passa a ser continuamente reelaborada.

É nesse horizonte que a reflexão crítica sobre a prática ganha densidade maior do que a de um simples procedimento de autoavaliação. Freire (1996, p. 39) formula isso com clareza ao

afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A força dessa formulação está em mostrar que a experiência, sozinha, não basta. O que a torna formativa é o trabalho intelectual de interrogá-la, compreender seus limites e devolver à ação um saber mais exigente do que aquele produzido pela rotina.

Ao discutir a profissionalidade docente, Nóvoa (2017) também chama atenção para a necessidade de trazer a profissão para dentro das instituições formadoras. A formulação é decisiva porque rompe com a ideia de que a universidade pensa e a escola apenas executa. Quando essa separação se mantém, a formação tende a se afastar do cotidiano real da docência. Quando ela é tensionada, abre-se espaço para compreender que o professor aprende não só estudando teorias, mas elaborando saberes a partir de problemas concretos, em diálogo com seus pares e com o contexto em que atua.

Uma contribuição recente de Tomelin e Rausch (2023) ajuda a atualizar esse debate ao mostrar que processos de autoformação coletiva podem fortalecer a autoria docente e consolidar a identidade profissional, evidenciando que a formação continuada se enfraquece quando reduzida a treinamento padronizado e desvinculado da experiência escolar. Ao contrário, ela se torna mais potente quando reconhece contexto, colaboração e participação dos próprios professores na definição do que precisa ser pensado, revisto e transformado.

Nessa mesma direção, Estácio, Santos Estácio e Moreira (2024) demonstram, em revisão sistemática sobre iniciativas de estados e municípios brasileiros, que a formação continuada vem sendo tratada como dimensão importante do desenvolvimento profissional docente. Mais do que atualizar conteúdos, essas iniciativas revelam uma preocupação crescente com práticas formativas capazes de responder às demandas reais das redes de ensino. Isso reforça a ideia de que a identidade do professor não se constitui apenas na esfera individual, mas em ambientes institucionais que favorecem, ou dificultam, processos consistentes de aperfeiçoamento e reflexão.

Ainda assim, a permanência da formação ao longo da carreira não pode ser confundida com exigência interminável de adaptação. O que está em reflexão, em Freire (1996), não é a submissão do professor a modismos pedagógicos, mas a preservação de uma postura crítica diante do próprio fazer. Reaprender, nesse caso, não significa abandonar tudo a cada mudança de contexto, e sim manter viva uma disposição intelectual e ética que permita reler a prática, reposicionar escolhas e recusar a acomodação que transforma o ensino em gesto automático.

Por isso, a identidade e a prática docente só podem ser compreendidas adequadamente quando a formação é vista como processo contínuo. Entre a ênfase de Nóvoa (2017) na profissão docente e a insistência de Freire (1996) na reflexão crítica sobre a prática, delineia-se uma compreensão convergente: o professor não é produto acabado de um curso, mas sujeito profissional em permanente constituição. É justamente nesse movimento, às vezes tenso, de aprender, desaprender e reaprender que a docência ganha espessura, responsabilidade e sentido histórico

3.2 O processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser compreendido apenas como domínio técnico do sistema de escrita. Soares (2003) delimita que alfabetização e letramento, embora distintos, mantêm vínculo inseparável, o que afasta uma compreensão restrita do ensino centrada na decodificação. Em consequência, a aprendizagem da língua escrita envolve a apropriação do código e também a vivência da criança em práticas sociais de leitura e escrita, pelas quais ela passa a compreender para que a linguagem circula, como opera e que sentidos produz no cotidiano.

Essa compreensão ajuda a evitar um problema recorrente na escola: tratar alfabetização e letramento como se fossem etapas independentes ou tarefas concorrentes. Araujo, Adão e Modesto (2024) mostram, em revisão sistemática da literatura, que os debates mais consistentes da área têm insistido justamente na necessidade de articular essas duas dimensões sem apagar a especificidade de cada uma. Em termos pedagógicos, isso significa que o ensino precisa assegurar, ao mesmo tempo, a aprendizagem do sistema alfabético e a participação da criança em situações reais de leitura e produção de texto.

É nesse ponto que a mediação pedagógica ganha centralidade. O professor dos anos iniciais não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que organiza experiências de linguagem, seleciona materiais, formula intervenções e cria condições para que a criança atribua sentido ao que lê e escreve. Quando essa mediação se reduz a exercícios repetitivos, a escrita tende a perder sua função social e cultural. Quando, ao contrário, a mediação aproxima a criança de textos, usos e situações concretas, a aprendizagem se torna mais densa, mais significativa e mais compatível com a formação de um leitor em processo. Soares (2003) permite sustentar essa leitura

ao mostrar que a cultura escrita precisa entrar na escola como prática viva, e não como mecanismo vazio de treino.

A própria ideia de leitura como prática social ajuda a ampliar essa discussão. Em Regina Zilberman (2006), a passagem da oralidade para a escrita não aparece como mudança meramente técnica, mas como transformação cultural que altera a relação do sujeito com a linguagem, com a memória e com a circulação do conhecimento. Essa chave de leitura é especialmente importante nos anos iniciais porque mostra que ensinar a ler não consiste apenas em assegurar fluência, mas em introduzir a criança em uma forma específica de relação com o texto, com o outro e com o mundo.

Essa mesma direção aparece quando a leitura literária é pensada para além do uso instrumental. Zilberman (2006) contribui para compreender que o texto, sobretudo no espaço escolar, não deveria ser reduzido a apoio para verificação de desempenho ou resposta correta. Ao ser mediada pedagogicamente de modo mais qualificado, a leitura permite imaginação, interpretação, escuta e elaboração de sentidos. Nos anos iniciais, isso se torna particularmente relevante porque o contato da criança com a escrita ainda está em formação, e a qualidade dessa experiência pode definir o modo como ela passará a se relacionar com os livros, com a linguagem e com a escola.

A formulação de Soares (2003) continua decisiva exatamente porque impede que o trabalho docente se fragmente em polos artificiais. Quando a escola ensina o código sem garantir usos sociais da escrita, forma crianças que podem até ler palavras, mas nem sempre compreendem a escrita como prática cultural. Quando, de modo oposto, enfatiza usos e gêneros sem assegurar o domínio do sistema alfabético, compromete a base linguística necessária à autonomia do leitor. A mediação pedagógica, nesse cenário, precisa operar como articulação entre essas duas exigências, sem sacrificar uma em nome da outra.

Em pesquisas mais recentes, essa necessidade de articulação reaparece com força. Sali, Magnani e Patella (2023) observam que alfabetização e letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ser trabalhados em conjunto para que a criança não apenas aprenda a ler e escrever, mas se reconheça como participante de práticas concretas de linguagem. O ponto é importante porque recoloca o professor no centro da construção do ambiente alfabetizador. Não basta disponibilizar textos ou materiais variados; é preciso que a mediação docente organize

situações em que a leitura e a escrita tenham função, interlocução e finalidade reconhecíveis para a criança.

Também o debate contemporâneo sobre competência leitora amplia esse quadro. Ribeiro, Gerlin e Oliveira (2024) mostram que formar leitores hoje exige trabalhar compreensão, seleção de informação, leitura crítica e circulação de textos em contextos diversos, inclusive digitais. Embora essa discussão pareça mais ampla do que a alfabetização inicial, ela ajuda a esclarecer um ponto central: a mediação pedagógica nos primeiros anos já precisa lançar bases para uma relação ativa com o texto. A criança que aprende apenas a responder comandos ou a localizar informações isoladas dificilmente se tornará leitora autônoma e crítica mais adiante.

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais não pode ser pensado sem o encontro entre letramento e mediação pedagógica. Araujo, Adão e Modesto (2024) mostram que os debates mais recentes da área têm insistido na necessidade de compreensões mais claras sobre alfabetização e letramento justamente para orientar a sala de aula de modo menos fragmentado. Quando essa articulação é assumida com rigor, o professor deixa de trabalhar a escrita como fim em si mesmo e passa a construir, com a criança, uma entrada efetiva na cultura letrada. É nesse movimento que a escola começa, de fato, a formar leitores e escritores, e não apenas alunos que reproduzem procedimentos escolares.

3.3 Desafios estruturais e inclusão em Itinga do Maranhão

A inclusão escolar constitui um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea, especialmente diante da necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Embora a legislação brasileira assegure esse direito por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), sua efetivação ainda encontra obstáculos relacionados à estrutura física das escolas, à formação docente e à disponibilidade de recursos pedagógicos.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) demonstram avanços nos indicadores educacionais, mas também evidenciam a permanência de desigualdades que afetam grupos historicamente excluídos. Nesse contexto, a inclusão escolar exige ações

articuladas que envolvam acessibilidade, formação profissional, recursos adequados e práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes.

Assim, a inclusão não deve ser compreendida apenas como cumprimento de normas legais, mas como compromisso institucional voltado à promoção da equidade e da justiça educacional. A construção de ambientes escolares inclusivos depende da atuação conjunta de professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, de modo a garantir condições efetivas para a aprendizagem e participação de todos os estudantes.

3.4 O trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço complementar à escolarização, destinado à identificação e eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Seu objetivo não é substituir o ensino da sala comum, mas oferecer recursos, estratégias e apoios que favoreçam o acesso ao currículo e a permanência na escola.

O trabalho pedagógico desenvolvido no AEE exige planejamento, avaliação contínua e articulação entre professores, gestão escolar e família. Nessa perspectiva, o professor do atendimento especializado atua na elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade, na adaptação de estratégias de ensino e no acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes.

A literatura destaca que a efetividade do AEE depende da cooperação entre o professor especializado e os docentes da sala comum, garantindo continuidade ao processo educativo e fortalecendo práticas inclusivas. Além disso, recursos pedagógicos adequados, formação continuada e apoio institucional constituem elementos fundamentais para a qualidade do atendimento.

Dessa forma, o AEE consolida-se como espaço pedagógico voltado à promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a diversidade.

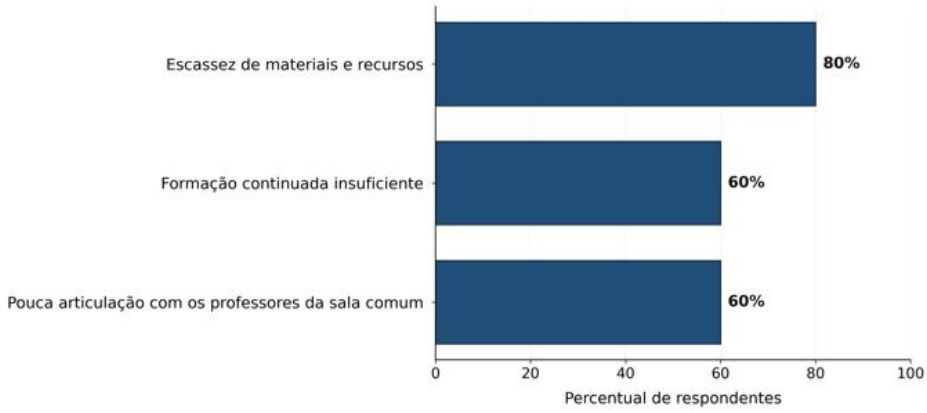
3.5 Discussão dos resultados

A análise dos dados permitiu compreender como o Atendimento Educacional Especializado é desenvolvido nas escolas de Itinga do Maranhão. Os resultados indicam que a formação dos professores, as condições de trabalho, o planejamento pedagógico e a articulação entre os diferentes atores escolares influenciam diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes.

No que se refere à formação profissional, observou-se que a maioria dos participantes possui formação inicial em Pedagogia e busca qualificação complementar na área da Educação Especial, Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado. Esse aspecto demonstra preocupação dos docentes com o aprimoramento profissional e com a melhoria das práticas inclusivas.

Em relação às condições de trabalho, os participantes apontaram limitações relacionadas à disponibilidade de recursos pedagógicos, acessibilidade e tempo para planejamento, fatores que impactam diretamente o desenvolvimento das atividades do AEE.

Gráfico 1 - Principais desafios da prática docente no AEE



Fonte: Dados originais da pesquisa, 2026.

Os dados apresentados no gráfico evidenciam que os principais desafios enfrentados pelos professores estão relacionados à escassez de materiais e recursos pedagógicos (80%), à insuficiência de formação continuada (60%) e às dificuldades de articulação com os professores da sala comum (60%). Esses resultados demonstram que as dificuldades encontradas ultrapassam a atuação individual dos docentes e estão associadas às condições institucionais oferecidas pelas escolas.

De modo geral, os participantes destacaram a importância do atendimento individualizado, da adaptação de atividades, do uso de recursos acessíveis e da colaboração entre escola e família como estratégias fundamentais para favorecer a aprendizagem dos estudantes. As respostas também apontam a necessidade de ampliação dos investimentos em formação continuada, recursos

pedagógicos e suporte institucional, visando ao fortalecimento das práticas inclusivas e à melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado no município.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender que discutir a prática docente no Atendimento Educacional Especializado significa discutir, ao mesmo tempo, as condições concretas em que a inclusão escolar busca se efetivar no cotidiano das escolas. Considerando o recorte adotado, centrado nas escolas do município de Itinga do Maranhão-MA, foi possível observar que os desafios dessa prática não decorrem apenas da atuação individual do docente, mas da articulação entre formação profissional, disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, tempo para planejamento, diálogo com a sala comum e apoio institucional da gestão escolar.

Como foi possível observar nos resultados do estudo, os professores respondentes possuem compromisso com o trabalho pedagógico, esforço constante de adaptação e busca de estratégias capazes de responder às necessidades dos estudantes atendidos. Além de evidenciar a valorização de práticas como acompanhamento individualizado, adaptação de atividades, uso de materiais concretos, recursos visuais, planejamento contínuo e articulação com a família e com os professores da sala comum. No entanto, o estudo também revelou que a efetivação do AEE ainda encontra limites importantes, especialmente quando faltam condições materiais, tempo institucionalizado para planejamento e maior sustentação coletiva do trabalho inclusivo.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu responder à problemática proposta, ao mostrar que os entraves da atuação docente no Atendimento Educacional Especializado interferem diretamente na organização do ensino, no acompanhamento da aprendizagem e na consolidação da inclusão escolar. Do mesmo modo, os objetivos específicos foram contemplados, uma vez que o artigo identificou aspectos do perfil formativo dos participantes, examinou condições estruturais e pedagógicas do atendimento, analisou a relação entre professor do AEE, sala comum, gestão e família, e evidenciou dificuldades, estratégias e possibilidades presentes no contexto investigado.

As análises também reforçam que o AEE não pode ser compreendido como espaço isolado, paralelo ou meramente compensatório. Ao contrário, ele se afirma como parte constitutiva de uma escola que precisa se reorganizar para responder de forma mais justa, planejada e consistente à diversidade dos estudantes. Quando há planejamento, acompanhamento contínuo, colaboração

entre profissionais, participação da família e compromisso institucional com o direito à aprendizagem, o atendimento especializado tende a ganhar maior densidade pedagógica e maior capacidade de produzir inclusão efetiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar só se concretiza quando deixa de ser apenas princípio normativo e passa a se traduzir em condições reais de trabalho, decisões pedagógicas articuladas e responsabilidade coletiva da escola. No recorte analisado, ficou evidente que fortalecer o Atendimento Educacional Especializado exige ampliar recursos, qualificar a formação continuada, garantir tempo de planejamento e consolidar relações mais estáveis entre AEE, sala comum, gestão e família. Assim, mais do que reafirmar a importância do atendimento especializado, este estudo destaca a necessidade de sustentá-lo como prática pedagógica integrada ao projeto escolar e efetivamente comprometida com a participação e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. Letramento e alfabetização: entendimentos e implicações educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136007, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236136007vs01

BERNADO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32800, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469832800

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: MEC/CNE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2023/pcp050_23.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pneei**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. ***Thematic Analysis***: *a practical guide*. London: SAGE, 2021. Disponível em: https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481. Acesso em: 8 abr. 2026.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. ***Research design***: *qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2023. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Research_Design.html?id=nBSEzwEACAAJ. Acesso em: 14 abr. 2026.

ESTÁCIO, Filipe Ferreira Martins; SANTOS ESTÁCIO, Sonia Regina Mendes; MOREIRA, Laelia Portela. Iniciativas de estados e municípios brasileiros para a formação continuada de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação**, Santa Maria, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644488357

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele. **Guia prático de pesquisa em Educação**. Caxias do Sul: Educs, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/21196/2/Guia_prtico_de_pesquisa_em_Educao.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta. Acesso em: 19 mar. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723824552023210.

PAULA, Ingrid Danielle. Do passado ao presente: analfabetismo, disparidades regionais e relações étnico-raciais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1592-1612, 2024. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v49i3.79966

RIBEIRO, Sara Dieny Chaves; GERLIN, Meri Nádia Marques; OLIVEIRA, Vânia Célia. O desenvolvimento da competência leitora na biblioteca da escola: recuperação da informação e promoção da leitura crítica na era digital. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e**

Ciência da Informação, Campinas, v. 22, e024003, 2024. DOI: https://doi.org/10.20396/rdbci.v22i00.8673358

SALI, Juliana Jhenifer; MAGNANI, Cristiane de Souza; PATELLA, Marcia Bacelo. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. ***In Litteras***, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 47-70, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/inlitterasv8n1-004

SANTOS, Jandira Dantas dos. Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersetorialidade: os direitos sociais do estudante com deficiência. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 104-115, 2024. DOI: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240004

SAVIANO, Rubens. **Metodologia da pesquisa como ferramenta auxiliar de trabalhos acadêmicos**. Formiga: Forma Educacional Editora, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15817100.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. DOI: https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores para uma educação básica decolonial: da crítica à autoformação coletiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 36, n. 2, e23043, 2023. DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.29238

UNESCO. ***Global education monitoring report 2020****: inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724. Acesso em: 08 abr. 2026.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/621. Acesso em: 27 mar. 2026.

ANEXO 1

Quadro 1- Perguntas realizadas no questionário

Perguntas realizadas
Qual é a sua formação inicial?
Você possui formação específica em Educação Especial, Educação Inclusiva ou AEE?
Há quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado?
O espaço físico da sala de AEE da sua escola atende adequadamente às necessidades do trabalho pedagógico?
Com que frequência você precisa improvisar materiais ou estratégias por falta de recursos?
Você considera que sua formação lhe preparou adequadamente para atuar no AEE?
Em sua escola, há articulação entre o professor do AEE e os professores da sala comum?
Você dispõe de tempo suficiente para planejar o atendimento dos estudantes e dialogar com os professores da sala comum?
Os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis na escola são suficientes para o seu trabalho no AEE?
Em sua prática, quais ações você realiza com mais frequência? Pode marcar mais de uma alternativa.
Em sua percepção, quais são os principais desafios da prática docente no AEE? Pode marcar até 3 alternativas.
Em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes atendidos no AEE, você considera que:
Como você avalia o apoio da gestão escolar ao trabalho desenvolvido no AEE?
Quais são, na sua percepção, os principais desafios da prática docente no AEE?
Que estratégias pedagógicas você considera mais eficazes para favorecer a aprendizagem dos estudantes atendidos no AEE?
Como ocorre, na prática, a articulação entre o AEE, a sala comum e a família do estudante?
Que mudanças ou melhorias você considera necessárias para fortalecer o Atendimento Educacional Especializado em sua escola?
Caso queira, registre uma experiência, situação ou observação que considere importante sobre sua prática docente no AEE.