



UNIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, NA
PRÁTICA COM ALUNOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO, NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL LUZIA MAIA

Gleison Carlos Souza de Morais ¹
Ma. Maria de Fátima Oliveira Peringer ²

RESUMO

A inclusão escolar é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que prevê a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). No entanto, observa-se que, no cotidiano escolar, os docentes enfrentam desafios significativos, como a ausência de formação específica para lidar com a diversidade, a escassez de recursos didáticos acessíveis, a insuficiência de apoio multiprofissional e as limitações estruturais das instituições de ensino. Assim esse trabalho tem por objetivo geral: Descrever os desafios da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores do ensino fundamental II, do Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, quanto aos objetivos específicos: Contextualizar a história da Educação Inclusiva; Analisar a opinião dos professores do 6º a 9º anos que trabalham com alunos com necessidades especiais; analisar quais os critérios para a seleção dos cuidadores, visto que todos são prestadores de serviços (não efetivos). Com isso, a metodologia empregada é qualitativa, com instrumento de pesquisa apoiado em questionários, com perguntas aplicadas à gestão escolar, professor e cuidadores. A pesquisa apoia-se nas referências consultadas a exemplo de Rodrigues (2017), Mittler (2003, Nóvoa (2009), entre outros.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Fundamental II; Prática Docente; Desafios.

RESUMEN

La inclusión escolar es un derecho garantizado por la Constitución Federal de 1988, que prevé la igualdad de acceso y permanencia en la escuela, y por la Ley Nacional de Directrices y Bases de la Educación (LDB) (Ley n.º 9.394/1996). Sin embargo, se observa que, en la vida escolar diaria, el profesorado se enfrenta a importantes desafíos, como la falta de formación específica para abordar la diversidad, la escasez de recursos didácticos accesibles, el insuficiente apoyo multidisciplinar y las limitaciones estructurales de las instituciones educativas. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo general: describir los desafíos de la práctica pedagógica en el trabajo del profesorado de segundo ciclo de primaria de la Escuela Primaria Luzia Maia, que trabaja con alumnos que requieren Atención Educativa Especializada (AEE). Los objetivos

¹ Aluno do Curso De Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA).

² Orientadora da UFERSA.

específicos son: contextualizar la historia de la Educación Inclusiva; analizar las opiniones del profesorado de 6.º a 9.º grado que trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales; y analizar los criterios de selección de cuidadores, dado que todos son prestadores de servicios no permanentes. Por lo tanto, la metodología empleada es cualitativa, con un instrumento de investigación basado en cuestionarios, con preguntas dirigidas a la administración escolar, el profesorado y los cuidadores. La investigación se basa en referencias consultadas, como Rodrigues (2017), Mittler (2003), Nóvoa (2009), entre otras.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Servicios Educativos Especializados; Escuela Primaria II; Práctica Docente; Desafíos.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo. A implementação de políticas públicas voltadas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação exige não apenas a ampliação de recursos, mas também o fortalecimento da prática pedagógica dos professores que atuam no ensino fundamental II. O atendimento educacional especializado (AEE) surge como um serviço de apoio fundamental para complementar e/ou suplementar a formação desses estudantes, mas a efetividade desse processo depende diretamente da articulação entre a sala de aula comum e os profissionais envolvidos no AEE.

O presente trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: “Quais são os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II na prática pedagógica com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia?”

Neste contexto, compreender os desafios enfrentados pelos docentes do ensino fundamental II torna-se essencial para identificar barreiras, propor alternativas e consolidar uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais de todos os estudantes. Este capítulo tem como objetivo discutir os principais obstáculos vivenciados pelos professores na promoção da inclusão escolar, destacando questões relacionadas à formação docente, às metodologias utilizadas, às condições estruturais e à relação com a equipe multidisciplinar, família e comunidade escolar.

Nesse sentido, o município de Catolé do Rocha, que está localizada no alto sertão da Paraíba, foi além da sala de AEE e contratou nos últimos anos cuidadores para alunos que

possuem necessidades especiais no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, para o acompanhamento diário durante as aulas, desenvolvendo atividades suplementares de acordo com cada realidade encontrada.

Logo, esse trabalho se faz importante por trazer à tona os desafios dos professores do ensino fundamental II, na prática pedagógica com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo geral: Descrever os desafios da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores do ensino fundamental II, do Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E como objetivos específicos: Contextualizar a história da Educação Inclusiva; Analisar a opinião dos professores do 6º a 9º anos que trabalham com alunos com necessidades especiais; analisar quais os critérios para a seleção dos cuidadores, visto que todos são prestadores de serviços (não efetivos).

Para tanto, a metodologia empregada é qualitativa, com instrumento de pesquisa apoiado em um questionário, com perguntas aplicadas aos professores, cuidadores e direção escolar do Centro de ensino Fundamental Luzia Maia, cujas respostas foram analisadas mediante a representação gráfica. A pesquisa apoia-se nas referências bibliográficas consultadas.

2 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS QUE NECESSITAM DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A educação inclusiva é um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo. A implementação de políticas públicas voltadas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação exige não apenas a ampliação de recursos, mas também o fortalecimento da prática pedagógica dos professores que atuam no ensino fundamental II. O atendimento educacional especializado (AEE) surge como um serviço de apoio fundamental para complementar e/ou suplementar a formação desses estudantes, mas a efetividade desse processo depende diretamente da articulação entre a sala de aula comum e os profissionais envolvidos no AEE.

Neste contexto, compreender os desafios enfrentados pelos docentes do ensino fundamental II torna-se essencial para identificar barreiras, propor alternativas e consolidar uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais de todos os estudantes. Este capítulo tem como objetivo discutir os principais obstáculos vivenciados pelos professores na promoção da inclusão escolar, destacando questões relacionadas à formação docente, às metodologias utilizadas, às condições estruturais e à relação com a equipe multidisciplinar, família e comunidade escolar.

A educação inclusiva, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tem como princípio assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, garantindo um ensino de qualidade para todos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) reforçam que os sistemas de ensino devem organizar-se de forma a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às peculiaridades dos alunos.

O AEE, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), constitui um serviço que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes. Contudo, sua efetividade depende da articulação com o professor regente da turma, que continua sendo o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Como observa Mantoan (2015), a inclusão escolar não se restringe à matrícula dos estudantes, mas implica em uma transformação cultural e pedagógica que garanta a participação efetiva de todos. Nesse sentido, o AEE não substitui a escolarização, mas a complementa, favorecendo a autonomia e a aprendizagem do aluno.

Um dos maiores entraves para a consolidação da educação inclusiva é a formação inicial e continuada dos professores. Embora haja avanços na inserção de conteúdos sobre diversidade e inclusão nos cursos de licenciatura, muitos docentes ainda relatam sentir-se inseguros para atuar com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

De acordo com Glat e Pletsch (2011), a ausência de uma formação sólida no campo da educação especial compromete a prática pedagógica inclusiva, gerando resistência e insegurança. Essa lacuna exige políticas de formação continuada que possibilitem ao professor

não apenas conhecer as especificidades dos alunos, mas também desenvolver metodologias que promovam a aprendizagem de todos.

Além disso, Rodrigues (2017) ressalta que o desafio da formação não é apenas técnico, mas também ético, visto que o professor precisa adotar uma postura inclusiva, reconhecendo o direito de cada estudante à educação de qualidade. Assim, a prática pedagógica inclusiva demanda uma mudança de paradigma, que vai além da adaptação curricular, exigindo um olhar mais atento à singularidade do aluno.

O ensino fundamental II caracteriza-se pela presença de múltiplos professores especialistas em diferentes áreas, o que pode dificultar a construção de estratégias pedagógicas inclusivas articuladas. Muitos docentes relatam dificuldades em adaptar conteúdos e metodologias a alunos que necessitam de apoio educacional especializado, especialmente diante da pressão de cumprir o currículo previsto.

Segundo Mittler (2003), uma prática pedagógica inclusiva deve contemplar metodologias ativas e diferenciadas, que favoreçam a participação de todos os estudantes. Isso pode incluir o uso de recursos tecnológicos assistivos, a elaboração de materiais adaptados, o trabalho em grupo e a flexibilização da avaliação.

Entretanto, essas estratégias exigem tempo, planejamento e apoio institucional, elementos nem sempre disponíveis na rotina escolar. A ausência de diálogo entre os professores regulares e o profissional de AEE também dificulta a efetividade das práticas inclusivas. Como destaca Carvalho (2010), a inclusão só se concretiza quando existe cooperação entre os profissionais da escola, promovendo um ambiente de aprendizagem compartilhada.

Outro grande desafio enfrentado pelos professores do ensino fundamental II é a falta de recursos materiais e estruturais. Apesar da existência de legislações que garantem o direito ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência, muitas escolas ainda não dispõem de recursos básicos, como salas de recursos multifuncionais equipadas, materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas.

De acordo com Mendes (2010), a inclusão escolar não pode se restringir ao discurso, devendo ser acompanhada de investimentos efetivos em infraestrutura, formação e suporte pedagógico. Sem esses elementos, a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor, que muitas vezes precisa improvisar para atender às necessidades dos estudantes.

Além disso, o número elevado de alunos por sala de aula é um fator que compromete a atenção individualizada, dificultando a adaptação das estratégias de ensino. A sobrecarga de trabalho docente, associada à carência de apoio pedagógico, contribui para a sensação de impotência diante dos desafios da inclusão.

A inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva do professor regente, mas deve envolver a participação da família e de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Essa articulação é essencial para garantir um acompanhamento integral do estudante.

No entanto, muitos professores relatam dificuldades em estabelecer essa parceria, seja pela ausência da família no processo educativo, seja pela falta de diálogo entre escola e equipe de saúde. Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão só é possível quando há uma rede de colaboração entre escola, família e comunidade, compartilhando responsabilidades e construindo estratégias conjuntas.

A falta de comunicação e integração entre esses diferentes atores compromete o desenvolvimento do aluno e sobrecarrega o professor, que acaba assumindo sozinho funções que extrapolam sua formação e atribuição profissional.

Além dos aspectos pedagógicos e estruturais, os professores do ensino fundamental II enfrentam também desafios emocionais e sociais no trabalho com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. A pressão para cumprir metas curriculares, a falta de reconhecimento e o estresse decorrente da sobrecarga de responsabilidades podem gerar sentimentos de frustração e desmotivação.

Segundo Nóvoa (2009), a valorização do professor é fundamental para a qualidade da educação. Sem apoio institucional e condições adequadas de trabalho, o docente tende a sentir-se isolado, o que compromete sua prática pedagógica e sua saúde mental.

Assim, a inclusão escolar exige não apenas mudanças metodológicas, mas também políticas de valorização docente, garantindo suporte psicológico, condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional.

A prática pedagógica inclusiva no ensino fundamental II é permeada por inúmeros desafios que vão desde a formação inicial e continuada dos professores até as condições

estruturais e emocionais do exercício da docência. Embora o atendimento educacional especializado seja um avanço significativo na garantia do direito à educação, sua efetividade depende da articulação entre diferentes atores e do suporte adequado aos docentes.

Superar esses desafios requer o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, com investimentos em formação docente, infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e valorização profissional. A inclusão não pode ser vista como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo da escola e da sociedade.

Portanto, garantir uma educação de qualidade para os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado exige a construção de um ambiente escolar colaborativo, democrático e sensível à diversidade humana.

3 METODOLOGIA

A metodologia corresponde ao caminho adotado para alcançar os objetivos propostos neste estudo, apresentando as estratégias que nortearam a investigação, a fim de responder à problemática acerca dos desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II na prática pedagógica com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, visto que busca compreender a realidade vivenciada pelos docentes a partir de suas percepções, experiências e significados atribuídos às práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Minayo (2012, p. 21 - 23), “a pesquisa qualitativa é adequada para investigar fenômenos sociais, permitindo interpretar contextos e realidades a partir das falas dos sujeitos”.

Além disso, possui natureza exploratória e descritiva, visto que se propõe a identificar, analisar e descrever os principais desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão escolar.

Optou-se pelo estudo de campo, que possibilita a coleta de dados diretamente no ambiente escolar, permitindo maior proximidade com a realidade investigada. O universo da pesquisa é formado por 22 professores do Ensino Fundamental II do Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, que possuem alunos atendidos pelo AEE. A amostra foi intencional,

escolhida a partir de professores que estão diretamente envolvidos na prática pedagógica com esses alunos.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, que permitirá aos participantes expressar suas percepções e experiências sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva

Os dados obtidos serão analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), seguindo as seguintes etapas: 1. Pré-análise – leitura flutuante do material coletado; 2. Exploração do material – categorização das informações em unidades temáticas; 3. Tratamento e interpretação – discussão dos resultados em diálogo com a fundamentação teórica.

Em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade e a confidencialidade das informações. Os nomes dos participantes foram preservados, assegurando o anonimato.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Discussão e Análise dos Dados – Parte 1: Formação

Os dados coletados nesta primeira parte do questionário buscaram compreender a formação inicial e continuada dos professores no que se refere à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As três questões analisadas permitem observar o grau de preparo docente diante das demandas da inclusão escolar.

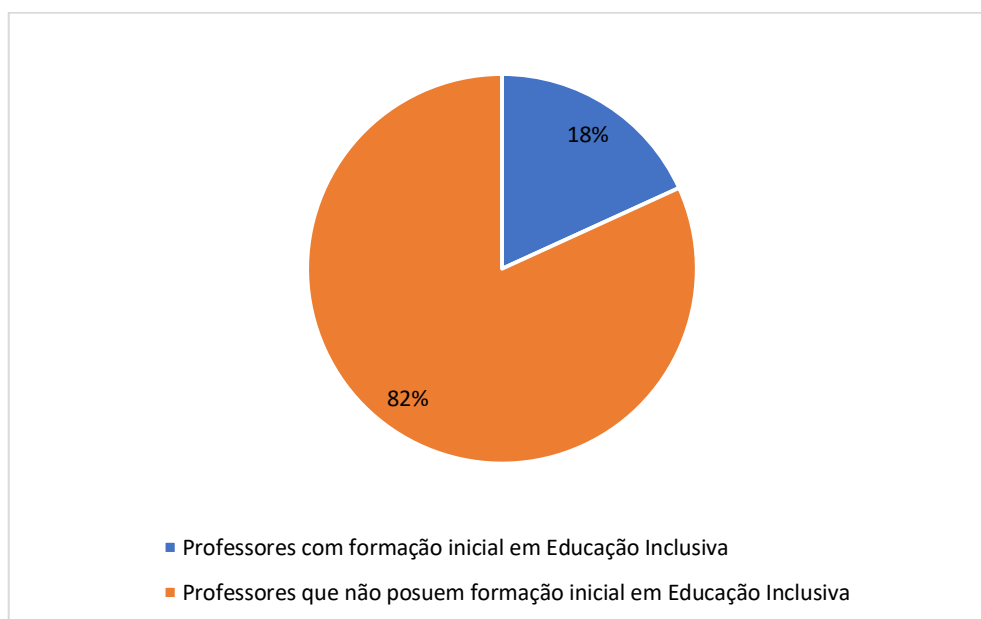
I - Formação inicial em educação inclusiva

A primeira questão — *“Durante sua formação inicial, você teve disciplinas sobre educação inclusiva? Lembra de alguma que possa citar?”* — evidencia que apenas 4 dos 22 participantes (18%) tiveram contato com disciplinas voltadas à educação inclusiva durante a graduação, enquanto 18 (82%) afirmaram não ter recebido tal formação.

Esse dado confirma a fragilidade dos currículos das licenciaturas quanto à abordagem da temática inclusiva, o que corrobora o que afirmam Mantoan (2015) e Sasaki (2011): a formação inicial dos professores, em grande parte, ainda não contempla de forma

consistente os princípios, fundamentos e práticas da inclusão escolar. A ausência desses conteúdos curriculares contribui para que muitos educadores ingressem na docência sem o preparo necessário para atender à diversidade presente nas salas de aula, dependendo posteriormente de formações complementares.

Gráfico 1 – Formação inicial em disciplinas sobre educação inclusiva



Fonte: Autoria própria (2025)

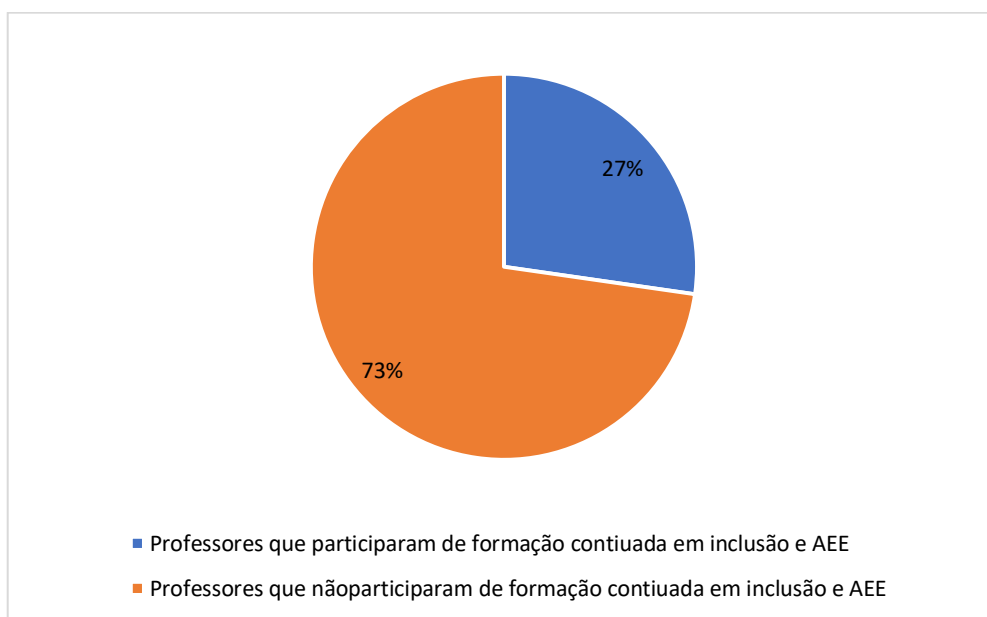
II. Participação em cursos e formações continuadas sobre inclusão/AEE

Na segunda questão — *“Você já participou de cursos ou formações continuadas sobre inclusão/AEE? Há quanto tempo? e qual foi?”* — os dados revelam que apenas 6 professores (27%) participaram de formações complementares, enquanto 16 (73%) não tiveram nenhuma experiência de atualização nessa área.

Embora a formação continuada seja um espaço privilegiado para o aprofundamento teórico e prático, o baixo número de participantes indica que as oportunidades de capacitação ainda são escassas ou pouco acessíveis. Isso se torna preocupante, considerando que a formação permanente é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, conforme apontam Carvalho (2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esses dados sugerem a necessidade de políticas públicas mais eficazes que garantam o acesso dos professores a cursos e formações continuadas voltadas ao AEE e à inclusão escolar, fortalecendo a atuação pedagógica diante das necessidades educacionais específicas dos alunos.

Gráfico 2 – Participação em cursos ou formações continuadas sobre inclusão/AEE



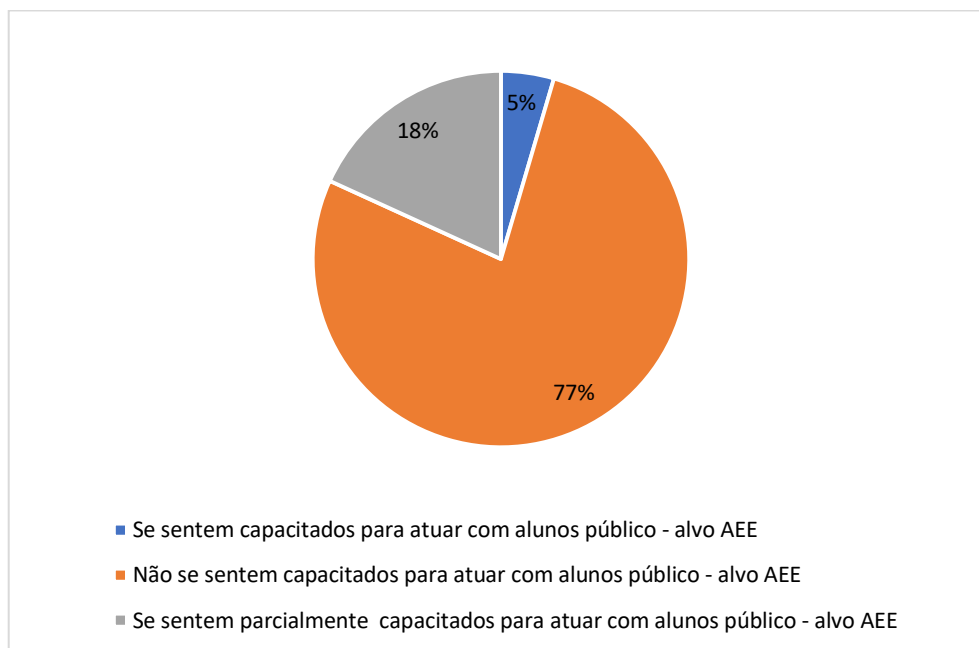
III - Sentimento de preparo para atuar com alunos público-alvo do AEE

A terceira questão — “*Você se considera preparado para atuar com alunos público-alvo do AEE?*” — apresenta um dado alarmante: apenas 1 docente (5%) se considera preparado; 4 (18%) afirmam sentir-se parcialmente preparados; e 17 (77%) dizem não estar preparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial.

Essa percepção reflete diretamente a insuficiência das formações iniciais e continuadas, além de revelar a insegurança docente diante das práticas inclusivas. A falta de preparo não se restringe ao domínio teórico, mas também à ausência de estratégias didáticas, recursos pedagógicos acessíveis e apoio institucional para a efetivação da inclusão.

Segundo Glatter e Mendes (2019), a construção de uma escola inclusiva depende de uma formação docente contínua, colaborativa e reflexiva, que envolva não apenas cursos, mas também trocas de experiências e acompanhamento pedagógico constante.

Gráfico 3 – Profissional capacitado para atuar com alunos público – alvo AEE



De modo geral, os resultados da Parte I do questionário apontam para um cenário de formação insuficiente no que se refere à educação inclusiva e ao AEE. A grande maioria dos professores não recebeu formação inicial adequada e tampouco participou de formações continuadas que os capacitassem de maneira efetiva.

Consequentemente, a maioria não se sente preparada para atuar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Isso reforça a urgência de rever as políticas de formação docente, tanto em nível de graduação quanto de aperfeiçoamento profissional, visando à construção de uma prática educativa realmente inclusiva, democrática e equitativa.

Parte 2: Condições de Trabalho

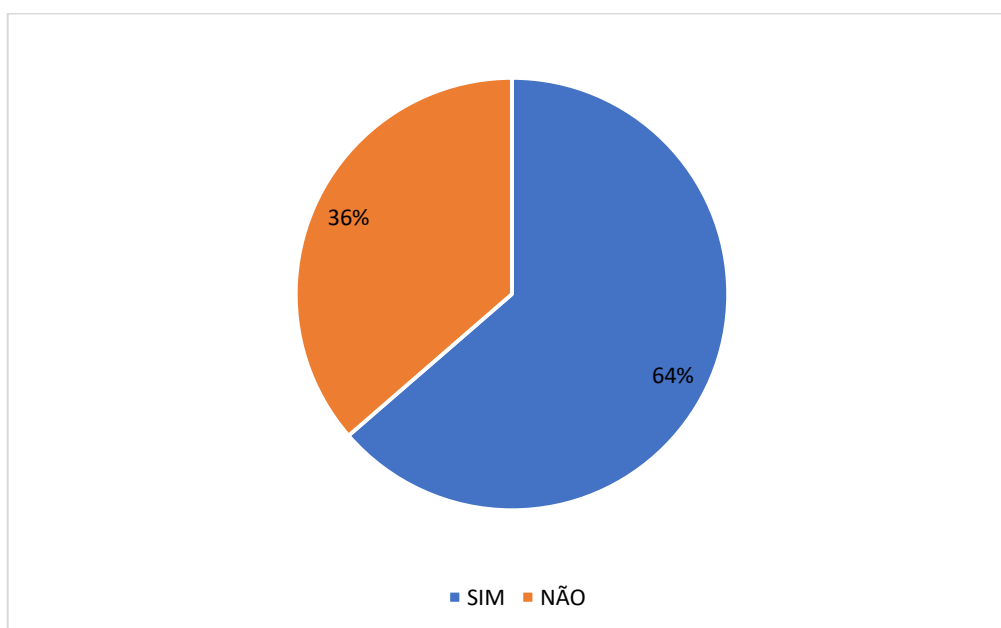
A segunda parte do questionário busca compreender as condições de trabalho dos professores, com foco na infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e tecnológicos e apoio do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram analisados três aspectos principais: recursos disponíveis para inclusão, acessibilidade física da escola e suporte especializado na prática docente.

I. Recursos pedagógicos e tecnológicos para inclusão

A questão “*A escola onde você trabalha possui recursos pedagógicos e tecnológicos para inclusão?*” mostra que 14 professores (64%) afirmaram ter acesso a recursos de apoio à inclusão, enquanto 8 (36%) indicaram não dispor desses recursos.

Embora a maioria dos docentes conte com ferramentas que favorecem práticas pedagógicas inclusivas, a presença de uma parcela significativa sem acesso evidencia desigualdade no suporte escolar. A disponibilidade de tecnologias assistivas e materiais adaptados é essencial para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos e garantir aprendizagem efetiva (Mantoan, 2015; Carvalho, 2017).

Gráfico 4 – Recursos pedagógicos e tecnológicos para a inclusão



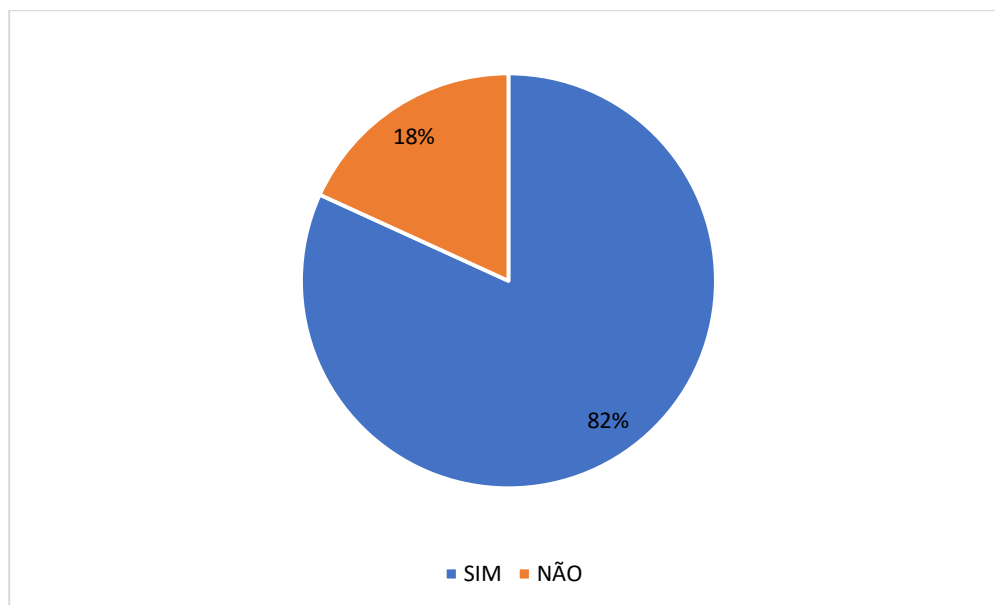
II. Estrutura física e acessibilidade da escola

Quanto à acessibilidade física, 18 professores (812%) afirmaram que a escola possui estrutura adequada, enquanto 4 (18%) relataram ausência de acessibilidade.

Embora a maioria das escolas apresente condições físicas favoráveis — como rampas, banheiros adaptados e sinalização adequada — ainda existem unidades sem infraestrutura completa, o que compromete a inclusão plena. Investimentos em acessibilidade

são fundamentais para garantir igualdade de oportunidades e segurança para todos os alunos (Sassaki, 2011; Glatter & Mendes, 2019).

Gráfico 5 – Estrutura física e acessibilidade da escola



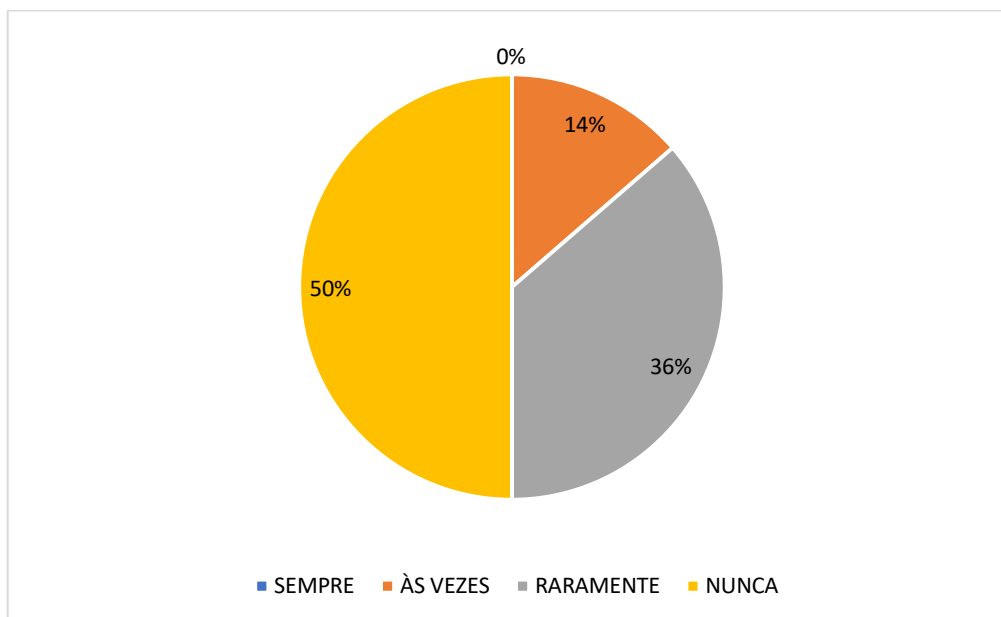
III Apoio do professor de AEE na prática pedagógica

O suporte do professor de AEE é essencial para a efetivação da inclusão escolar, oferecendo orientação pedagógica, estratégias diferenciadas e acompanhamento individualizado. Nenhum professor (0 %) afirmou receber apoio constante, 3 (14%) recebem apoio ocasionalmente, 8 (36%) raramente e 11 (50%) nunca contam com esse suporte.

A ausência de acompanhamento contínuo revela fragilidade na implementação de práticas inclusivas, podendo comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008; Carvalho, 2017).

De modo geral, os resultados da Parte II indicam que, embora a maioria das escolas ofereça recursos pedagógicos e estrutura física acessível, existem lacunas importantes no suporte pedagógico especializado. A falta de acompanhamento constante do professor de AEE e a ausência de recursos em algumas unidades reforçam que a inclusão escolar depende não apenas de infraestrutura, mas também de políticas institucionais e acompanhamento contínuo, visando práticas educativas efetivamente inclusivas, equitativas e democráticas.

Gráfico 6 – Apoio do professor de AEE na prática pedagógica



Parte 3: Prática Pedagógica

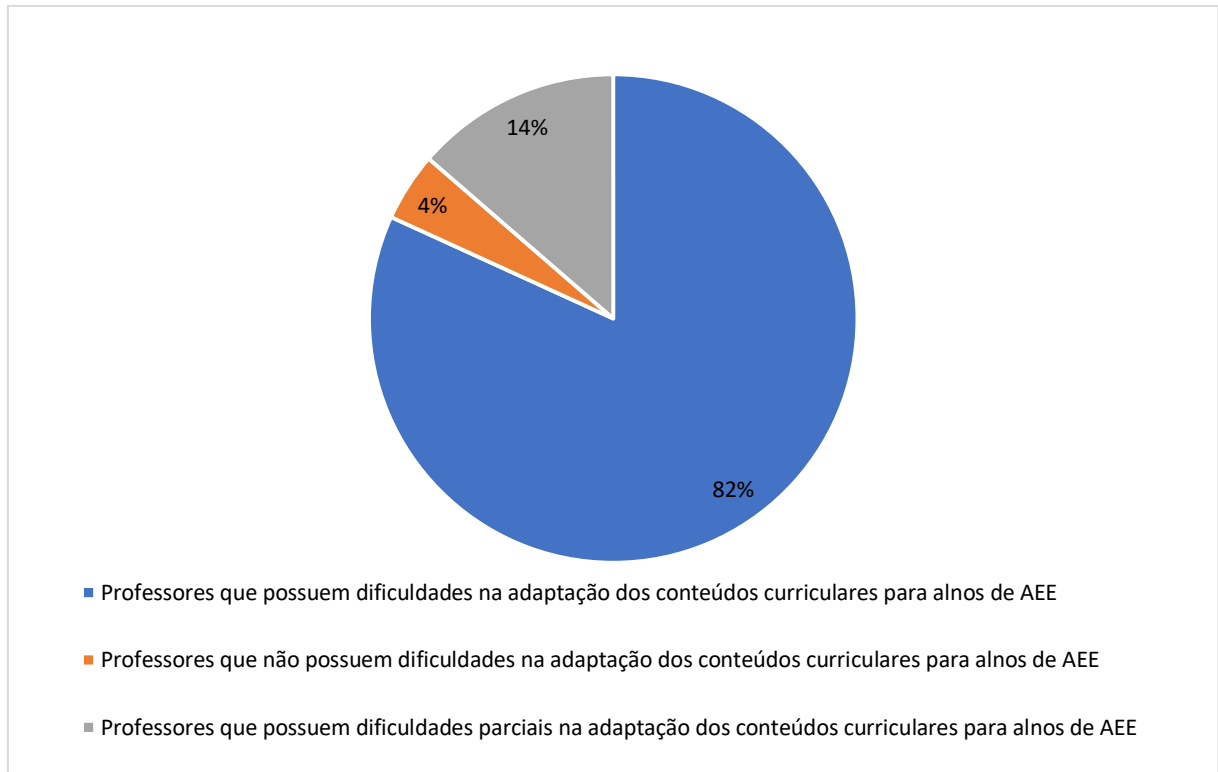
A terceira parte do questionário busca compreender a prática pedagógica dos professores no contexto da inclusão escolar, avaliando a adaptação curricular, o impacto do planejamento inclusivo e a utilização de recursos diferenciados para alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

I. Dificuldades na adaptação do conteúdo curricular

A questão “*Você encontra dificuldades em adaptar o conteúdo curricular para alunos que necessitam de AEE?*” evidencia que 18 professores (82%) relatam dificuldades, 3 (14%) enfrentam dificuldades parciais e apenas 1 (4%) não apresenta dificuldade.

Isso indica que a maioria dos docentes encontra barreiras significativas para personalizar o currículo, o que pode estar relacionado à formação inicial e continuada insuficiente em educação inclusiva, à falta de recursos e à complexidade das demandas específicas de cada aluno (Mantoan, 2015; Carvalho, 2017).

Gráfico 7 – Dificuldades na adaptação do conteúdo curricular

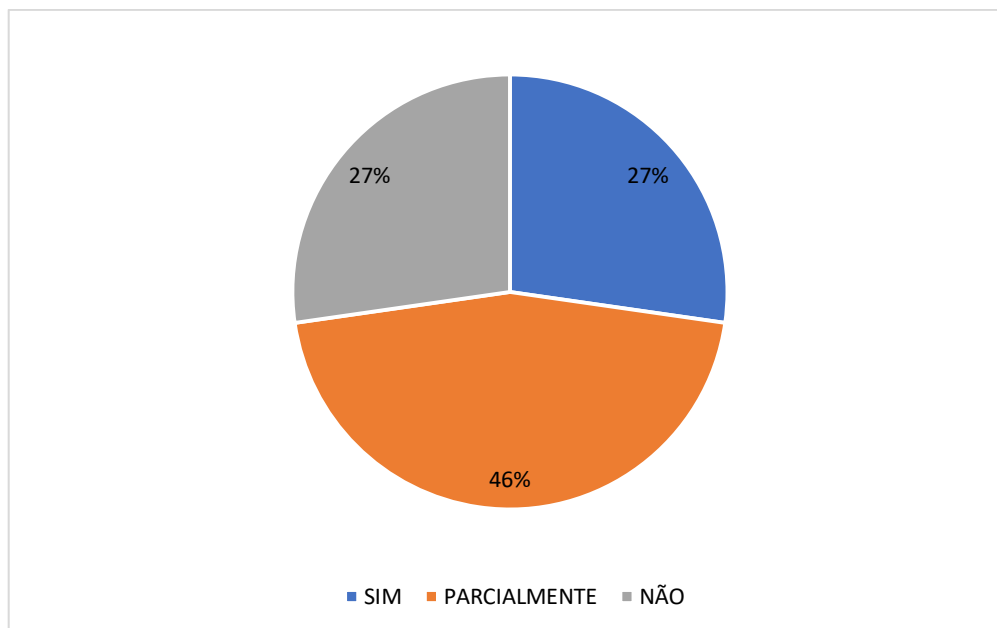


II. Planejamento das aulas inclusivas e impacto no andamento da turma

Em relação ao impacto do planejamento inclusivo no andamento da turma, 6 professores (27,27%) afirmam que compromete totalmente a dinâmica da classe, 10 (45,45%) indicam impacto parcial e 6 (27,27%) não percebem impacto.

O dado mostra que, embora o planejamento seja essencial para atender às necessidades específicas dos alunos, ele exige maior tempo, atenção e flexibilidade do professor. Isso evidencia a necessidade de apoio institucional e recursos pedagógicos adequados para que a inclusão seja viável e eficaz (Glatter & Mendes, 2019; Sassaki, 2011).

Gráfico 8 - Planejamento das aulas inclusivas e impacto no andamento da turma



III. Uso de recursos diferenciados (materiais adaptados, tecnologias e metodologias ativas)

Quanto à utilização de recursos diferenciados, apenas 2 professores (9%) afirmam usar materiais adaptados, tecnologias ou metodologias ativas constantemente, 11 (50%) utilizam essas ferramentas às vezes, 5 (23%) raramente e 4 (18%) nunca fazem uso desses recursos.

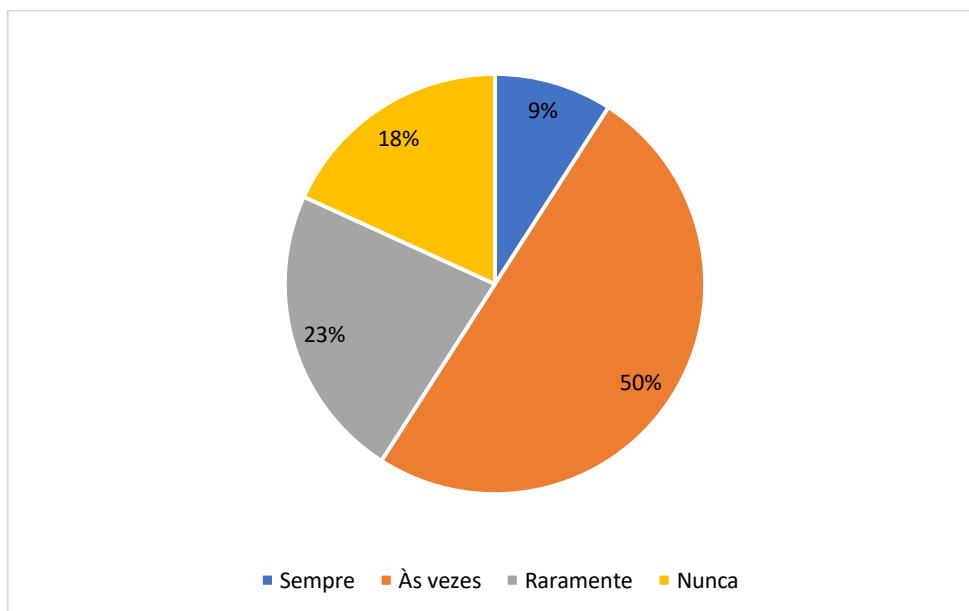
Embora a maioria faça uso eventual, o uso consistente e planejado de recursos diferenciados ainda é limitado, o que pode comprometer a aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais específicas. Recursos adaptados, metodologias ativas e tecnologias assistivas são fundamentais para promover aprendizagem significativa e equitativa (BRASIL, 2008; Carvalho, 2017).

Os resultados da Parte III evidenciam que a prática pedagógica inclusiva enfrenta desafios significativos:

- Adaptação curricular: a maioria dos professores enfrenta dificuldades para ajustar o conteúdo às necessidades do AEE.
- Planejamento inclusivo: impacta parcialmente o andamento da turma, exigindo maior atenção e flexibilidade.
- Uso de recursos diferenciados: ainda é limitado e irregular, embora essencial para a aprendizagem inclusiva.

Esses dados reforçam a necessidade de formação continuada, suporte institucional e acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, garantindo que a inclusão escolar seja efetiva, equitativa e consistente para todos os alunos.

Gráfico 9 - Utilização de recursos diferenciados



Parte 4: Apoio e Inclusão

A quarta e última parte do questionário busca compreender a percepção dos professores sobre apoio institucional, participação familiar e avanços da inclusão escolar. Foram analisadas três dimensões principais: suporte da gestão escolar, participação da família e percepção sobre o progresso da inclusão.

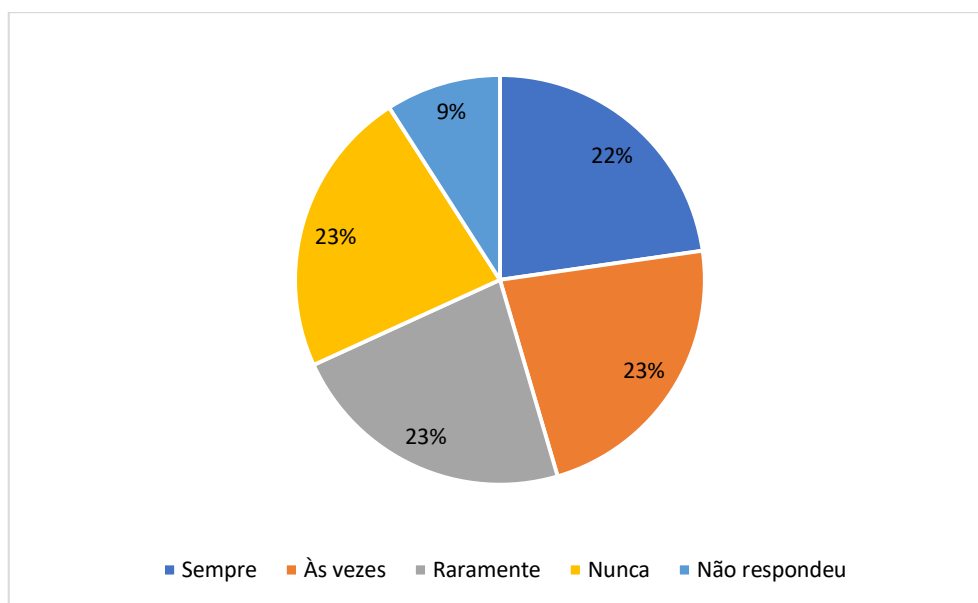
I. Apoio da gestão escolar à prática inclusiva

A questão “*A gestão escolar apoia sua prática inclusiva?*” mostra que apenas 5 professores (23%) recebem apoio constante, outros 5 (23%) recebem apoio ocasionalmente, 5 (23%) raramente recebem suporte, 5 (22%) nunca recebem apoio, e 2 (9%) não responderam.

Esses dados evidenciam que o apoio institucional é irregular, sendo um fator que pode comprometer a implementação efetiva de práticas inclusivas. O suporte da gestão é essencial para fornecer orientação pedagógica, recursos adequados e mediação de conflitos,

garantindo que a inclusão não dependa apenas do esforço individual do professor (Glatter & Mendes, 2019; BRASIL, 2008).

Gráfico 10 – Apoio da gestão escolar à prática inclusiva

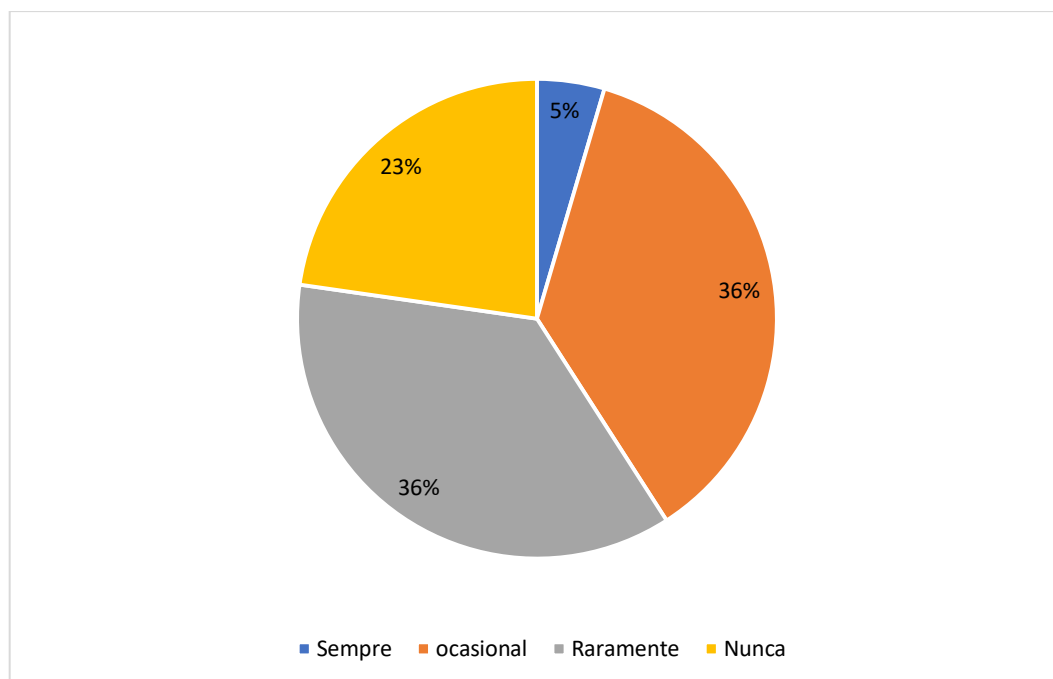


II. Participação da família no processo educativo

Quanto à participação familiar, apenas 1 professor (5%) percebe presença constante, 8 (36%) indicam participação ocasional, 8 (36%) raramente recebem apoio familiar, e 5 (23%) nunca têm participação.

A análise indica que a colaboração familiar ainda é limitada, podendo impactar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. A participação ativa da família é considerada estratégica para o sucesso da inclusão escolar, fortalecendo a parceria escola-comunidade e o acompanhamento contínuo do processo educativo (Mantoan, 2015; Carvalho, 2017).

Gráfico 11 - Participação da família no processo educativo

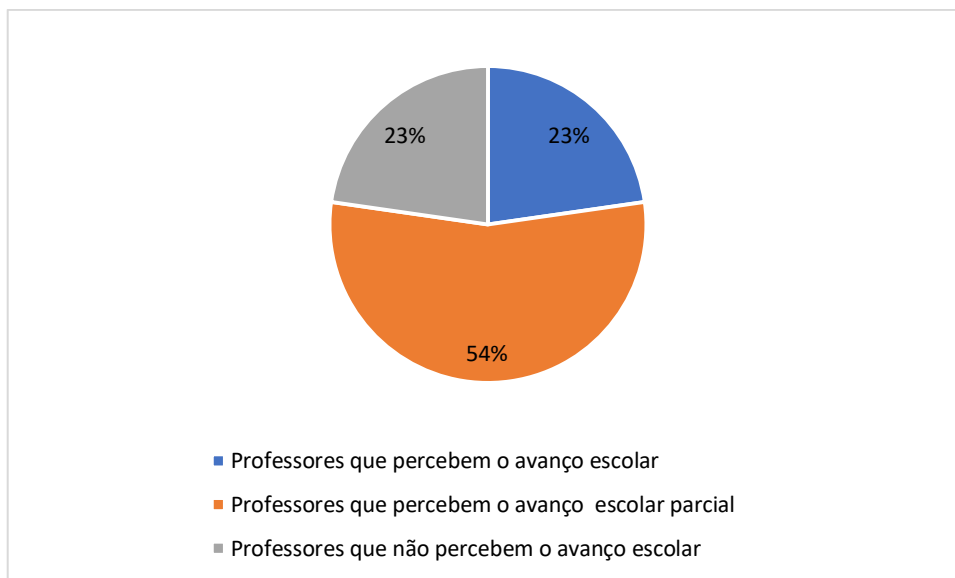


II. Percepção sobre o avanço da inclusão escolar

Em relação ao avanço da inclusão escolar, 5 professores (23%) percebem avanços significativos, 12 (54%) relatam progresso parcial, e 5 (23%) consideram que não houve avanço.

Embora existam percepções de melhorias, a maioria dos docentes considera que os avanços são parciais, possivelmente devido à falta de formação continuada, recursos pedagógicos, apoio institucional e engajamento familiar (Sassaki, 2011; Glatter & Mendes, 2019).

Gráfico 12 – Percepção sobre o avanço da inclusão escolar



De forma geral, os resultados da Parte IV indicam que:

- O apoio da gestão escolar é irregular, limitando a implementação consistente da prática inclusiva.
- A participação da família ainda é restrita, exigindo estratégias para fortalecer a colaboração escola-família.
- Apesar de avanços percebidos, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas, formação continuada e engajamento comunitário, garantindo práticas inclusivas efetivas e equitativas para todos os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e entender mais sobre a educação inclusiva no Brasil é uma responsabilidade compartilhada pelas autoridades constituídas, professores, família e toda a comunidade escolar como forma de fazer valer os direitos já garantidos em Lei. Portanto, ideias que possam incrementar e garantir serviços a um público antes colocado à margem da sociedade, devem ser levadas em conta em razão da complexidade de sua implementação e pleno acompanhamento.

Os resultados indicam que a formação inicial em educação inclusiva é limitada, com apenas 4 docentes tendo cursado disciplinas específicas e 6 participando de cursos ou

formações continuadas. A maioria dos professores (17 de 22) não se sente preparada para atuar com alunos do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando lacunas na formação e na preparação para práticas inclusivas.

Em relação às condições de trabalho, a maioria das escolas dispõe de recursos pedagógicos e tecnológicos (14 docentes) e estrutura física acessível (18 docentes). Entretanto, o apoio do professor de AEE é insuficiente, com 11 docentes relatando nunca receber suporte, o que pode comprometer a efetividade da inclusão.

Na prática pedagógica, grande parte dos professores enfrenta dificuldades em adaptar conteúdos curriculares (18 docentes), e o uso de recursos diferenciados, como materiais adaptados, tecnologias ou metodologias ativas, ainda é limitado, sendo frequente apenas para 2 participantes. Embora o planejamento das aulas inclusivas comprometa parcialmente o andamento da turma para alguns, a maioria consegue conciliar as adaptações sem grandes prejuízos.

Quanto ao apoio e à participação da comunidade escolar, observa-se que o suporte da gestão é irregular e a participação familiar limitada, com apenas 1 docente relatando presença constante das famílias. Apesar desses desafios, a percepção geral é de avanços graduais na inclusão escolar, com 17 docentes apontando progresso parcial ou total nos últimos anos.

Em síntese, os dados evidenciam a necessidade de fortalecer a formação continuada, ampliar o apoio especializado, promover o uso de recursos pedagógicos adaptados e incentivar maior engajamento da gestão e das famílias, medidas essenciais para consolidar práticas inclusivas efetivas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o art. 58 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.* Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.* 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLATTER, Ronald; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Formação docente e práticas inclusivas: desafios e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A educação inclusiva no Brasil: trajetória e desafios.* São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* 2. ed. São Paulo: Summus, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

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

ANEXOS

Apêndice 1: Modelo de questionário aplicado na pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
PESQUISADOR: GLEISON CARLOS SOUZA DE MORAIS

ORIENTADORA: DRA. MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA PERINGER

Público: Professores do Ensino Fundamental II do Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, NA
PRÁTICA COM ALUNOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO, NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL LUZIA MAIA**

Este formulário, irá contribuir com o artigo de conclusão do curso de especialização em AEE, que tem como objetivo fazer um levantamento de informações sobre os desafios dos professores do Ensino Fundamental II com a prática com alunos de Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia

Parte I – Formação

Durante sua formação inicial, você teve disciplinas sobre educação inclusiva? Lembra de alguma que possa citar?

() Sim _____ () Não

Você já participou de cursos ou formações continuadas sobre inclusão/AEE? Há quanto tempo? e qual foi?

() Sim _____ () Não

Você se considera preparado para atuar com alunos público-alvo do AEE?

() Sim () Parcialmente () Não

Parte II – Condições de Trabalho

A escola onde você trabalha possui recursos pedagógicos e tecnológicos para inclusão? Qual é ou quais são?

() Sim _____ () Não

A estrutura física da escola é acessível? O que possui de acessibilidade?

() Sim _____ () Não

Você recebe apoio do professor de AEE em sua prática pedagógica?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

Parte III – Prática Pedagógica

Você encontra dificuldades em adaptar o conteúdo curricular para alunos que necessitam de AEE?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

O planejamento das aulas inclusivas compromete o andamento da turma?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Você utiliza recursos diferenciados (materiais adaptados, tecnologias, metodologias ativas)?
Quais tipos de materiais adaptados ou tecnologias ou metodologias ativas?

☐ Sempre _____

☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Parte IV – Apoio e Inclusão

A gestão escolar apoia sua prática inclusiva? Quem é a pessoa da gestão da escola que dá este apoio?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

A família dos alunos com necessidades especiais participa do processo educativo?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Na sua opinião, a inclusão escolar tem avançado nos últimos anos? Por quê?

☐ Sim _____

☐ Parcialmente ☐ Não

Parte V – Considerações finais

Qual é, em sua opinião, o maior desafio para a inclusão de alunos público-alvo do AEE no Ensino Fundamental II?

Apêndice 2: Modelo de Declaração de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
PESQUISADOR: GLEISON CARLOS SOUZA DE MORAIS

ORIENTADORA: DRA. MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA PERINGER

Público: Professores do Ensino Fundamental II do Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia

“Os Desafios Dos Professores Do Ensino Fundamental II na prática com alunos de Atendimento Educacional Especializado, no Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia”

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que entendi o estudo. Tive a oportunidade de ler o Termo de Consentimento ou alguém leu para mim. Tive o tempo necessário para pensar, fazer perguntas e falar a respeito do estudo com outras pessoas.

Ao assinar este Termo de Consentimento de informações, tenho ciência que este documento está dentro dos padrões profissionais de sigilo (anonimato) e que os dados coletados serão para fins de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Este documento será assinado por mim e pelo pesquisador, sendo todas as páginas rubricadas por nós dois. Uma via ficará comigo, e outra com o pesquisador.

Catolé do Rocha - PB, ____ de _____ de 2025.

Participante da Pesquisa

Pesquisador