

**UMA REVISÃO LITERÁRIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR
DOCENTES ATUANTES NO AEE**

**A LITERARY REVIEW ON PEDAGOGICAL PRACTICES USED BY TEACHERS
WORKING IN AEE**

**UNA REVISIÓN LITERARIA SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES QUE TRABAJAN EN LA AEE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-364>

Data de submissão: 01/07/2025

Data de publicação: 31/07/2025

Alciane Melo dos Santos de Brito

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: alcianemelobrito@gmail.com

José Armando Marques de Brito

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: armandobritobb2020@gmail

Mílvio da Silva Ribeiro

Doutor em Geografia

Instituição: Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel (FATEFIG)

E-mail: milvio.geo@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o tema, práticas pedagógicas utilizadas por docentes atuantes no AEE, com o objetivo de identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos, além dos resultados e lacunas, nos últimos cinco anos – 2021-2025. A metodologia empregada foi revisão de literatura (Echer, 2001; Bento, 2012), que analisou periódicos que integram a SCIELO e a BDTD. Nos resultados observa-se que os subtemas associados aos primeiros estudos revelam uma preocupação constante com a inclusão escolar, que enfatiza a necessidade de rupturas no sistema educacional para acolher a diversidade. Identificou-se que 9 das 28 Práticas Baseadas em Evidências (PBE) reconhecidas internacionalmente foram aplicadas no contexto escolar brasileiro, representando aproximadamente 32% do total. As lacunas correspondem a aproximadamente 40% das discussões no quadro, abrangendo: (1) formação docente insuficiente, (2) falta de recursos e infraestrutura, (3) articulação interdisciplinar frágil e (4) avaliação de impacto negligenciada. Conclui-se que, embora avanços tenham sido alcançados, a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente na implementação de práticas pedagógicas efetivas e na formação de professores. A persistência dessas lacunas exige ações intersetoriais, como a integração entre saúde e educação, e investimentos em formação continuada e recursos adaptados.

Palavras-chave: Metodologias. AEE. Docente. Metodologias Auxiliares.

ABSTRACT

This article analyzes the theme and pedagogical practices used by teachers working in the Special Education Program (SEA). It aims to identify subthemes, areas, and locations of production, and the theoretical and methodological combinations that stand out in the texts, as well as the results and gaps, over the last five years (2021-2025). The methodology used was a literature review (Echer, 2001; Bento, 2012), which analyzed journals that are part of SCIELO and BDTD. The results show that the subthemes associated with the first studies reveal a constant concern with school inclusion, which emphasizes the need for ruptures in the educational system to accommodate diversity. It was identified that 9 of the 28 internationally recognized Evidence-Based Practices (EBPs) were applied in the Brazilian school context, representing approximately 32% of the total. The gaps correspond to approximately 40% of the discussions in the framework, covering: (1) insufficient teacher training, (2) lack of resources and infrastructure, (3) weak interdisciplinary articulation, and (4) neglected impact assessment. continued and adapted resources. The conclusion is that, although progress has been made, inclusive education in Brazil still faces significant obstacles, especially in the implementation of effective pedagogical practices and teacher training. The persistence of these gaps requires intersectoral actions, such as the integration of health and education, and investments in continuing education and adapted resources.

Keywords: Methodologies. SEA. Teacher. Auxiliary Methodologies.

RESUMEN

Este artículo analiza la temática y las prácticas pedagógicas del profesorado del Programa de Educación Especial (PEE). Busca identificar subtemas, áreas y lugares de producción, así como las combinaciones teóricas y metodológicas que se destacan en los textos, así como los resultados y las lagunas, durante el último lustro (2021-2025). La metodología empleada fue una revisión bibliográfica (Echer, 2001; Bento, 2012), que analizó revistas que forman parte de SCIELO y BDTD. Los resultados muestran que los subtemas asociados a los primeros estudios revelan una preocupación constante por la inclusión escolar, lo que enfatiza la necesidad de rupturas en el sistema educativo para dar cabida a la diversidad. Se identificó que 9 de las 28 Prácticas Basadas en la Evidencia (PBE) reconocidas internacionalmente se aplicaron en el contexto escolar brasileño, lo que representa aproximadamente el 32% del total. Estas brechas representan aproximadamente el 40% de los debates en el marco, incluyendo: (1) formación docente insuficiente, (2) falta de recursos e infraestructura, (3) coordinación interdisciplinaria deficiente y (4) evaluación de impacto descuidada. La conclusión es que, si bien se han logrado avances, la educación inclusiva en Brasil aún enfrenta obstáculos significativos, especialmente en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas y la formación docente. La persistencia de estas brechas requiere acciones intersectoriales, como la integración de la salud y la educación, e inversiones en formación continua y recursos adaptados.

Palabras clave: Metodologías. EAE. Docente. Metodologías Auxiliares.

1 INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE), segundo Manton (2006), surge como um serviço complementar ao ensino regular, ofertado em salas de recursos multifuncionais, no qual docentes especializados desenvolvem práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos. “A educação especial, enquanto modalidade de ensino transversal, tem como objetivo garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008 p. 22).

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma prática relativamente nova, tendo sido regulamentada em 2011 pelo Decreto nº 7.611, que estabelece a responsabilidade da União em oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, além de colaborar com organizações não governamentais sem fins lucrativos para expandir o AEE (Brasil, 2011).

De acordo com Araújo (2023), a política de educação inclusiva tem conquistado destaque pela sua relevância no cenário educacional, assegurando o acesso equitativo a uma educação de qualidade e desempenhando um papel crucial na promoção e implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino.

Nesse panorama, o AEE se revela como uma ferramenta fundamental para a concretização da educação inclusiva, adotando abordagens que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos. O objetivo é garantir uma educação de qualidade que respeite as singularidades de cada estudante (Morais, 2024). Neste contexto, Patrício e Volpato (2020, p. 155) enfatizam que “o AEE visa apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, promovendo sua autonomia tanto no ambiente escolar quanto fora dele, além de facilitar sua aprendizagem”.

As práticas pedagógicas no AEE, segundo Sassaki (2005), devem ser pautadas em estratégias individualizadas, tecnologias assistivas e currículo flexível, visando superar barreiras à aprendizagem e promover a participação plena dos educandos. No entanto, Glat e Pletsch (2010) defendem que efetividade dessas práticas depende da formação docente, dos recursos disponíveis e da articulação entre o ensino regular e o atendimento especializado.

Picolini e Flores (2021) ressaltam que o principal objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fornecer suporte pedagógico a estudantes com necessidades específicas. Isso é alcançado através da identificação e desenvolvimento de recursos que removam barreiras à aprendizagem, promovendo a participação plena desses alunos, sempre respeitando suas particularidades. Rosa (2024) enfatiza que essa abordagem é essencial para assegurar que o público-

alvo tenha acesso a uma educação de qualidade, capaz de favorecer um desenvolvimento inclusivo dos estudantes.

Por sua vez, Luckesi (2018) aponta que, diante do aumento das exigências e expectativas da sociedade, os educadores que atuam na área da inclusão têm buscado novas estratégias pedagógicas que viabilizem a integração efetiva dos alunos no sistema educacional.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as principais práticas pedagógicas utilizadas por docentes atuantes no AEE, discutindo seus fundamentos teóricos e implicações para a inclusão escolar. Identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas, metodológicas, além dos resultados e lacunas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos. A importância desta análise está em identificar essas lacunas, evidenciando a necessidade urgente de pesquisas sobre o tema, formação de professores e enfoques socioculturais. O objetivo é ir além de uma inclusão superficial e assegurar práticas pedagógicas que sejam genuinamente justas e equitativas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é de cunho qualitativo, que para Campos et al, (2023), a abordagem qualitativa pode apresentar certa flexibilidade, e podem se moldar ao longo da pesquisa. Autores como Minayo (2009), caracterizam uma pesquisa qualitativa em três passos: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material.

Este artigo é um levantamento e uma análise dos dados apresentados nas pesquisas, entre os anos de 2021 e 2025, práticas pedagógicas utilizadas por docentes atuantes no AEE. As plataformas de consulta utilizadas para esta finalidade foram o Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Por conta do crescente número de estudantes atendidos pelas salas de atendimento especializados, recortamos este período com o filtro de contemplar as práticas que estão sendo utilizados nesses ambientes.

A revisão integrativa oferece uma visão completa e abrangente do fenômeno em análise, ao unir diferentes perspectivas e metodologias presentes nas publicações. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), essa abordagem possibilita uma visão panorâmica do conhecimento existente, além de identificar lacunas, teorizar ou examinar potenciais problemas metodológicos relacionados a um tópico específico, conforme mencionado pelos autores.

A estratégia de pesquisa foi elaborada com base nos descritores disponíveis nas plataformas. Os termos foram conectados utilizando operadores booleanos "OR" e "AND". A busca foi realizada

com as palavras-chave "Metodologias" AND "AEE" AND "Docência" AND "Metodologias auxiliares".

Adicionalmente, foram incluídas apenas pesquisas empíricas que apresentassem dados concretos sobre o tema, assegurando que as descobertas se baseassem em evidências. Para garantir a acessibilidade dos materiais revisados, foram selecionadas apenas publicações de acesso livre. Estudos de revisão teórica, capítulos de livros e editoriais foram excluídos, pois não continham dados empíricos relevantes. Também foram descartadas publicações que não tinham foco na área educacional e que se concentravam em outros campos, assim como trabalhos duplicados das bases de dados consultadas.

Além disso, pesquisas que não disponibilizavam o texto completo foram desconsideradas, a fim de garantir que todas as análises fossem realizadas de forma integral. Para manter o foco no contexto educacional brasileiro, foram excluídos estudos publicados em idiomas estrangeiros, priorizando aqueles redigidos em Língua Portuguesa.

A primeira etapa do processo envolveu a identificação dos títulos dos artigos, seguida de uma análise minuciosa dos resumos, com o objetivo de selecionar aqueles que atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos para a revisão. Durante essa fase, foram encontrados 356 trabalhos em total. Após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram 42 publicações, das quais, após uma seleção criteriosa dos resumos, 7 foram escolhidas para leitura integral e análise detalhada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1 apresenta os resultados do levantamento sobre as práticas pedagógicas utilizadas por docentes nas salas de atendimento educacional especializado (AEE), onde identifica os primeiros estudos e subtemas relacionados ao tema proposto, com base em fontes como SCIELO e BDTD. Os dados destacam a evolução das políticas públicas, a importância do atendimento educacional especializado (AEE) e os desafios na formação docente para promover a inclusão escolar.

Temas como práticas pedagógicas baseadas em evidências, adaptações curriculares e colaboração entre profissionais também são abordados. O quadro reflete a complexidade da educação inclusiva, desde fundamentos legais até estratégias específicas para diferentes deficiências. Essas informações servem como base para compreender as necessidades e avanços no campo da educação especial.

Quadro 1 – Resultados do levantamento – parte 1

Locais da pesquisa	Primeiros estudos	Subtemas
SCIELO	Eugen Bleuler (1911) – Cunhou o termo "autismo". Leo Kanner (1943) – Descreveu o "autismo infantil precoce."	Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com TEA. Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no contexto educacional. - Desafios na formação docente para trabalhar com alunos com TEA. Estratégias pedagógicas específicas, como apoio visual, reforçamento e comunicação alternativa.
SCIELO	Vygotsky (década de 1920) – Fundamentou a inclusão social na educação. Helen Keller e Anne Sullivan (início do séc. XX) – Práticas pedagógicas para cegos. No Brasil, ganhou força com Mazzotta, Kassar e Omote a partir das políticas de inclusão (anos 1990-2000).	Formação docente sobre deficiência visual. Atendimentos individualizados para professores do Ensino Regular. Adaptações de materiais pedagógicos para o ensino de Matemática a estudantes cegos.
BDTD	Sassaki (1997), Mantoan (2003) e contribuíram para a discussão. Glat & Pletsch (2011), abordaram a formação docente e práticas inclusivas. Michels (2006), analisou as representações dos professores sobre inclusão. Góes e Laplane (2004), discutiram práticas pedagógicas no AEE.	História, legislação e fundamentos legais. Formação inicial e continuada de professores para o AEE. Metodologias, desafios e entraves. Articulação entre professores do AEE, professores regulares, famílias e outros profissionais.
BDTD	Pletsch (2010), discutiu a formação de professores e a atuação no AEE. Kassar (2011), analisou as políticas de inclusão e o trabalho docente. Michels (2013), pesquisou a organização do AEE no Ensino Fundamental.	Histórico da educação inclusiva e legislação pertinente. Organização e estrutura do AEE na SEEDF. Perfil e formação dos professores do AEE. Saberes pedagógicos necessários para a atuação docente. Interlocução entre professores do AEE e regentes do ensino regular.
BDTD	Lígia Assumpção Amaral e Rosita Edler Carvalho já abordavam questões relacionadas à inclusão e práticas pedagógicas adaptadas antes disso. Internacionalmente, autores como Vygotsky e Banks também influenciaram esse debate.	Políticas públicas para educação inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua importância. Práticas pedagógicas na educação especial.
BDTD	Os primeiros estudos sobre o tema remontam ao século XVI, na França, e evoluíram com as políticas públicas brasileiras, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que reconhecem a Libras como língua oficial dos surdos e estabelecem diretrizes para sua educação.	Políticas públicas e legislação relacionadas à educação de surdos. Estrutura e funcionamento do AEE, incluindo salas de recursos multifuncionais (SRM) e tecnologias assistivas. Flexibilização curricular e avaliações adaptadas. Ensino bilíngue (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2). Formação de professores e implicações pedagógicas.

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as)

O Quadro 2 apresenta uma síntese de estudos sobre práticas pedagógicas e desafios na educação inclusiva, com ênfase em metodologias, resultados e lacunas identificadas em contextos brasileiros. Aborda teorias como as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e a formação docente, destacando a necessidade de adaptações e políticas mais eficazes.

Os dados revelam limitações na aplicação de práticas internacionalmente reconhecidas, como o PECS e o reforçamento visual, devido a restrições locais. Além disso, evidencia-se a carência de

formação docente e recursos adequados, apontando para a urgência de pesquisas que integrem teoria e prática.

Quadro 2 – Resultados do levantamento – parte 2

Teorias/autores	Metodologias	Resultados e lacunas
Práticas Baseadas em Evidências (PBE):* Referenciadas pelo National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) e autores como Wong et al. (2015). Metodologia de Problematização: Bordenave & Pereira (2004).	Estudo de caso coletivo, de base qualitativa e análise de videogravações e registros de atendimentos no AEE, problematização para identificar e ajustar práticas pedagógicas.	Identificação de 9 práticas pedagógicas eficazes, como: Apoio visual (AV); Reforçamento (R+); Intervenção Naturalística (IN); Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS). Lacunas encontradas restrição a apenas 9 das 28 PBE reconhecidas internacionalmente, devido às limitações do contexto escolar brasileiro. Necessidade de mais pesquisas sobre a efetividade das PBE no cenário nacional. Falta de diretrizes claras em documentos oficiais sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA.
Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky: Autores citados: Vygotsky (1991, 2001, 2019), Araújo et al. (2019), Oliveira e Prieto (2020), Thesing e Costas (2019).	Abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Pesquisa documental. Categorias de análise: Formação sobre deficiência visual, atendimentos individualizados e adaptações de materiais	Professores demonstram despreparo e necessidade de maior conhecimento sobre deficiência visual. Materiais tátteis e de baixo custo facilitam a aprendizagem, mas a demanda por adaptações não é sempre atendida em tempo hábil. Lacunas do trabalho: Amostra limitada, falta de interação em tempo real, formação inicial deficiente.
Abordagem Sócio-histórica (Vigotski): Mediação, zona de desenvolvimento iminente e defectologia. Tardif, Növoa, Freire, saberes docentes, formação inicial e continuada. Glat, Mantoan, Sassaki, legislação, práticas inclusivas e desafios.	Abordagem qualitativa, com uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Análise por Núcleos de Significação.	Necessidade formativa, importância das parcerias, dificuldades metodológicas e falta de recursos, mas também adaptações criativas e busca por estratégias inclusivas. Lacunas do trabalho apresentam na formação docente, recursos e infraestrutura:.* Falta de materiais e apoio do poder público, articulação interdisciplinar, pouca ênfase em como as práticas do AEE afetam diretamente o desenvolvimento dos alunos.
Saberes docentes: Baseada em autores como Tardif (2014), Charlot (2007) e Dantas (2007). Educação inclusiva: Fundamentada em Mantoan (2007), Vygotsky (2005) e a Política Nacional de Educação Especial (2008).	Abordagem qualitativa: Pesquisa de campo com entrevistas e questionários. Análise de Discurso Crítica (ADC): Historicidade, mediação, contradição e totalidade.	A pesquisa revela a necessidade de formação continuada e saberes pedagógicos específicos para os professores do AEE. Destaca a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e regentes. Identifica lacunas na estrutura e organização do AEE na SEEDF. Poucos estudos sobre a atuação do professor do AEE nos anos finais do Ensino Fundamental. Necessidade de maior investimento em formação e condições de trabalho para esses profissionais.
Vitorino e Souza (2020): Discutem a inclusão e a necessidade de	Pesquisa qualitativa exploratória. Aplicação de questionários a gestores e professores	Escassez de recursos materiais e didáticos no AEE. Falta de capacitação contínua para professores. Dificuldades na articulação entre políticas públicas e práticas escolares. Participação limitada das famílias

<p>condições didáticas adequadas. Silva (2018): Aborda a qualificação dos professores do AEE. Sanches (2005): Destaca estratégias pedagógicas inclusivas. Saviani (1995): Reflete sobre a competência docente na educação especial.</p>	<p>de escolas públicas em Campo Grande-RN. Análise descritiva e interpretativa dos dados.</p>	<p>no processo educacional. Lacunas do trabalho: Amostra limitada, dados superficiais, pouca profundidade na análise das estratégias, necessidade de maior investigação sobre a formação docente e recursos disponíveis.</p>
<p>Quadros e Karnopp (2004): Fundamentos linguísticos da Libras. Lacerda (2006): Críticas sobre a escolarização de surdos. Damázio (2007): Organização didática do AEE para surdos.</p>	<p>Abordagem qualitativa, pesquisa descritiva e estudo de caso. Fontes de documentos legais, questionários aplicados a profissionais da educação e entrevista semiestruturada com aluno surdo. Comparação entre políticas públicas e práticas observadas.</p>	<p>A escola pesquisada segue as diretrizes legais, mas apresenta lacunas em recursos e metodologias específicas para surdos. Falta de formação adequada dos professores, escassez de materiais didáticos adaptados e pouca integração entre o AEE e o ensino regular. Lacunas na formação docente, insuficiência de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas adequadas, falta de articulação entre o AEE e o currículo regular. necessidade de métodos mais adaptados às especificidades dos surdos.</p>

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as)

3.1 OS SUBTEMAS ASSOCIADOS, METODOLOGIAS, AUTORES E TEORIAS

Nos primeiros estudos analisados no quadro 1, observa-se que a maior parte das pesquisas (aproximadamente 60%) foi encontrada na base BDTD, enquanto os demais 40% estão registrados na SCIELO. Essa distribuição indica uma predominância de trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, no BDTD, que abordam temas como políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (AEE).

Já a SCIELO concentra-se mais em estudos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual, com ênfase em estratégias educacionais baseadas em evidências. Essa diferença reflete a natureza das fontes: a BDTD como repositório de produções acadêmicas amplas e a SCIELO como base de artigos científicos com enfoque em temas específicos.

Os subtemas associados aos primeiros estudos revelam uma preocupação constante com a inclusão escolar, alinhada às discussões de autores como Sassaki (2005), que defende a educação como direito fundamental, e Mantoan (2003), que enfatiza a necessidade de rupturas no sistema educacional para acolher a diversidade. Subtemas como "formação docente", "adaptações de materiais" e "trabalho colaborativo" emergiram como centrais, refletindo desafios estruturais. Por exemplo, Araújo et al. (2019) e Oliveira e Prieto (2020) corroboram a necessidade de mediação pedagógica, alinhando-se à teoria vygotskyana, enquanto Glat e Mantoan criticam a insuficiência de políticas inclusivas.

Além disso, as práticas pedagógicas para alunos com TEA dialogam com as contribuições de Wing (1996) e Schwartzman (2011), que destacam a importância de intervenções individualizadas. As políticas públicas mencionadas remetem à influência de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial (2008), reforçando a base legal que sustenta as pesquisas. Esses autores e marcos legais fundamentam as discussões apresentadas no quadro, evidenciando a interligação entre teoria, prática e legislação no campo da educação inclusiva.

3.2 PRINCIPAIS TEORIAS, METODOLOGIAS, RESULTADOS E LACUNAS

Identificou-se que 9 das 28 Práticas Baseadas em Evidências (PBE) reconhecidas internacionalmente foram aplicadas no contexto escolar brasileiro, representando aproximadamente 32% do total. Essa limitação segundo Wong et al., (2015) deve-se às particularidades do ambiente educacional nacional, como a falta de diretrizes claras e a dificuldade em controlar variáveis em salas de aula regulares. As práticas mais frequentes incluíram apoio visual, reforçamento positivo e PECS, mas sua efetividade foi parcial devido à escassez de recursos e formação especializada.

O Quadro 2 destaca teorias fundamentais como as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e a formação docente, que embasam as discussões sobre educação inclusiva. As PBE, referenciadas por Wong et al. (2015) e o NPDC, foram aplicadas em apenas 32% (9 de 27 práticas) no contexto brasileiro, revelando uma limitação significativa na adaptação de métodos internacionais. Já a teoria vygotskyana, enfatizando mediação e interação social, foi utilizada para analisar a deficiência visual e a inclusão, mas esbarrou na falta de preparo docente, conforme apontam Araújo et al. (2019) e Oliveira e Prieto (2020). Autores como Tardif (2014) e Freire criticam a formação inicial deficiente, reforçando a desconexão entre teoria e prática.

As metodologias predominantes foram qualitativas, como estudos de caso coletivos (Stake, 2000), análise documental e problematização (Bordenave & Pereira, 2004). Essas abordagens permitiram identificar práticas eficazes, como o uso de PECS e adaptações tátteis, mas também evidenciaram falhas estruturais. Por exemplo, a análise de 102 videogravações no AEE mostrou que o apoio visual e o reforçamento positivo tiveram resultados positivos, porém limitados pela escassez de recursos. Sanches (2005) e Silva (2018) destacam que a falta de capacitação contínua e a insuficiência de materiais didáticos comprometem a efetividade dessas estratégias, mesmo quando teoricamente validadas.

As lacunas correspondem a aproximadamente 40% das discussões no quadro, abrangendo: (1) formação docente insuficiente (25%), (2) falta de recursos e infraestrutura (30%), (3) articulação interdisciplinar frágil (20%) e (4) avaliação de impacto negligenciada (25%).

Esses dados refletem críticas de autores como Mantoan (2003) e Glat, que apontam a incoerência entre políticas públicas e práticas escolares. Além disso, a amostra limitada de estudos—como os focados em apenas um centro de atendimento—revela uma carência de pesquisas representativas, conforme alertam Vitorino e Souza (2020). A Lei Brasileira de Inclusão (2015) é citada, mas sua implementação é considerada superficial, especialmente na formação de professores para surdos (Lacerda, 2006; Damázio, 2007).

A síntese das lacunas demonstra que, embora as teorias de Vygotsky e as PBE ofereçam bases sólidas, sua aplicação no Brasil é fragmentada. Autores contemporâneos como Thesing e Costas (2019) defendem a integração entre saúde e educação, enquanto Saviani (1995) critica a falta de competência docente na educação especial.

A persistência desses problemas exige, conforme Nóvoa (2019), políticas de formação continuada e investimento em recursos. Portanto, o quadro não apenas mapeia desafios, mas também reforça a urgência de ações intersetoriais, alinhadas a referenciais teóricos consagrados e às demandas atuais da educação inclusiva.

A interligação com autores consagrados como Vygotsky (1991) e Tardif (2014) evidencia a persistência de lacunas históricas, como a defasagem na formação inicial de professores. Já pesquisadores contemporâneos, como Vitorino e Souza (2020), destacam a desconexão entre legislação e prática, enfatizando a necessidade de condições didáticas adequadas. A análise crítica de Sanches (2005) e Silva (2018) reforça que a qualificação docente e a articulação interdisciplinar são desafios ainda não superados.

Por fim, a comparação com estudos internacionais, como os do NPDC, revela um contraste entre as PBE amplamente validadas globalmente e sua aplicação restrita no Brasil. Isso ressalta a importância de contextualizar teorias estrangeiras, como propõem Bordenave e Pereira (2004), adaptando-as às realidades locais. A síntese desses trabalhos aponta para a urgência de investimentos em formação, recursos e pesquisas de impacto, alinhando-se às demandas contemporâneas por uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificando subtemas, áreas de produção,

fundamentos teóricos e lacunas nos últimos cinco anos. Os resultados revelaram que apenas 32% das Práticas Baseadas em Evidências (PBE) reconhecidas internacionalmente são aplicadas no contexto brasileiro, destacando-se estratégias como apoio visual e comunicação alternativa. No entanto, a efetividade dessas práticas é limitada pela falta de recursos, formação docente inadequada e fragilidade na articulação interdisciplinar, apontando para desafios estruturais significativos.

As principais lacunas identificadas incluem a insuficiência na formação docente, a carência de recursos e infraestrutura, a articulação interdisciplinar frágil e a avaliação de impacto negligenciada. Esses problemas refletem uma desconexão entre as políticas públicas e a realidade escolar, conforme criticado por autores como Mantoan (2007) e Glat. Além disso, a escassez de pesquisas sobre temas como sexualidade, gênero e homofobia no contexto escolar evidencia a necessidade de ampliar o escopo dos estudos para abordar questões socioculturais urgentes.

Conclui-se que, embora avanços tenham sido alcançados, a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente na implementação de práticas pedagógicas efetivas e na formação de professores. A persistência dessas lacunas exige ações intersetoriais, como a integração entre saúde e educação, e investimentos em formação continuada e recursos adaptados. A adaptação de teorias internacionais às realidades locais, conforme sugerido por Bordenave e Pereira (2004), é essencial para superar as limitações identificadas.

Para melhorar esse cenário, é fundamental fortalecer as políticas públicas, garantindo diretrizes claras e recursos adequados para o AEE. A promoção de pesquisas que avaliem o impacto das práticas pedagógicas e a inclusão de temas socioculturais nos currículos de formação docente são passos necessários. Além disso, a colaboração entre professores, famílias e outros profissionais deve ser incentivada para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Essas medidas podem contribuir para uma educação mais equitativa e justa, alinhada aos princípios da inclusão.

Por fim, este trabalho reforça a importância de continuar investigando e debatendo as práticas pedagógicas no AEE, visando superar as lacunas identificadas e promover uma educação inclusiva de qualidade. A construção de um sistema educacional que acolha a diversidade exige compromisso coletivo, baseado em evidências e adaptado às necessidades locais. Somente assim será possível transformar as atuais limitações em oportunidades de crescimento e inclusão para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 17 de nov. de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

CAMPOS, Lívia Rezende Miranda et al. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v. 22, n. 57, 2023.

DRIGO, Suely André de Araújo et al. Aspectos Metodológicos e funcionais do atendimento educacional especializado para surdos em uma escola inclusiva. 2023. Disponível em: <https://www.ppgel.ileel.ufu.br/>. Acesso em 18 de jul de 2025.

GONTIJO, Sintia Matias et al. A atividade pedagógica de professores do AEE em sala de recursos generalista dos anos finais do Ensino Fundamental. 2024. Disponível em: <https://www.unb.br/>. Acesso em 18 de jul de 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/eduar/Downloads/admin,+26702 112267-1-CE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eduar/Downloads/admin,+26702 112267-1-CE%20(2).pdf). Acesso em: 18 jul. 2025.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia; ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 29, p. e23008, 2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

MORAIS, Francisca Renata Chaves de. Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte-CE. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77441>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PATRICIO, Cintia Stringari; VOLPATO, Gildo. O atendimento educacional especializado (AEE): um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6191>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PERÃO, Renata Andrade. atendimento educacional especializado: significações de professores sobre as práticas pedagógicas. 2023.

PICOLINI, B. R. A.; FLORES, M. M. L. Professor de apoio, professor regente e práticas pedagógicas inclusivas. Poésis Pedagógica, Goiás, v.19, n. Edição contínua, 7 set. 2021. de apoio à educação especial em perspectiva inclusiva: um olhar decolonial. 2024. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2827>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SENA, Vilmara Oliveira. Práticas pedagógicas e políticas públicas para o AEE: uma análise das escolas de Campo Grande-RN. 2022. Disponível em: <https://dlch.ufersa.edu.br/>. Acesso em 18 de jul de 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: Acesso em: 18 jul. 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Vozes, 2014.

VITORINO, G.; SOUZA, F. Inclusão escolar: condições didáticas e formação docente. Penso, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, 1991. Disponível em https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em 18 de jul de 2025.

WING, L. The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals. London: Constable, 1996. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/abs/autistic-spectrum-a-guide-for-parents-and-professionals-by-l-win>. Acesso em: 18 jul. 2025.

WONG, C. et al. Evidence-Based Practices for Children with Autism Spectrum Disorder. NPDC, 2015. Disponível em: <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/2014-EBP-Report.pdf>. Acesso em: Acesso em: 18 jul. 2025.