

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS EM
ESTUDOS DE CASO



FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA
(ORGANIZADOR)

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS
EM ESTUDOS DE CASO**



FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA
(ORGANIZADOR)

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS
EM ESTUDOS DE CASO**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri
Dra. Leonice Mourad, Universidade Federal de Santa Maria
Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri
Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará
Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisa em educação especial e inclusiva : perspectivas teóricas e metodológicas
em estudos de caso / Organizado por Francisco de Oliveira Viana. — Iguatu, CE :
Quipá Editora, 2025.

132 p. : il.

ISBN 978-65-5376-481-1

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-481-1

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Viana, Francisco de Oliveira. II.
Título.

CDD 371.9

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em julho de 2025

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

AGRADECIMENTOS

A realização desta obra só foi possível graças ao apoio, à parceria e ao compromisso de diversas pessoas e instituições que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste projeto.

Agradecemos, de modo especial, à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em particular ao Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), pelo incentivo constante à produção acadêmica, pela estrutura ofertada e pela promoção de uma formação de qualidade voltada à inclusão e à transformação social.

Registramos nossa profunda gratidão aos professores e à coordenação do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo empenho, dedicação e contribuições valiosas na formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a educação inclusiva.

Estendemos nosso reconhecimento a todos os integrantes que colaboraram com as pesquisas aqui publicadas. Esta coletânea é fruto de um esforço coletivo, e cada contribuição foi essencial para dar vida a estas páginas.

Por fim, aos leitores desta obra, nosso sincero agradecimento por acreditarem na importância da leitura e do debate em torno da educação especial e inclusiva. Que este livro possa inspirar reflexões, práticas e novas possibilidades em prol de uma sociedade mais justa e acolhedora.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é resultado dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) desenvolvidos no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do seu sistema de educação a distância, o UEMANET. Esta publicação reafirma o compromisso institucional com a produção e a difusão do conhecimento científico, especialmente na área da educação inclusiva.

A obra está organizada em oito capítulos, nos quais são discutidas temáticas relevantes e contemporâneas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Os textos abordam questões como práticas pedagógicas inclusivas, políticas públicas, formação de profissionais, acessibilidade e o direito à educação para pessoas com deficiência.

Cada capítulo reflete o esforço investigativo e o compromisso social em contribuir com a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade. Assim, esta coletânea se propõe a dialogar com profissionais da educação, pesquisadores (as), gestores (as) e demais interessados (as) na temática, como subsídio teórico e prático para o fortalecimento de uma escola democrática e inclusiva.

Ao final da obra, os (as) leitores (as) poderão conhecer os (as) autores (as) dos textos, cujas trajetórias acadêmicas e profissionais estão apresentadas nas páginas finais.

Desejamos uma leitura instigante e reflexiva, que contribua para o avanço das práticas e das políticas de inclusão em nosso país.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

08

SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO DE DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UM ENSINO EFICIENTE

Islana dos Santos da Silva

CAPÍTULO 2

22

QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA? UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CUIDADO COM OS CUIDADORES DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kenia Polliane Almeida Azevedo

CAPÍTULO 3

33

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

Lúcia Helena Pinheiro d'Eça

CAPÍTULO 4

48

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Messiane Rose Correa Sá Menez

CAPÍTULO 5

67

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE HUMBERTO DE CAMPOS – MA

José Márcio da Silva Rocha

CAPÍTULO 6

85

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FATOR DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL ADALBERTO MENDES FILHO EM HUMBERTO DE CAMPOS (MA)

Maria da Conceição de Sousa Caldas

CAPÍTULO 7	97
SURDEZ E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
<i>Moizana dos Santos Bruzaca Rocha</i>	
CAPÍTULO 8	114
OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM BASE EM UM ESTUDO INVESTIGATIVO	
<i>Nair de Jesus Rodrigues</i>	
SOBRE OS AUTORES	128
SOBRE O ORGANIZADOR	132

CAPÍTULO 1

SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO DE DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UM ENSINO EFICIENTE

Islana dos Santos da Silva

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil contava com aproximadamente 10 milhões de cidadãos surdos, o que correspondia a cerca de 5% da população nacional. Desses, 32 mil estavam na faixa etária de 0 a 5 anos, o que indicaria que deveriam estar matriculados na Educação Infantil. Estima-se que, após 15 anos, esse número tenha aumentado, o que leva a sociedade a refletir sobre a inclusão dessas pessoas, especialmente no contexto escolar.

A Constituição Federal de 1988, a LDB e outras legislações asseguram o direito à educação para o aluno surdo, destacando-se, entre elas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, entre outras normativas. Essas leis visam garantir a inclusão plena dos alunos surdos no sistema educacional, promovendo o acesso a uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades.

Apesar dos avanços legislativos, as comunidades surdas têm enfrentado ao longo do tempo diversas experiências com práticas metodológicas de ensino, muitas das quais não se mostraram eficazes e, por isso, não foram reconhecidas como formas adequadas de aprendizagem. Esses recursos, que falharam, não contribuíram para o desenvolvimento educacional desse público. Assim, a inclusão do aluno surdo no contexto escolar tem gerado intensas reflexões no sistema educacional brasileiro. Quando inserido em uma sala de aula, o estudante surdo precisa atendimento educacional que considere suas especificidades e a sua deficiência, isto é, Atendimento Educacional Especializado, para que suas necessidades educacionais sejam efetivamente atendidas.

Nessa perspectiva, entende-se que a inclusão escolar de alunos com surdez é um tema de suma importância para a sociedade, e desafiador para a educação, visto que o foco está na aprendizagem efetiva do cidadão. Analisa-se que, mesmo após avanços e estudos, em virtude de legislações, os desafios ainda são muitos e precisam ser superados, amenizados. Quando uma criança com surdez ingressa em uma escola se depara com barreiras desafiadoras, desde limitações pessoais

até as mais complexas, como o conhecimento da língua pela qual deve se comunicar (LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais), a falta de infraestrutura das instituições escolares e o despreparo das escolas na formação e capacitação dos professores e demais profissionais.

Face ao exposto, este estudo teve como objetivo investigar os principais desafios da inclusão de alunos com surdez no ensino regular, por meio de um estudo de caso em uma escola. Foram analisadas as dificuldades enfrentadas por estudantes, docentes e intérpretes, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover a acessibilidade e a aprendizagem. Além disso, buscou-se identificar e propor alternativas que contribuam para a efetivação de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, garantindo melhores condições de ensino e aprendizagem para alunos surdos.

Esta pesquisa desenvolveu-se por meio de embasamento teórico, assim como um estudo de caso em uma escola da rede estadual do Maranhão. A fim de coletar as informações necessárias, foi aplicado um questionário aos professores da Instituição através da ferramenta Google Forms, do Google, obtendo um total de 8 participantes.

Este artigo estruturado da seguinte forma: primeiramente destaca alguns aspectos da educação de surdos e a inclusão escolar, assim como alguns marcos legais e políticas públicas para a inclusão de alunos com surdez. Em seguida aborda a comunicação e mediação linguística no ensino de surdos, por meio de recursos e estratégias, destacando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua importância na educação, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o papel do professor, do intérprete e da escola no processo de ensino- aprendizagem. Em sua terceira parte, buscou-se analisar a prática em sala de aula, por meio da aplicação de questionário para os professores, promovendo a reflexão sobre as estratégias utilizadas, dificuldades enfrentadas e sugestões de melhorias pelos professores, os desafios na adaptação do conteúdo e na comunicação com alunos e docentes e intérpretes, bem como barreiras na aprendizagem e possíveis adaptações necessárias para os alunos surdos.

A Educação de Surdos e a Inclusão Escolar

A educação dos surdos tem sido marcada por diversos acontecimentos históricos. Por volta do século XVI, iniciaram-se as primeiras tentativas de educar pessoas com deficiência auditiva, pois antes disso, eram vistas como pessoas ineducáveis. No decorrer do tempo, vários estudos e ações ocorreram no sentido de educar e escolarizar os surdos. Soares (1999) afirma que o médico pesquisador italiano Girolamo Cardano (1501-1576) considerava a capacidade do surdo de raciocinar

e expressar-se, assim, a surdez não poderia ser entendida como barreira de aprendizagem e aquisição de conhecimentos por parte das pessoas com surdez.

Reily (2007) destaca a importância de Pedro Ponce de Leon (1510-1584) como primeiro professor surdo. E Jannuzzi (2004) aponta o clérigo francês Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) por contribuir com a língua de sinais ao desenvolver o método do gestualismo, baseado no alfabeto manual, que deu origem à Língua de Sinais Francesa.

Em 1880, durante o Congresso de Milão, um evento realizado na Itália e composto exclusivamente por ouvintes, foi debatida a melhor abordagem para a educação de surdos: gestualismo ou oralismo. E segundo Lacerda (1998) o método oralista foi escolhido, resultando na marginalização da língua de sinais por décadas. No Brasil, Oliveira (2001) destaca como marco inicial da educação dos surdos a fundação do Imperial Instituto de surdos-mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional dos Surdos – INES, onde o professor francês Ernest Huet era responsável por supervisionar os trabalhos realizados na época.

A partir da década de 1960 e início de 1970, consolidou-se uma nova abordagem para a educação de surdos: a Comunicação Total, que representou um avanço significativo, no entanto, a partir da década de 1990, perdeu lugar para o Bilinguismo, outro importante avanço na educação de surdos.

No que tange a inclusão escolar, muito tem se discutido nos últimos anos, haja vista as inúmeras tentativas e métodos usados no processo de escolarização de pessoas surdas. Afinal, durante muito tempo acreditava-se que o surdo conseguiria e deveria falar, com isso, os métodos eram voltados a essas práticas.

Por conseguinte, faz-se necessário entender que as concepções de surdez, em sua maioria, são caracterizadas pelas diferentes possibilidades comunicativas da pessoa com deficiência auditiva. Assim, a surdez ou deficiência auditiva refere-se à perda parcial ou total da audição, ocorrendo quando o cérebro não recebe informações sonoras suficientes dos ouvidos. Bueno (1998, p. 43) destaca ser questionável desconsiderar a surdez como uma condição decorrente de uma limitação orgânica (deficiência) e aponta esse aspecto como negativo, pois há perda auditiva. Mas reforça que “apesar de ser uma condição intrinsecamente adversa, a surdez e os surdos não podem ser tratados meramente como doentes, pois não o são”. As definições de surdez são essenciais para a adequada apropriação de um código linguístico, indispensável para o desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas. Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser compreendida como instância de significação, isto é, a importância é dada ao uso dos signos,

independente do meio material utilizado. Assim, para Góes "o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro" (Góes, 1999, p. 37).

Existem diferentes graus de surdez: a leve, em que a pessoa consegue ouvir algumas palavras, mas pode perder certos elementos sonoros, apresentando pouco impacto na aprendizagem da linguagem, embora tenha dificuldades para acompanhar uma conversa normal; a surdez moderada, quando a pessoa só consegue ouvir sons muito fortes, o que gera dificuldades na aprendizagem da linguagem; a surdez severa, que impede a pessoa de ouvir palavras em volume normal, sendo necessário falar em tom elevado para que perceba algum som; a surdez profunda, os problemas na fala são intensos, e há grandes dificuldades na aprendizagem da linguagem oral; e por fim, a cofose, que representa a perda total da audição, caracterizando a surdez completa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, aborda a modalidade de Educação Bilíngue para Surdos, sendo regulamentada pela Lei nº 14.191. Esse marco foi de grande importância, considerando o histórico de lutas da comunidade surda.

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma forma legítima de comunicação e expressão, incluindo seu sistema linguístico e estrutura gramatical. Dessa forma, qualquer aluno surdo, independentemente de sua faixa etária, nível ou modalidade de ensino, tem o direito de aprender os conteúdos educacionais em sua língua materna, garantindo uma educação mais inclusiva e acessível.

No que se refere às políticas públicas e educacionais para surdos, os primeiros registros de educação para pessoas com deficiência surgiram com a criação de importantes instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854). Além disso, a Declaração Mundial de Educação para todos, confeccionada durante um congresso em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, 1994, constituem-se em marcos. Assim como o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e estabelece as diretrizes para a educação de pessoas surdas, fornecendo garantias no contexto social, educacional, saúde e assistencial.

É salutar que durante muito tempo as tentativas de incluir o aluno surdo no ambiente educacional acabaram por segregá-los e afastá-los do convívio e interação social, haja vista que eram modelos como o do oralismo e a comunicação total, no entanto, com a formação docente para o

ensino bilíngue, a criação do curso de Letras com habilitação em Libras e a promoção de escolas e classes de educação bilíngue, garantidos por meio do decreto supracitado, o bilinguismo passou a ser uma prática de inclusão escolar e social, e ainda segundo Quadros (2020), a educação baseada no bilinguismo valida a surdez enquanto experiência visual e compreende a língua de sinais como a primeira língua da criança surda, reforçando assim a importância do uso de sinais para a aprendizagem dos surdos.

Assim, a escola deverá, por meio das políticas públicas educacionais, garantir a inclusão de todos. Mas, para que isso aconteça na prática, é necessário que haja uma equipe engajada com um atendimento educacional especializado, envolvendo professores, gestores, infraestrutura física, Projeto Político Pedagógico, metodologias, estratégias de ensino e processo avaliativo. Afinal, as políticas educacionais são fundamentais para garantir o direito ao acesso à educação, pois são ferramentas de ação que asseguram a implementação das diretrizes em âmbito nacional.

Comunicação e Mediação Linguística no Ensino de Surdos

A linguagem pertence a todo ser humano e faz parte do seu desenvolvimento, tanto social como intelectual. É responsável por desenvolver a comunicação que, para os surdos, torna-se uma barreira, visto que estes percebem o mundo de modo diferente dos ouvintes. A língua de sinais e as experiências visuais são os modos pelos quais os surdos criam meios de percepção e comunicação com o mundo, já os ouvintes usam o canal oral-auditivo (a fala). Assim, faz-se necessária a mediação linguística, com a língua de sinais.

No processo de ensino/aprendizagem de pessoas com surdez, a mediação da Libras é feita com auxílio de professores, tradutores e intérpretes, facilitando a comunicação com os ouvintes, e é fator imprescindível para a aprendizagem e construção de conhecimento do aluno surdo. Nessa perspectiva, vale ressaltar que esse ensino deve ser fundamentado nos pressupostos do bilinguismo, tendo como língua materna a Língua de Sinais e como segunda língua, aquela falada oficialmente em seu país. Para Goldfeld (2002), o bilinguismo é a melhor opção para crianças surdas, já que expõe a língua de sinais, podendo evitar atraso na linguagem e possibilitar a aprendizagem, além da língua oral, sua segunda língua, por meio da escrita.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é símbolo de efetivação da comunicação entre surdos e ouvintes, representa a vitória da comunidade surda na luta por seus direitos, além de ser um elemento de afirmação de sua identidade. Essa conquista é assegurada na legislação vigente no Brasil pela lei nº 10.436/2002, que assim define em seu artigo 1º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002).

Dessa forma, no contexto da educação inclusiva, a Libras emerge como uma ferramenta essencial de transformação, por promover a inclusão e a acessibilidade, além do desenvolvimento cognitivo e emocional dos surdos, tendo em vista que a falta de comunicação com os ouvintes é uma das principais barreiras de inclusão do surdo na sociedade. Além disso, é responsável pela formação de alunos surdos no país. Logo, a inclusão da Libras no currículo escolar não beneficia apenas os surdos, mas toda a comunidade escolar, assim como a sociedade, preparando os alunos para interagir de forma inclusiva em diversos contextos sociais e profissionais.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para a supracitada comunidade, Farias (2001) destaca que este deve ser feito em dois momentos distintos: a língua portuguesa oral (quando possível para o indivíduo e por opção da família) e a língua portuguesa escrita. Vale ressaltar que esse ensino deve ocorrer em momento diferente da aquisição da Libras.

Além disso, é importante salientar o papel do professor no processo de ensino- aprendizagem dos estudantes surdos, pois este é responsável por proporcionar um ambiente interativo e promover a socialização desse aluno. No entanto, é importante que reconheça suas potencialidades e peculiaridades, sendo essencial se capacitar/qualificar por meio de formação continuada ou possuir graduação em Letras com habilitação em Libras e Português. Afinal, é o professor o responsável pela elaboração de aula e atividades desse aluno, além do acompanhamento em seu processo avaliativo.

Já o intérprete é o agente mediador e de extrema importância que irá, junto ao professor, pensar nas melhores estratégias que possam alcançar o desenvolvimento do aluno surdo. Sua função é fazer a mediação e interpretação de fala na comunicação surdo/ouvinte. A lei n.º 12.319, de 1 de setembro de 2010, foi inerente, pois regulamenta a profissão de intérprete no Brasil.

Quanto à escola, esta deve promover um ambiente educacional inclusivo, desde adaptações físicas, onde o ensino deve ser pautado nas especificidades e nas necessidades individuais de cada aluno, garantindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE/SURDEZ. O currículo deve ser adaptado, estratégias instrucionais adequadas devem ser adotadas, assim como todo o suporte necessário a fim de que o aluno com surdez não se isole dos demais, e dessa forma, o ambiente educacional será mais inclusivo (Minetto, 2008).

A fim de efetivar esse ensino, alguns recursos e estratégias devem ser utilizados na mediação linguística, por meio de pedagogia visual, assim como o uso de tecnologias assistivas, jogos,

atividades lúdicas, que possibilitam às pessoas com deficiência desenvolver habilidades que lhes proporcionem maior independência. A esse respeito, Bersch e Tonolli (2006, p. 4) afirmam que “os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam”. Dessa forma, é importante ressaltar que a Libras é visuoespacial, necessitando de recursos visuais eficazes, por isso, devem ser utilizadas as estratégias e metodologias na mediação linguística que reconheçam a necessidade e especificidades de cada estudante.

Resultados e discussões

Com o propósito de identificar os desafios e propostas para um ensino eficiente no contexto da surdez e inclusão escolar, conheceremos os resultados do estudo de caso do aluno de nome Eduardo¹, realizado no ano de 2024, em uma escola da rede estadual do Maranhão. O jovem foi matriculado na 1ª série aos 17 anos, em uma turma regular, na qual apenas ele tinha surdez, não era alfabetizado, tampouco conhecia a Libras. Durante os 3 (três) anos do ensino médio foi acompanhado pelos mesmos professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, concluiu o ensino médio aos 19 anos, apresentando avanço significativo em sua aprendizagem.

Natural de Humberto de Campos, Eduardo nasceu com surdez congênita e deficiência intelectual – DI. Relatou-se que, desde cedo, o jovem não respondia à comunicação com os familiares. Desenvolve-se um método próprio de comunicação através de gestos.

Para coletar as informações necessárias sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno Eduardo, e entender como acontece a inclusão escolar, foi aplicado um questionário para os professores da instituição, no total, 8 (oito) docentes participaram da pesquisa. Os questionamentos, apresentados em gráficos e tabelas a seguir, referiram-se aos principais desafios encontrados por eles no ensino e aprendizagem do aluno com surdez, e quais estratégias devem ser usadas para facilitar o processo educacional do educando.

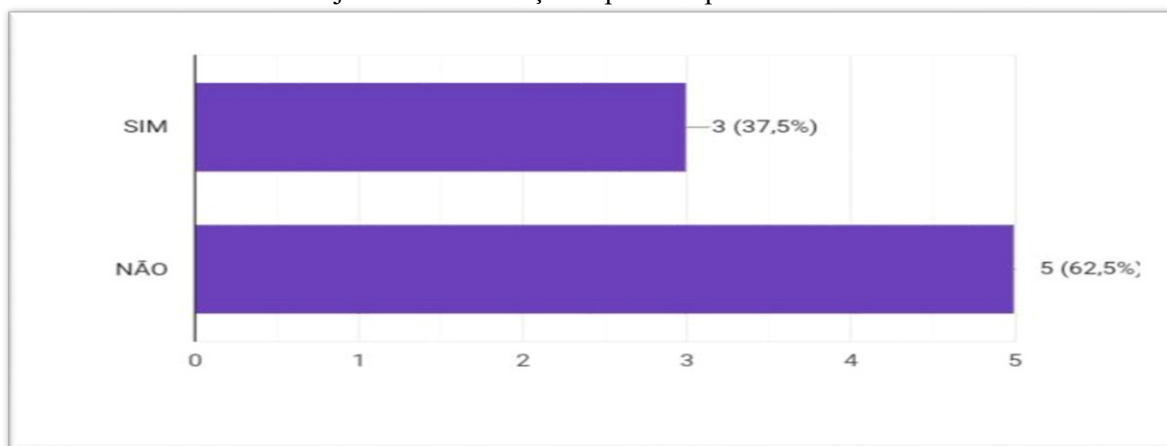
O gráfico 1, logo abaixo, apresenta o percentual acerca da quantidade de docentes que receberam ou não formação específica para atuarem com alunos surdos no ensino regular. Dos oito questionados, 37,5% disseram ter recebido alguma formação. No entanto, outros 62,5% responderam que nunca receberam.

¹ Nome fictício afim de garantir a privacidade e a ética exigida pela pesquisa.

² Perda auditiva desde o nascimento.

³ Distúrbio do desenvolvimento neurológico.

Gráfico 1: Você já recebeu formação específica para atuar com alunos surdos?

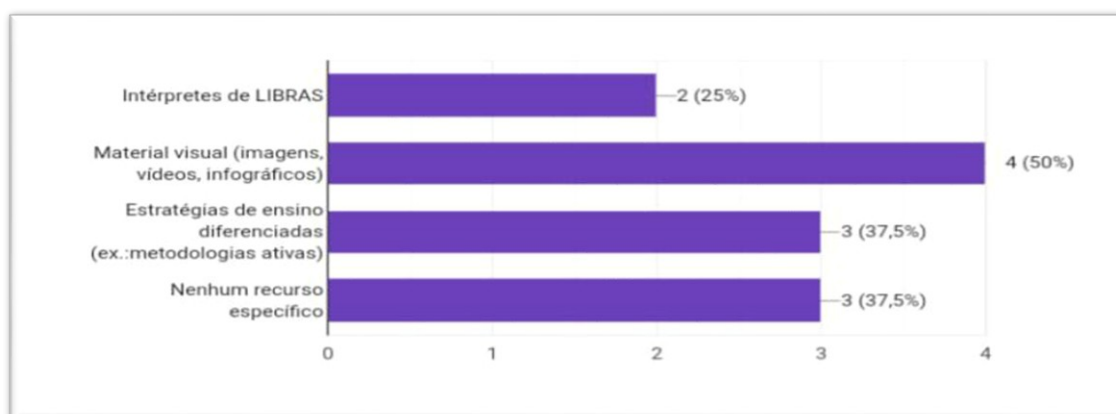


Elaboração: A autora, 2025

Após a observação do gráfico acima, faz-se necessário refletir sobre a importância de formações continuadas para o trabalho com alunos surdos, para que possam ter um suporte que os auxiliem e orientem no progresso desses alunos. Ademais, poderão elaborar planejamentos que incluam estes alunos e garantam a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, o gráfico 2, logo abaixo, trata acerca de quais recursos pedagógicos os professores utilizam para auxiliar na aprendizagem do aluno com surdez. Haja vista que no gráfico anterior a maioria, cindo dos oito entrevistados, não receberam formação para atuar com esse público.

Gráfico 2: Quais recursos pedagógicos você utiliza para auxiliar na aprendizagem do aluno Eduardo?



Elaboração: A autora, 2025.

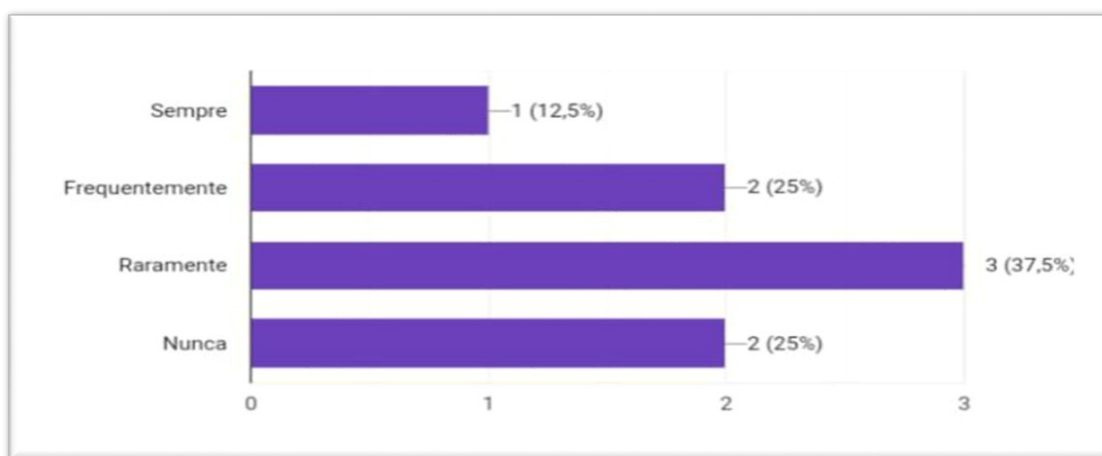
Como observado no segundo gráfico, apenas 2 apontaram o intérprete de Libras como recurso pedagógico, enquanto 4 responderam utilizar os materiais visuais para auxílio na

aprendizagem do estudante. E 3 desses professores disseram não utilizar recursos específicos. Além disso, dos 8 docentes entrevistados, 3 também apontaram o uso de metodologias ativas

Assim, percebe-se que, embora sem formação específica, buscam auxílio em recursos que orientem sua prática pedagógica. Afinal, para que aconteça a verdadeira inclusão, é necessário oferecer os recursos adequados.

Nesse sentido, pensando nas respostas da pergunta anterior, houve a necessidade de questioná-los sobre a frequência com que adaptam suas aulas. Como demonstra o próximo gráfico.

Gráfico 3: Com que frequência você adapta suas aulas para atender o aluno surdo?



Elaboração: A autora, 2025

Como demonstrado no gráfico acima, apenas 1 professor respondeu adaptar sempre suas aulas para o atendimento do aluno com surdez, seguidos por outros 2 que disseram fazer adaptações frequentemente. Enquanto 3 disseram “raramente”, e os outros 2 apontaram nunca fazerem adaptações. Nesse contexto, é necessária a discussão sobre a importância da adaptação curricular, e de planejar aulas e momentos que incluam o aluno no ambiente escolar, pois a primeira língua deste aluno, a Libras, possui estrutura gramatical e linguística própria. Assim, é de responsabilidade dos professores buscarem meios para promover essas adaptações, visando garantir o aprendizado deste alunado.

Partindo dessas análises, buscou-se entender quais os maiores e principais desafios os docentes enfrentam no ensino do aluno em estudo. Dessa forma, foi solicitado que os professores respondessem, de forma sucinta, como demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 1: Quais os principais desafios que você enfrenta ao ensinar o aluno surdo?

Quantidade de professores	Respostas
5	Não ter formação em Libras
1	Ausência de intérpretes da Libras
1	Falta de apoio familiar e da escola
1	Ausência de matérias e abordagens específicas

Elaboração: A autora, 2025

A tabela acima demonstra que a maioria, 5 dos oito docentes entrevistados, tem como principal desafio ao ensinar o jovem Eduardo a ausência de formação em língua de sinais, a Libras, pois isso dificulta a comunicação, tornando-se uma barreira para essa inclusão, pois acabam não mediando os conteúdos da maneira adequada, e apresentam dificuldades na adaptação de aulas e atividades.

Assim também, um docente destacou a ausência de intérpretes da Libras, enquanto outro respondeu ser a falta de apoio familiar e até da escola seus maiores desafios, e por fim, o último professor respondeu que a seu maior desafio é a ausência de materiais e abordagens específicas. Tomando por base as respostas apresentadas, é importante ressaltar a importância da formação em Libras, do intérprete/tradutor, da família e de todos os demais participantes da comunidade escolar na educação de alunos surdos, bem como de todos os outros estudantes. Pois a pessoa surda ao chegar na escola traz em sua bagagem os primeiros sinais de aquisição linguística, seja por meio de gestos ou de qualquer tentativa de comunicação, e é na escola que a Libras será desenvolvida em sua estrutura. E esses alunos serão preparados para o exercício de sua cidadania, por meio da garantia de seus direitos.

Por conseguinte, fez-se necessário compreender quais as estratégias os docentes consideram mais eficazes para garantir a inclusão do aluno com surdez e dos demais no ensino regular, haja vista os desafios que existem. Assim, tem-se a próxima tabela:

Tabela 2: Quais estratégias você considera mais eficazes para garantir a inclusão do aluno surdo no ensino regular?

Quantidade de professores	Respostas
3	Adaptação curricular
1	Abordagem multidisciplinar e uso de tecnologia assistiva
3	Acompanhamento junto ao intérprete
1	Trabalhos em grupo

Elaboração: A autora, 2025.

A tabela acima apresenta as estratégias consideradas pelos docentes como mais eficazes para garantir a inclusão desse aluno no ensino regular. 3 professores apontaram a adaptação do currículo como forma de garantir a inclusão, visto que oportuniza ao aluno uma aprendizagem equitativa. Outro docente apontou para a abordagem pedagógica multidisciplinar que trabalhe a Libras aliada às tecnologias assistivas, por meio de atividades e materiais adaptados, chegam a citar vídeos legendados, atividades multissensoriais, adaptações no currículo. Outros 3 ressaltam a presença do intérprete de Libras em sala de aula, com o intuito de facilitar a comunicação com o aluno surdo, pois entre suas atribuições está a de interpretar/traduzir fielmente a língua de sinais. No entanto, vale ressaltar que não é papel apenas do intérprete conhecer a Libras, mas sim de todos.

Por fim, a tabela a seguir (Tabela 3) traz um último questionamento, acerca de quais mudanças, estruturais ou pedagógicas, os docentes acreditam que poderiam melhorar o ensino e a aprendizagem de alunos surdos, baseando-se em suas experiências com o jovem Eduardo.

Tabela 3: A partir da sua experiência com o aluno Eduardo, quais mudanças, estruturais ou pedagógicas, poderiam melhorar o ensino e a aprendizagem de alunos surdos?

Quantidade de professores	Respostas
1	Aluno alfabetizado em Libras
1	Intérpretes/tradutores
6	Uso Metodologia ativas e ambientes Inclusivos

Elaboração: A autora, 2025.

No que tange ao último questionamento, um dos professores respondeu que o aluno alfabetizado em Libras seria a principal mudança para o ensino e a aprendizagem desses alunos, pois através da aquisição de sua língua poderia compreender melhor o mundo e, assim, assimilar conhecimentos e suas aprendizagens, percebe-se então que o docente ressalta a importância das etapas anteriores para o aluno, isto é, o processo de alfabetização nos anos iniciais. Outro respondeu que a presença integral de intérpretes/tradutores nas salas melhoraria o processo, pois facilitaria a mediação para este aluno. Por fim, os outros 6 docentes responderam que o uso planejado de metodologias ativas e tecnologias assistivas poderiam facilitar o aprendizado desse alunado, e promover um ensino de qualidade. Além disso, mencionaram a importância de ambientes Inclusivos, enquanto ambientes estimuladores, que contribuam com o pensamento desses alunos, por meio de salas de aulas que favoreçam a comunicação visual, por meio de elementos gráficos, lúdicos, interativos.

Consoante os dados apresentados acima, compreende-se que, apesar dos avanços, no que se

refere à legislação, as barreiras para a inclusão escolar de alunos com surdez ainda persistem e revelam o cenário desafiador da educação desses alunos. Falta formação, planejamento adequado, elaboração de estratégias e inclusão de metodologias eficiente.

Evidencia-se assim, a inquietação de professores que, por não terem formação adequada na área da Libras, enfrentam dificuldades no ensino desse público. Porém, o jovem Eduardo, ao longo dos três anos, apresentou avanços significativos em sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos básicos e necessários para sua formação, lendo textos e escrevendo, além da aquisição da Libras, passou a ter contato com a sua primeira língua. No entanto, é um processo desafiador e é preciso buscar políticas e propostas inclusivas que promovam o ensino eficiente desses alunos, pois somente a aquisição da língua não é suficiente para incluir e escolarizar o aluno surdo. É necessário ir além, estimular e favorecer o progresso desse alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, foi possível identificar os principais desafios encontrados por docentes de uma escola no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Partindo do estudo de caso do aluno Eduardo, jovem que só teve conhecimento e influência da língua portuguesa escrita e da língua de sinais no ensino médio, após um intenso trabalho de seus professores do AEE, e diversas tentativas de ensiná-lo por parte dos docentes regentes. Afinal, além da surdez o jovem tem deficiência intelectual.

Foi possível perceber que a falta de conhecimento e domínio da Libras, culminado na comunicação não-efetiva com o estudante, foi a principal barreira apontada pelos professores, além da falta de intérpretes para a mediação e interpretação da língua de sinais. E de materiais adequados, afinal, a Libras é uma língua visuoespacial.

A partir do exposto, fica clara a necessidade de efetivar na prática o que diz a legislação brasileira e de pensar em propostas para um ensino eficiente nas escolas. Sendo este mediado por tecnologias assistivas e metodologias que promovam a inclusão escolar destes alunos.

Nessa perspectiva, o estudo aponta para necessidade das instituições educacionais se prepararem para atender ao público da surdez, bem como todos aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, sendo imprescindível compreender a importância das formações continuadas para que os profissionais estejam aptos a atender os surdos de forma efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Cortez, 1994;

BRASIL, **Lei Federal nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. XX, 23 dez. 1996.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia Assistiva**, 2006.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de tecnologias assistiva**. 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura.** Cad. CEDES (46). Set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>. Acesso em: 04 de mar. 2025.

FARIAS, S. R. **Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Pesquisa Linguística, n.6. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo**, v. 10, p.30-40, 1998.

MINETTO, Maria de Fatima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **A escrita do surdo: relação de texto e concepção.** In: 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2001.

REILY, L. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n.35, p.308-326, maio/ago. 2007.

SANTOS, A. P. S.; GOES, R. S. **Língua Brasileira de Sinais – Libras.** UNIASSELVI, 2016.

SOARES, M. A. L. **A educação dos surdos no Brasil.** Campinas: Autores Associados/Bragança

Paulista, 1999.

Surdez. Disponível em: Surdez: O que é, quais as causas, sintomas e tratamento. Acesso em: 27 de fev. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. Ed. Parábola, 2020.

CAPÍTULO 2

QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA? UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CUIDADO COM OS CUIDADORES DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kenia Polliane Almeida Azevedo

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. Dentro do espectro são identificados graus que podem ser leves e com total independência, apresentando discretas dificuldades de adaptação, até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida (MINIST.SAÚDE, Abril 2022).

Logo, conforme a conceitualização do TEA, percebe-se que se trata de um distúrbio neurodivergente que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Suas características podem variar de acordo com os níveis de apoio e acessibilidade disponíveis, permitindo a observação e avaliação das melhores estratégias para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas. Dessa forma, é possível aprimorar continuamente a qualidade de vida da pessoa com diagnóstico confirmado.

A responsabilidade de ser cuidador ou responsável de um indivíduo com TEA é desafiadora, pois diariamente eles enfrentam uma sobrecarga crescente devido às exigências da rotina. O compromisso com os desafios cotidianos, que envolvem aspectos afetivos, a falta de autocuidado e a dedicação integral na busca por suporte nas áreas da saúde, educação e assistência psicossocial para aqueles que cuidam, muitas vezes os leva a não colocar sua própria sobrevivência como prioridade para assim, buscar obter um bem-estar mais estruturado para dedicar -se ao cuidado dos seus.

Observa-se que a maior parte das responsabilidades relacionadas ao cuidado de indivíduos com TEA recai sobre as mulheres, muitas das quais enfrentam o abandono do cônjuge e de alguns familiares. Esse cenário pode levar à sobrecarga emocional, ao isolamento e à dedicação exclusiva à vida da pessoa que têm o comprometimento de cuidar. Como consequência, essas cuidadoras são

frequentemente acometidas por diversas patologias, vivenciando tensões e estresse diários na busca por proporcionar melhores condições de vida para seus filhos ou dependentes.

Frederici (2017) “aponta para a desvalorização do trabalho doméstico, que muitas vezes é tido como "menos criativo" que a "construção de uma cadeira ou uma casa". Ela propõe que se resinifique esse trabalho: "Como se pode dizer que produzir a vida das novas gerações, educar, conversar, é menos criativo do que construir uma casa, um carro, uma cadeira, um brinquedo?" .

Diante da narrativa da autora acima nos retrata por meio da afirmativa, que a falta de apoio ocorre porque toda a responsabilidade recai, em grande parte, sobre uma única pessoa, geralmente uma mulher, que muitas vezes se vê desamparada financeiramente e emocionalmente. Esse cenário pode levá-la ao isolamento social e ao desenvolvimento de diversas patologias emocionais, como estresse, ansiedade e depressão.

Diante disso, surge um questionamento essencial: como um cuidador pode oferecer suporte a outra pessoa se não consegue priorizar seu próprio bem-estar? É fundamental que o cuidador esteja bem para poder se dedicar ao outro, permitindo que ambos alcancem uma melhor qualidade de vida.

Face ao exposto, objetivo principal dessa pesquisa é analisar a ausência de suporte socioemocional e afetivo para os cuidadores de autistas, investigando os impactos dessa falta de assistência em sua saúde mental e qualidade de vida. Além disso, busca-se compreender de que forma equipes multidisciplinares poderiam atuar para minimizar essa sobrecarga emocional e proporcionar um acolhimento mais eficaz aos responsáveis pelo cuidado dos autistas.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: inicia-se com uma abordagem teórico conceitual a respeito dos temas inerentes a temática. Focamos no capítulo primeiro em destacar a fundamentação teórica acerca do Transtorno do Espectro Autista, bem como no segundo capítulo enfatizamos os principais desafios enfrentados pelos cuidadores dessa comunidade. Por fim, no capítulo final, apresentamos a parte empírica do trabalho, com base nos dados coletados em campo por intermédio categorização de respostas da metodologia de Cecilia Minayo, cujo o objetivo principal será atingir os anseios deste trabalho e destacar possíveis intervenções para a problemática aqui elencada.

O cuidado no transtorno do espectro autista: entre desafios e demandas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma atipicidade do neurodesenvolvimento que afeta a forma como a pessoa se comunica, interage socialmente e processa estímulos do ambiente. Compreender esse conceito é essencial para garantir melhor qualidade de vida às pessoas diagnosticadas com o transtorno (MINIST.SAÚDE, Abril 2022) .

O TEA se manifesta por meio de diversas características, como atraso na fala, repetição de sons ou movimentos (como bater as mãos frequentemente ou repetir palavras), dificuldade em manter contato visual, preferência por brincar sozinho, desconforto com mudanças na rotina, hipersensibilidade ao toque, dificuldades para compreender e expressar emoções, pouca resposta a chamados e dificuldade em interpretar a linguagem não verbal (como expressões faciais e gestos). Além disso, algumas pessoas podem apresentar uma resposta atípica a estímulos do ambiente, como sons e texturas.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

Após a avaliação e o diagnóstico, a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem seus direitos garantidos pela Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O artigo 1º dessa lei estabelece diretrizes para assegurar a inclusão e o suporte necessário a essas pessoas.

No entanto, apesar dos avanços legais, garantir qualidade de vida para quem tem TEA ainda é um desafio diário para as famílias. Estas enfrentam dificuldades que vão desde o acesso à saúde pública até barreiras na educação e na inclusão social. A falta de preparo de muitos setores da sociedade torna ainda mais difícil a busca por equidade, afetando crianças, jovens, adultos e idosos que receberam o diagnóstico.

É importante ressaltar que quanto mais tardio for o diagnóstico do TEA, maiores podem ser as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da pessoa com o transtorno. Além disso, o atraso no diagnóstico também impede que as famílias busquem, o quanto antes, os recursos e apoios necessários para proporcionar uma melhor qualidade de vida. O acesso precoce a intervenções adequadas pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento, na autonomia e na inclusão social dessas pessoas.

Partindo do pressuposto de que todo indivíduo nasce em um núcleo familiar, é importante reconhecer que, na sociedade atual, a família pode se formar de diversas maneiras. Independentemente de sua configuração, é no ambiente familiar que se desenvolvem valores, referências e concepções que influenciam diretamente a vida e o desenvolvimento de cada pessoa. A família desempenha um papel essencial no suporte emocional, social e educacional, sendo um dos pilares fundamentais na construção da identidade e no enfrentamento dos desafios ao longo da vida. De acordo com Dias, 2011:

Sempre um conjunto de pessoas consideradas como unidade social, como um todo sistêmico onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior. Compreende-se, que a família constitui um sistema dinâmico, contém outros subsistemas em relação, desempenhando funções importantes na sociedade, como sejam, por exemplo, o afeto, a educação, a socialização e a função reprodutora. Ora, a família como sistema comunicacional contribui para a construção de soluções integradoras dos seus membros no sistema como um todo [...] (Dias, 2011, p.141)

A família é um grupo social responsável por gerenciar afetos e orientar a conduta de seus membros, influenciando a forma como cada indivíduo se desenvolve dentro de sua realidade social. No entanto, a estrutura familiar geralmente não considera ou espera que uma criança possa nascer com alguma deficiência ou transtorno.

Quando os pais recebem um possível diagnóstico de TEA para seu filho, toda a rotina familiar muda. Inicialmente, muitos vivem um período de luto, e muitas mães se sentem sozinhas e abandonadas, tanto pelo cônjuge quanto por outros familiares. Diante dos desafios enfrentados diariamente, elas buscam, aos poucos, se reestruturar para assim iniciar a luta por uma qualidade de vida mais digna e eficaz para seus filhos.

Sobrecarga dos cuidadores – Aspectos emocionais, físicos e financeiros

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012) e como já supracitado no capítulo anterior, o momento em que os pais recebem o diagnóstico do transtorno do Espectro Autista é impactante, pois é o momento em que surgem diferentes emoções, angústias, conflitos, frustrações, medos e insegurança. Evidenciam-se uma sequência de mudanças e transformações na organização familiar ao longo do ciclo de vida.

A reestruturação da família atípica se torna um desafio ainda maior, pois a organização da rotina passa a ser focada na busca por uma melhor qualidade de vida para a pessoa diagnosticada com TEA. Esse processo impacta diretamente nos aspectos emocionais e financeiros da família, já que é necessário que alguém esteja plenamente disponível para oferecer os cuidados e a atenção essenciais ao desenvolvimento da pessoa com autismo.

Discutir sobre uma pessoa atípica sem considerar a saúde física e emocional de seus cuidadores cria uma lacuna entre teoria e prática. Eles muitas vezes, assumem a responsabilidade de proporcionar qualidade de vida mais eficaz para quem eles dedicam o cuidado, mas acabam negligenciando a própria saúde, se sobrecarregando e havendo um impacto significativo, podendo levar ao estresse, ansiedade, depressão e exaustão emocional.

De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012, em seu artigo 1º, § 2º, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, então todos os direitos aplicados para a pessoa com deficiência devem ser aplicados para as pessoas com autismo, estendendo a seus cuidadores. Mas, o que se encontra nos atendimentos aos seus cuidadores são apenas salas vazias enquanto os seus filhos estão em atendimentos, sem serem vistas com um olhar mais humanizado para que assim os responsáveis sintam-se amparadas legalmente como as leis descrevem.

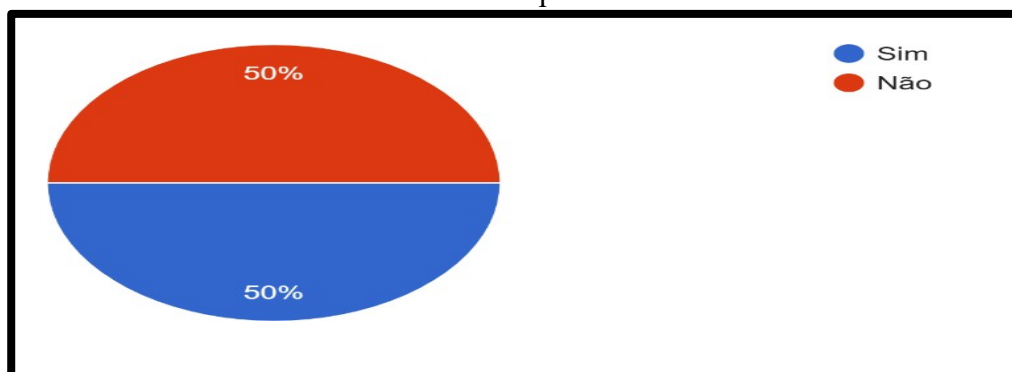
A LBI por meio da Lei nº 13.146/2015, reconhece o papel dos cuidadores e estabelece alguns poucos direitos a eles. A Lei não define cuidador literalmente, mas deixa entender, que ele pode ser o atendente pessoal ou acompanhante. Logo, no artigo 17 da LBI está previsto que os serviços do SUS (Sistema Único de Saúde) e do Suas (Sistema Único de Assistência Social) deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Para além da Teoria, a PRÁXIS: Resultados e discussão

Com base no estudo de caso sobre o tema proposto neste trabalho acadêmico, sentiu – se a necessidade de buscar de maneira mais concreta como as famílias atípicas se sentem quando de fato têm o diagnostico fechado de seus filhos. Assim, através de um questionário aplicado com 8 responsáveis por indivíduos com TEA, evidencia -se alguns dos problemas elencados nessa pesquisa.

Na primeira pergunta do questionário (gráfico 1), os familiares foram questionados sobre a questão que concerne à recepção de suporte emocional.

Gráfico 1- Você recebe algum suporte emocional ou psicológico por ser cuidadora de uma pessoa autista?

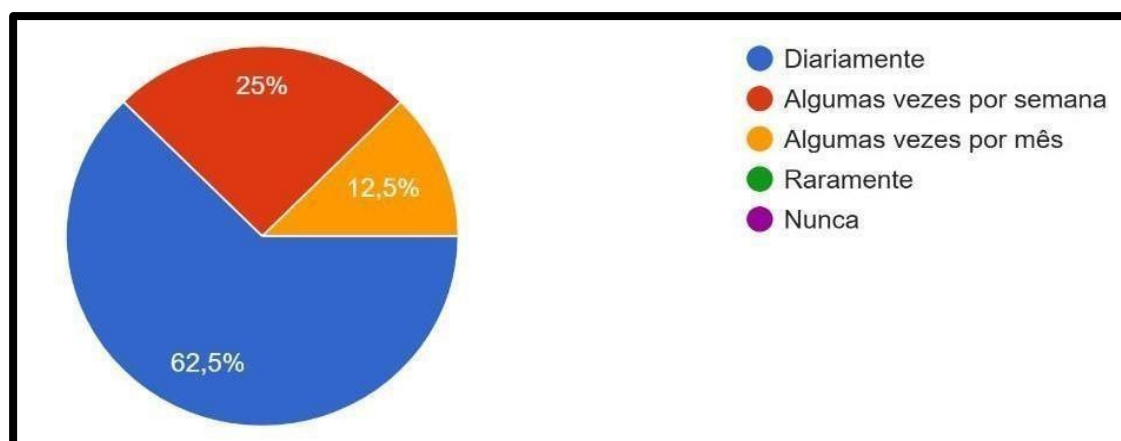


Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Ao analisar este gráfico, percebe-se que as famílias começam a oferecer suas respostas à primeira pergunta do questionário. Observando a legenda, nota-se que há dados significantes, ou seja, 50% afirmam ter apoio socioemocional, enquanto as outras 50% relatam que não possuem esse apoio, o qual poderia melhorar significativamente a qualidade de vida das famílias de crianças atípicas. Portanto, seria de grande relevância que essas tutoras recebessem, de fato, um suporte socioemocional, para que assim, possam gerir melhor sua qualidade de vida e oferecer o melhor de forma saudável àqueles a quem destinam seus cuidados.

No segundo questionamento (gráfico 2), foi direcionado aos entrevistados sobre a frequência de sobrecarga no cuidado da pessoa com TEA

Gráfico 2- Com que frequência você sente sobrecarga emocional devido as responsabilidades como cuidador?

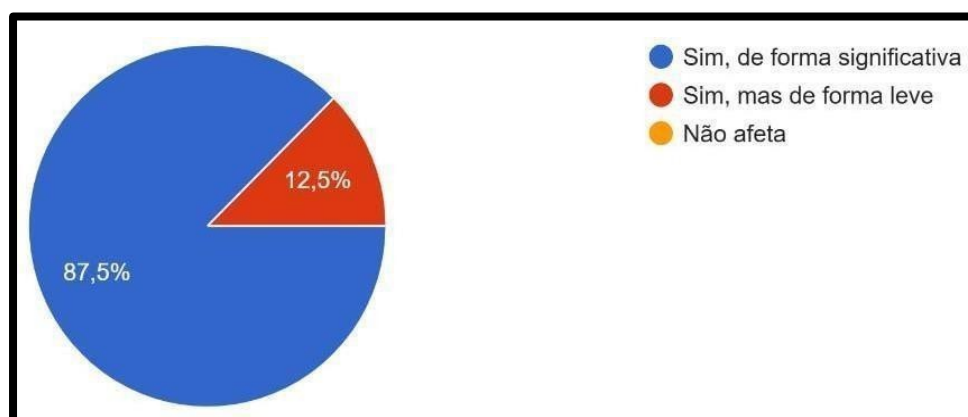


Fonte: Elaboração da autora, 2025.

De acordo com a análise da formulação do gráfico 2, a maioria das pessoas responsáveis por indivíduos com TEA sente uma sobrecarga emocional muito grande. Acredita-se que essa sobrecarga ocorra porque todo o cuidado frequentemente recai sobre uma única pessoa, que, na maior parte das vezes, é do sexo feminino. É importante destacar que, em muitos casos, a responsabilidade pelo cuidado está predominantemente com as mulheres, o que sobrecarrega seu estado emocional e pode gerar impactos profundos em sua saúde e autoestima.

Posteriormente, questionamos aos entrevistados sobre a crença de que a falta de apoio interfere ou não na saúde mental dos mesmos, enquanto cuidador (gráfico 3), observa-se:

Gráfico 3- Você acredita que a falta de apoio afeta sua saúde mental?

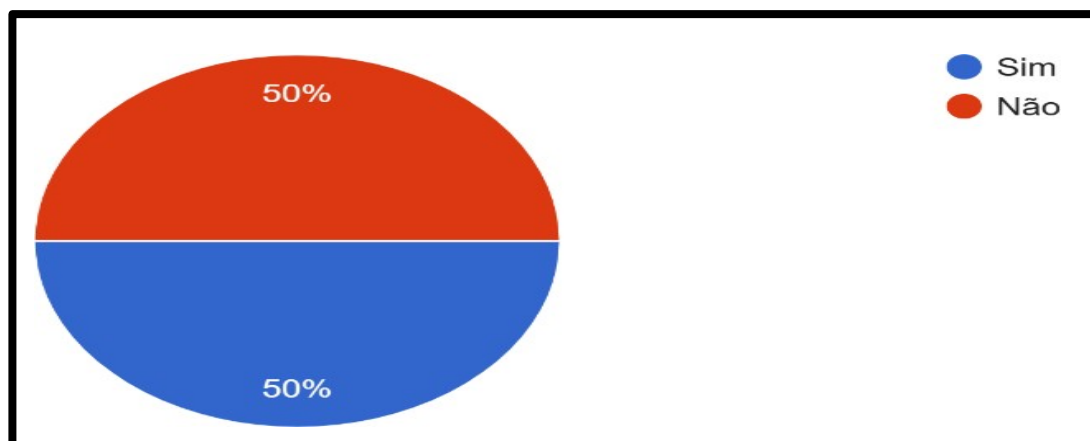


Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Na totalidade dos entrevistados confirmam o que está sendo refletido neste estudo, onde se destaca que, se o cuidador não buscar ajuda socioemocional para si, não conseguirá obter as condições psíquicas, físicas e emocionais necessárias para cuidar daqueles que são de sua responsabilidade. Com essa dedicação constante, muitos familiares, especialmente as mães, acabam colocando a sua própria saúde e bem-estar em descaso e como a última opção de sobrevivência, o que pode levar ao esgotamento físico e mental. Além disso, as famílias – especialmente as mães – enfrentam preconceitos diários por terem uma pessoa com deficiência em seu núcleo familiar. Esse julgamento social contribui para o isolamento, agravando ainda mais o desgaste mental e emocional dos cuidadores, resultando em um comprometimento progressivo de sua saúde.

Posteriormente buscou-se compreender por intermédio da quarta pergunta (gráfico 4), como uma equipe multidisciplinar pode colaborar para que essas famílias possam buscar uma qualidade de vida mais equilibrada.

Gráfico 4 - Você já teve acesso a equipes multidisciplinares (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais) para auxiliá-lo no cuidado?



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Por meio desta análise gráfica, observa-se uma divisão nas respostas, onde metade das famílias entrevistadas tem acesso a equipes multidisciplinares, enquanto a outra metade não recebe nenhum apoio. No entanto, o que pode ser notado nesta apresentação é que as famílias que têm acesso a equipes multidisciplinares o fazem por iniciativa própria, utilizando recursos financeiros pessoais para buscar ajuda e, assim, oferecer os cuidados necessários àqueles de quem são responsáveis.

Por outro lado, as famílias que não têm esse acesso em sua totalidade não buscam esse apoio devido à falta de condições financeiras e à situação de sobrevivência precária. Ambas as realidades poderiam ser amparadas por políticas públicas voltadas para pessoas com transtorno do espectro do autismo e seus cuidadores, com a mesma intenção de proporcionar apoio e melhoria na qualidade de vida dessas famílias.

Com o intuito de entender melhor as complexidades que envolvem o cuidado de pessoas com TEA, aplicamos uma questão aberta (tabela 1) a fim de compreender as subjetividades dos cuidados e atender com clareza aos objetivos propostos nesse projeto.

Tabela 1- Quais são os principais desafios emocionais que você enfrenta ao cuidar de uma pessoa autista?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
2	Sobrecarga, cansaço, esgotamento físico e emocional
3	Aspectos comportamentais
1	Preconceito social
2	Despreparo

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Observa-se que a maioria das respostas apresenta um padrão similar, ou seja, a sobrecarga é uma realidade enfrentada pelos cuidadores onde dois dos entrevistados fazem questão de destacar, três enfatizam que os aspectos comportamentais dos seus mexem muito com a estrutura social e comportamental do seio familiar, um nos apresentou que o preconceito social é um dos fatores que mais atingem a socialização de todos que vivem com uma pessoa do espectro autista e duas das pessoas que se propuseram a responder este questionamento sente -se despreparado para enfrentar as dificuldades que um indivíduo com TEA enfrenta. Assim fica notável o quanto que v vvc os principais responsáveis por pessoas com TEA, muitas vezes não sabem como lidar com as diversas dificuldades encontradas. Isso gera conflitos, crises e birras, que resultam em sobrecargas emocionais tanto para os cuidadores quanto para as pessoas com TEA. No entanto, o que de fato é ofertado a essas famílias geralmente se restringe ao acompanhamento da pessoa diagnosticada

com o transtorno em estudo, enquanto seus cuidadores permanecem desassistidos. Com o passar do tempo, essa falta de suporte torna os cuidadores cada vez mais frágeis, afetando tanto sua saúde mental quanto física.

Sem um cuidado mais humanizado voltado para eles, esses familiares enfrentam grandes dificuldades para oferecer o suporte necessário a quem precisa. Afinal, como podem se dedicar plenamente ao cuidado de outra pessoa se não recebem a atenção e o acolhimento que também necessitam para se fortalecer? O equilíbrio entre cuidar do outro e cuidar de si mesmo é essencial para garantir que os cuidadores possam, de fato, oferecer o melhor suporte possível, sem comprometer sua própria saúde e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber a importância da busca pelo conhecimento, com o objetivo de oferecer apoio a quem realmente precisa, independentemente das condições de vida, sejam elas típicas ou atípicas. A compreensão profunda sobre a temática abordada é essencial, especialmente quando se trata do autocuidado, que é fundamental para o bem-estar de qualquer ser humano. Como pode alguém cuidar de outro, se não está bem consigo mesmo? O estresse diário que essas pessoas enfrentam vai além do diagnóstico de seus filhos, refletindo a constante necessidade de provar a validade de seus direitos, independentemente das condições sociais, físicas, financeiras ou neurológicas.

O que se observa é que as famílias atípicas enfrentam dificuldades significativas para acessar esses benefícios, devido à burocracia e à falta de apoio institucional adequado. Muitas vezes, essas famílias se encontram desmotivadas, especialmente porque muitos cuidadores são mulheres que, além de enfrentar a sobrecarga emocional, lidam com a ausência de uma rede de apoio. Esse cenário impede que elas cuidem de si mesmas, dedicando-se exclusivamente a proporcionar uma vida digna aos seus filhos com TEA.

A cada dia, essas cuidadoras, principalmente as mães, acabam negligenciando suas próprias necessidades, o que resulta em uma autoestima fragilizada e no surgimento de transtornos socioafetivos. Quando essas pessoas estão nesse estado, como poderão oferecer o cuidado necessário aos seus familiares?

Nesse contexto, este trabalho visa sensibilizar o poder público, além das diversas associações e ONGs que promovem a inclusão das pessoas com deficiência, para que o olhar sobre os cuidadores seja mais humanizado. As políticas públicas devem fortalecer ambientes que contemplem equipes multidisciplinares, capazes de ajudar tanto os indivíduos com transtornos neurodivergentes quanto

seus cuidadores, oferecendo, de maneira dinâmica e prazerosa, suporte para melhorar a qualidade de vida dessas famílias. Somente assim será possível promover uma saúde mental mais digna e adequada para que essas pessoas possam enfrentar o preconceito, a falta de respeito e obter um o assistencialismo que infelizmente ainda é praticado nas áreas sociais onde um indivíduo necessita para tentar sobreviver em uma sociedade mais justa e de que fato venha colocar em pratica uma “ equidade “ que tanto se debate na realidade social em qual hoje se vivi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, P. (Org.). *Psiquiatria social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. 202 p. Disponível e m: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd>. Acesso em: 6 mar. 2025.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Policy statement on evidence- based practice in psychology**. 2001. Disponível em: <https://www.apa.org/practice/resources/evidence>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/codigoeleitoral/constituicaofederal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. *Relatório final da III Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília, DF: Mi Disponível e m: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portaria GM nº 336, de 19 de fevereiro de 2002. *Normatiza os CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS i II e CAPS ad II*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. 13 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 16 fev. 2025.

COSTA, S. L. et al. **O cuidado à saúde mental na atenção básica: análise da produção científica da RCEFAC**. *Revista CEFAC*, v. 22, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3pfYYtCBXmZxhhHFNfpwWhp>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PEPSIC.BVSALUD.ORG/SCIELO.PHP?SCRIP DERGUY, C. *et al*. **Th Need for an ecological approach to parental stress in autism spectrum disorders: the combined role of individual and environmental factors**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, p. 1895-1905, 2016. DOI 10.1007/ s10803-016- 2719-3. Acesso em 04 de abril de 2025.

REVISTAFT.COM.BR//o-impacto-do-autismo-na-dinamica-familiar/. DIAS, M. O. **Um olhar sobre a família na perspectiva sistemática. Gestão e Desenvolvimento, 19 (2011), 139-156.** Acesso em 05 de março de 2025. o- impacto-do-autismo- na-dinamica-familiar/. SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B., REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Acesso em 05 de março de 2025.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

Lúcia Helena Pinheiro d'Eça

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é considerado um distúrbio neurobiológico caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e, em alguns casos, hiperatividade, que afetam o comportamento e a capacidade de concentração do indivíduo. Esses sintomas podem interferir no desempenho acadêmico, nas relações sociais e no funcionamento diário, gerando desafios para a pessoa que convive com o transtorno. Embora a causa exata do Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH não seja completamente compreendida, acredita-se que fatores genéticos, neurológicos e ambientais desempenham um papel importante no seu desenvolvimento.

A inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH no ambiente escolar, representa um impasse significativo para educadores e pesquisadores. Esse transtorno neurodesenvolvimental impacta diretamente o desempenho acadêmico e na interação social, exigindo adaptações pedagógicas para garantir a participação efetiva desses estudantes. A necessidade de compreender as implicações do Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e desenvolver práticas inclusivas torna-se essencial para um ensino mais equitativo e acessível.

A inclusão educacional desses alunos representa não apenas um direito fundamental, mas também um desafio para escolas e educadores, que precisam de abordagens pedagógicas específicas para atender a essa diversidade de necessidades, (Carvalho et al., 2020). Este trabalho justifica-se pela urgência em implementar práticas inclusivas que garantam a participação ativa desses estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral em um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor. Estudos indicam que uma educação inclusiva bem estruturada favorece não apenas os alunos com TDAH, mas também contribui para o enriquecimento pedagógico e social de toda a comunidade escolar (Borges, 2023).

A integração de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar apresenta desafios que vão desde a dificuldade de concentração e impulsividade até a necessidade de adaptações pedagógicas que favoreçam seu aprendizado. Muitos educadores

enfrentam obstáculos na gestão da sala de aula, na personalização das atividades e na busca por metodologias que estimulem esses estudantes sem comprometer o ritmo dos demais. Diante disso, é essencial pensar em estratégias que promovam um ensino mais dinâmico e acessível, como o uso de recursos visuais, metodologias ativas, intervalos estruturados e um acompanhamento individualizado. A criação de um ambiente acolhedor e o fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais especializados são fundamentais para garantir o desenvolvimento acadêmico e emocional desses alunos.

Face ao exposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no contexto educacional escolar. Busca-se compreender as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes, os professores e a escola no processo de ensino-aprendizagem, analisando também as estratégias pedagógicas utilizadas para promover um ambiente mais acessível e equitativo. Além disso, a pesquisa pretende identificar boas práticas inclusivas que possam ser adaptadas e aplicadas em diferentes realidades educacionais.

Este trabalho está dividido em quatro seções: a primeira trata da possibilidade de rever a construção de um currículo flexível e adaptável à realidade desses alunos, como pontos essenciais não apenas para a permanência em sala de aula, mas também um avanço real para a aprendizagem destes alunos. A segunda trata das metodologias de ensino inclusivo adaptadas para alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e os avanços significativos, tanto no desempenho acadêmico quanto na socialização desses estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e responsivo. A terceira se reporta a pesquisa através da aplicação de um questionário aos professores da rede, de diferentes escolas a fim de entender as dificuldades que enfrentam e quais estratégias utilizam para incluir alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH na rotina escolar, levando em consideração que alguns não apresentam diagnósticos. E por fim, na parte final, os resultados e discussões colocam em pauta as conclusões do estudo e sua relevância no contexto escolar.

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão de literatura, de caráter bibliográfico, na aplicação de questionário investigativo, analisando pesquisas acadêmicas, dissertações, teses e artigos científicos. Os critérios de seleção das publicações incluem a relevância para o tema, a abordagem metodológica utilizada e a contribuição teórica para a compreensão da educação inclusiva de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

A importância das práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TDAH

A inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar requer práticas pedagógicas cuidadosamente adaptadas, capazes de responder às necessidades específicas desses estudantes. A adaptação pedagógica, nesse contexto, visa a criação de um espaço de aprendizado que seja também eficaz e acolhedor, promovendo a integração e o desenvolvimento pleno desses alunos. Conforme apontado por Berto et al. (2023), os alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH enfrentam uma série de desafios que podem impactar negativamente seu desempenho escolar e a interação com seus pares. No entanto, estratégias inclusivas que incentivem sua participação ativa em atividades e tarefas podem mitigar esses desafios, tornando o processo de aprendizagem mais fluido e menos excludente.

Portanto, essas práticas são fundamentais para aumentar a participação ativa dos alunos em atividades escolares, contribuindo para que se sintam mais valorizados e integrados ao espaço escolar. Para dar sustentação a esse estudo, esta pesquisa conta com as ideias ou arcabouço teórico de estudiosos como Berto (2023), Borges (2023), Caruso (2025), Carvalho (2020), Dias (2021), demais teóricos e enfoques de pesquisas digitais, para enriquecimento dos resultados esperados.

As práticas pedagógicas inclusivas vão além de simples adaptações no currículo: elas envolvem a construção de um ambiente de aprendizado que valoriza cada aluno, promovendo o respeito à diversidade. Isso inclui a criação de atividades que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a utilização de recursos que incentivem o engajamento e o apoio contínuo dos professores. Estudos demonstram que quando os alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade- TDAH percebem que suas necessidades estão sendo respeitadas e que possuem apoio no ambiente escolar, eles se sentem mais valorizados, o que contribui significativamente para a construção de sua autoconfiança e autoestima. Esse sentimento não só melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a socialização e a interação desses alunos com seus colegas.

“Sem essas adaptações, o ambiente escolar pode se tornar um local de exclusão e de perda de oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social para esses alunos” (Berto et al., 2023, p. 45).

Carvalho et al. (2020) reforçam a importância de políticas educacionais que apoiem a capacitação contínua dos professores, assegurando que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação docente é crucial para que os educadores possam desenvolver habilidades que lhes permitam reconhecer e atender às necessidades específicas dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH. Além disso, o estudo sugere que a presença de uma política institucional que respalde a educação inclusiva facilita a implementação de

práticas pedagógicas adaptativas, promovendo um ambiente escolar que valorize tanto as limitações quanto as potencialidades dos alunos. Dessa forma, a capacitação dos educadores e o suporte oferecido por políticas educacionais inclusivas não apenas beneficiam os alunos com TDAH, mas também contribuem para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, diverso e equitativo para todos.

Essa abordagem pedagógica inclusiva, que considera as particularidades dos alunos com TDAH, amplia a capacidade de resposta da escola às demandas de uma educação inclusiva, promovendo um ambiente de ensino que acessível e acolhedor.

Metodologias de ensino e o impacto no desenvolvimento acadêmico e social no ambiente escolar

As metodologias de ensino inclusivo adaptadas para alunos com TDAH têm gerado avanços significativos tanto no desempenho acadêmico quanto na socialização desses estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e responsivo. Segundo Dias et al. (2021), a adaptação das estratégias pedagógicas não só melhora o rendimento escolar, como também facilita as interações sociais, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Esse impacto positivo é alcançado por meio de práticas que buscam integrar os alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH de forma ativa e participativa no contexto escolar.

Além disso, Borges (2023) destaca que intervenções personalizadas desempenham um papel crucial ao adaptar a estrutura pedagógica às necessidades específicas dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH, assegurando que cada estudante possa aprender no seu próprio ritmo e sentir-se valorizado no ambiente educacional. Esse ajuste nas metodologias de ensino contribui diretamente para o aumento da motivação e da autoestima dos alunos, que passam a enxergar o aprendizado como algo significativo.

A implementação de estratégias inclusivas tem demonstrado um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e social de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH. Essas estratégias promovem um ambiente de aprendizado mais atíngível, garantindo que as necessidades individuais dos estudantes sejam atendidas. Quando os professores utilizam metodologias diferenciadas, como o ensino estruturado, o uso de recursos visuais e a flexibilização das atividades, observa-se um aumento no engajamento e no rendimento escolar dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH criação de um espaço pedagógico onde haja o respeito as particularidades desse público, pode ser um ponto a favor para reduzir a

evasão escolar ao mesmo tempo que fortalece a autoestima e autoconfiança dos estudantes, de modo a permitir um aproveitamento mais significativo dos conteúdos, incentivando para que o envolvimento seja mais ativo nas atividades acadêmicas.

O impacto das estratégias inclusivas também se reflete na dimensão social, visto que a adaptação das práticas educativas facilita a interação dos alunos com seus colegas e professores. O Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH pode gerar desafios na comunicação e no relacionamento interpessoal, mas quando o ambiente escolar oferece suporte adequado, esses estudantes encontram condições para desenvolver habilidades socioemocionais. A formação contínua dos educadores desempenha um papel essencial na efetividade das estratégias inclusivas, pois possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

A falta de capacitação adequada pode resultar em dificuldades para aplicar abordagens diferenciadas, tornando o ensino menos eficaz. Professores bem- preparados conseguem adaptar suas metodologias de forma a tornar a aprendizagem mais dinâmica e estimulante, utilizando recursos interativos e estratégias que favorecem a manutenção do foco e a organização do pensamento dos estudantes. Assim, a qualificação docente torna-se um elemento fundamental para garantir a consolidação de uma educação mais equitativa e acessível, promovendo oportunidades de aprendizado para todos (Berto et al., 2023).

Outro aspecto relevante do impacto das estratégias inclusivas no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH é a importância do apoio institucional. Escolas que investem em infraestrutura, capacitação de profissionais e políticas educacionais voltadas à inclusão apresentam melhores índices de aproveitamento escolar e satisfação dos alunos.

A disponibilização de salas de recursos multifuncionais, atendimento especializado e acompanhamento psicológico são medidas que ampliam as possibilidades de aprendizado e auxiliam na construção de um ambiente mais receptivo. Ações implementadas de maneira integrada, podem resultar em uma educação mais equitativa, possibilitando aos estudantes com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH desenvolver plenamente suas habilidades sociais, aumentar o rendimento escolar e fornecer dados que permitam reunir e interpretar informações e resultados sobre o percurso do processo ensino e aprendizagem.

Metodologia

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão de literatura, de caráter bibliográfico,

aplicação de questionário investigativo, analisando pesquisas acadêmicas, dissertações, teses e artigos científicos publicados entre 2020 e 2024. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de consulta às bases de dados acadêmicas como artigos, livros e outros manuscritos no que concerne à temática da "educação inclusiva" e "estratégias pedagógicas".

Além da pesquisa de cunho teórico, foi realizada a aplicação de questionários aos professores, com a finalidade de compreender quais os principais desafios desses profissionais para atuar com alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade- TDAH, bem como elencar as estratégias que estes utilizam para mediar as melhores metodologias de ensino e aprendizagem no contexto cotidiano da sala de aula. O questionário teve como propósito compreender os desafios enfrentados no ensino de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e as estratégias pedagógicas mais eficazes utilizadas no cotidiano escolar.

Para analisar as respostas, utilizamos a metodologia de categorização de Mynaio (2014), por ser um processo de organização e redução de dados em categorias significativas, onde a pesquisa busca identificar as palavras e expressões mais importantes que representam o conteúdo de um determinado discurso ou texto. Essa categorização serve para facilitar a compreensão e interpretação dos dados, agrupando informações semelhantes e revelando padrões e temas emergentes.

Para além da teoria, a práxis: resultados e discussões

No sentido de analisar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), foram aplicados questionários para 10 professores, da rede de ensino de Rosário-MA, localizados na zona urbana, para coletar informações sobre os desafios e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As respostas ajudaram a entender as necessidades dos docentes e especialistas, bem como a identificar boas práticas para a educação inclusiva.

Dessa forma, na pergunta inicial (tabela 1), questionamos os professores sobre os desafios que enfrentam ao trabalhar com o alunado com TDAH, por entender ser este um ponto importante no desenvolvimento deste trabalho.

Tabela 1: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TDAH em sala de aula?

Quant. de professores	RESPOSTAS
01	O comportamento agitado e a dificuldade de concentração.
03	Falta de conhecimento metodológico profissional para oferecer aprendizagem adequada.
02	Fazer com que os alunos consigam interagir e assimilar os conteúdos.
03	Manter a atenção, concentração, impulsividade, hiperatividade, organização e foco do aluno.
01	Manter a sala em harmonia e ter um olhar globalizado.

Fonte: d'Eça, L. H. P. 2025.

Com base nos dados elencados na tabela 1, é possível perceber uma variedade de respostas no que concerne as dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas no entanto, há um ponto em comum: a maioria dos professores enfrenta desafios ao tratar questões relacionadas ao comportamento dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH. A demanda apresentada pode ser validada pelos próprios professores, que em quantidade expressiva também justificam que um dos pontos é a falta de preparação adequada para lidar com esses alunos, sobretudo no que interessa a questão didático pedagógica para uma mediação eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Peixoto (2020), ao analisar as especificidades dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e sua inserção no contexto da sala de aula regular, destaca que há de fato um grande desafio para os docentes ao trabalhar com esse alunado, sobretudo quando este trabalho incorre sem a formação adequada. "o professor, muitas vezes, não está preparado para lidar com alunos que apresentam Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH, o que pode dificultar o processo de inclusão e aprendizagem desses estudantes" (Peixoto, 2020, p.30)

Segundo Barbosa e Bezerra (2021), o professor desempenha um papel essencial na mediação do aprendizado e na construção de um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH. Os teóricos enfatizam que, para isso, é imprescindível que a formação docente contemple não apenas a teoria sobre a inclusão escolar, mas também ofereça suporte prático e vivências que possibilitem a aplicação efetiva das metodologias adaptativas. Além disso, apontam que a troca de experiências entre educadores, a participação em cursos especializados e o acesso a materiais atualizados são aspectos

fundamentais para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica. Dessa forma, Barbosa e Bezerra (2021) destacam que, quando os professores se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, a inclusão torna-se um processo mais natural e efetivo.

No questionamento 2 (tabela 2), os professores foram indagados sobre as estratégias utilizadas como apoio no processo aprendizagem dos alunos. Dessa forma, obtivemos respostas múltiplas dos professores sobre os desafios que enfrentam ao trabalhar com o alunado com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

Tabela 2: Quais estratégias pedagógicas você utiliza para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos?

PROFESSORES	RESPOSTAS
02	Variação na rotina de ensino, manter um bom diálogo da escola com a família e o aluno, incentivar a prática e a coordenação motora e pausar as atividades para esses indivíduos.
01	Buscar na internet ajuda de especialistas e por atividades voltadas para esses alunos.
03	Conversar com a família para conhecimento prévio e atividades diferenciadas para atrair a atenção do aluno.
01	Ambiente estruturado, recursos tecnológicos, materiais adaptáveis e colaboração da família.
03	Rotinas estruturadas, atividades diversificadas, estímulos visuais para manter o foco, tempo curto e adaptação das atividades.

Fonte: d'Eça, L. H. P. 2025.

Nas considerações dos professores entrevistados, (tabela 2), foi mencionado que algumas estratégias se mostraram eficazes na inclusão de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH, e o uso de recursos tecnológicos, como aplicativos para organização e cronômetros visuais, muito tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Outro ponto citado, a divisão das atividades em etapas menores, contribui para favorecer a assimilação dos conteúdos e torna o aprendizado mais acessível e prazeroso desde que haja alternância entre atividades dinâmicas e momentos de concentração, além da utilização de jogos educativos e tecnologia assistivas.

É perceptível que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH, exigem estratégias adaptativas que favoreçam o aprendizado e possibilitem uma maior participação desses estudantes no ambiente escolar. A dificuldade de manter a atenção sustentada, a impulsividade e a hiperatividade são características que impactam diretamente o desempenho acadêmico, tornando essencial a adoção de

metodologias diferenciadas.

O questionamento da tabela 3, destaca o suporte ofertado pelas escolas aos profissionais e alunos que vai além da qualificação docente, pois a mesma já é notoriamente um elemento fundamental para garantir a consolidação de uma educação mais equitativa e acessível, promovendo oportunidades de aprendizado para todos.

Dessa forma, Borges (2021), aponta que outro aspecto relevante do impacto das estratégias inclusivas no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH é a importância do apoio institucional. O autor aponta que escolas que investem em infraestrutura acessível, capacitação de profissionais e políticas educacionais voltadas à inclusão apresentam melhores índices de aproveitamento escolar e satisfação dos alunos.

Tabela 3- Você considera que a escola oferece suporte adequado para a inclusão de estudantes com TDAH? Por quê?

PROFESSORES	RESPOSTAS
03	Sim. Pelo fato da escola acolher o aluno mesmo precisando de uma equipe multiprofissional mais adequada e por facilitar e disponibilizar os recursos que possui para o trabalho em sala de aula.
02	Não. A escola não oferece suporte pedagógico e depende da SEMED e precisa de melhorias estruturais.
03	Precisam melhorar os aspectos pedagógicos capacitando os professores, oferecendo atendimento especializado, recursos pedagógicos, melhorar a comunicação com as famílias e tornar o ambiente mais inclusivo.
01	Existem desafios quanto ao suporte oferecido pela escola, como falta de equipe de apoio especializado, acompanhamento individualizado e recursos pedagógicos.
01	Ver uma mudança significativa na inclusão de alunos com TDAH, mas a escola ainda deixa a desejar, pois precisa de apoio do governo, dos professores e da família.

Fonte: d'Eça, L. H. P. 2025.

Com base nas discussões dos professores, evidenciados na tabela 3, a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, um atendimento especializado e o acompanhamento psicológico são medidas que visam ampliar as possibilidades de aprendizado, auxiliar na construção de um ambiente mais acolhedor, onde professores e alunos possam compartilhar uma aprendizagem produtiva, são pontos relevantes que visam atender e oferecer resultados positivos.

Berto, Borges, Fernandes e Almeida (2023) destacam que professores bem preparados conseguem adaptar suas metodologias de forma a tornar a aprendizagem mais dinâmica e estimulante, utilizando recursos interativos e estratégias que favorecem a manutenção do foco e a

organização do pensamento dos estudantes. Um número relevante dos professores entrevistados acredita que falta um maior investimento em capacitação contínua e suporte psicológico para os docentes, citam que a redução do número de alunos por turma pode possibilitar um atendimento mais individualizado e humano.

A Tabela 4, faz questionamentos referentes a capacitação e formação dos professores e suas opiniões do que pode ser oferecido para obtenção de um lugar acolhedor onde os resultados positivos demonstrem o empenho necessário para a inclusão dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

Tabela 4- Como você avalia a sua formação e capacitação para lidar com alunos com TDAH? Quais conhecimentos ou treinamentos adicionais seriam necessários?

PROFESSORES	RESPOSTAS
02	Como básica, carente de conhecimentos aprofundados sobre o assunto, e de práticas mais eficazes para atender alunos com TDAH.
03	Com carência de formação e capacitação voltadas para atender os alunos com TDAH, falta de comunicação com as famílias e reforço das habilidades profissionais.
05	Em processo de formação e capacitação, buscando aprofundar estratégias específicas, como metodologias ativas, manejo de comportamentos dos alunos em sala de aula e troca com outros profissionais.

Fonte: d'Eça, L. H. P. 2025.

Na tabela 4, os professores entrevistados apontam a falta de capacitação em educação inclusiva e as formações sobre metodologias ativas para alunos com necessidades especiais como um dos maiores entraves e uma das principais dificuldades enfrentadas na formação continuada sobre educação inclusiva. Eles acreditam que a falta de cursos acessíveis e de treinamentos práticos voltados para situações reais de sala de aula perduram e tornam o processo lento. Apesar de não ter uma lei específica que regule a formação de professores para a educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, trata da educação inclusiva e da formação dos professores e a Lei 14.254/2021, estabelece que as escolas públicas e privadas devem acompanhar alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e outros transtornos de aprendizagem, determina que os sistemas de ensino devem capacitar os professores para identificar precocemente sinais de transtornos de aprendizagem e prevê que as necessidades do aluno sejam atendidas por profissionais da rede de ensino e de saúde.

Sendo assim, faz-se necessário uma formação contínua dos educadores para que possam

desempenhar um papel essencial na efetividade das estratégias inclusivas, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas de acordo com as necessidades dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

De acordo com Caruso (2025), professores e instituições educacionais enfrentam barreiras na implementação de uma educação inclusiva eficaz para alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH. O autor aponta que a ausência de formação específica dos docentes sobre metodologias inclusivas e estratégias adaptativas limita a capacidade de atender às necessidades desses alunos. Além disso, destaca que as escolas muitas vezes não dispõem de recursos suficientes, como materiais adaptados e suporte especializado, para oferecer um ensino adequado a essa demanda.

A tabela 5 questiona as práticas inclusivas adotadas para melhoria do ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH, visando identificar que métodos pedagógicos levam em consideração as particularidades desses estudantes, de modo que possam contribuir para um ensino mais eficaz, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

Tabela 5- Quais boas práticas inclusivas você já adotou ou conhece que poderiam ser aplicadas para melhorar a aprendizagem e o engajamento dos alunos com TDAH?

PROFESSORES	RESPOSTAS
04	Variar e enriquecer as formas de avaliar, pesquisas de campo, apresentações em sala e participação em discussões. Abordagem com aulas expositivas e dialogadas com menos tela.
02	Reconhecimento da realidade do aluno, estratégias de leitura e atividades em grupo mais dinâmicas, dramatizações, mapas conceituais e mentais, tecnologias assistivas e recursos visuais.
03	Identificar e observar as habilidades e preferências dos alunos, oferecer intervalos regulares e oferecer acompanhamento individualizado dentro das possibilidades.
01	Técnicas de leitura individual e coletiva, utilização de desenhos e imagens para interpretação e reforço da autoestima.

Fonte: d'Eça, L. H. P. 2025.

A análise dos resultados da tabela 5, evidencia que a implementação de metodologias inclusivas e o uso de tecnologia assistivas são essenciais para garantir a aprendizagem de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

No resultado deste questionamento, foram identificadas também, algumas práticas e estratégias adaptativas que contribuem para a aprendizagem desses estudantes, mas ficou claro

também, com base nas dificuldades identificadas na literatura e na prática docente, que a sugestão da elaboração de um guia de recomendações nas escolas, destinado a professores, coordenadores pedagógicos e famílias, com orientações sobre a inclusão de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH no contexto escolar, seria pertinente, no sentido de implementação de metodologias inclusivas e inovadoras, assim como o uso de tecnologias assistivas podem ser fundamentais para sustentar bons resultados no ensino aprendizagem de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade- TDAH.

Portanto, a ampliação dos programas de formação para professores, incentivo ao uso de tecnologias assistivas e maior participação da família no processo educativo, assim como as experiências positivas ou casos de sucesso a serem compartilhados, apontados pelos professores como uma forma de melhorar as dificuldades de enfrentamento desses indivíduos, quanto a concentração, podem desenvolver um maior desempenho quanto as implementações de estratégias como, o uso de reforço positivo, criação de uma rotina estruturada que possam resultar em avanços acadêmicos e comportamentais significativos.

Além disso, Dias et al. (2021) destacam que a adoção de planos de ensino individualizados-PEI, que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno, permite a criação de abordagens que minimizam as dificuldades encontradas por esses estudantes. A utilização de reforços positivos, estímulos visuais e pausas programadas também se mostram estratégias eficazes para manter o engajamento e a motivação desses alunos durante o processo de ensino- aprendizagem.

Portanto, a sugestão da elaboração de um guia de recomendações na escola, requer que sejam levadas em considerações metodologias pedagógicas adaptadas, como ensino estruturado, uso de estímulos visuais e aplicação de técnicas de ensino multissensorial. Outrossim, podem ser abordadas práticas para organização e gerenciamento de tempo, utilizando recursos como agendas digitais, timers visuais e softwares de apoio ao planejamento de tarefas. Também podem ser consideradas propostas estratégicas para manter o engajamento do aluno, como a aplicação de jogos educativos e abordagens gamificadas, além de técnicas para fortalecer a relação entre escola e família, visando à construção de um suporte contínuo ao aluno com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH, requer estratégias pedagógicas que considerem suas especificidades e promovam um ambiente de aprendizagem acessível e estimulante. A implementação de

metodologias diferenciadas, o uso de recursos adaptativos e a capacitação contínua dos professores, respostas analisadas a partir da aplicação dos questionários, são medidas essenciais para garantir que esses estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico e social. Além das adaptações pedagógicas, o compromisso institucional é determinante para a consolidação de práticas inclusivas.

A disponibilização de infraestrutura adequada, o suporte psicopedagógico e a oferta de programas de formação para os educadores contribuem para um ensino mais equitativo. A educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como um direito fundamental que possibilita o acesso à aprendizagem de forma justa e igualitária. Nesse sentido, a construção de políticas educacionais que garantam a inclusão efetiva desses alunos é um passo essencial para a transformação do ensino e da sociedade como um todo.

A inclusão de alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH não beneficia apenas os próprios estudantes, mas também promove um ensino mais diversificado e humanizado para toda a comunidade escolar. Quando a escola se compromete a adaptar suas metodologias e ampliar o olhar para a diversidade, favorece o desenvolvimento de um ambiente colaborativo e enriquecedor para todos. Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser encarada como um desafio isolado, mas como uma oportunidade de crescimento coletivo, onde a valorização das diferenças se torna um fator essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

Com base nas exposições realizadas neste trabalho, evidenciou-se que os principais obstáculos para a implementação de uma educação inclusiva em sala de aula incluem desde as metodologias aplicadas, perpassam o tempo que o professor precisa ter disponível para atender as crianças com Transtorno de Atenção com Hiperatividade- TDAH dentro de uma classe, onde o quantitativo de alunos ainda não é respeitado, até a própria atitude deste profissional em relação a modificação do comportamento profissional.

No transcorrer da pesquisa, foi analisado o lado positivo de cada procedimento, dos métodos apontados pelos professores e dos cuidados que os alunos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH necessitam. Constatou-se também que as dificuldades de atenção e hiperatividade são notadas quando a criança ingressa na escola e são percebidos pelos professores, em comparação com outros estudantes da mesma idade e classe.

Então é de fundamental importância a percepção inicial, habilidades e competências do professor, para o encaminhamento do diagnóstico do transtorno. Dessa forma, o ambiente escolar é de grande importância e faz-se necessário a discussão de como deve ser trabalhado o ensino para crianças diagnosticada com Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH entre todos da escola. E de como as estratégias, usadas pelos profissionais, são essenciais para conduzir da melhor maneira

possível a aprendizagem dos alunos.

Depois dos estudos, que envolveu estudo de vários livros e artigos sobre o tema e questionários com professores, conclui-se que a continuidade das formações e capacitações são pontos de apoio para que escola, professores e pais se apossam das informações e esclarecimentos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH e de como lidar com as crianças diagnosticadas.

Através dos relatos dos professores foi possível compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos portadores de Transtorno de Atenção com Hiperatividade-TDAH e perceber que a aprendizagem acontece através da interação com os meios presentes e acessíveis entre professor/professor aluno/aluno e professor/aluno, baseado na motivação e incentivo, mas respeitando a privacidade e o tempo de cada um, procurando utilizar a metodologia mais adequada para o aluno, sendo necessário também, que o profissional esteja sempre revisando sua formação pessoal sobre o tema para fortalecer a prática em sala de aula, e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes, BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em perspectiva**. Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BERTO, Gabriela Vilela et al. Educação inclusiva: conhecendo os desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Conhecer os desafios enfrentados por alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva. 2020.

BORGES, Fernanda da Silva. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar: uma revisão a partir de estudos acadêmicos**. 2023.

BRITO, Jeferson da Silva Hernandez; DA FONSECA, Bruno Cezar Pereira; DE SOUZA, Thiago Campos. **Gestão Pública na Educação Inclusiva de estudantes com transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Rio de Janeiro (RJ). 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2021.

CARUSO, Carolina de Oliveira. Desafios do dia a dia escolar do professor de matemática com alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e uma breve passagem pela pandemia de Covid-19. 2025.

DE CARVALHO ALVES, Rahyan et al. **Por uma educação inclusiva: desafios do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade**. Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade, v.2, n.01, p.81-97. 2020.

DE CARVALHO ALVES, Rahyan et al. Por uma educação inclusiva: desafios do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade analisar os desafios da educação inclusiva para alunos com TDAH 2023.

DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista et al. **Metodologias de ensino e a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Uma análise em dissertações e teses da CAPES**. Research, Society and Development, v. 10, n. 9, p. e18310917840-e18310917840, 2021. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2091>. Acesso em: 30 de out. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.): **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

PEIXOTO, E. M. DE M. **Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história**. Filosofia e Educação, v. 5, n. 2, p. 120-165, 15 set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635398/3191>>. Acesso em 19 de mar. de 2025.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Messiane Rose Correa Sá Menez

INTRODUÇÃO

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma abordagem indispensável na educação especial inclusiva, reconhecida como uma metodologia colaborativa. Segundo Costa e Schmidt (2019), envolve a participação de profissionais como professores, especialistas, psicopedagogos, pais e, quando possível, os próprios alunos. O objetivo é atender às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo uma educação personalizada e eficaz.

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é essencial para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Transformar práticas, atitudes e representações na Educação Especial significa reconhecer e legitimar as potencialidades das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e se desenvolver de acordo com suas especificidades. Essa abordagem é crucial para promover uma educação inclusiva e respeitosa, que valorize as individualidades e promova o pleno desenvolvimento de cada aluno.

Nesse contexto, os PEIs são instrumentos fundamentais para planejar e implementar práticas pedagógicas adaptadas, visando o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Ao criar um ambiente de aprendizagem que reconhece e valoriza as diferenças, o PEI contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e incentiva a participação ativa de todos os estudantes no processo educacional. Dessa forma, o PEI não só favorece a inclusão, mas também assegura que cada aluno tenha suas necessidades atendidas de maneira personalizada, respeitando suas particularidades e potencialidades.

A educação contemporânea tem como compromisso crucial a inclusão de alunos com deficiência. Os Planos Educacionais Individualizados (PEI) são ferramentas importantes para assegurar que esses alunos recebam um ensino adaptado às suas necessidades específicas. No entanto, a implementação prática desses planos enfrenta diversos desafios, que podem afetar a eficácia da educação inclusiva.

Dada a abrangência do tema, esta pesquisa teve como objetivo levantar dados para responder à seguinte questão: Quais são os desafios e as possibilidades na implementação dos PEIs na Educação Inclusiva? Teve como principal objetivo investigar os desafios pedagógicos e estruturais na implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na Educação Especial Inclusiva em escolas da educação infantil no município de Humberto de Campos.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade premente de aprimorar as práticas de inclusão escolar, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver plenamente seu potencial. Considerando que o município onde atuo utiliza o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico, a relevância desta pesquisa consiste no aprofundamento da compreensão teórica e prática sobre a implementação do PEI, com vistas a qualificar e fortalecer ainda mais a atuação docente e a dinâmica inclusiva nas escolas locais.

Face ao exposto, o presente artigo está organizado em três seções, estruturado da seguinte forma: na seção 1, iniciamos realizando uma abordagem conceitual a respeito do PEI, analisando sua construção histórica atrelada a legislações hodiernas. Em seguida, na seção 2, destacamos a importância desse documento como fator potencializador de inclusão. Nos resultados e discussões, apresentamos os dados coletados em campo, que foram sistematizados e qualitativamente analisados a fim de atender aos objetivos supracitados neste trabalho.

Breve histórico e fundamentação teórica do PEI

A Educação Especial vem sendo uma temática pertinente pelo qual se destaca debates, políticas públicas e reflexões no espaço educativo. Historicamente, a Educação Inclusiva passou por diversas transformações. Até meados do século XX, a segregação era uma prática comum, e as pessoas com deficiência eram frequentemente consideradas incapazes de participar plenamente das atividades escolares e sociais. No entanto, ao longo das décadas, houve um movimento crescente para reconhecer os direitos dessas pessoas à educação e à participação plena na sociedade. Esse movimento culminou em importantes legislações e políticas públicas que promoveram a inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e por legislações nacionais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146 de 2015).

Nesse contexto, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) emerge como uma estratégia para assegurar que as necessidades educacionais dos alunos com deficiência sejam atendidas de forma eficaz e personalizada.

Na Europa, as primeiras iniciativas de inclusão datam do final dos anos 1960, (Bassi, 2019) retrata que após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, houve um grande movimento para reabilitação de soldados e civis que haviam adquirido deficiências durante o conflito. Essas experiências podem ser consideradas as primeiras condutas organizadas de inclusão e reabilitação, marcando um ponto de partida para as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência.

O conceito do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) surgiu em 1975, nos Estados Unidos e foi ampliado, na década de 1990, com o aumento do debate global sobre a inclusão, a *Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)* foi revisada e expandida, sendo renomeada para *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Esta lei foi um marco significativo, pois estabeleceu que todos os alunos com deficiência têm direito a uma educação pública gratuita e apropriada, em um ambiente menos restritivo possível (Silva et al. 2022). A França foi um dos países pioneiros na escolarização de pessoas com deficiência. A Lei 534 de 1975, conhecida como *Loi d'orientation in faveur des personnes handicapées*, estabeleceu princípios gerais de não discriminação e assegurou o direito à escolarização para pessoas com deficiência. Esse avanço ajudou a moldar políticas semelhantes em outros países europeus até chegar ao nosso país.

No Brasil, a implementação do PEI ganhou destaque de forma implícita com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Esta política enfatiza a importância de um sistema educacional inclusivo que acolha todos os alunos, independentemente de suas deficiências. De forma mais direta, a Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020, trouxe alterações importantes à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Uma das principais mudanças foi a introdução e obrigatoriedade do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no sistema educacional inclusivo, como destacado no texto abaixo:

“Art. 28-A Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante. (BRASIL, Medida Provisória, nº 1025, 2020).

Esse artigo reforça o compromisso com a educação inclusiva, ao exigir que o PEI seja elaborado anualmente, garantindo que os esforços pedagógicos sejam devidamente mobilizados para maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, estabelece uma abordagem centrada no estudante, reconhecendo que cada indivíduo possui particularidades que demandam estratégias e recursos específicos.

Nesta perspectiva, observa-se que, ao longo dos anos, as discussões se ampliaram em busca de uma Educação Inclusiva que contemple as singularidades de cada indivíduo. Esse processo tem sido fortalecido pela adoção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que desempenha um papel fundamental ao garantir que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada estudante.

O PEI como fator de inclusão

A construção de um sistema educacional inclusivo demanda a integração de diferentes documentos de planejamento escolar, como projeto político pedagógico (PPP), planejamento anual, regimento escolar, planos de aula, dentre outros. No entanto, dentro da perspectiva da Educação Especial Inclusiva, destaca-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como um documento essencial para promover a inclusão e atender às necessidades específicas dos educandos.

Conforme observado por Libâneo (2017) o planejamento escolar, seja da escola e/ou do professor deve ser centrado no estudante, respeitando suas individualidades e peculiaridades. É nessa direção que o PEI se consolida como uma ferramenta indispensável, pois oferece um suporte personalizado que contempla tanto as barreiras de aprendizagem quanto as estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento pleno do aluno

Em sua concepção sobre o PEI, Pletsch e Glat (2012, p. 84) define:

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos [...] Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e até mesmo, da família. Pletsch e Glat (2012, p. 84)

As autoras afirmam que, “instrumentos dessa natureza em muito poderão auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas que promovam os processos de ensino e aprendizagem desses alunos e seu consequente desenvolvimento” Pletsch e Glat (2012, p. 35). Além disso, enfatizam que a utilização desses planos facilita a criação de abordagens personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com deficiência e promovendo sua integração e participação ativa no ambiente escolar.

Os objetivos descritos no PEI, segundo Rhema (2022), consistem em oferecer aos estudantes um ensino adequado ao seu nível de desenvolvimento e às suas habilidades básicas, criando oportunidades significativas para a aquisição e prática de novas competências de forma progressiva.

Além disso, o documento apoia o aluno no acompanhamento dos conteúdos da classe regular à qual pertence.

Quanto às contribuições dos PEIs, entende-se que esses documentos não apenas promovem a adaptação curricular, mas também a inclusão social e o desenvolvimento integral dos alunos, reforçando a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade. A inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Altas Habilidades é efetivada por meio de uma abordagem transdisciplinar que envolve a colaboração ativa da família e a integração de esforços entre os profissionais da sala de aula regular e da sala de recursos, buscando potencializar as oportunidades de desenvolvimento disponíveis.

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação efetiva de todos os alunos no processo de ensino- aprendizagem. É importante destacar e reconhecer que a rotina do professor em sala de aula é árdua e repleta de desafios, especialmente no contexto da diversidade presente nas escolas. Como o educador pode, diante de tantas demandas e dificuldades, equilibrar sua prática pedagógica para atender às necessidades específicas de cada aluno e, ao mesmo tempo, promover uma educação participativa e inclusiva? Apesar dos desafios, é fundamental que o professor amplie seu olhar para abarcar toda a sua comunidade estudantil, adotando uma perspectiva democrática e sensível às diferenças.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) não apenas sustenta essa prática inclusiva, mas também fortalece o papel do professor como mediador do aprendizado, criando condições para o desenvolvimento de um ambiente escolar que valoriza a equidade, a colaboração entre os diversos agentes educacionais e o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias de aprendizagem.

Metodologia

A construção de um estudo científico demanda a escolha de métodos que dialoguem com os objetivos da pesquisa e proporcionem uma análise consistente dos dados coletados. Nesta seção, apresenta-se a metodologia empregada, cuidadosamente estruturada para captar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos das percepções das professoras sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) no contexto da Educação Especial Inclusiva.

O levantamento de dados foi realizado por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a 10 professoras em 5 escolas de Educação Infantil, da Sede do município de Humberto de Campos. O instrumento, disponibilizado de forma digital via Google Forms, consistiu em 11 questões, sendo 7 delas de múltipla escolha e/ou escala de avaliação, e 3 perguntas abertas que possibilitaram a obtenção de respostas mais aprofundadas sobre a implementação do Plano de

Ensino Individualizado (PEI) no contexto da Educação Especial Inclusiva.

Para a análise dos dados, foram considerados dois tipos de abordagem: as respostas fechadas foram sistematizadas e avaliadas com base em 5 questões objetivas, enquanto as perguntas abertas foram interpretadas qualitativamente, permitindo uma visão mais rica e detalhada das práticas e desafios relacionados ao uso do PEI como instrumento pedagógico. Nesse sentido os dados coletados foram sistematizados e analisados quantitativamente e qualitativamente, permitindo uma visão detalhada das percepções das professoras acerca do PEI como instrumento pedagógico.

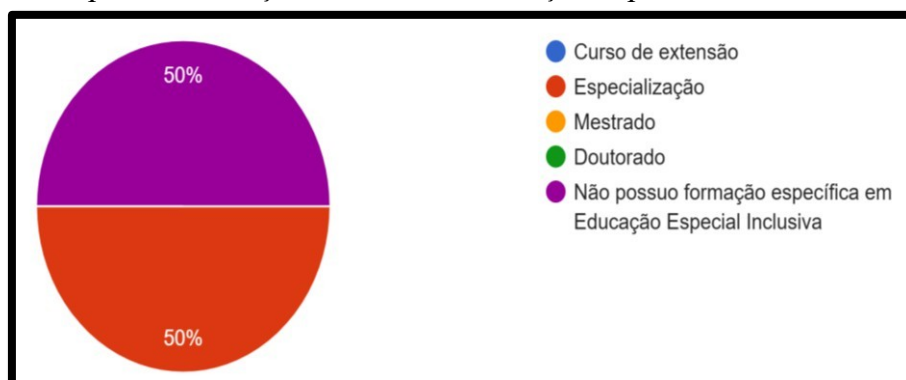
E por conseguinte, para esta análise de dados foram utilizando duas abordagens complementares: a categorização proposta por Minayo (2001) que permite a identificação de padrões e temas recorrentes nas respostas qualitativas, e a análise gráfica, que facilita a visualização e interpretação dos dados quantitativos obtidos através das questões fechadas. Além disso, buscou-se articular os resultados às discussões teóricas sobre inclusão escolar, de forma a promover reflexões e propor estratégias que possam fortalecer a prática docente e a dinâmica inclusiva nas escolas locais. Esta etapa descrita busca não apenas identificar os principais obstáculos enfrentados pelas escolas e docentes, mas também destacar experiências e práticas positivas que podem ser replicadas ou aprimoradas no âmbito da inclusão

Para além da teoria, a PRÁXIS: resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada com professoras da educação infantil no município de Humberto de Campos, tendo como foco as percepções sobre os desafios e possibilidades na implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na Educação Especial Inclusiva. O foco da investigação foi compreender os desafios e possibilidades relacionados à implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na Educação Especial Inclusiva. Com base nas respostas das professoras, os desafios enfrentados na implementação do PEI veremos as análises a seguir:

O Gráfico 1 retrata as respostas das participantes em relação ao nível de informação que possuem, conforme levantado na primeira pergunta do questionário.

Gráfico 1: Você possui formação na área de educação especial/inclusiva? Em qual nível?



Elaboração: A autora, 2025.

Esses resultados evidenciam uma discrepância significativa, onde metade das professoras tem capacitação avançada, mas a outra metade carece de conhecimentos específicos, criando desafios que podem comprometer a efetividade da inclusão escolar.

Como visto no gráfico 1, ainda que 50% das participantes possuam formação específica na área, o percentual de docentes que não têm essa formação pode refletir desafios na implementação prática do PEI, especialmente no entendimento e aplicação das suas diretrizes inclusivas. A formação de professores para a educação inclusiva deve ser vista como um processo contínuo, que ultrapassa a formação inicial. Esse processo busca atender às exigências de uma escola que acolhe a diversidade e promove a aprendizagem de todos os estudantes, conforme discutido por Mantoan (2013).

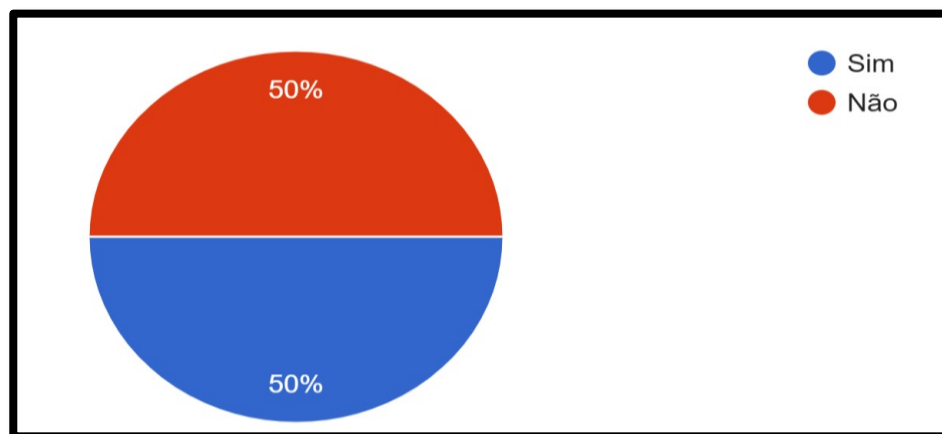
Essa questão revela a importância de investimentos em capacitação e formação continuada para que todas as profissionais tenham conhecimentos adequados e suporte teórico para promover a inclusão. Em outra vertente, percebe-se que para atuar como professor em salas regulares de Educação Infantil, não é obrigatória uma formação específica em Educação Especial. Entretanto, a demanda por um ensino inclusivo evidencia que essa formação é cada vez mais necessária.

Por outro lado, o gráfico de distribuição apresentado, indica que, embora metade das professoras com formação específica tenha alcançado o nível de especialização, há uma lacuna significativa nos níveis mais avançados de formação, como mestrado ou doutorado. Isso pode sugerir que as oportunidades de aprofundamento acadêmico na área de Educação Especial ainda são limitadas ou pouco acessíveis para as docentes do município. Além disso, é importante refletir sobre como a formação específica em nível de especialização contribui para o entendimento teórico e prático do PEI, fortalecendo a implementação das práticas inclusivas. Essa análise pode ser enriquecida ao conectar esses dados às percepções qualitativas das professoras sobre a eficácia de sua formação em relação aos desafios pedagógicos.

O Gráfico 2 apresenta as respostas das participantes em relação à orientação recebida para a

elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Este questionamento busca compreender se as professoras consideram as orientações recebidas suficientes para desenvolver o PEI de maneira eficaz, refletindo sobre possíveis lacunas que possam dificultar sua aplicação prática no contexto da educação inclusiva.

Gráfico 2: Você recebeu orientação suficiente sobre como elaborar o PEI?

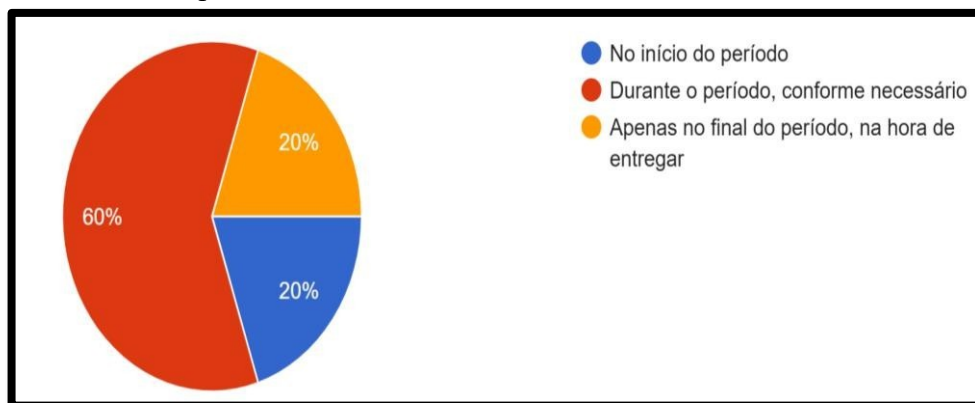


Elaboração: A autora, 2025.

Essa divisão revela um contraste preocupante, uma vez que evidencia uma lacuna significativa no suporte oferecido às professoras para o preenchimento do PEI. A ausência de orientação para metade das participantes pode comprometer a aplicação prática do plano, dificultando a adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. É possível que a falta de orientação seja reflexo de desafios estruturais no sistema educacional local, como a escassez de capacitações regulares ou de suporte técnico específico. Por outro lado, o percentual de professoras que receberam orientação demonstra que já existem iniciativas positivas que podem ser ampliadas para beneficiar todas as docentes. Conectando esses dados aos desafios relatados nas respostas qualitativas, é essencial que haja investimentos em formação continuada e treinamentos específicos sobre o preenchimento e uso do PEI para garantir maior consistência na aplicação deste instrumento pedagógico.

O Gráfico 3 ilustra as respostas das participantes quanto ao momento em que elaboram o Plano Educacional Individualizado (PEI). Esta informação é fundamental para compreender como o processo de construção do PEI se integra à rotina pedagógica, permitindo identificar possíveis desafios ou boas práticas na organização e aplicação dessa ferramenta no contexto da educação inclusiva.

Gráfico 3: Em que momento você elabora o Plano Educacional Individualizado?



Elaboração: A autora, 2025.

Os resultados do Gráfico 3 mostram que apenas 20% das professoras elaboram o PEI no início do período, momento considerado ideal para que o plano sirva como base estratégica para orientar as práticas pedagógicas desde o início do processo de inclusão do aluno. Além disso, os 20% que elaboram o PEI no final do período podem estar utilizando o documento mais como uma formalização ou registro das práticas realizadas, em vez de um planejamento ativo para guiar o ensino. Esse padrão sugere a necessidade de maior orientação sobre o momento ideal de elaboração do PEI, de forma a torná-lo um instrumento mais estratégico e efetivo no processo de inclusão.

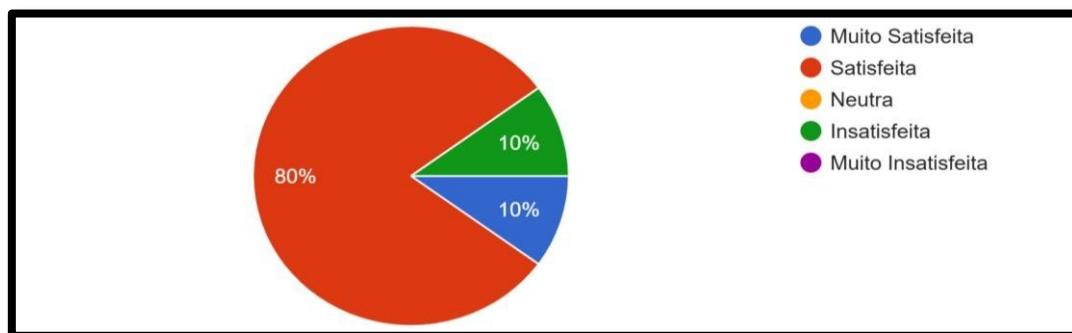
A maioria das participantes, equivalente a 60%, relatou que realiza a elaboração do PEI ao longo do período letivo. Essa prática pode refletir uma tentativa de ajustar continuamente as estratégias pedagógicas às necessidades emergentes dos alunos. Entende-se que o PEI não é um documento estático, mas sim uma ferramenta dinâmica que deve ser revisada e ajustada regularmente, de forma a refletir o progresso dos alunos e incorporar novas estratégias pedagógicas quando necessário. Conforme apontam Silva e Camargo (2021, p. 16): “Mostra-se necessário estudos que demonstrem, de forma clara e concisa, como o PEI deve ser elaborado, mostrando e exemplificando parte a parte, para que assim as dúvidas em sua elaboração sejam minimizadas”.

De acordo com as autoras, é imprescindível que as pesquisas sobre o PEI apresentem orientações claras, exemplificando, de forma pormenorizada, cada etapa de sua construção inclusive o momento de elaboração. Essa abordagem visa minimizar as incertezas e dificuldades enfrentadas pelos educadores no momento de sua aplicação prática, promovendo maior eficácia na adaptação de estratégias pedagógicas às demandas específicas dos alunos.

O Gráfico 4 apresenta as respostas das participantes sobre o grau de satisfação com a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em suas escolas. Este questionamento busca compreender a percepção das docentes em relação à efetividade do PEI na prática,

considerando aspectos como adequação às necessidades dos alunos, suporte pedagógico, e impacto na inclusão escolar.

Gráfico 4: Qual o seu grau de satisfação com a implementação do PEI na sua escola?



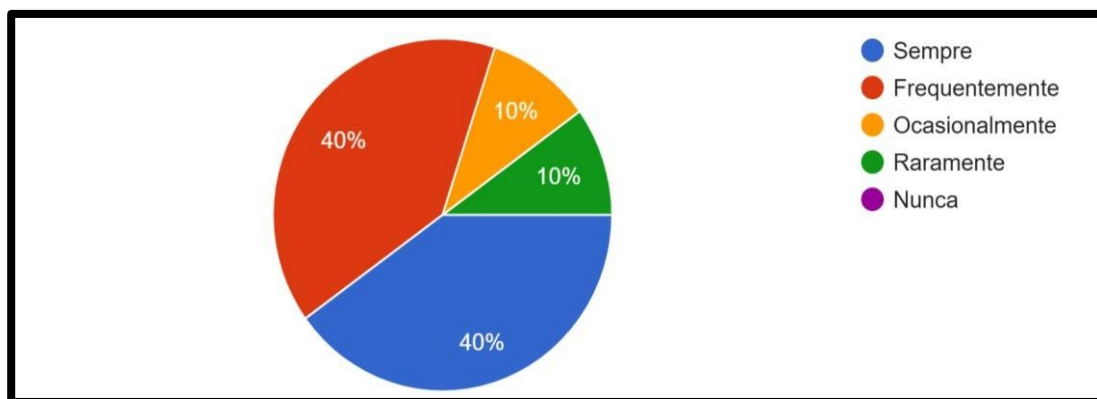
Elaboração: A autora, 2025.

A análise dos dados de satisfação revela que 80% das professoras se consideram satisfeitas e 10% muito satisfeitas com a implementação do PEI, indicando pontos positivos e práticas eficazes no contexto escolar inclusivo. No entanto, os 10% de insatisfação apontam áreas que demandam atenção, como possíveis dificuldades relacionadas a recursos, orientações ou adaptações curriculares. Esses resultados destacam que, embora o PEI seja bem recebido pela maioria, há oportunidades para ajustes e melhorias que podem elevar ainda mais os níveis de satisfação e fortalecer a inclusão na educação especial.

No entanto, há um questionamento nesta análise em relação ao anterior. Embora os dados do Gráfico 2 revelem que 50% das participantes consideram a orientação sobre a elaboração do PEI insuficiente, o Gráfico 4 aponta que a maioria (80%) está satisfeita e 20 % muito satisfeita com a implementação do PEI em suas escolas. É uma aparente contradição, pois como pode boa parte das participantes demonstrarem não terem orientações suficientes sobre o PEI, e neste último gráfico a maioria afirma estarem satisfeitas com a implementação do PEI? Uma hipótese seria que a satisfação com a implementação do PEI reflete mais a prática cotidiana do que o processo formal de elaboração do plano. As professoras podem estar adaptando suas práticas ao longo do tempo, encontrando soluções práticas e colaborativas para as dificuldades enfrentadas, mesmo com limitações na orientação recebida.

O Gráfico 5 apresenta as respostas das participantes quanto à frequência com que utilizam adaptações curriculares em seu planejamento pedagógico. Essa questão busca compreender o grau de integração dessas adaptações como parte das práticas inclusivas, evidenciando possíveis desafios ou avanços no atendimento às necessidades individuais dos alunos.

Gráfico 5: Com que frequência você utiliza adaptações curriculares no seu planejamento?



Elaboração: A autora, 2025.

Os dados mostram que 80% das professoras utilizam adaptações curriculares com frequência, sendo 40% que as utilizam sempre e 40% frequentemente, evidenciando um compromisso significativo com a inclusão no planejamento pedagógico. No entanto, os 10% que utilizam apenas ocasionalmente e os 10% que raramente utilizam essas adaptações indicam possíveis barreiras, como falta de recursos, tempo ou capacitação. Os resultados do gráfico 5 reforçam a necessidade de estratégias para garantir que todas as professoras tenham condições de incorporar adaptações curriculares de maneira consistente.

As adaptações curriculares são essenciais para atender às diferentes necessidades dos alunos no contexto da inclusão escolar, mas sua implementação consistente depende de formação continuada, suporte técnico e condições adequadas de trabalho para os professores. Glat e Blanco (2007). Com vistas a este estudo, destaca-se que a implementação de uma educação inclusiva requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação cultural que valorize a diferença como um elemento enriquecedor do processo educativo. Essa perspectiva confirma mais uma vez, a necessidade de capacitação contínua dos professores e de suporte técnico adequado para que possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. A obra também ressalta a relevância de políticas públicas que garantam recursos e condições para que a inclusão seja efetiva e sustentável.

A seguir, serão apresentados três quadros com perguntas abertas, cujas respostas foram analisadas por meio de abordagem qualitativa. Essa análise buscou identificar padrões, compreender as perspectivas das participantes e explorar os significados subjacentes às suas respostas. Os resultados apresentados nos quadros fornecem insights aprofundados sobre as experiências e práticas relatadas, enriquecendo a discussão acerca dos desafios e potencialidades no contexto da implementação do PEI e da educação inclusiva.

O primeiro questionamento é apresentado no Quadro 1, onde as respostas foram analisadas, buscando identificar os principais obstáculos relatados pelas professoras, como questões relacionadas à formação, recursos disponíveis e apoio institucional.

Quadro 1: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao implementar o PEI?

Categoria	Professora	Respostas
Dificuldades na Elaboração do PEI	P1	“Na elaboração de PEI.”
	P3	“Quando eu fazia o PEI, logo após entregava para a coordenadora, ela corrigia e na maioria das vezes devolvia para refazê-lo. ”
	P8	“A falta de orientação de como elaborar um PEI sugerida pela coordenação pedagógica. ”
Falta de Suporte e Recursos	P4	“A falta do apoio do coordenador pedagógico para orientar de forma correta a implementação do PEI. ”
	P6	“Falta de materiais adaptados, tecnologia assistiva e muito mais as turmas lotadas que dificulta a atenção individualizada necessária para acompanhar o progresso do aluno. ”
Formação Pedagógica	P5	“Necessidade de formação continuada para o exercício do cargo/função, falta de recursos e espaços adequados para a execução ou adaptação das didáticas. ”
	P9	“Falta de formação para os professores para trabalhar o Pei.”
	P10	“Falta de formação para os professores para trabalhar o Pei.”
Reflexões e Experiências Positivas	P2	“Garantir que todos os alunos sejam respeitados e valorizados.”
	P7	“Não tive nenhum desafio. ”

Elaboração: A autora, 2025.

A análise dos dados permitiu identificar desafios significativos enfrentados pelas professoras P1, P3 e P8 na implementação do PEI, evidenciando questões estruturais e pedagógicas que dificultam a efetividade do planejamento educacional individualizado. Um dos principais problemas apontados no quadro inicia-se com a elaboração do PEI. Como já mencionado neste estudo, a

elaboração do PEI envolve não apenas diferentes etapas e tomadas de decisão, mas também a colaboração de vários sujeitos, no entanto Barbosa e Carvalho (2021) complementam afirmando que:

[...] é preciso considerar que nem todos eles têm formação em Educação Especial, o que se torna um desafio para a realização de adequações de currículo, objetivos e metodologias, ou seja, a elaboração de um planejamento individualizado que atenda às reais possibilidades de aprendizagem do estudante que requer um PEI. Barbosa e Carvalho (2021. p.19).

Atrelado a este desafio, nos resultados, também se destaca a necessidade de formação continuada para as professoras, mencionados pelas professoras P5, P9 e P10 com ênfase na elaboração e implementação prática do PEI em turmas de Educação Infantil. A ausência dessa formação específica pode acarretar dificuldades na adequação de currículos, objetivos e metodologias às reais possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Outro fator mencionado por P4 e P6 se refere à falta de suporte e recursos adequados, como a ausência de materiais adaptados, tecnologia assistiva e a dificuldade em lidar com turmas lotadas, o que compromete a atenção individualizada essencial para acompanhar o progresso dos alunos. O artigo 59 da LDB orienta que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e uma organização específica para atender às necessidades dos estudantes, incluindo a presença de professores especializados. Contudo, na prática, ainda existem grandes lacunas na implementação dessas diretrizes, revelando desafios significativos na realidade das escolas brasileiras.

Por outro lado, é importante ressaltar que houve também relatos positivos por P2 e P7, como o reconhecimento da importância de valorizar e respeitar todos os alunos, além de experiências em que os desafios não foram percebidos, sugerindo que, em determinados contextos, boas práticas podem estar presentes e podem servir como modelo para outras instituições. Essa análise revela que os desafios estruturais e pedagógicos não podem ser tratados isoladamente. É essencial que a formação continuada, o suporte institucional e os recursos sejam promovidos de maneira integrada, a fim de garantir que o PEI seja uma ferramenta eficaz na promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

A implementação bem-sucedida do PEI depende de ações coordenadas que fortaleçam as competências docentes e eliminem as barreiras que limitam a prática pedagógica.

A seguir, o Quadro 2 apresenta exemplos de atividades e recursos considerados eficazes pelas professoras para a aplicação do PEI. As respostas destacam práticas bem-sucedidas e ferramentas úteis que auxiliam na personalização do ensino, promovendo estratégias que atendem às necessidades individuais dos alunos e fortalecem a inclusão escolar.

Quadro 2: Pode fornecer exemplos de atividades ou recursos que você considera eficazes para a aplicação do PEI?

Categoria	Professora	Respostas
Planejamento Personalizado	P9	“Deve-se primeiramente realizar um diagnóstico para conhecer as especificidades da criança e seu entorno, mapear suas potencialidades e as barreiras para sua aprendizagem, o que possibilitará a elaboração de um documento robusto que ajude a planejar estratégias e propostas contextualizadas. Ex.: Jogos de boliche, amarelinha e quebra-cabeça de animais, além de atividades compartilhadas de pintura, texturas, modelagem, entre outros.”
Atividades Lúdicas e Recursos Adaptados	P1	“Jogos de encaixe, blocos lógicos, massinha de modelar, empilhamento emborrachado, jogo de memória, brincadeiras, movimentos de pinça e etc.”
	P2	“Letras emborrachadas com peso, recursos com velcro, livro adaptado; livro imantado e de madeira; jogo da velha adaptado e recursos pedagógicos adaptados para leitura, etc.”
	P3	“Atividades que estimulam a ludicidade da criança. Ex.: Jogos, brincadeiras, dentre outros.”
	P4	“Atividades lúdicas (jogos educativos, contação de histórias, músicas).”
	P5	“Atividades de comunicação, atividades em grupos, materiais e recursos pedagógicos adaptados, atividades manuais e de mobilidade.”
	P6	“Jogos que envolvem cores, formas, números e letras, adaptados ao nível de cada aluno, materiais sensoriais como massinha, textura, livros ilustrados.”
	P7	“Materiais de Manipulação.”
	P8	“Blocos de construção: Para desenvolver habilidades de raciocínio lógico e coordenação motora. Fichas de contagem: Para trabalhar com matemática de forma concreta e visual.
		Cartões de vocabulário: Usados para trabalhar palavras-chave, aumentando o vocabulário e facilitando a leitura. etc..”
	P10	“Jogos educativos, histórias interativas, jogos cooperativos, tecnologias assistivas, jogos da memória”

Elaboração: A autora, 2025.

Essa análise das respostas das professoras revela um panorama rico e detalhado sobre as práticas e desafios envolvidos na aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no

contexto da Educação Infantil. Ela evidencia, de forma clara, que as professoras valorizam atividades lúdicas e recursos adaptados como estratégias eficazes para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, utilizando materiais sensoriais, jogos e recursos inclusivos.

Carneiro (2012) retrata sobre importância de utilizar Recursos Pedagógicos na Educação Inclusiva na Educação Infantil, assim como:

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Carneiro (20,12, p. 86).

Todas as respostas destacaram a utilização de recursos pedagógicos em diversas vertentes, como jogos, materiais adaptados e a professora P10 citou tecnologias assistivas. No entanto, a professora P9 trouxe uma perspectiva diferenciada ao enfatizar, primeiramente, a importância do diagnóstico e do planejamento das atividades. Essa abordagem no Quadro 2, ressalta o papel essencial do PEI como instrumento estruturante no processo de prática pedagógica na Educação Especial Inclusiva, contribuindo para alinhar as estratégias educacionais às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Além disso, a análise destaca a importância do planejamento personalizado, fundamentado em diagnósticos bem elaborados que mapeiem tanto as potencialidades quanto as barreiras de cada aluno. A categorização das respostas, neste quadro, também deixa evidente que as práticas pedagógicas podem variar amplamente, dependendo da formação, dos recursos disponíveis e da compreensão dos educadores sobre o PEI. A ênfase em atividades lúdicas e personalizadas demonstra o esforço para atender às necessidades específicas dos alunos de maneira inclusiva e criativa.

O Quadro 3 apresenta as sugestões das professoras sobre melhorias necessárias para a implementação do PEI em suas escolas. As respostas apontam para ações que podem aprimorar o suporte pedagógico, fortalecer os recursos disponíveis e promover a capacitação contínua, visando uma aplicação mais eficaz e inclusiva do plano.

Quadro 3: Que melhorias você acredita serem necessárias para a melhor implementação do PEI na sua escola?

Categoria	Professora	Respostas
Formação Continuada, Capacitação e Apoio Técnico	P2	“Capacitação contínua dos professores”.
	P3	“A SEMED deveria disponibilizar mais formação para os professores”.
	P5	“Formação continuada e capacitação no início do ano e acompanhamento contínuo”.
	P6	“Cursos e treinamentos contínuos sobre educação inclusiva e elaboração de PEI.”
	P7	“Formação para profissionais voltada para a construção do PEI.”
	P8	“Formação continuada para professores regentes”
	P10	“Capacitação para educadores e profissionais de apoio.”
	P4	“Apoio especializado para orientar os professores”
	P9	“Parceria da equipe escolar e suporte técnico adequado”
Colaboração e Acompanhamento:	P1	“Elaboração colaborativa com professores, coordenadores, pais e profissionais, além de projetos sociais”.
	P3	“Registros de avanços e dificuldades da criança para coordenadores e acompanhamento maior por parte deles”.
	P5	“Acompanhamento mais eficaz com formação e capacitação”.
Estruturas e Recursos	P1	“Adaptação de estruturas físicas e otimização do espaço físico, além do uso de tecnologias pedagógicas”.
	P2	“Adaptação do ambiente físico”.
	P4	“Recursos e estrutura adequada”.
	P9	“Uso de tecnologias assistivas e adaptação do ambiente escolar”.
Participação da Família	P1	“Envolvimento de pais no processo colaborativo”.
	P2	“Participação ativa das famílias”
	P9	“Parceria da família como parte fundamental do processo inclusivo”.

Elaboração: A autora, 2025.

No quadro 3 as professoras ressaltaram a importância da capacitação contínua como base para a implementação do PEI. Destacam-se frases como “Capacitação contínua dos professores” (P2) e “Cursos e treinamentos contínuos sobre educação inclusiva e elaboração de PEI” (P6). Além disso, a necessidade de apoio técnico especializado foi mencionada, reforçando a interdependência entre formação e suporte técnico. Esses dados corroboram estudos de Glat e Blanco (2007), que enfatizam a formação docente como pilar da educação inclusiva.

A elaboração colaborativa do PEI foi apontada como essencial por várias participantes. P1 destacou que “a elaboração colaborativa com professores, coordenadores, pais e profissionais” é fundamental para um planejamento eficaz. A necessidade de registros contínuos dos avanços e dificuldades das crianças foi citada por P3, evidenciando a importância do acompanhamento sistemático como ferramenta de avaliação e ajuste do PEI.

Assim como a adaptação do ambiente escolar, com estruturas físicas adequadas e tecnologias assistivas, foi amplamente mencionada. P1 sugeriu “adaptação de estruturas físicas e otimização do espaço físico”, enquanto P9 apontou o “uso de tecnologias assistivas”. Esses dados refletem um entendimento de que o PEI não se limita ao planejamento pedagógico, mas requer condições materiais para sua efetivação. A parceria das famílias no processo educacional foi destacada por P9, que mencionou “parceria da família como parte fundamental do processo inclusivo”. P1 também indicou o “envolvimento de pais no processo colaborativo”. Essa categoria reflete o impacto positivo da interação entre escola e família na implementação do PEI, conforme estudos sobre inclusão escolar.

Diante dos achados desta pesquisa, fica evidente que a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na Educação Especial Inclusiva apresenta desafios significativos, mas também abre caminhos para avanços concretos. A partir das respostas coletadas por meio do questionário semiestruturado, foi possível identificar lacunas que exigem maior atenção, como a necessidade de formação continuada dos docentes, aprimoramento dos recursos didáticos e fortalecimento da infraestrutura escolar. No entanto, as percepções das professoras também revelaram práticas promissoras que, se amplificadas e respaldadas por políticas educacionais eficazes, podem tornar o PEI uma ferramenta ainda mais potente para a inclusão escolar. Portanto, os resultados desta pesquisa reforçam a importância de investimentos estratégicos, de iniciativas colaborativas entre escola e família e da construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e ofereça suporte para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Esses elementos não são isolados, mas complementares, reforçando a necessidade de ações integradas para promover uma educação inclusiva efetiva. Os dados obtidos evidenciam a relevância de investimentos em formação docente, recursos estruturais e políticas educacionais que priorizem o trabalho colaborativo e o envolvimento comunitário,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe à tona, reflexões essenciais sobre os desafios e potencialidades relacionados à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da Educação

Especial Inclusiva. A partir das análises realizadas, ficou evidente que o PEI é uma ferramenta pedagógica indispensável para promover a inclusão escolar, mas que enfrenta limitações tanto estruturais quanto pedagógicas.

Os resultados indicaram a necessidade de ações integradas, como investimentos em formação continuada, ampliação dos recursos disponíveis e maior orientação para a elaboração e aplicação do PEI. Tais elementos são fundamentais para garantir que o plano desempenhe seu papel inclusivo de forma eficaz, respeitando as especificidades de cada estudante e permitindo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

No entanto, este estudo também aponta que, para além das dificuldades, existem práticas promissoras já presentes em algumas instituições, como o uso de recursos lúdicos e tecnológicos e a colaboração entre docentes e famílias. Essas práticas devem ser disseminadas e fortalecidas para servir de modelo a outras escolas e contextos educacionais. Como contribuição para o campo educacional, este trabalho busca ampliar o diálogo entre pesquisadores, educadores e gestores, incentivando o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão de forma efetiva e abrangente.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais sejam constantemente revisadas e ajustadas para acompanhar as demandas emergentes da educação inclusiva. A implementação eficaz do PEI não depende apenas de esforços individuais dos docentes e gestores, mas também de um compromisso institucional e governamental que viabilize as condições necessárias para sua aplicação. Isso inclui a alocação adequada de recursos, o fortalecimento da rede de apoio escolar e a construção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e promova equidade no ambiente escolar. Dessa forma, a educação especial inclusiva pode avançar significativamente, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades reais de desenvolvimento.

Reconhece-se, ainda, que há espaço para futuras pesquisas que aprofundem as possibilidades de aprimoramento do PEI, explorando sua aplicação em diferentes contextos e analisando seus impactos no desenvolvimento educacional de estudantes e professores.

Em suma, conclui-se que o PEI tem o potencial de transformar práticas pedagógicas e fortalecer a educação inclusiva. Para que esse potencial seja plenamente alcançado, é imprescindível que esforços contínuos sejam realizados, integrando formação, recursos e suporte às ações educativas. Espera-se que este trabalho inspire novas investigações e iniciativas voltadas para a inclusão escolar em seus diversos aspectos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSI, T. M. dos Santos. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- BARBOSA, Vânica Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais- Campus Rio Pomba. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (**Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. **Altera a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2020.
- CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Dossiê Temático Infância e Escolarização. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a2b060e8-1c0d-4432-9d68-12b43df0ae3c>>. Acesso em 25 de março de 2025.
- COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C. **Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual**. Cadernos de Educação, n. 61, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. *Revista de Educação Inclusiva*, v.1, n. 2, p. 45-58, 2012. Acesso em 13 de janeiro. Disponível em: <https://web.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiódicos_2012.pdf?form=M G0AV3>
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Rhema Educação. **Plano Educacional Individualizado: guia prático para inclusão**. São Paulo: Rhema Publicações, 2022. Disponível em: < > Acesso em: 10 fev. 2025. PEI - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
- SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H.; MELLO, M. P.; COSTA, D. da S. **Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 85, 2022.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE HUMBERTO DE CAMPOS – MA

José Márcio da Silva Rocha

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como propósito investigar a importância do profissional de apoio escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência. A inclusão escolar é um tema amplamente discutido, sendo reconhecida como um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Nesse contexto, a presença de profissionais de apoio escolar é considerada um fator crucial para a efetivação da inclusão, pois contribui para a criação de um ambiente educacional harmonioso e adaptado às necessidades individuais dos estudantes (Mantoan, 2016).

A natureza do problema reside na identificação das lacunas existentes nas práticas de inclusão e na formação desses profissionais. Apesar dos avanços significativos nas políticas de inclusão e na conscientização sobre a diversidade, ainda persistem desafios que dificultam a plena participação de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Bueno (2001) argumenta que é necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradual, contínua, sistemática e planejada. Essa avaliação deve incluir a capacitação de todos os profissionais envolvidos. Além disso, a interação entre profissionais de apoio escolar, educadores e famílias é frequentemente subestimada, embora seja fundamental para o sucesso da inclusão. A colaboração entre esses atores é vital para criar um ambiente que respeite e valorize as individualidades de cada aluno. Portanto, é essencial que todos os envolvidos na educação de alunos com deficiência reconheçam seu papel e se comprometam com a formação contínua e a colaboração.

As perguntas da pesquisa que orientam este estudo são: Quais são as percepções dos profissionais de apoio escolar sobre seu papel na inclusão? Quais barreiras enfrentam na prática diária? Como a formação e o suporte contínuo impactam sua atuação? Essas questões são essenciais para entender melhor o contexto em que esses profissionais operam e para identificar áreas que necessitam de melhorias. A abordagem escolhida para esta investigação é um estudo de caso

descritivo, com uma metodologia quantitativa e qualitativa, que permite uma análise aprofundada das percepções dos profissionais de apoio escolar. O uso de questionários fechados possibilita a coleta de dados objetivos e a comparação entre as respostas dos participantes. Essa metodologia é justificada pela necessidade de obter informações precisas sobre a atuação desses profissionais e suas percepções em relação ao processo de inclusão.

Os objetivos deste estudo incluem identificar as práticas atuais dos profissionais de apoio escolar, avaliar a formação necessária para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e discutir a importância da colaboração entre profissionais de apoio escolar, educadores e famílias. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

Assim, este estudo busca aprofundar a compreensão sobre o papel do profissional de apoio na inclusão escolar, contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e para a construção de ambientes escolares que promovam equidade e respeito à diversidade. Para alcançar esses objetivos, o artigo está estruturado em seis seções principais. A introdução apresenta o contexto, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Na segunda seção, discute-se o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, abordando os marcos legais e os desafios enfrentados. A terceira seção explora o papel do profissional de apoio escolar, com um recorte específico sobre a realidade do município de Humberto de Campos – MA. A quarta seção descreve a metodologia utilizada, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados. Em seguida, na quinta seção, são apresentados os resultados e a discussão, com base nas percepções dos participantes e nas evidências coletadas. Por fim, a sexta seção reúne as considerações finais, sintetizando as principais conclusões e implicações do estudo.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares

No contexto educacional, o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares tem sido objeto de intensos debates e reflexões. Esse tema, que envolve aspectos pedagógicos, sociais e legais, destaca-se como um dos principais desafios e avanços da educação contemporânea.

No Brasil, a Educação Especial adota uma perspectiva inclusiva, alinhada a marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, enfatizando que todas as crianças que enfrentam barreiras no

aprendizado devem ser incluídas no sistema regular de ensino. Além disso, outros instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Educação para Todos (1990), reforçam o compromisso com a inclusão como um direito universal. Esses marcos históricos, aliados aos movimentos de direitos humanos das décadas de 1960 e 1970, consolidaram a tendência mundial de desinstitucionalização e integração de pessoas com deficiência no ensino regular.

Segundo Menezes (2001), a Declaração de Salamanca (1994) ampliou significativamente o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não conseguem se beneficiar da escola, independentemente do motivo. Uma das implicações educacionais decorrentes da Declaração refere-se à inclusão na educação.

“o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)” (BRASIL, 1994, p. 05)

No artigo 208 da Constituição Federal, inciso III, é estabelecido que o dever do Estado com a educação inclui o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse atendimento compreende a utilização de recursos e estratégias que promovam a aprendizagem e a inclusão dos alunos no ambiente escolar (BRASIL, 1988).

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, publicadas em 2001, reforçam essa determinação ao prever a oferta de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, incluindo a participação colaborativa de professores especializados, intérpretes e professores itinerantes. Além disso, contemplam outros apoios necessários para atender às demandas de aprendizagem, comunicação e locomoção dos estudantes (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também consolida esses princípios legais. O artigo 58 define a Educação Especial como parte integrante da rede regular de ensino, complementada, quando necessário, por serviços de apoio especializados que atendam às demandas dos alunos. Já o artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos, além de assegurar a terminalidade específica para aqueles que, devido às suas deficiências, não conseguirem concluir o

ensino fundamental. A lei também prevê a aceleração de estudos para alunos superdotados, permitindo a conclusão antecipada do programa escolar (BRASIL, 1996).

O papel da escola é aceitar os alunos e, dependendo da deficiência, realizar adaptações tanto na estrutura da escola quanto dentro da sala de aula. Além disso, a escola precisa fornecer aos seus educadores capacitações e formações continuadas, fundamentais para que possam lidar adequadamente com seus alunos (Oliveira, 2019).

Em outras palavras, os professores devem saber como usar uma abordagem pedagógica que apoie as realizações de todos os alunos. Tais esforços devem começar com o reconhecimento de que os educadores são agentes complexos, cujas práticas são altamente contextualizadas e não podem simplesmente ser regulamentadas para que façam as coisas de forma diferente. É necessário ter um sentido teórico de como os professores fazem a diferença e como se envolvem em práticas escolares eficazes para abordar a exclusão e a subjacência (Florian, 2018).

O profissional de apoio escolar na educação inclusiva

Até pouco tempo, as escolas brasileiras não contavam com profissionais dedicados ao acompanhamento de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas. Essa realidade começou a mudar com a adoção de uma abordagem inclusiva na Educação Especial nas instituições de ensino regulares. A transformação foi impulsionada por marcos importantes, como a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), e a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Nesse mesmo ano, esse documento foi incorporado à Constituição Federal brasileira, ampliando significativamente o acesso à cidadania para milhares de pessoas em todo o país.

Até 2008, o único suporte profissional previsto nos documentos oficiais para a inclusão escolar era o do “professor especializado”. A Resolução CNE/CBE nº 02/2001, que estabelece as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, previa a necessidade de um profissional com formação em licenciatura em educação especial ou complementação de estudos e pós-graduação nas áreas específicas da educação especial. Esse profissional deveria oferecer apoio pedagógico especializado nas classes comuns. A partir de 2008, os documentos oficiais passaram a enfatizar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Nessas salas, o profissional responsável seria o professor especializado, devidamente formado em educação especial. Os professores especializados passaram, então, a ser alocados nas SRM, trabalhando em articulação com os professores do

ensino regular para garantir a inclusão efetiva dos estudantes. Com o lançamento da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE-EI), que surgiu a figura de um novo profissional, denominado “cuidador” ou “monitor”. Diferentemente do professor especializado, esse profissional não possui formação docente, mas tem a função de oferecer suporte direto aos estudantes com deficiência em suas atividades diárias na escola.

No Brasil, a falta de regulamentação resultou em uma diversidade de termos utilizados, como “cuidador escolar”, “profissional de apoio”, “agente de inclusão”, “auxiliar de vida escolar”, “estagiário de inclusão”, “profissional de apoio pedagógico”, “auxiliar de ensino” e “acompanhante”, entre outros (Martins, 2011; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer, 2014; Leal, 2014; Salheb, 2017).

Embora o profissional de apoio não desempenhe funções docentes, sua atuação é complementar ao trabalho dos professores e de outros membros da equipe escolar. Segundo Edwards (2017), a educação inclusiva exige responsabilidade compartilhada e flexibilidade, o que reforça a necessidade de um trabalho integrado entre todos os profissionais envolvidos.

O profissional de apoio escolar no município de Humberto de Campos – Ma

A inclusão educacional é um direito fundamental assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Declaração de Salamanca, que estabelecem a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Alinhado a esses princípios, o município de Humberto de Campos – MA, tem se destacado pelo empenho na implementação de políticas educacionais inclusivas, reafirmando seu compromisso com uma educação mais equitativa, acessível e transformadora.

Como parte desse esforço, foi criado, em 2021, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Secretaria de Educação de Humberto de Campos (NAISEMED), uma iniciativa estratégica que tem desempenhado um papel crucial no fortalecimento da educação inclusiva no município. O NAISEMED tem como missão oferecer suporte integral às famílias, aos estudantes e aos docentes que atuam direta ou indiretamente no atendimento de alunos com deficiência. Sua principal finalidade é orientar e capacitar a rede pública de ensino, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que assegurem o pleno atendimento das necessidades desse público- alvo, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, acolhedora e comprometida com a diversidade.

De acordo com Freitas e Mendes (2023), os NAIs surgiram como resposta às demandas legais e sociais por uma educação mais inclusiva, tendo como principal objetivo a promoção da acessibilidade em seus múltiplos aspectos. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, a

adequação dos espaços físicos, a oferta de recursos tecnológicos assistivos e a sensibilização da comunidade acadêmica para as questões relativas à inclusão (Freitas; Mendes, 2023).

Além disso, Melo e Araújo (2018) destacam que os NAIs são fundamentais na mediação entre os estudantes com deficiência e os diferentes setores da universidade, desempenhando um papel estratégico na coordenação de esforços para garantir que as necessidades desses estudantes sejam atendidas de maneira eficaz.

No contexto das ações promovidas pelo NAISEMED e pelo município, os Profissionais de Apoio Escolar da Educação Especial desempenham um papel crucial. Eles são responsáveis por garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso às condições necessárias para participar plenamente das atividades escolares, promovendo sua autonomia e inclusão social.

As atribuições desses profissionais, conforme descritas no Regimento Escolar das Escolas Públicas Municipais de Humberto de Campos – MA incluem:

- I. Conhecer antecipadamente o planejamento do professor regente, para contribuir com estratégias de intervenção junto ao educando da demanda da Educação Especial;
- II. Acompanhar e auxiliar o aluno da demanda da Educação Especial em suas necessidades fisiológicas, físicas (monitoramento no banheiro e na alimentação, troca de fraldas) e pedagógicas (aplicação das atividades planejadas pelo Professor regente);
- III. Acompanhar as rotinas da turma nos ambientes durante a permanência do aluno na unidade escolar;
- IV. Participar de todos os eventos que envolvam a turma (viagens de estudo, conselho de classe, reuniões pedagógicas);
- V. Acompanhar o planejamento do Professor regente, contribuindo com estratégias para melhor aproveitamento da turma;
- VI. Orientar a turma, quando necessário, dando auxílio nas atividades desenvolvidas pelo professor regente; deve ser elo facilitador para a criança com Deficiência ou Transtorno do Espectro Autista na escola, por este motivo deve ser incluso em todas as atividades dentro e fora da sala de aula.

O trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar da Educação Especial é indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Esses profissionais não apenas ajudam a remover barreiras que possam dificultar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola, mas também promovem um ambiente de convivência e respeito à diversidade.

Ao desempenharem suas funções, eles garantem que os alunos com deficiência tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Além disso, sua atuação fortalece o trabalho pedagógico do professor regente, oferecendo suporte e estratégias que ampliam as possibilidades de aprendizagem para toda a turma.

O Profissional de Apoio Escolar da Educação Especial no município de Humberto de Campos – MA é um agente fundamental para a promoção da inclusão educacional. Sua atuação vai além do suporte técnico, contribuindo para a formação de um ambiente escolar mais humano,

acessível e democrático. Com o suporte do NAISEMED e o compromisso da rede pública de ensino, esses profissionais desempenham um papel transformador, garantindo que os direitos dos estudantes com deficiência sejam respeitados e que a educação inclusiva seja uma realidade.

Metodologia

Para a pesquisa de campo, dialogamos com Gil (2016, p. 141), que afirma que “a pesquisa de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”.

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Segundo Minayo (2001), a utilização dos métodos qualitativo e quantitativo em uma mesma pesquisa é totalmente compatível, podendo se complementar e proporcionar ao pesquisador uma abordagem mais abrangente sobre situações particulares.

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Adalberto Mendes Filho, uma instituição pública localizada no município de Humberto de Campos – MA, que oferece o Ensino Fundamental Regular do 1º ao 9º ano, além da modalidade EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). A escola conta com 32 alunos com deficiências formalmente diagnosticadas através de laudos médicos, matriculados em salas de aula regulares e com acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

O estudo envolve totalidade dos 18 profissionais de apoio atuantes na unidade escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário fechado com oito perguntas, abordando formação, colaboração e desafios na prática inclusiva. Os dados foram organizados em planilhas no Excel e apresentados em gráficos, facilitando a análise e interpretação dos resultados.

Resultados e discussão

A educação inclusiva é um tema de crescente importância nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente em um cenário onde se busca garantir o direito de todos os alunos ao acesso igualitário à educação de qualidade. Nesse contexto, o papel do profissional de apoio escolar emerge como um elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e assegurem que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de maneira eficiente e humanizada.

Regimento escolar das escolas públicas municipais do município de Humberto de Campos(MA) - Profissional de Apoio Escolar (Art. 128): Conhecer o planejamento do professor; acompanhar o aluno em necessidades fisiológicas, físicas e pedagógicas; monitorar rotinas da turma; participar de eventos; contribuir com o planejamento; orientar e auxiliar a turma; apoiar alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista; realizar troca de fraldas e auxiliar no uso do banheiro; acompanhar no lanche.

Resultados e discussão

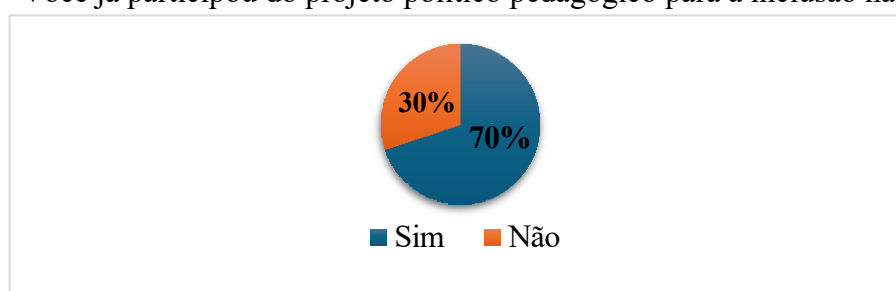
A educação inclusiva é um tema de crescente importância nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente em um cenário onde se busca garantir o direito de todos os alunos ao acesso igualitário à educação de qualidade. Nesse contexto, o papel do profissional de apoio escolar emerge como um elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e assegurem que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de maneira eficiente e humanizada.

Os profissionais de apoio escolar atuam como mediadores no processo de inclusão, auxiliando na adaptação curricular, na interação entre alunos e professores e na superação de barreiras que possam dificultar o aprendizado. Contudo, sua atuação enfrenta desafios significativos, como a falta de formação continuada, a ausência de materiais didáticos adaptados e a necessidade de maior envolvimento das famílias e das equipes escolares no processo inclusivo.

A presente pesquisa buscou investigar como esses profissionais percebem e vivenciam a educação inclusiva em suas práticas diárias. Para isso, foram analisados aspectos fundamentais, como a participação em projetos pedagógicos inclusivos, o impacto da relação família-escola no rendimento dos alunos, os principais desafios enfrentados, a capacitação profissional e a adequação dos recursos pedagógicos disponíveis.

Os resultados apresentados nos gráficos fornecem um panorama das percepções e práticas dos profissionais de apoio escolar na educação inclusiva, permitindo uma análise crítica sobre os avanços e desafios para uma inclusão efetiva. A discussão é enriquecida por reflexões teóricas de autores renomados, que ressaltam a relevância de uma abordagem colaborativa, contínua e comprometida com a diversidade no ambiente escolar, promovendo práticas mais inclusivas e alinhadas às demandas educacionais atuais.

Gráfico 1 – Você já participou do projeto político pedagógico para a inclusão na escola?



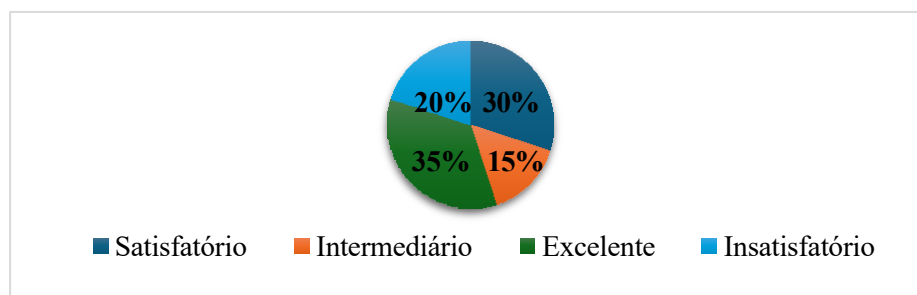
Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

Esses números revelam um cenário em que a maioria dos profissionais está engajada em práticas inclusivas, o que é um indicativo positivo. No entanto, a ausência de participação de 30% deles aponta para um desafio importante: a necessidade de maior integração e envolvimento de todos os profissionais no planejamento e execução de ações inclusivas.

A participação em projetos político-pedagógicos é essencial para que os profissionais de apoio escolar compreendam e contribuam para a implementação de práticas inclusivas, alinhando suas ações às necessidades dos alunos e aos objetivos da escola. Quando uma parcela significativa desses profissionais não participa, isso pode refletir problemas como falta de formação específica, ausência de comunicação entre os diferentes atores escolares ou mesmo dificuldades na gestão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esses dados também evidenciam que, embora a escola tenha um papel central na promoção da inclusão, ela não pode atuar de forma isolada. Conforme Rodrigues (2016), é comum atribuir à escola a responsabilidade exclusiva pela transformação das desigualdades sociais, mas essa visão desconsidera que a inclusão é um processo que exige esforços coletivos, envolvendo diferentes instituições e agentes. O PPP, nesse contexto, é uma ferramenta estratégica, pois organiza as ações da escola, define metas claras e promove reflexões sobre a realidade, ajudando a construir um ambiente democrático e inclusivo.

Gráfico 2 – Como é o rendimento escolar dos alunos que têm participação da família na escola inclusiva?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

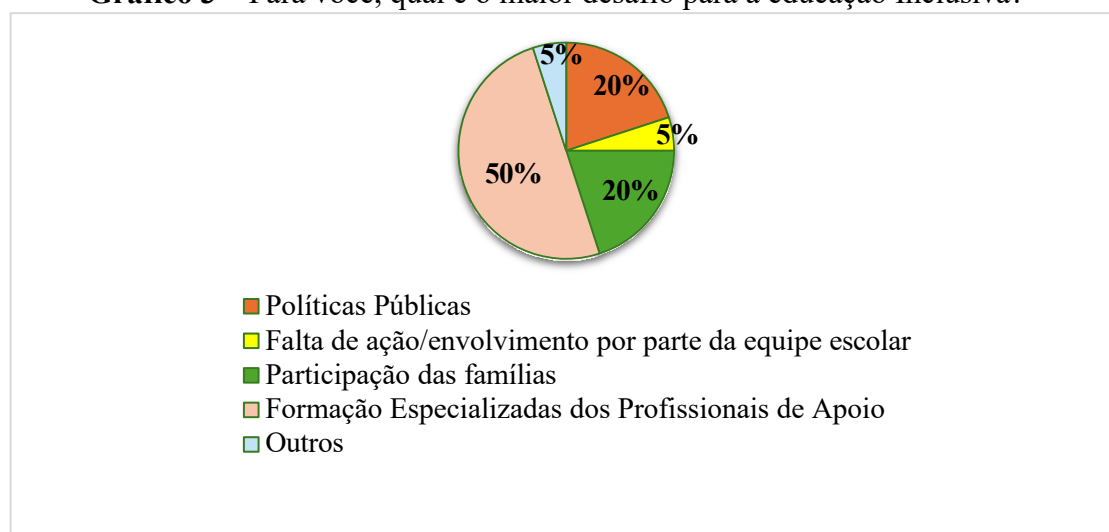
Esses números evidenciam que a presença e o envolvimento da família no ambiente escolar têm impacto direto e positivo no desempenho acadêmico dos alunos. A maior concentração de respostas nas categorias “excelente” e “satisfatório” reforça que a participação familiar contribui significativamente para a construção de um processo educacional mais eficaz e inclusivo.

No entanto, os dados também apontam que 35% dos alunos estão em níveis de rendimento considerados “intermediário” ou “insatisfatório”, o que demonstra que ainda há desafios na relação entre família e escola. Esses desafios podem estar ligados a barreiras como a falta de tempo,

dificuldades socioeconômicas ou mesmo a percepção equivocada de que a escola é a única responsável pelo desempenho dos alunos. Conforme o contexto apresentado, as reuniões entre pais e mestres muitas vezes não promovem uma aproximação verdadeira entre família e escola, servindo apenas como momentos de prestação de contas, o que pode afastar ainda mais as famílias do processo educacional.

A relação família-escola é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, ajudando na construção da identidade, da autonomia e da cidadania. Quando os pais estão presentes e envolvidos, os alunos tendem a se sentir mais apoiados, motivados e integrados ao ambiente escolar. Por outro lado, a ausência dessa parceria pode resultar em dificuldades no aprendizado e na inclusão. Os dados do gráfico confirmam que os alunos acompanhados pelos pais apresentam melhores resultados, destacando a importância de ações que promovam uma maior aproximação entre escola e família.

Gráfico 3 – Para você, qual é o maior desafio para a educação Inclusiva?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

A pesquisa revela que o principal desafio da educação inclusiva é a falta de formação especializada dos profissionais de apoio escolar, comprometendo o atendimento às necessidades educacionais especiais. Sem essa qualificação, as práticas inclusivas tornam-se frágeis, prejudicando o desenvolvimento dos alunos e a criação de um ambiente realmente inclusivo.

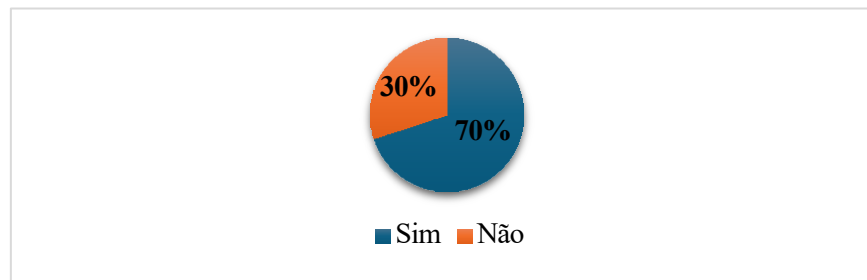
Briant e Oliver (2012) enfatizam a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para enfrentar os desafios gerados no cotidiano escolar em decorrência do processo de inclusão.

Apesar de a formação especializada ser o maior destaque, outros desafios foram apontados, como a participação das famílias e as políticas públicas, ambos com 20% das respostas. Esses fatores

evidenciam a necessidade de uma abordagem integrada, envolvendo o ambiente escolar, o suporte familiar e governamental.

Ferreira (2018) explica que, para que a educação inclusiva aconteça de forma real e efetiva, a escola precisa ter apoio adequado. Ela também precisa entender qual é o seu papel no processo educacional, além de buscar aplicar os pilares da educação que lhe darão subsídio para que o processo seja eficaz. Segundo o autor, o equilíbrio desses pilares é fundamental para garantir a aprendizagem igualitária, mesmo diante das limitações que alguns alunos possam apresentar. No entanto, nas redes públicas de ensino, a inclusão enfrenta grandes desafios, sendo essas escolas as que mais lidam com dificuldades para torná-la efetiva, frequentemente devido à falta de recursos, formação e suporte necessário.

Gráfico 4 – Nos últimos dois anos, você participou de alguma formação continuada na área da Educação Inclusiva, promovida pela escola, para dar suporte a suas práticas pedagógicas?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

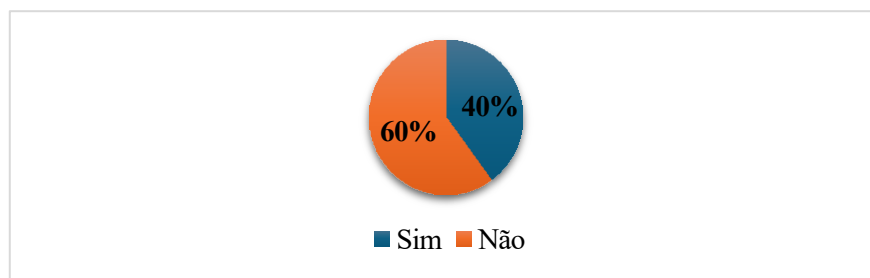
A participação de profissionais de apoio escolar em formações continuadas na área da Educação Inclusiva promovida pela escola aponta para um cenário que exige atenção. A maioria, 70%, relatou ter participado de formações nos últimos dois anos, o que é um dado positivo que demonstra que a maior parte dos profissionais está sendo capacitada para atender às demandas da inclusão escolar. No entanto, é importante destacar que os 30% que não tiveram acesso a essas formações promovidas pela escola nos últimos anos correspondem aos profissionais de apoio escolar que ingressaram neste ano letivo por meio do processo seletivo de 2025.

Apesar disso, esses 30% é uma lacuna e representa um desafio significativo, pois compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de formação continuada impacta diretamente a qualidade do ensino, já que os profissionais precisam estar devidamente preparados para atender às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Mantoan (2017, p. 57) diz que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]”. As instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais, devem motivar os

professores e dar subsídios para que possam exercer seu papel da melhor forma possível, visando a inclusão dos alunos com deficiência e um ensino de excelência.

Gráfico 5 – A escola possui material didático adequado para os alunos com deficiência, de acordo com a necessidade destes?

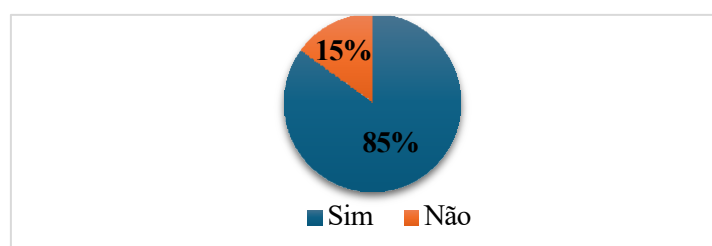


Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

A inclusão escolar de alunos com deficiência exige mais que boas intenções; demanda conhecimentos técnicos e materiais adaptados. A ausência desses recursos prejudica a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração desses alunos no ambiente escolar e na sociedade. Isso evidencia uma lacuna no processo de inclusão e a urgência de investimentos em recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas, garantindo uma educação inclusiva. Os dados do Gráfico 5 mostram que 60% afirmam que a escola não possui materiais adequados, enquanto apenas 40% indicam a existência de recursos pedagógicos.

No entanto, o município de Humberto de Campos – MA conta com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Secretaria de Educação (NAISEMED). Iniciativas como as promovidas pelo Núcleo representam um passo importante para a inclusão. Por meio de ações conjuntas entre professores colaboradores e orientadores, busca-se produzir materiais didático- pedagógicos adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiências físicas, visuais e mentais. Essas ações têm um papel crucial na ampliação do exercício da cidadania, pois garantem que os alunos com deficiência possam participar plenamente do processo educacional e social

Gráfico 6 – Foi feita alguma adaptação curricular das atividades realizadas em sala de aula para o aluno com deficiência?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

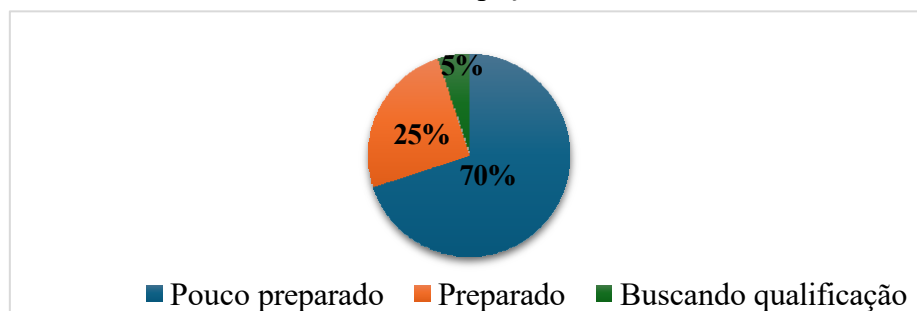
Esse dado revela que, embora muitos profissionais se esforcem para adaptar o currículo às necessidades de alunos com deficiência, persistem dúvidas significativas sobre como realizar essas adaptações de forma eficaz, considerando as especificidades desse público. Essa incerteza reflete os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, que exige mudanças metodológicas e uma compreensão mais profunda das barreiras enfrentadas pelos estudantes, além de estratégias para superá-las. Essas barreiras podem ser de ordem física, comunicacional, social ou pedagógica, demandando dos educadores uma postura proativa na busca por soluções que garantam equidade no acesso ao conhecimento.

A adaptação curricular, nesse contexto, não se limita à modificação de conteúdos ou atividades, mas envolve a criação de estratégias que respeitem as diferenças individuais e promovam a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Isso inclui o uso de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a inclusão. Além disso, é necessário considerar as potencialidades e limitações de cada aluno, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral.

De acordo com Ferreira (2018), as Práticas Pedagógicas e a problematização dos desafios, na perspectiva da Educação Inclusiva, fazem parte de uma proposta para serem superados na vivência do docente frente à adaptação curricular e às novas abordagens de ensino, para a qual se desenvolvam o tema: adaptações curriculares e o uso das tecnologias na perspectiva da educação especial, este material tem como Público-Alvo, professores (especializados ou não).

Com isso, entende-se que promover, nos espaços escolares, discussões para maior conhecimento a respeito da concepção de currículo, seu processo de elaboração e desdobramentos, irá subsidiar a análise das propostas pedagógicas e a construção de projetos políticos pedagógicos que visem o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Gráfico 7 – Atualmente você se sente capacitado (a) para atuar em um processo de inclusão no espaço escolar?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

Os Gráficos 6 e 7 mostram uma contradição importante no contexto da inclusão escolar. Por um lado, 85% dos profissionais afirmam que houve adaptações curriculares para atender às necessidades de alunos com deficiência. Por outro lado, 70% se sentem pouco preparados para implementar essas práticas inclusivas. Essa diferença levanta questões sobre a eficácia das adaptações feitas e a confiança dos educadores em suas habilidades.

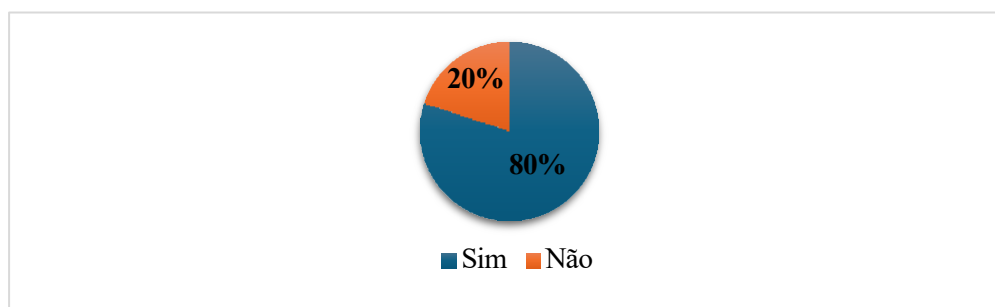
A maioria dos profissionais reconhece que as adaptações estão sendo realizadas, o que é um sinal positivo. No entanto, o fato de muitos se sentirem despreparados sugere que, mesmo com as mudanças, pode haver dificuldades na aplicação prática dessas adaptações. A falta de formação adequada pode levar os profissionais de apoio escolar a se sentirem inseguros sobre como aplicar as estratégias de inclusão, o que pode comprometer o sucesso das adaptações.

Essa contradição destaca a necessidade urgente de investir em formação contínua e suporte para os educadores. Para que as adaptações curriculares sejam realmente eficazes, é essencial que os profissionais se sintam capacitados e confiantes em suas práticas. Portanto, as instituições educacionais devem não apenas realizar adaptações, mas também oferecer treinamentos e recursos que ajudem os profissionais a desenvolver as habilidades necessárias para implementar essas mudanças de forma efetiva.

Segundo Yaegashi (2017), o processo de inclusão deve ser entendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação, que deverão assumir seu papel nessa construção, sendo necessário, portanto, investir na formação dos educadores, incentivando debates acerca das diferenças e empenhando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a inclusão.

Essa formação deve garantir o aprimoramento de competências técnicas e pedagógicas, além de fortalecer habilidades socioemocionais, como empatia, sensibilidade e compromisso com a diversidade. Assim, é possível construir um ambiente escolar inclusivo, que promova uma aprendizagem acessível, equitativa e transformadora, respeitando as individualidades e favorecendo o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Gráfico 8 – A inclusão acontece de fato na sua escola?



Fonte: ROCHA, J. M.S, 2025.

O Gráfico 8 revela uma perspectiva otimista sobre a inclusão na escola, com 80% dos profissionais afirmando que a inclusão ocorre de maneira efetiva. No entanto, 20% dos entrevistados discordam, indicando que a implementação ainda enfrenta desafios significativos. Essa diferença de percepção destaca a necessidade de uma análise mais aprofundada das condições de inclusão na instituição.

Embora a maioria reconheça avanços, uma parte considerável dos profissionais percebe lacunas no processo inclusivo, que podem estar relacionadas à falta de recursos adequados, à formação insuficiente dos educadores ou à ausência de colaboração efetiva entre a escola e as famílias. Para que a inclusão se torne uma realidade verdadeira para todos os alunos, é fundamental abordar essas preocupações e promover um ambiente escolar que valorize a diversidade.

A inclusão deve ser vista como um esforço contínuo que requer comprometimento, inovação e a participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar. Isso inclui garantir que os alunos não apenas estejam presentes, mas também participem ativamente das atividades pedagógicas e sociais. Somente assim será possível assegurar que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Além disso, a inclusão escolar impacta positivamente toda a comunidade. Ao transformar a escola em um espaço acolhedor e equitativo, valores como empatia, respeito e solidariedade são promovidos, preparando os alunos para viver em uma sociedade mais justa e plural. Investir na inclusão é, portanto, apostar na construção de um futuro onde a diversidade é celebrada e cada indivíduo tem a chance de desenvolver seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão, persistem lacunas preocupantes nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais de apoio escolar, o que compromete a efetividade do processo inclusivo e, conseqüentemente, o direito à educação de qualidade para todos.

Os resultados indicaram que a atuação dos profissionais de apoio escolar é fundamental para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Esses profissionais desempenham um papel crucial como mediadores, facilitando adaptações curriculares, promovendo a interação entre alunos e professores e superando barreiras que dificultam o aprendizado. A colaboração entre esses profissionais, educadores e famílias se mostrou essencial para o sucesso da inclusão, ressaltando a importância de um trabalho conjunto que permita a troca de experiências e a construção de estratégias pedagógicas adaptadas.

Contudo, a pesquisa também revelou contradições significativas que refletem a complexidade do cenário inclusivo. Muitos profissionais afirmaram que estão realizando adaptações curriculares, mas expressaram insegurança em relação à sua capacidade de implementá-las de forma eficaz. Essa situação evidencia que, apesar das boas intenções manifestadas pelos profissionais de apoio escolar, a ausência de uma formação adequada e de um suporte efetivo compromete de forma significativa a eficácia das práticas pedagógicas.

A pesquisa também mostrou, que a relação entre a participação familiar e o rendimento escolar dos alunos foi outro aspecto crucial identificado. Os dados demonstraram que a presença ativa das famílias impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos. Contudo, a constatação de que muitos alunos apresentam rendimento considerado insatisfatório sugere que barreiras persistem na colaboração entre família e escola.

Adicionalmente, a pesquisa destacou que, apesar das políticas inclusivas, muitos profissionais enfrentam desafios relacionados à falta de recursos didáticos adequados. A escassez de recursos didáticos compromete a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, criando um ambiente onde a inclusão se torna mais um ideal do que uma realidade prática.

Por fim, a inclusão escolar deve ser entendida não apenas como um direito garantido por legislações, mas também como uma oportunidade de transformação social e educativa. A prática inclusiva vai além da mera presença física dos alunos com deficiência; envolve a implementação de adaptações pedagógicas, a criação de um ambiente acolhedor e a sensibilização de toda a comunidade escolar. É fundamental que todos os membros da instituição, incluindo gestores, professores e profissionais de apoio, estejam comprometidos em construir um espaço educacional que respeite e celebre a diversidade.

Espera-se que os resultados deste estudo inspirem novas práticas e reflexões que promovam uma educação de qualidade para todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. O comprometimento coletivo com a inclusão é indispensável para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente que valoriza a diversidade e promove a equidade. Assim, a educação inclusiva deve ser vista não como um desafio, mas como uma rica oportunidade de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, D. B. A. P.; CARDOZO, S. M. S. (org.). **Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas**. V.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 de mar. de 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 30 de mar. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo:** conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BUENO, J. G. S. (2001). **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis, Actio. **An International Journal of Human Activity**, 1, 117, 2017.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva:** quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fev. de 2025.

FREITAS, A. L. A.; MENDES, M. T.. **NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: UMA ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. ESPECIAL, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/nucleo-de-acessibilidade-uma-estrategia-institucional-de-permanencia-de-estudant?lang=pt-br>> Acesso em: 22 de abr. 2025.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social São Paulo: Atlas, 1994.

HUMBERTO DE CAMPOS. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Municipais de Humberto de Campos**, 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1TpSv6->

ct188kZmQNQOUrvuB-OFIwmm7n/view?usp=sharing>. Acesso em 30 de mar. De 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em . Acesso em 01 set 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. (2019). **Política Pública de Educação Especial:** análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais (Relatório Científico - Estágio Pós-doutoral). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2016.

YAEGASHI, **Família, Desenvolvimento e aprendizagem escolar:** um olhar psicopedagógico, 2017.

CAPÍTULO 6

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FATOR DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL ADALBERTO MENDES FILHO EM HUMBERTO DE CAMPOS (MA)

Maria da Conceição de Sousa Caldas

INTRODUÇÃO

As tecnologias assistivas (TAS) são um conjunto de ferramentas e dispositivos projetados para promover a inclusão, autonomia e qualidade de vida de pessoas com deficiência. Elas têm como principal objetivo facilitar ou aprimorar as funções que uma pessoa com limitações pode ter em relação ao ambiente em que vive, ao trabalho, à educação ou ao lazer. Essas tecnologias podem ser de diferentes tipos, desses dispositivos eletrônicos até adaptações simples no ambiente, dependendo das necessidades individuais de cada pessoa.

A definição de TAS abrange uma ampla gama de soluções, que vão desde aparelhos sofisticados, como softwares de leitura de tela, até recursos como cadeiras de rodas adaptadas. A sua aplicação é bastante abrangente, impactando a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo e promovendo a inclusão social. O impacto das tecnologias assistivas é notável, pois elas ajudam na inclusão social, educacional e profissional das pessoas com deficiência.

Ao fornecer maior autonomia, essas tecnologias permitem que indivíduos com diferentes tipos de limitações possam participar de atividades diárias de forma mais independente. No campo educacional, por exemplo, elas possibilitam que alunos com deficiências possam acessar conteúdo de maneira mais inclusiva, utilizando tecnologias como livros digitais, leitura em voz alta ou softwares que adaptam o conteúdo para deficientes visuais ou auditivos.

Embora as tecnologias assistivas sejam reconhecidas como ferramentas essenciais para promover a inclusão, muitos indivíduos ainda enfrentam dificuldades no acesso a esses recursos devido a fatores como custos elevados, falta de capacitação profissional e barreiras institucionais. Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes e a resistência à adoção de novas tecnologias limitam seu potencial transformador.

Diante disso, esta pesquisa pretende investigar quais são os principais desafios para a implementação e uso dessas tecnologias e como superá-los para garantir uma inclusão mais efetiva. A inclusão encontra muitos desafios no cotidiano das instituições escolares, para pessoas com deficiência, as dificuldades se apresentam a cada momento em que o aluno se depara com escolas

nas quais não possuem professores com formações adequadas, mobiliários que auxiliem no seu desempenho, metodologias e recursos que favorecem ou possibilitem o desenvolvimento de certas habilidades, espaço físico adequado às necessidades dos alunos entre outros problemas que dificultam o acesso destes discentes.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.31) destaca que “a escola precisa se transformar num espaço onde todos aprendam com suas diferenças e não apesar delas, o que significa superar a perspectiva da deficiência como impedimento para ensinar e aprender “Essa citação reforça a concepção de que as barreiras ultrapassadas no ensino inclusivo não são de forma meramente estrutural, mas também conceitual e atitudinal. Logo, faz-se necessário lutar por igualdade de oportunidade de ensino para, de fato, ocorrer a integração, inserção e inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar e social.

Neste cenário as tecnologias assistivas podem ser um atenuante na oferta da tão sonhada educação equitativa e igualitária, tem-se muitas formas de possibilitar o uso das tecnologias assistivas nas salas de recursos. Porém a realidade das escolas públicas apresenta sérias deficiências, pois na maioria das escolas não tem esses tipos de recursos o e um fator agravante é que muitos docentes desconhecem ou nunca tiveram acesso a estas metodologias de inclusão

Diante disto surge a seguinte problemática: Quais as características fundamentais das tecnologias assistivas e por que elas são pouco conhecidas entre os docentes? Como os docentes terão acesso a estas tecnologias se a maioria das escolas não possuem tais recursos?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das tecnologias assistivas no processo de inclusão de pessoas com deficiência, investigando de que forma esses recursos contribuem para a acessibilidade, autonomia e participação social. Além disso, busca-se identificar desafios na implementação dessas tecnologias, bem como as percepções de usuários, educadores e profissionais da área sobre sua efetividade e limitações.

O percurso metodológico

Esta pesquisa foi realizada por meio de material bibliográfico e digital com abordagem qualitativa, finalizada com estudo de caso e entrevista semiestruturada com professores e a realização de registros na sala de recursos funcionais da Escola Adalberto Mendes Filho, localizado na sede do Município de Humberto de Campos. E por fim, fez-se a coleta, elaboração e análise de dados.

A instituição integrante desta pesquisa foi selecionada por ser reconhecida como uma referência no município de Humberto de Campos no que se refere à educação inclusiva. Evidencia-se

por ter se tornado uma das primeiras escolas a implantar a sala de recursos multifuncionais, demonstrando envolvimento com a inclusão escolar. Por conseguinte, sua trajetória no acompanhamento a alunos com deficiência em parceria ao desempenho de profissionais capacitados, evidenciou sua escolha como área de pesquisa, por demonstrar aspectos importante ao tema pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi realizada com perguntas objetivas e discursivas, aplicada aos docentes envolvidos diretamente no processo de inclusão escolar, sendo eles: cinco professores de apoio com formação em pedagogia, uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também formada em pedagogia com pós-graduação em educação especial; e uma psicopedagoga com formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia clínica e institucional.

A entrevista foi conduzida de forma simples e prática, induzindo os docentes a responder as questões relacionadas às tecnologias assistivas da forma que eles a utilizam no dia a dia da sala de aula. Para complementar esta entrevista, foram feitos registros fotográficos, para aquisição de mais subsídios para o trabalho.

Conceitos em tecnologias assistivas

As tecnologias assistivas, de acordo com a definição de Mantoan (2003), referem-se ao conjunto de recursos e dispositivos que visam promover a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência. O conceito envolve, portanto, não apenas dispositivos físicos, mas também programas, sistemas e práticas que buscam garantir a participação ativa e a igualdade de oportunidades para essas pessoas na sociedade. As tecnologias assistivas devem ser vistas como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de habilidades e à acessibilidade, ao mesmo tempo em que buscam modificar o ambiente de forma a torná-lo mais inclusivo.

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, pode ser significativamente favorecida por meio do uso dessas tecnologias, que vão além de dispositivos como cadeiras de rodas ou aparelhos auditivos. Além disso também envolvem recursos como softwares adaptados, leitores de tela e outros sistemas de apoio que visam facilitar o aprendizado e a comunicação de indivíduos com deficiência. A autora defende que, ao utilizar tais tecnologias, é possível superar barreiras e construir um ambiente educacional acessível e inclusivo.

Ainda segundo Mantoan (2003), sua implementação deve ser feita de forma planejada e com um entendimento claro das necessidades de cada indivíduo. Entretanto não se trata apenas de inserir tecnologia, mas de considerar o contexto em que a pessoa está inserida, a fim de garantir que

a ferramenta utilizada realmente contribua para o seu desenvolvimento e bem-estar. Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão depende de uma ação contínua, que deve envolver tanto o uso de recursos tecnológicos quanto o aprimoramento das práticas pedagógicas, sociais e culturais.

A Tecnologia Assistiva é um campo de estudo que envolve um conjunto de recursos e práticas que têm como objetivo promover a inclusão social, autonomia e independência das pessoas com deficiência. Rita Bersch, uma das principais referências nesse campo, destaca que a Tecnologia Assistiva é "um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão" (Bersch, 2010, p.15).

Essa definição deixa claro que essas ferramentas vão além de simples dispositivos físicos, abrangendo uma ampla gama de ferramentas, incluindo metodologias e estratégias que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Ainda de acordo com Bersch (2010):

“A Tecnologia Assistiva é uma abordagem interdisciplinar que engloba produtos, recursos e práticas que buscam promover a funcionalidade e a participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Objetivo dessas tecnologias é garantir a autonomia dos indivíduos, permitindo-lhes realizar atividades cotidianas com mais facilidade e participação ativa na sociedade”. (Bersch, 2010, P.08).

Conforme ressalta Bersch (2010) para que essas tecnologias sejam eficazes, é necessário compreender as necessidades específicas de cada pessoa e adaptar o recurso à realidade de sua vida cotidiana.

Na concepção de Filho (2006) são recursos indispensáveis para garantir a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência. O autor destaca a importância das tecnologias assistivas como um conjunto de ferramentas que auxiliam na superação de barreiras impostas pela deficiência. Segundo o autor, as tecnologias assistivas são "um conjunto de soluções técnicas e metodológicas que buscam promover a funcionalidade das pessoas com deficiência, garantindo sua participação plena e independente na sociedade". (Filho, 2006, p. 41).

No entanto implica que, além de promover a mobilidade e a comunicação, essas têm o potencial de transformar a vida cotidiana das pessoas com deficiência, tornando-as mais autônomas e integradas à sociedade. Este também enfatiza a necessidade de se levar em consideração a singularidade de cada indivíduo no processo de adaptação e escolha da tecnologia assistiva.

Por conseguinte, a abordagem conceitual sobre as tecnologias assistivas vai além do uso de dispositivos, enfatizando a necessidade de uma integração de práticas pedagógicas, sociais e culturais que busquem garantir a inclusão efetiva das pessoas com deficiência. Ele ressalta a importância de um uso personalizado das tecnologias, baseado nas necessidades individuais e no

contexto de vida das pessoas, sempre com o objetivo de promover a autonomia e a participação plena na sociedade.

Tecnologias assistivas e inclusão escolar

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar tem sido um desafio constante ao longo dos anos. A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa. Nesse contexto, as tecnologias assistivas desempenham um papel essencial ao fornecer ferramentas e recursos que permitem a superação de barreiras educacionais.

As tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência, permitindo-lhes participar ativamente do ambiente educacional e desenvolver suas habilidades de forma plena. Essas tecnologias englobam uma variedade de recursos e serviços que auxiliam na superação de barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas, facilitando o acesso ao currículo escolar e à interação social.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019) reforça que a implementação de tecnologias assistivas na educação possibilita a eliminação de barreiras no aprendizado, permitindo que alunos com deficiência participem ativamente do ambiente escolar e desenvolvam suas habilidades de maneira mais autônoma.

O *"Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação"* da UNESCO, publicado em 2019, enfatiza a importância de promover sistemas educacionais inclusivos e equitativos como base para uma educação de qualidade. O manual destaca que a inclusão e a equidade são fundamentais para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou contextos sociais, tenham acesso a oportunidades educacionais significativas.

O documento propõe diretrizes e estratégias para que formuladores de políticas, educadores e demais desenvolvam e implementem práticas educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos. Entre as recomendações, destaca-se a necessidade de compreender e valorizar a diversidade dos estudantes como uma oportunidade para enriquecer o ambiente de aprendizagem, promovendo a democratização do ensino. De acordo com o manual (2019):

“A importância de identificar e eliminar barreiras que possam levar à exclusão ou marginalização de determinados grupos de estudantes. Isso inclui a adoção de políticas que garantam a acessibilidade física e pedagógica, bem como a implementação de práticas que promovam a participação ativa de todos os alunos no processo educativo.”(Unesco,2019, p.23).

Pode-se dizer que o avanço da tecnologia caminha no sentido de auxiliar a vida, pois sem

perceber permanecemos a utilizar equipamentos avançados para apoiar e facilitar as tarefas cotidianas, outro aspecto relevante é a adequação dessas tarefas e recursos onde escutar e compreender o ambiente que rodeia o estudante é primordial nesse momento no âmbito educacional observando a dinâmica do mesmo no espaço escolar, favorecendo assim seu contexto social, procurando soluções efetivas, sondando ferramentas e possibilidades para elaboração de objetos e deve estar sempre ligado ao planejamento do professor, que deve ter um comportamento flexível, inovador e inclusivo, com o propósito de promover um ambiente escolar atento na inclusão e no avanço de condições de ensino -aprendizagem para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.

Ademais no ambiente escolar pode ser exemplificado diversas ferramentas e recursos que facilitam o aprendizado de alunos com diferentes tipos de deficiência, dentre os quais destacam-se:

- ❖ Softwares de Leitura de Tela – Para estudantes com deficiência visual, programas como o NVDA (NonVisual Desktop Access) e o JAWS (Job Access With Speech) são fundamentais. Esses softwares convertem textos em áudio, permitindo que os alunos acessem conteúdos digitais de forma independente.
- ❖ Materiais escolares e pedagógicos acessíveis.
- ❖ Os recursos tecnológicos adaptados.
- ❖ A comunicação alternativa.
- ❖ Os recursos de acessibilidade ao computador.
- ❖ Recursos para mobilidade, localização.
- ❖ A sinalização.
- ❖ O mobiliário que atende as necessidades posturais.
- ❖ As adaptações e reformas estruturais, dentre outros.
- ❖ Pranchas de Comunicação Alternativa – Para alunos com deficiência na fala ou limitações motoras severas, pranchas com símbolos, pictogramas ou letras ajudam na comunicação. Aplicativos como o LetMeTalk e o Livox são exemplos que permitem a interação desses alunos com professores e colegas.
- ❖ Dispositivos de Amplificação de Som – Para estudantes com deficiência auditiva, sistemas como o FM (Frequência Modulada) permitem a amplificação direta da voz do professor, reduzindo ruídos e melhorando a captação do som.
- ❖ Impressoras e Softwares de Produção de Material em Braille – Ferramentas como o Braille Easy e impressoras especializadas possibilitam que alunos cegos tenham acesso a materiais didáticos em braille.

- ❖ Tablets e Aplicativos de Aprendizado Adaptado – O uso de tablets com aplicativos educativos voltados para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como o Proloquo2Go, facilita a comunicação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A presença de tecnologias assistivas no ambiente escolar promove inúmeros benefícios, como o aumento da autonomia dos alunos, o desenvolvimento da autoestima e a participação ativa em atividades educacionais. Segundo Sassaki (2010), a inclusão efetiva não se resume à presença física do aluno na escola, mas também à garantia de que ele possa interagir, aprender e se desenvolver plenamente. O autor define Tecnologias Assistiva como tecnologias destinadas a fornecer suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla.

Além disso, o uso dessas tecnologias reduz a dependência de professores e colegas, tornando o processo de ensino mais acessível. Com isso, cria-se um ambiente mais inclusivo e democrático, no qual todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo.

As tecnologias assistivas representam um avanço significativo na inclusão de alunos com deficiência, garantindo-lhes acesso igualitário à educação. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivas, é necessário investimento contínuo em capacitação de professores, infraestrutura adequada e políticas públicas voltadas para a acessibilidade no ensino.

O avanço da tecnologia continua a oferecer novas possibilidades para a inclusão, tornando o ambiente escolar cada vez mais acessível e democrático para todos os alunos. Além disso a implementação de tecnologias assistivas deve ser uma prioridade para garantir que nenhum estudante seja excluído do direito fundamental à educação.

Resultados e discussão

Neste capítulo apresenta-se os resultados obtidos na entrevista, baseada na metodologia de Bardin (2016), onde permitiu elaborar em 2 quadros com as perguntas e possíveis respostas sobre o uso das tecnologias assistivas na sala de aula, bem como suas complexidades. No total responderam ao questionário 7 profissionais, dentre professores de apoio, de AEE e psicopedagogos.

Na primeira pergunta, questionamos se os profissionais tinham conhecimento sobre a existência das tecnologias assistivas. Nos dados coletados, todos responderam que já possuíam conhecimento dessas ferramentas. Diante dessas respostas, seguimos para o segundo questionamento (Tabela 1):

Tabela 1. Quais tecnologias assistivas você utiliza atualmente em sua prática pedagógica?

Nº de professores	Resposta
Q02	Plataforma de aprendizagem aprimora
02	Software educativo
02	Papelão, tampinhas de garrafa pet, recursos manuais
01	Adaptações arquitetônicas e computadores acessíveis.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Com base nas respostas elencadas na tabela acima, nota-se que os resultados alcançados comprovam que os docentes aplicam tanto ferramentas tecnológicas quanto matérias-primas alternativas para viabilizar a inclusão; esta ação dialoga com Sasaki(2010), que apreende a inclusão com um processo que ultrapassa presença física, compreendendo facilidade de acesso, colaboração e respeitando às diferenças. Mesmo com entraves, o uso produtivo de elementos simples ratifica a visão de que a inclusão resulta mais da atitude e da transformação didática do que de tecnologias prontas.

Prosseguindo com a entrevista, avançamos para a terceira pergunta, na qual questionamos sobre a percepção dos entrevistados quanto ao impacto do uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Todas as respostas obtidas foram positivas, indicando que o uso dessas tecnologias resulta em um bom desempenho dos alunos. Isso evidencia ainda mais a eficácia da apropriação dessas ferramentas no desempenho desse público específico.

Em seguida, abordamos o quarto questionamento (Tabela 2), que de acordo com as respostas coletadas, revelou que o uso dessas ferramentas permite que os alunos realizem atividades com mais independência em maior autonomia, participem ativamente das aulas e superem barreiras físicas e sociais. Essa percepção está alinhada a Bersch (2010) onde assegura que as tecnologias assistivas viabiliza o acesso ao currículo e promove independência, ao adequar o contexto escolar às demandas dos alunos. No entanto apesar disso, os fatos apontam que a carência de recursos apropriados ainda implica na eficácia dessas práticas que promovem a inclusão.

Tabela 2. Como as tecnologias assistivas melhoram acessibilidade e a autonomia dos alunos?

Nº de professores	Resposta
04	Que os alunos poderão realizar atividades de forma mais independentes.
01	Que os alunos participarão ativamente da vida escolar.
01	Que esses alunos superarão barreiras físicas e comunitárias.
01	Que irá melhorar a autonomia do aluno.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Para finalizar os questionamentos seguimos para a quinta questão (tabela 3), onde os entrevistados foram questionados sobre os desafios para trabalhar com tecnologias assistivas.

3. Quais desafios você enfrenta ao usar tecnologias assistivas para alunos com deficiência?

Nº de professores	Respostas
04	A falta de adaptabilidade e treinamento; falta de formação e falta mais recursos de tecnologias assistivas na escola
01	Limitações em algumas plataformas, alto custo no que tange, comprar e na manutenção dos aparelhos e recursos.
02	A dificuldade de adaptação como o aluno. É preciso incentivo

Fonte: Elaboração própria, 2025

Alguns docentes consideraram que a falta de treinamento, de adaptação e desse recurso é um dos grandes desafios enfrentados atualmente, já outros elencaram como desafio; a limitação de algumas plataformas, o alto custo em comprá-los e mantê-los. Por conseguinte, a análise das respostas dos educadores da E.M. Adalberto Mendes Filho revela que carência de treinamento e a discordância dos recursos de adaptações são barreiras fundamentais na prática de aprendizagem inclusiva, pois para Romeu Sasaki (2010), a integração não se faz unicamente com presença do aluno com deficiência, mas com a exclusão de barreiras, inserindo a capacitação dos profissionais e a adaptação apropriada dos recursos. Isso mostra que a falta de políticas de igualdade fundamentais concretas ainda implica a inclusão plena no âmbito escolar. As imagens a seguir referem-se à visita realizada à sala de Atendimento Educacional.

Especializado (AEE) da Escola Municipal Adalberto Mendes Filho. Os registros fotográficos (figuras 1, 2 e 3) evidenciam aspectos relevantes da prática pedagógica inclusiva adotada na unidade escolar. Observa-se que o ambiente interno da sala de AEE é cuidadosamente planejado, apresentando-se como um espaço acolhedor, dinâmico e funcional, voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua organização e estrutura demonstram um compromisso com a valorização da diversidade e a promoção da aprendizagem de forma equitativa e acessível.

Figuras 1, 2 e 3- Registro parte interna da sala de AEE.



Fonte: Pesquisa de campo, 2025

Já as imagens abaixo (figuras 4,5 e 6) apresentam uma variedade de recursos e materiais

pedagógicos utilizados na sala de AEE, tais como jogos de raciocínio lógico, atividades sensoriais, livros com diferentes texturas, painéis interativos, quebra-cabeças, a "maquininha da leitura", o "dado das vogais" e a "trancinha das cores". Esses instrumentos foram cuidadosamente elaborados pelos professores com o objetivo de estimular múltiplas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais dos estudantes, respeitando suas necessidades específicas e promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo.

Figura de 4, 5 e 6-Recursos confeccionados pelos professores de apoio.



Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

Esses recursos, além de tornarem o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo, permitem a personalização do ensino, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da concentração e da criatividade. A diversidade de estratégias e materiais (Figuras 7, 8 e 9) revela o empenho da equipe pedagógica em proporcionar um ambiente de aprendizagem rico, acessível e motivador, no qual cada estudante é incentivado a explorar seu potencial de forma integral e respeitosa.

Figura de 7, 8 e 9. Recursos confeccionados pelos professores de apoio.



Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

Percebe-se que a combinação entre o ambiente escolar disponível e os recursos materiais — tanto os confeccionados pelos professores quanto os adquiridos pela instituição revela um esforço

coletivo da comunidade escolar em construir, na prática, um ambiente verdadeiramente inclusivo, respeitando as particularidades de cada estudante.

A análise dos registros fotográficos permite constatar que os materiais elaborados pelos docentes não se limitam a um papel suplementar; ao contrário, assumem uma função central e indispensável no processo de inclusão. Tais recursos constituem-se como ferramentas pedagógicas estratégicas, possibilitando intervenções mais assertivas no processo de ensino- aprendizagem dos alunos com deficiência, ao promoverem acessibilidade, engajamento e desenvolvimento de habilidades específicas de forma lúdica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos dados desta pesquisa, observa-se a importância do uso das Tecnologias Assistivas (TAS) como um processo que cria espaços acessíveis, nos quais os discentes possam ter as condições necessárias para ampliar seus conhecimentos e capacidades perceptivas, intelectuais e emocionais, promovendo, assim, o crescimento global de cada sujeito. Nesse contexto, considera-se que o uso dessas tecnologias deve ser permanente, com o objetivo de oferecer, facilitar a inclusão e proporcionar ambientes acessíveis, apoiando os educadores na elaboração de estratégias didáticas e na construção de espaços escolares inclusivos.

Entretanto, é relevante para o educador perceber a necessidade de utilizar, conforme as necessidades dos estudantes em sala de aula, mais de uma categoria de recurso assistivo, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz. Apesar das contradições, os professores destacam a melhoria no desempenho dos alunos ao utilizarem essas tecnologias, especialmente porque elas favorecem a comunicação entre alunos e professores. Isso potencializa a metodologia de ensino, proporcionando maior autonomia prática ao discente em suas tarefas de interesse, tornando-os mais interativos e engajados nas aulas. No entanto, é importante que os avanços observados no uso dessas ferramentas sejam visíveis na dinâmica de sala de aula, de modo que possam efetivamente promover uma melhor compreensão e integração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, a ampliação do uso dessas tecnologias é essencial para a criação de práticas pedagógicas inclusivas, que visem o acesso ao conhecimento para todos. Elas proporcionam espaços pedagógicos em que todos os alunos têm oportunidades igualadas ou em que se busca a uniformização do desenvolvimento e a estruturação do entendimento, auxiliando os alunos com restrições ou deficiências a superá-las. Contudo, será necessário que os educadores compreendam a dimensão do seu aperfeiçoamento profissional, investindo em cursos, eventos e também na análise

de sua prática pedagógica, especialmente no que tange à utilização das tecnologias assistivas no ambiente escolar, que ainda representa uma barreira para alguns educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, Rita. (2010). **Tecnologia Assistiva: Acesso, Autonomia E Inclusão**. Porto Alegre: Artmed.

GALVÃO Filho, Teófilo. (2006). **Tecnologias Assistivas: Da Teoria À Prática Para Inclusão**. São Paulo: Pearson.

MANTOAN, Maria Tereza. (2003). **Tecnologias Assistivas: O Papel Da Educação E Da Acessibilidade Na Inclusão De Pessoas Com Deficiência**. São Paulo: Cortez.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos**. Rio De Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Manual Sobre Tecnologias Assistivas Para Educação Inclusiva**. Paris: UNESCO, 2019.

CAPÍTULO 7

SURDEZ E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.

*Moizana dos Santos
Bruzaca Rocha*

INTRODUÇÃO

A surdez é uma condição que afeta uma parcela significativa da população mundial. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, estima-se que aproximadamente 2,3 milhões de pessoas no Brasil apresentem algum nível de perda auditiva. Diante desse cenário, torna-se essencial discutir a inclusão de indivíduos surdos no sistema educacional, especialmente no que se refere à articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

No Brasil, a população surda enfrenta diversas dificuldades, principalmente no que diz respeito à integração linguística, uma vez que a língua oficial do país é o português. Em muitos casos, essa barreira compromete a inclusão dessas pessoas na sociedade, resultando em desafios como isolamento social, desigualdade, preconceito, dificuldades na comunicação, na leitura e na escrita, além da carência de recursos e apoio educacional.

Um marco significativo na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda foi a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Essa conquista representou um avanço na luta pelos direitos dos surdos, abrindo caminhos para a implementação de uma educação bilíngue no país. Posteriormente, essa legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a inclusão de pessoas surdas no contexto educacional. Esse decreto assegura que a Libras seja adotada como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) em todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, desde a educação infantil até o ensino superior, em todo o território nacional.

O domínio da língua portuguesa é essencial para indivíduos surdos por diversas razões. Em primeiro lugar, por ser a língua oficial do Brasil, seu aprendizado possibilita maior inclusão social e educacional. Através dela, os alunos surdos podem acessar conteúdos escolares e interagir em ambientes predominantemente compostos por falantes da língua portuguesa. Além disso, a prática da leitura em português contribui para a ampliação do vocabulário, a melhoria da compreensão textual e

o desenvolvimento do raciocínio crítico, fatores essenciais para a formação educacional e a construção da identidade cultural dos surdos. Embora a Libras seja a primeira língua dessa comunidade, o domínio da língua portuguesa permite que esses indivíduos transitem entre diferentes contextos sociais com maior autonomia.

Entretanto, a implementação eficaz do bilinguismo nas escolas ainda enfrentam diversos desafios. A falta de formação adequada dos professores em Libras, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a falta de infraestrutura e as barreiras atitudinais representam alguns dos principais entraves para a plena inclusão dos estudantes surdos.

Ao investigar questões relacionadas à educação e aos direitos dos indivíduos surdos, surgiram os seguintes questionamentos. Quais são os principais desafios que os alunos surdos enfrentam ao integrar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa em seu aprendizado? Como podemos transformar esses desafios em oportunidades para promover uma inclusão mais eficaz na escola?

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender as diretrizes estabelecidas pelas legislações vigentes, com o intuito de assegurar a inclusão educacional de estudantes surdos. Conhecer essas normas é essencial para que educadores, gestores e a sociedade em geral possam implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as particularidades desses alunos.

Diante desse contexto este estudo tem como objetivo principal analisar os desafios e as possibilidades da articulação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa no ambiente educacional, buscando não apenas informar, mas também inspirar mudanças que beneficiem a educação inclusiva, como também analisar as contribuições das políticas públicas para o avanço da inclusão educacional, identificar estratégias pedagógicas que promova uma educação bilíngue e discutir a importância da formação docente e do tradutor de Libras para uma educação igualitária.

Nessa direção o presente artigo visa alcançar respostas pautadas em uma pesquisa de revisão bibliográfica, extraindo informações de artigos científicos, dissertações e livros de estudiosos com relação ao tema, com ênfase em uma análise de informações textuais e explanações de comentários destes estudiosos, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a importância da inclusão efetiva de estudantes com surdez no sistema educacional.

O artigo está estruturado em três capítulos: o primeiro com a introdução onde se apresenta todo o contexto da pesquisa, o segundo apresenta as bases teóricas que fundamentam a surdez e a educação inclusiva, enquanto o terceiro discute os benefícios, desafios e possibilidades da integração entre Libras e Língua Portuguesa no contexto escolar.

Conceito de Surdez e suas classificações

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS” (Brasil, 2005, Art. 2º).

Ao abordar a surdez, é fundamental considerar o momento em que a perda auditiva ocorre. Ela pode ser congênita, quando está presente desde o nascimento, ou adquirida, quando se desenvolve ao longo da vida devido a fatores como patologias, acidentes ou outras condições externas (Amaral, 1998).

Quanto ao grau de comprometimento auditivo, a surdez é classificada em leve, moderada, severa ou profunda. A surdez leve, caracteriza-se como uma perda de até 40 decibéis (dB), podendo dificultar a percepção de sons suaves, embora geralmente não impeça a aquisição da língua oral. No entanto, essa limitação pode gerar dificuldades na articulação de palavras e na distinção de fonemas. Já a surdez moderada, que varia entre 40 e 70 dB, faz com que os indivíduos necessitem de um volume de voz mais elevado para compreender a comunicação, podendo impactar a aquisição da linguagem e a construção de frases mais complexas.

Pessoas com perda auditiva severa ou profunda, cuja incapacidade auditiva varia entre 70 e 90 dB ou ultrapassa esse limite, são consideradas surdas. Segundo Sacks (1998), essa condição compromete significativamente a compreensão da linguagem falada, dificultando a aquisição espontânea da língua oral.

Direitos educacionais da pessoa Surda no Brasil

A educação inclusiva para as pessoas surdas no Brasil é regida por diversas legislações que visam assegurar a participação ativa desse grupo na sociedade e no ambiente escolar. Dentre as principais legislações está a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a educação bilíngue de surdos e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei nº 13.146/2015, que estabeleceu diretrizes que garantem acessibilidade e igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a autonomia das pessoas com deficiência auditiva.

As legislações tem um papel fundamental na garantia do acesso à educação de qualidade e na promoção da inclusão. No entanto, a luta pelos direitos educacionais das pessoas surdas vai além de

uma questão social, abrangendo diferentes esferas e iniciativas.

A garantia à acessibilidade é uma pedra angular dos direitos educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece diretrizes claras para que as instituições educacionais disponibilizem recursos e adaptações necessárias para a plena participação dos surdos. Isso inclui intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, entre outros. A formação continuada de professores é um aspecto básico para garantir a eficácia da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos surdos. Para que os educadores possam atender às necessidades dessa população de forma adequada, é essencial que sejam capacitados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em metodologias pedagógicas específicas para o ensino de surdos.

Nesse contexto, a realização de programas e políticas públicas que incentivem a formação especializada em Libras é de suma importância, tanto na graduação quanto por meio de programas de aperfeiçoamento contínuo. Iniciativas como o Programa Nacional de Formação de Professores (ProLibras) são exemplos de como a capacitação pode ser ampliada, oferecendo recursos para que os professores adquiram as habilidades necessárias para ensinar alunos surdos de maneira eficaz. Além disso, políticas de inclusão que envolvam a capacitação de educadores em todos os níveis de ensino são cruciais para garantir que a educação bilíngue seja realmente implementada de forma eficaz, atendendo às necessidades específicas dos discentes surdos e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais.

Políticas Públicas e legislação sobre Inclusão Escolar

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, estabeleceu diretrizes para a proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O tratado teve como principal objetivo garantir que esses indivíduos tivessem as mesmas oportunidades que o restante da população, eliminando barreiras à sua plena participação na sociedade.

Esse compromisso internacional influenciou diretamente a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece princípios fundamentais para acessibilidade, proteção contra discriminação e promoção da autonomia dos indivíduos com deficiência, além de reforçar a necessidade de políticas públicas que atendam às demandas específicas desse grupo.

Dentre os principais marcos legais voltados à educação de surdos no Brasil, destacam-se:

- ❖ Lei nº 14.191/2021: reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade independente dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovendo ajustes legais para melhor atender às necessidades desse público.
- ❖ Decreto nº 5.626/2005: regulamentou a educação de surdos, determinando a Libras como a primeira língua (L1) da comunidade surda e estabelecendo a importância da abordagem bilíngue no ensino.
- ❖ Lei nº 10.436/2002: oficializou a Libras como meio de comunicação e expressão, garantindo seu uso em diversos contextos, incluindo a educação.

Esses avanços legislativos representam conquistas importantes na promoção de uma educação mais acessível, mas sua efetiva execução ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos.

Desafios da inclusão de alunos surdos no ensino regular

A inclusão de estudantes surdos na educação regular tem avançado ao longo dos anos, mas ainda enfrenta obstáculos significativos. Segundo Sasaki (1997), “A inclusão social é um processo de adaptação mútua entre a sociedade e as pessoas com deficiência, visando garantir igualdade de oportunidades e construir uma sociedade acessível a todos”.

Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, muitas escolas ainda não dispõem da infraestrutura e dos recursos necessários para atender plenamente os alunos surdos. A falta de intérpretes de Libras, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a inadequação do currículo escolar são alguns dos fatores que dificultam a aprendizagem desses estudantes, além disso, as instituições de ensino nem sempre consideram as especificidades do processo de aprendizagem da comunidade surda, tornando indispensável a adaptação de estratégias pedagógicas, bem como a capacitação contínua dos docentes. A carência de profissionais fluentes em Libras e a falta de um ensino bilíngue eficaz impactam diretamente o desempenho acadêmico desses alunos.

Outro obstáculo relevante está relacionado ao preconceito e à falta de conscientização sobre a cultura surda. A ausência de iniciativas que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes pode resultar em um ambiente escolar excludente. Para superar essa barreira, é fundamental que as escolas adotem práticas que estimulem a valorização da Libras e incentivem a convivência entre todos os estudantes.

A Libras como primeira língua (L1) da comunidade surda

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua visual-espacial, reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira pela Lei Federal nº 10.436/2002. Essa legislação estabelece que:

Art.1 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas no Brasil.

A Libras possui uma estrutura gramatical própria, distinta do português oral e escrito. Para Granemann (2017) a principal diferença está na modalidade de articulação: a língua oral é oral-auditiva pronunciada oralmente, enquanto a língua visual-espacial é representada por sinais. Ambas possuem itens lexicais e estruturas linguísticas necessárias para a comunicação eficaz entre os usuários. Ainda segundo o autor os sinais são constituídos por cinco parâmetros fundamentais: configuração das mãos, pontos de articulação, movimento, expressão facial e/ou corporal, e orientação. Esses parâmetros são essenciais para promover o respeito e a valorização das diversas formas de expressão linguística na sociedade.

É importante salientar a diferença entre os termos "surdo" e "deficiente auditivo".

A Surdez refere-se a uma perda auditiva severa ou total, onde a pessoa não consegue ouvir sons, mesmo os mais altos. Como menciona Amaral (1998) isso pode ocorrer desde o nascimento (surdez congênita) ou se desenvolver ao longo da vida (surdez adquirida). Pessoas surdas geralmente dependem de métodos alternativos de comunicação, como por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A Deficiência auditiva, por outro lado, abrange um espectro mais amplo de perda auditiva, que pode variar de leve a moderada. Indivíduos com deficiência auditiva podem ouvir alguns sons, mas têm dificuldade em entender a fala em ambientes barulhentos ou em determinadas frequências. Muitas vezes, eles utilizam aparelhos auditivos e podem se comunicar verbalmente com mais facilidade.

Nakagawa (2012, p. 15) discute a distinção entre essas duas expressões.

“Surdo”, em distinção à “deficiente auditivo” (aquele que não reconhece as práticas culturais surdas e que, tampouco, expressa uma identidade Surda), é palavra usada e preferida pelos próprios sujeitos Surdos e, ao contrário do que alguns acreditam, não soa depreciativa,

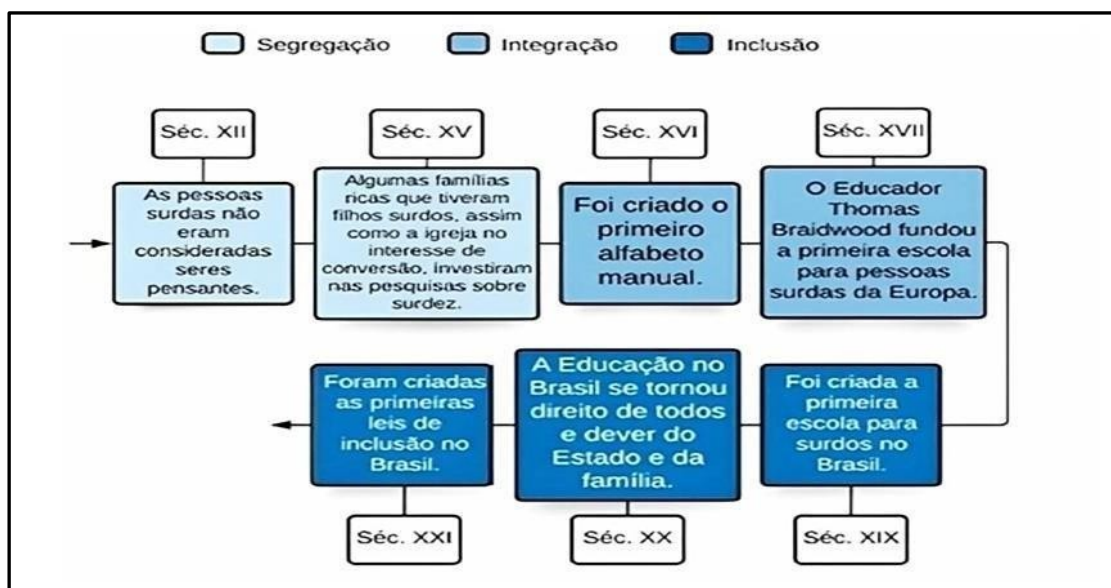
tampouco ofensiva. Com uma intencionalidade teórica, estética e política clara, repetir-se-á, à exaustão, o termo, sem o receio de transparecer uma inabilidade com o manejo da língua.

Ainda Segundo Nakagawa (2012). As Línguas de Sinais constituem sistemas linguísticos complexos que proporcionam um meio de interação cinésico-visual repleto de possibilidades para seus usuários, não se limitando a gestos aleatórios ou improvisados. Enfatiza ainda que: As Línguas de Sinais, com sua vasta riqueza, são formadas por diferentes níveis linguísticos, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, que cada vez mais estão sendo explorados por estudiosos globalmente.

Para entendermos o processo de inclusão entre Libras e a comunidade surda, é fundamental conhecer a história e as batalhas que enfrentaram ao longo do tempo, destacando os direitos que conquistaram e reforçar a relevância das narrativas históricas das diversas civilizações que não viam os surdos como uma parte integrante da sociedade, muitas vezes excluídos e tratados como desumanos.

Na figura 01, observa-se esse processo, que vai desde a segregação a inclusão.

Figura I – A Evolução da Educação Inclusiva para a comunidade surda



Fonte: Leonelli et.al (2024)

Ao longo da história, a percepção sobre os surdos mudou de acordo com o contexto social e cultural. Na Antiguidade, algumas civilizações, como a egípcia, viam os surdos como seres divinos, enquanto na Grécia e Roma predominava a crença de que eram incapazes de participar plenamente da sociedade (STROBEL, 2009). Aristóteles considerava que os surdos eram limitados em sua capacidade de compreender e participar da sociedade, já que a linguagem falada era vista como

crucial para a comunicação e o raciocínio.

Durante a Idade Média, a marginalização persistiu e ganhou um viés religioso. Acreditava-se que os surdos não possuíam pensamentos próprios e, frequentemente, eram vistos como indivíduos sem salvação, uma vez que a doutrina cristã enfatizava que a fé vinha pelo ouvir (Capovilla, 2000).

Na Idade Moderna, a partir do século XV, algumas famílias nobres começaram a buscar formas de educar seus filhos surdos. O monge Pedro Ponce de León, foi um dos pioneiros nesse campo, desenvolvendo um método baseado na escrita, na datilologia e na oralização. Já no século XVIII, o religioso francês Michel de L'Épée aperfeiçoou essa abordagem ao criar um sistema educacional baseado na língua de sinais, estabelecendo os fundamentos do gestualismo (Ramos, 2005). Esse sistema gestual, de acordo com Nagawaka (2012) foram chamados de sinais metódicos, que surgiram da combinação de gestos já existentes nos diferentes dialetos surdos com novos sinais que foram criados e adaptados por l'Épée.

A história da educação de surdos no Brasil iniciou com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 26 de setembro de 1857. Criado pelo professor surdo francês Eduard Huet, a convite do imperador Dom Pedro II, o instituto se tornou referência na América Latina. Há indícios de que o interesse do imperador pela causa dos surdos estava relacionado à condição auditiva de seu genro, o príncipe Luís Gastão, que apresentava surdez parcial (Santos e Batista, 2019).

Em 1875, um ex-aluno do INES, Flausino José da Costa Gama, publicou a primeira obra sobre a Língua Brasileira de Sinais, intitulada *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Esse material foi fortemente influenciado pela Língua de Sinais Francesa, que serviu de base para o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais.

No entanto, em 1880, ocorreu um grande retrocesso com o Congresso Internacional de Milão, que decretou a proibição do uso das línguas de sinais na educação de surdos. A partir desse evento, o oralismo tornou-se o único método educacional aceito, e os professores surdos, sem direito a voto na decisão, viram suas formas de comunicação ser desvalorizadas. Essa imposição prejudicou o desenvolvimento das línguas de sinais ao redor do mundo, atrasando sua aceitação e reconhecimento como legítimos sistemas linguísticos.

Com o fracasso do método oralista, ao longo do século XX houve uma revalorização da língua de sinais em diversos países. No Brasil, esse movimento foi impulsionado por uma série de avanços legislativos que garantiram o direito dos surdos à educação bilíngue.

A inclusão educacional da comunidade surda avançou significativamente após a Constituição Federal de 1988, que garantiu a igualdade de direitos. Outros marcos fundamentais foram:

- Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de

Salamanca (1994), que incentivaram práticas educacionais mais inclusivas.

- Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação dos surdos no Brasil.
- Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu diretrizes para a formação de professores e a implementação da Libras no sistema educacional.

Segundo Santos e Batista (2019, p. 06):

"Hoje não se fala mais em filosofia educacional oralista, entretanto, discute-se e pesquisa-se muito a respeito do bilinguismo. O bilinguismo diz respeito a duas línguas, ou seja, no caso do Brasil, à Libras e à língua portuguesa na modalidade escrita."

Por muito tempo, os surdos foram forçados a se adaptar à língua dos ouvintes, sendo obrigados a desenvolver habilidades de oralização. No entanto, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda transformou essa realidade, garantindo que a educação seja pautada pelo respeito à identidade e aos direitos linguísticos dessa população.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos

Conforme abordado em capítulos anteriores, a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação para indivíduos surdos, ao mesmo tempo em que enfatiza a relevância da Língua Portuguesa no contexto educacional e social. A referida legislação estabelece que a Libras não deve ser considerada um substituto da língua portuguesa na modalidade escrita, reconhecendo-a como uma segunda língua. Essa abordagem bilíngue é fundamental para garantir que os surdos tenham acesso pleno a conteúdos educacionais e possam desenvolver competências linguísticas em ambas as línguas. Assim, a lei não apenas legitima a Libras, mas também ressalta a necessidade de uma educação que respeite e valorize tanto a língua de sinais quanto o português escrito, assegurando o direito à comunicação e ao aprendizado efetivo para os indivíduos surdos.

Nesse sentido observamos que a língua desempenha uma função importante no desenvolvimento humano, atuando como um meio essencial de comunicação e expressão. Moura (2008) afirma que a linguagem é uma ferramenta psicológica que media as relações entre os indivíduos e o mundo. Essas interações são de relevante importância, pois é por meio delas que aparecem conflitos que permitem ao indivíduo compreender e interpretar o mundo ao seu redor. A língua de sinais, que é a principal forma de comunicação entre muitos indivíduos surdos, é um sistema de signos que permite não apenas a expressão de ideias e sentimentos, mas também a

construção do pensamento, enquanto a língua portuguesa abre portas para uma comunicação em contextos mais amplos e interações com ouvintes.

Para falarmos de bilinguismo é importante salientar que os indivíduos surdos devem ter contato com sua língua materna (Língua de Sinais) ainda na infância, principalmente se forem filhos de pais ouvintes, o que pode acabar prejudicando o desenvolvimento na comunicação. Essa ideia se caracteriza pelo fato de algumas famílias não mostrarem interesse em aprender a língua de sinais, acabam criando gestos caseiros para a comunicação do dia a dia, tornando-o uma comunicação limitada. Muitos ainda acham que por fazer parte de uma sociedade ouvinte o melhor método ainda é a oralização. É crucial que as crianças surdas adquiram e utilizem a Língua de Sinais desde cedo. Isso facilitará a comunicação, a interação e a construção de conceitos, além de promover o desenvolvimento linguístico que apoia a formação do pensamento verbal. (MOURA 2008).

Quando a Língua de Sinais é apresentada as crianças surdas tardiamente acaba acarretando atrasos no desenvolvimento cognitivo e social. Sobre a importância da língua para a construção do pensamento Sacks (2010, p.59) destaca:

Nascemos com nossos sentidos; eles são “naturais”. É possível desenvolvermos sozinhos, naturalmente, as habilidades motoras. Mas não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por uma outra pessoa que já possui capacidade e competências linguísticas. É somente por meio de transação (ou, como diria Vygotsky, “negociação”) com outra pessoa que a linguagem é desenvolvida.

Sacks aborda um aspecto significativo da aquisição da linguagem, destacando a importância das interações sociais no desenvolvimento linguístico. Ao afirmar que a língua não pode ser adquirida de forma isolada, o autor enfatiza que a capacidade de aprender uma língua é ativada por meio da interação com outros que já dominam essa língua. Essa perspectiva está alinhada com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, que defende que o aprendizado ocorre em um contexto social interativo e colaborativo com o meio.

Quanto à língua portuguesa na modalidade escrita, ela não deve ser vista apenas como um processo de aprendizado de uma segunda língua, mas sim como uma construção de conhecimento que envolve a interação entre Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o português. A Libras, língua natural da comunidade surda no Brasil, possui sua própria gramática e estrutura, para muitos, essa é a primeira língua, o que implica que o aprendizado do português deve ser contextualizado em relação à sua experiência linguística prévia. Quadros e Schmiadt (2006) enfatizam que:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 24)

Diante desse contexto, podemos dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa deve estar intimamente ligada ao domínio da Língua de Sinais, uma vez que esta serve como base para a construção do conhecimento e para a compreensão das estruturas da língua escrita. Ressalta-se ainda a importância do reconhecimento da Língua de Sinais como um suporte essencial para a alfabetização em português, destacando como o aprendizado de uma língua pode influenciar positivamente o desenvolvimento da outra.

Estratégias Pedagógicas para o Ensino Bilíngue

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro é garantida por legislações que asseguram o direito à educação bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). No entanto, para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental que as instituições de ensino estejam devidamente preparadas, tanto em relação à infraestrutura quanto à formação de educadores e disponibilização de recursos didáticos adequados.

O Decreto nº 5.626/2005 estabelece diretrizes para a educação de surdos, determinando que:

"Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior."

Dessa forma, as propostas educacionais voltadas para alunos surdos devem ser estruturadas a partir do reconhecimento de sua identidade linguística e cultural, adotando metodologias que integrem a Língua de Sinais e o português escrito. Diante dessa realidade serão apresentadas três estratégias pedagógicas essenciais para o ensino bilíngue: tecnologia assistiva, recursos visuais e atividades lúdicas.

A tecnologia assistiva compreende ferramentas e dispositivos desenvolvidos para melhorar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo maior autonomia,

inclusão e acessibilidade no ambiente escolar. Esses recursos possibilitam que alunos surdos tenham igualdade de oportunidades no aprendizado, facilitando a comunicação e a participação ativa na construção do conhecimento.

Manzini (2005) destaca a relevância dessas tecnologias no cotidiano das pessoas:

"Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência." (MANZINI, 2005, p. 82)

Recursos como softwares educativos em Libras, legendagem em tempo real, plataformas digitais acessíveis e aplicativos de tradução simultânea são ferramentas que contribuem significativamente para o ensino-aprendizagem de alunos surdos. Existe uma variedade de alternativas na área da tecnologia assistiva, desde recursos simples como os mais tecnológicos, podendo ser adaptáveis às variadas modalidades de ensino.

O VLibras e o Hand Talk como por exemplo, são ferramentas de tradução automática em libras que podem ser usadas em sala de aula ou em outros ambientes, que podem ser instalados gratuitamente em computadores, celulares e tablets.

Esses softwares permitem que os professores traduzam suas falas em tempo real para Libras, ajudando os alunos surdos a acompanhar o conteúdo. Além disso, em atividades em grupo, eles podem usar essas ferramentas para se comunicarem, criando um ambiente colaborativo. Durante as apresentações ou em palestras, os intérpretes virtuais também tornam as informações mais acessíveis.

Segundo Caetano e Passos (2017), esses softwares têm sido fundamentais para que os alunos surdos consigam acessar conteúdos educativos de maneira mais independente, aprendendo no seu próprio ritmo e explorando o conhecimento com mais autonomia.

A segunda estratégia pedagógica é o recurso visual. Os recursos visuais facilitam a aprendizagem e promovem a inclusão. A utilização de imagens, gráficos, vídeos e diagramas, por exemplo, ajudam a tornar conceitos complexos mais acessíveis e compreensíveis. As imagens e ilustrações são poderosas para representar ideias abstratas, permitindo que os alunos façam associações rápidas com o conteúdo.

Vídeos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) oferecem uma forma direta de comunicação, permitindo que os alunos surdos acessem informações de maneira intuitiva. "Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório, e, no caso dos surdos, a

representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento” (NERY; BATISTA, 2004)

A terceira estratégia pedagógica é baseada nos recursos lúdicos, são ferramentas poderosas no ambiente educacional. Esses recursos vão além do simples entretenimento, representa uma abordagem ampla e rica que envolve diversas formas de interação e aprendizado. Conforme aponta Almeida (2009), embora o lúdico remeta ao brincar e ao jogar, ele abrange um significado mais amplo, podendo ser um importante aliado para os professores na sala de aula, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Piaget (1978), os jogos não servem apenas como uma maneira de as crianças gastarem energia ou se entreterem. Eles são, na verdade, instrumentos valiosos que favorecem o desenvolvimento intelectual e têm um impacto significativo no processo de ensino- aprendizagem e na interação social das crianças. Como destacou Piaget, os jogos são muito mais do que simples passatempos, eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Ao brincar, os alunos não apenas se divertem, mas também exercitam a lógica e aprimoram suas habilidades de comunicação. .

Nessa perspectiva pode-se fazer uso de diversos materiais e brincadeiras que podem ser exploradas e adaptadas em sala de aula como: Jogo de memórias em Libras, os jogadores devem encontrar pares de cartões que correspondem um cartão com a imagem e outro com o sinal correspondente. Além de estimular a memória, ajuda na aprendizagem dos sinais,

Jogo das Emoções, os alunos escolhem um cartão e devem representar a emoção usando expressão facial e linguagem corporal, enquanto os outros tentam adivinhar qual é a emoção. Isso ajuda a desenvolver habilidades sociais e empatia.

Música e Dança. Embora as pessoas surdas não possam ouvir música da mesma forma que os ouvintes, elas podem sentir as vibrações, Incorporar dança e movimento ao ritmo, pode ser uma forma divertida de aprender sobre ritmo e coordenação.

Por meio de atividades lúdicas, os indivíduos não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades sociais, a criatividade e a inovação, permitindo que as pessoas explorem novas ideias e soluções. Essas experiências também podem ser um excelente meio de aprendizagem, pois ao brincar, as pessoas assimilam conceitos de forma mais leve e prazerosa.

O papel do professor e do intérprete na mediação da aprendizagem

A figura do professor e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na mediação da aprendizagem é de grande relevância para garantir a eficácia do processo educativo, especialmente em contextos que envolvem a diversidade linguística e cultural. Ambos os profissionais

desempenham funções distintas, mas complementares, que visam facilitar o acesso ao conhecimento e promover uma educação inclusiva.

A presença do intérprete nas instituições de ensino é essencial para garantir que os alunos surdos tenham acesso igualitário à educação. A interpretação de Línguas de Sinais é complexa, exigindo que o intérprete não apenas conheça os sinais, mas também consiga traduzir ideias entre a língua oral e a língua viso-gestual, funcionando como uma ponte entre surdos e ouvintes (Gesser, 2009). O intérprete não é apenas um facilitador de comunicação; ele é um agente de inclusão que desempenha um papel vital na construção de um ambiente educacional acolhedor e acessível.

Dentro desse parâmetro o Artigo 22. Através do Decreto Nº 5622/2005, fala sobre a adaptação das escolas dentro de uma perspectiva inclusiva bilíngue, assim como a importância dos profissionais estarem capacitados para receber esse público.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Dessa forma, a finalidade da norma legal consiste em assegurar o direito à educação aos discentes, sem discriminação em relação ao padrão educacional disponibilizado aos estudantes ouvintes, promovendo, assim, a ampliação das oportunidades de inclusão social.

É importante destacar que os intérpretes não são educadores e não têm a função de ensinar o conteúdo curricular. Eles atuam como mediadores linguísticos, garantindo que os alunos surdos possam acessar as informações da mesma forma que os ouvintes. Isso envolve não apenas a tradução literal das palavras, mas também a interpretação do contexto, expressões e nuances da língua, para que a mensagem seja transmitida de forma clara e precisa.

O professor regente, como mediador do conhecimento, é responsável por planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os alunos. Sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes. Isso envolve a adaptação de metodologias, a utilização de recursos didáticos variados e a promoção de um espaço seguro onde os alunos se sintam encorajados a expressar suas opiniões e questionamentos.

Quando um professor não está capacitado para receber alunos surdos, diversas dificuldades podem surgir na sala de aula. A comunicação se torna uma barreira significativa, pois, sem fluência

em Libras ou estratégias de comunicação visual, o educador pode ter dificuldades para transmitir informações de forma clara. Isso pode resultar em mal-entendidos e na sensação de exclusão do aluno surdo, a falta de formação específica também dificultar a adaptação do conteúdo e das atividades às necessidades desse aluno, muitos educadores não recebem a preparação necessária em Libras ou em metodologias inclusivas, o que limita sua habilidade de se comunicar efetivamente com os alunos e adaptar o conteúdo às suas necessidades.

Em suma, o papel do professor e do intérprete na mediação da aprendizagem é interdependente e essencial. Enquanto o professor guia o processo educativo, o intérprete assegura que essa jornada seja acessível a todos. A união dessas funções enriquece o ambiente escolar e potencializa as oportunidades de aprendizado para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo ressaltam a importância da educação inclusiva para alunos surdos, evidenciando a necessidade de um ambiente escolar que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado efetivo desses estudantes. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender os desafios enfrentados no processo de inclusão, bem como as oportunidades que emergem quando políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas são implementadas de forma eficaz.

A análise das políticas educacionais destacou avanços significativos, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda; o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece diretrizes para a formação de professores e intérpretes; e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura direitos fundamentais às pessoas com deficiência. Essas legislações representam conquistas essenciais, promovendo o ensino bilíngue e incentivando a qualificação docente, aspectos fundamentais para uma educação mais acessível e equitativa.

Mas, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, a plena integração de alunos surdos nas instituições de ensino ainda enfrenta significativos desafios estruturais e pedagógicos. Muitas escolas carecem de recursos essenciais, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, e frequentemente os docentes não possuem a formação adequada para atender às necessidades desses alunos. Além disso, a ausência de materiais didáticos adaptados e a inacessibilidade dos ambientes escolares comprometem as oportunidades de interação e aprendizado efetivo, dificultando a comunicação entre os alunos surdos.

Para que se construa uma educação inclusiva e de qualidade, é imprescindível que as

instituições invistam em infraestrutura apropriada e na capacitação contínua dos profissionais da educação. Essa abordagem deve ser acompanhada por um esforço consciente para promover a valorização da cultura surda dentro da comunidade escolar, reconhecendo suas particularidades e fortalecendo a identidade dos alunos.

Além disso, a colaboração entre famílias, escolas e sociedade civil se tornam essencial para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário, deve-se haver um compromisso contínuo das instituições de ensino e das políticas públicas em garantir que a inclusão escolar não seja apenas um direito assegurado na legislação, mas uma realidade vivenciada por todos os estudantes surdos. O fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o incentivo à valorização da Libras são caminhos que buscam construir uma sociedade mais justa, acessível e respeitosa com a diversidade.

Assim, conclui-se que esta pesquisa faz parte de uma realidade vivida por muitos indivíduos que compõe a comunidade surda e espera-se que de alguma forma este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Essa pesquisa não objetiva-se em uma conclusão definitiva, pois a educação vive em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. v. 12, 2009. ALMEIDA, A. S. **Inclusão escolar: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 45-60, 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n.5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10436 de 22/04/02 e Lei n. 10436, de 22 de abril de 2002. Oficializa a LIBRAS.

BRASIL. MEC/SEESP. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

BRASIL. **Lei 13.146 de 03 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CAETANO, M. & PASSOS, M. (2017). **A utilização dos softwares vlibras e hand talk no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola regular**.

CAPOVILLA, Fernando C.. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Rev. bras. educ. espec, vol.06, n.01, pp.99-116, 2000.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GRANEMANN, Jussara Linhares. **Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 Para Estudantes Surdos Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 (PNS) - **ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE; 2021.

KAUCHAKJE, S.; GESUELI, M. Z. (Org.). Cidadania, **surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. parte I, p.17-54.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, D.R . **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem)- Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Quadros, R. M. de & Schmiedt, M. L. P. (2006). **Ideias para ensinar português para alunos surdos— Brasília: MEC, SEESPNAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes**. Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve. Lisboa, 2012.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. Lisboa, 2012.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso**. Paideia, Campinas, v. 29, n. 14, p. 287 299, out. 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação**. Rio de Janeiro: Zannar, 1978.

RAMOS, C. R. **História da Datilologia**. Arara Azul LTDA, Petrópolis - RJ, n.3, p.1-2, 2014.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, R. K. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA.

SANTOS, L. C; BATISTA, G. **A Educação dos Surdos no Brasil. Aspectos históricos e a evolução da filosofia educacional especial**, v. 18, n.33, p. 62-69, 2019

CAPÍTULO 8

OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM BASE EM UM ESTUDO INVESTIGATIVO

Nair de Jesus Rodrigues

INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008), o AEE é o atendimento educacional especializado no contraturno escolar, que deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras educacionais, para a participação do aluno, levando em consideração as suas potencialidades e necessidades educacionais específicas.

O público-alvo do AEE inclui estudantes com diversas necessidades educacionais específicas, decorrentes de deficiências — sejam físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais —, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Por atender um público com particularidades e necessidades específicas, o pedagogo atuante no AEE deve dispor de uma ampla variedade de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas. Esses elementos são essenciais para auxiliar na realização de atividades que estimulem o desenvolvimento físico e motor, utilizando a ludicidade como ferramenta para potencializar a aprendizagem e a autonomia dos educandos.

Para garantir a acessibilidade educacional e inclusiva do aluno nas salas regulares, o profissional do AEE deve romper as barreiras impeditivas ao aprendizado do aluno, por isso este profissional possui entre suas atribuições a produção e adaptação de recursos pedagógicos que lhe auxiliam no desenvolvimento de habilidades específicas de cada educando. Porém, esta não é uma tarefa fácil, visto que requer do profissional criatividade, habilidade e tempo, pois a busca pelo recurso e sua estruturação torna-se uma demanda a mais. Por isso, alguns profissionais utilizam materiais recicláveis e de baixo custo como forma de otimizar a produção e adaptação.

A garantia de estruturação dos espaços físicos da sala de recursos multifuncionais e a disponibilidade do profissional capacitado não garantem a inexistência de desafios na execução das

atividades. O profissional pode encontrar alunos que necessitam de recursos complementares aos que estão disponíveis, visto que através do Plano Educacional Individualizado (PEI) o professor realiza a identificação antecipadas das necessidades educacionais específicas do aluno bem como o estudo dos recursos disponíveis para a condução das atividades e a melhor forma de utilização com o aluno, compreendendo-os como ferramentas funcionais que auxiliarão no acesso ao conteúdo.

Face ao exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar o uso de recursos pedagógicos acessíveis e adaptados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando o papel do pedagogo na produção e implementação desses materiais. Busca-se compreender os desafios enfrentados pelos profissionais na elaboração de recursos que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, bem como identificar estratégias que potencializem a inclusão e a aprendizagem. Além disso, pretende-se explorar as possibilidades ofertadas pelo uso de materiais adaptados para garantir uma educação mais equitativa e eficaz.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer práticas inclusivas no ambiente escolar, uma vez que a adaptação de recursos pedagógicos é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades. No entanto, muitos desafios ainda dificultam esse processo como: a falta de formação específica dos educadores; a escassez de materiais adequados e as limitações estruturais das escolas. Ao investigar essas questões, a pesquisa pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas no AEE, auxiliando na construção de estratégias mais eficientes para a inclusão educacional.

Este trabalho está dividido em três partes: no primeiro capítulo, aborda-se a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco no conceito de inclusão, sua importância no contexto escolar e um panorama histórico das legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, especialmente o acesso à educação de forma igualitária e equitativa. O segundo capítulo trata da relevância dos recursos pedagógicos acessíveis como estratégias que favorecem a inclusão escolar, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem na sala regular e no AEE. Já o terceiro capítulo apresenta a perspectiva de profissionais que atuam no AEE, discutindo suas práticas, desafios e possibilidades, e finaliza com uma análise comparativa entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, reforçando a importância dos recursos pedagógicos para o desenvolvimento e a autonomia dos educandos, promovendo melhorias na qualidade de vida.

Metodologia

A compreensão de um assunto com relevância para a educação especial e inclusiva

ocorre diante a exposição argumentativa de conteúdos com embasamento, teórico de autores que abordem a importância do AEE e o resgate histórico de legislações que endossam o acesso a este como conquista de direitos sociais básicos de forma acessível, igualitária e equitativa, ocorrida através de pesquisa bibliográfica.

Após esta etapa buscamos identificar de forma exploratória, aspectos significativos para o desenvolvimento de habilidades educacionais, emocionais e cognitivas de cada educando, de que forma conseguimos mensurar os resultados obtidos através da relação educando, sala de recursos e acesso à educação.

Toda a pesquisa de campo foi realizada de forma qualitativa a 05 (cinco) profissionais de AEE de escolas municipais da rede pública do Maranhão nos municípios de São Luís e Humberto de Campos. A coleta de dados foi realizada através de questionário enviado pelo Google Forms com 05 (cinco) perguntas sendo 03 (três) fechadas e 02 (duas) abertas afim de conhecer a realidade vivenciada por estes profissionais e as opiniões sobre como aprimorar os atendimentos realizados, objetivando a melhoria da qualidade de vida dos educandos com necessidades educacionais especiais. As informações foram tabuladas em forma de gráficos e contrapostas aos conteúdos trabalhados na pesquisa bibliográfica.

Educação inclusiva e o atendimento educacional especializado (AEE) - a relevância no contexto escolar

O ambiente escolar é um espaço complexo por aglutinar diversidades e pluralidades sociais, culturais e raciais, por isso deve realizar ações e atividades que promovam o respeito entre todos, estabelecendo a inclusão e integração entre a comunidade escolar. Deste modo, a educação inclusiva reconhece as múltiplas facetas sociais existentes neste ambiente e estabelece a conexão educativa por utilizar metodologias e recursos que garantam o processo de ensino aprendizagem de forma igualitária.

Segundo Mendes e Zerbato (2018) o espaço escolar verdadeiramente inclusivo exige a construção de um ambiente colaborativo e integrativo, com a criação e implementação de práticas pedagógicas inclusivas de ocorrem desde a criação e adaptações curriculares até a execução de atividades coletivas.

Para tanto, a construção de um ambiente colaborativo ocorre com a coparticipação de familiares, alunos, professores, gestão escolar e a comunidade na implementação de um conjunto de estratégias que agreguem as necessidades e particularidades individuais, com sugestões, avaliações, críticas que resultem no desenvolvimento de ações inclusivas, afastando as práticas

segregacionistas e isolacionistas, não reduzindo-se apenas a acessibilidade física com a adequação de espaços, mas tornar evidente a acessibilidade como um conjunto de condições que permitam a autonomia e independência de forma segura e respeitosa.

Destaca-se que a política de inclusão foi alicerçada objetivando suprir as lacunas de direitos sociais ignorados por décadas, permitindo o acesso equitativo e igualitário a políticas públicas inclusivas, exclusivas e especializadas. Como marcos normativos internacionais destacamos a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), aonde foram estabelecidos princípios que reconhecem a necessidade ações que supram o acesso e permanência de pessoas com deficiência na rede de ensino regular.

O que está em voga é a acessibilidade educacional de forma inclusiva, respeitando as particularidades e especificidades de cada pessoa envolvida, no entanto este processo é possível quando as legislações vigentes garantam ao educando o direito respeitado através da implementação e acesso a políticas públicas exclusivas e especializadas, estimulando a convivência seguindo os pilares da educação inclusiva: conhecer, fazer, viver juntos e ser.

Através deste norte, a Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu parâmetros para a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146 de julho de 2015) e a criação da Política Nacional de Educação Especial e na Perspectiva da Educação Inclusiva que é o primeiro marco regulatório no ensino especial e inclusivo em todos os segmentos educacionais.

Tal afirmativa consolida-se quando verificamos que a Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 28º apresenta as diretrizes que o poder público deve implementar para assegurar a acessibilidade educacional com adoção de práticas pedagógicas inclusivas, apoio educacional especializado, formação específica para interpretes de libras, braile demais recursos de tecnologia assistiva entre outras ações

Diante das garantias legais para o pleno acesso à educação de forma igualitária emerge a necessidade de estruturação do atendimento educacional especializado às necessidades específicas dos educandos, que engloba os recursos materiais e humanos, ou seja, a estrutura física com mobiliário adequado, com profissional capacitado e especializado no atendimento com atribuição de contribuir para a eliminação das barreiras impeditivas do desenvolvimento do aluno matriculados no ensino regular das redes pública ou privada.

Por isso, o atendimento educacional especializado é uma atividade complementar/suplementar, planejada e com objetivos específicos, segundo Ropoli et al (p. 23, 2010)

Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar.

De acordo com o Decreto nº 13 de 24 de abril de 2007, fica instituído o Programa de Implantação de Salas Multifuncionais (Tipo I ou Tipo II) que garante a estruturação destes espaços em escolas públicas que possuam matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Sendo assim, entende-se que o mobiliário, recursos de acessibilidade específicos, materiais didáticos e pedagógicos estão em consonância com a necessidade educacional específica de cada educando.

Importância dos Recursos Pedagógicos ccessíveis e adaptáveis no AEE

Os recursos pedagógicos se apresentam como uma alternativa criativa no estímulo ao desenvolvimento físico, motor e cognitivo durante o processo de ensino aprendizagem, visto que através deste podemos: facilitar o acesso ao conteúdo, estimular autonomia, possibilitar a socialização, estimulando a imaginação, capacidade de abstração, linguagem, equilíbrio, concentração etc.

De acordo com Santos (2014),

A produção de material didático se apresenta como um instrumento importante nesta situação, pois parte de uma situação problema concreta do professor de dinamizar e facilitar o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos em sala de aula, além de “emancipar” o professor, deixando de ser um “mero consumidor” para ser produtor de conhecimento. (Santos, p. 14. 2014)

Ainda segundo Matos et al (2021) a utilização de materiais pedagógicos contribui para a construção do sujeito, de sua identidade e visão de mundo visto que a estratégia utilizada produzirá efeitos e significados importantes para cada um dos envolvidos.

Assim, a utilização de recursos não está restrita aos alunos com deficiência, mas são metodologias pedagógicas universais a serem utilizadas tanto nas salas de ensino regular quanto na educação especial por se tratar de uma estratégia de inclusão com a concepção que amplia as oportunidades de aprendizado.

Diante dos possíveis resultados alcançados com a utilização de recursos pedagógicos, os profissionais do AEE deparam-se com entraves e desafios que implicam na execução das atividades. Para ampliar as estratégias e metodologias de ensino, muitos profissionais utilizam a produção de

recursos como alternativa viável. Segundo Sartoretto (2010) recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles.

Importante salientar que fomentar e confeccionar recursos acessíveis e adaptados torna-se uma tarefa complexa diante de todas as atribuições designada ao professor do AEE, pois evidencia-se desafios tais como: a habilidade e criatividade em produzir, o tempo de produção, a acessibilidade de recursos alternativos, deste modo, revela-se a necessidade diversificar devido a existência de múltiplas habilidades a serem estimuladas em cada educando.

No entanto, tal tarefa não é considerada inata aos profissionais, pois os professores precisam ser capazes de criar ou ajustar de forma personalizada recursos para alunos reais, cujos percursos de aprendizagem são diferentes, percursos que ele precisa reconhecer e respeitar.

Considerando a diversidade de necessidades educacionais existentes em cada aluno de atendimento educacional especializado, o profissional deve construir as estratégias a serem utilizadas, que auxiliem no processo de estímulo de habilidades e competências, tais como: identificar quais as habilidades serão desenvolvidas através de planejamento flexível; quais os recursos serão utilizados; organização de um amplo acervo que constituirá um banco de ideias para a produção de seus recursos. Por isso, Falconi e Silva (2025) endossam que:

Esse “planejar”, implicaria em revisitar o, já mencionado, momento dos “métodos e técnicas” e das especificidades da Educação Especial, no qual se previam metodologias de ensino específicas para alunos específicos, dentre eles os alunos com deficiência intelectual. (p.9, 2025)

Faz-se importante realizar no Plano Educacional Individualizado (PEI) o registro de: metodologias, estratégias, recursos, desenvolvimento, objetivos e os resultados esperados e obtidos, bem como a construção de um ambiente colaborativo entre o professor da sala do ensino regular e o professor do AEE. Assim, o planejamento do professor do AEE deve ampliar sua atuação através da ludicidade com a utilização de recursos jogos, permitindo ao profissional o acompanhamento mais eficaz no que tange o estímulo cognitivo.

Para além da teoria, a PRÁXIS: a realidade do professor do AEE

Este capítulo trata sobre os resultados obtidos em pesquisa empírica com 05 (cinco) profissionais que realizam atendimento educacional especializado em escolas públicas do Estado do Maranhão. Foram realizados 05 questionamentos sendo: 02 perguntas abertas e 03 fechadas que apresentam um espelhamento sobre a situação dos profissionais do AEE e suas inquietações em sala

de aula.

Na primeira pergunta, os entrevistados foram questionados sobre a utilização ou não de recursos adaptados no AEE (Gráfico 1).

Gráfico 1- Você utiliza recursos pedagógicos adaptados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?



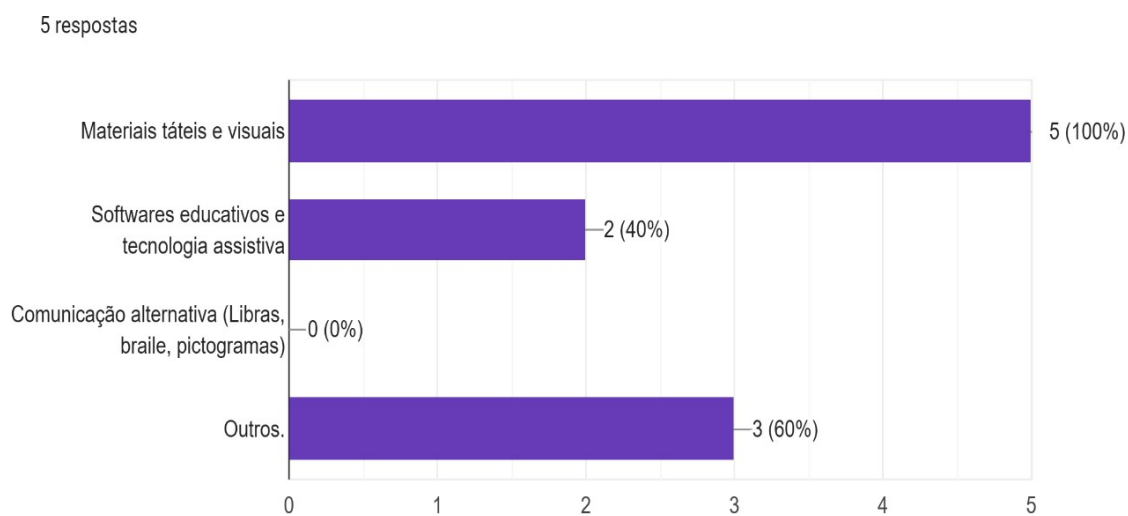
Fonte: elaboração da autora, 2025.

Diante das respostas, observamos que os profissionais utilizam recursos adaptados, o que revela a percepção da importância da associação entre recursos e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem. Vale destacar que as respostas que indicam a ausência ou rara utilização de recursos foram praticamente inexistentes, evidenciando que o uso de recursos já faz parte da prática pedagógica cotidiana desses profissionais. No entanto, também notamos que um dos profissionais mencionou adquirir os recursos de terceiros, o que nos leva a refletir sobre as razões dessa escolha: seria pela falta de habilidades para produzir esses materiais? Ou talvez pela necessidade de tempo disponível para a criação de recursos de qualidade?

Santos (2014) argumenta que a produção de recursos pedagógicos aproxima o professor do conteúdo, colocando-o na posição de produtor de conhecimento. Isso o leva a refletir de maneira mais aprofundada sobre a teoria, a metodologia e a prática docente no contexto em que está inserido. Por meio dessa ação, o profissional busca novas formas de abordar o conteúdo e, em alguns casos, ultrapassa os limites da sala de aula.

Em relação aos recursos pedagógicos, investigamos quais os mais utilizados pelos entrevistados. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 2.

Gráfico 2- Quais recursos você utiliza com mais frequência?

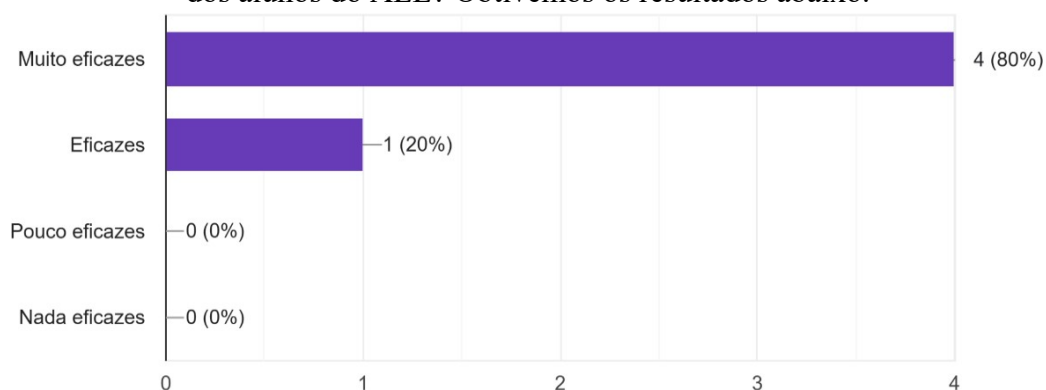


Fonte: Elaboração da autora, 2025.

De acordo com o gráfico, os profissionais utilizam uma variedade de recursos, incluindo materiais táteis, visuais, softwares, entre outros. Isso reflete a diversidade de opções empregadas nas atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, destaca-se que os recursos voltados para a comunicação alternativa não foram mencionados pelos profissionais. Diante disso, surgem alguns questionamentos: não há necessidade de adaptação de recursos para essa modalidade? Existem alunos com surdez matriculados nas salas de AEE que demandam recursos específicos? Refletir sobre essas questões pode ajudar a compreender melhor o acesso e a permanência de alunos com deficiência auditiva nas salas de AEE.

No terceiro questionamento, os entrevistados foram convidados a avaliar os recursos de AEE utilizados para fins pedagógicos, conforme apresentado no gráfico 3:

Gráfico 3: como você avalia a efetividade dos materiais pedagógicos adaptados na aprendizagem dos alunos do AEE? Obtivemos os resultados abaixo.



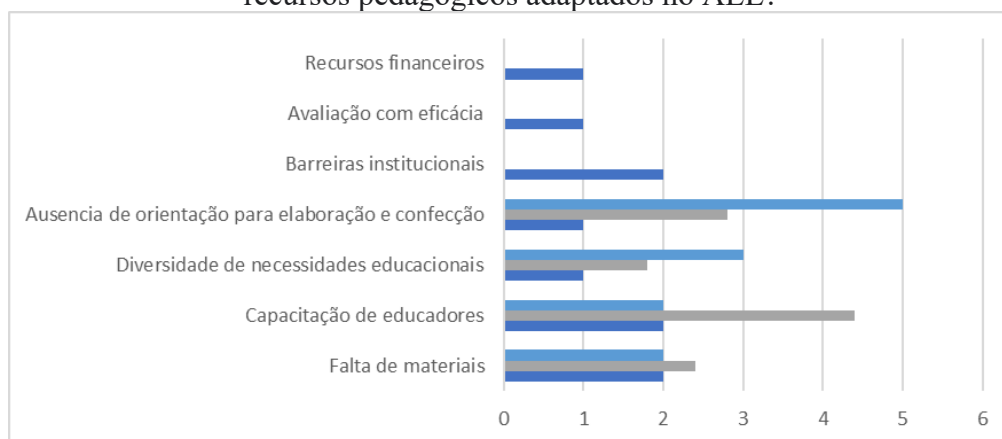
Fonte: elaboração da autora, 2025.

Conforme observamos no gráfico acima, evidenciase a importância que os profissionais

atribuem aos recursos pela forma como identificam sua efetividade. Não são consideradas ferramentas secundárias, mas, ao classificá-los como muito eficazes, demonstram que a utilização desses recursos vai além das expectativas para os quais foram produzidos, gerando resultados que contribuem para o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo, entre outros aspectos. Santos (2014) destaca que a utilização de recursos pedagógicos estabelece uma nova dinâmica na sala de aula, criando novas relações entre o aluno, o professor e o conteúdo trabalhado.

Em seguida, realizamos os questionamentos de respostas abertas. Para não direcionar as respostas, não foram oferecidas opções, permitindo que os profissionais expressassem suas próprias inquietações.

Gráfico 4: Quais são os principais desafios que você enfrenta na produção e implementação de recursos pedagógicos adaptados no AEE?



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

As respostas foram unânimes e apontaram os seguintes desafios: a falta de recursos materiais nas escolas, a escassez de recursos financeiros e materiais, e a necessidade de capacitação e orientação adequada para os profissionais do AEE na produção de recursos.

Estes pontos evidenciam um paradoxo entre a proposta de inclusão e a realidade vivenciada, o que nos leva a refletir sobre as barreiras que ainda existem para uma implementação plena da inclusão no AEE.

Deste modo, estes elementos podem ser considerados desafios relevantes no AEE, que engloba a capacitação de educadores para a adaptação e utilização de recursos; a carência de tempo e orçamento para a produção de recursos; a ausência de materiais adequados.

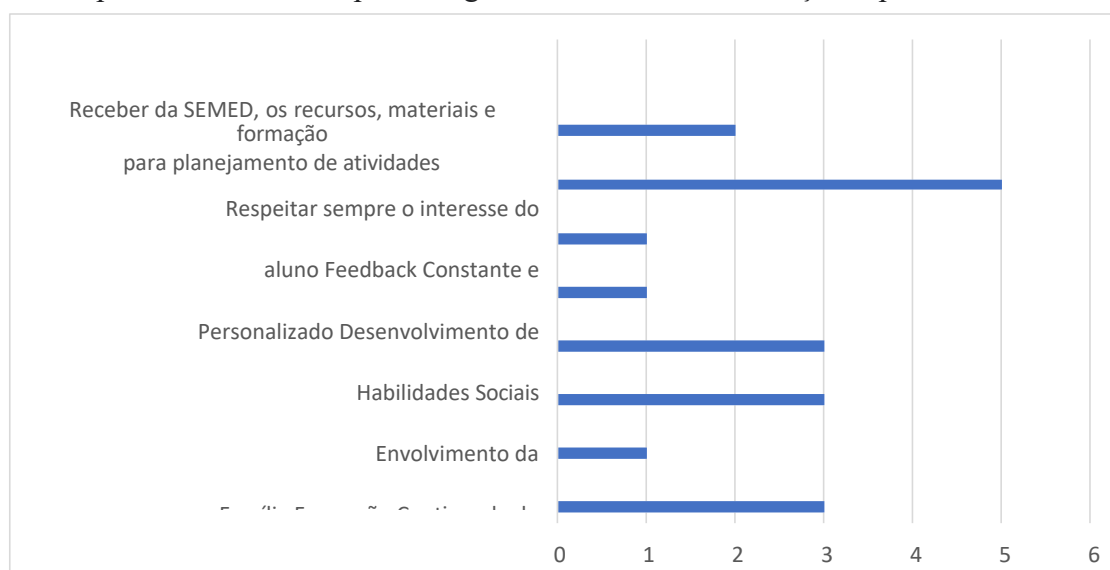
Torna-se válido frisar a visão sobre a corresponsabilidade que a gestão escolar possui sobre os desafios: o rompimento de barreiras institucionais e culturais sobre a inclusão de recursos adaptados, a integração curricular do AEE com o currículo geral e a limitação orçamentária destinada a adaptação de recursos.

Dentre as respostas obtidas, destacam-se duas que envolve outro ator importante: a gestão escolar. As profissionais mencionam, em suas respostas, elementos que estão diretamente relacionados às barreiras atitudinais a nível institucional. A modificação de comportamentos, nesse contexto, depende da reflexão sobre como a gestão escolar promove a inclusão e a integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar. A gestão tem um papel crucial em criar um ambiente que reflita a inclusão, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, sejam reconhecidos e apoiados por toda a comunidade escolar.

A integração curricular não pode ser encarada como uma tarefa secundária ou distante da realidade escolar. É importante lembrar que o aluno do AEE é parte integrante da comunidade escolar e suas necessidades devem ser reconhecidas por todos. Quando a profissional afirma que a integração curricular é uma tarefa complexa e que existe a necessidade de mudança cultural na escola, ela reflete a situação de isolamento ou segregação que alguns alunos ainda enfrentam, sendo afastados das demais atividades escolares. Essa situação impacta diretamente a forma como esses alunos são inseridos no ambiente escolar e suas interações com os colegas e professores. Conforme destaca Kurz (2024), a articulação entre a educação comum e a educação especial é fundamental para garantir que os alunos recebam o apoio necessário para atingir seu pleno potencial. Essa articulação cria as condições para que os alunos aprendam, se desenvolvam e potencializem suas habilidades, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente.

Para finalizar o questionário, indagamos:

Gráfico 5: Em sua opinião, quais estratégias podem tornar os recursos pedagógicos mais eficazes para a inclusão e aprendizagem dos alunos da educação especial?



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Todas as profissionais enfatizaram a importância de conhecer as necessidades educacionais específicas de cada aluno, como uma prática inclusiva essencial para o desenvolvimento educacional. Esse processo deve ocorrer por meio de um planejamento colaborativo com o professor da sala regular. Além disso, as profissionais mencionaram a presença da família como parte fundamental desse processo, destacando a importância do envolvimento de todos os atores no desenvolvimento e bem-estar do aluno.

Destacamos neste quesito que “é fundamental adotar estratégias que levem em consideração as necessidades individuais dos educandos e que promovam um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo”. Com base nessa perspectiva, deve haver intervenções pertinentes à execução das atividades no AEE, entre as quais se destaca a preparação de um ambiente multissensorial que estimule os sentidos, proporcionando experiências significativas para o processo de aprendizagem.

Além disso, enfatizar a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da sala de aula regular e do AEE na construção de estratégias pedagógicas eficazes e personalizadas, ajustadas às particularidades de cada aluno. Nesse contexto, as profissionais também ressaltam o papel da tecnologia assistiva como uma ferramenta essencial no processo de ensino, contribuindo para o estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais dos educandos. Por fim, a participação ativa da família, por meio de reuniões e atividades no ambiente escolar, com o objetivo de fortalecer os vínculos entre escola e família, bem como fomentar relações e interações sociais saudáveis entre todos os envolvidos revela-se uma estratégia colaborativa na inserção e adaptação do educando na escola.

Segundo Silva (p.44, 2020)

Para realmente preparar uma instituição de ensino para a educação inclusiva, é necessário contar com a elaboração de um planejamento e projeto pedagógico específico e com a promoção de diversas mudanças, tanto estruturais como na capacitação de profissionais. Assim, é possível ter um direcionamento mais assertivo para que a escola ou instituição de ensino em questão consiga promover uma educação realmente inclusiva, promovendo a equidade de oportunidade e a diversidade.

Avaliarmos as sugestões realizadas pela profissional demonstram o nível de consciência que ela possui sobre a realidade vivenciada. Todas essas sugestões configuram a necessidade de haver um conjunto de atividades articuladas, ou seja, o que prevalece é a necessidade da formalização de uma estrutura que configure o trabalho em equipe. Deste modo, a execução dos Planos Políticos Pedagógicos torna-se o elo entre o planejamento e a realidade, é a principal alternativa para suprir a

carência do aluno com deficiência ao integrá-lo como parte da comunidade escolar.

Santana (p.308, 2022) endossa que

A vista disso, a escola deve organizar o PPP com metodologias baseadas na sala do AEE, visando um preparo significativo da comunidade escolar para com esses educandos. Assim, potencializando o desenvolvimento dos alunos, afim de garantir a igualdade e condições ao acesso, a participação e sobretudo a permanência desses indivíduos com necessidades educacionais, dentro da escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve estabelecer ações que promovam a construção do conhecimento de forma integrada, possibilitando aos educandos a compreensão da importância do respeito às diversidades presentes na sociedade. É fundamental que o acesso à educação seja compreendido como um processo que reconhece e valoriza as necessidades individuais, assegurando que todos os alunos se sintam verdadeiramente inseridos no ambiente escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é potencializado quando são oferecidas condições básicas para a produção e adaptação de recursos pedagógicos. No entanto, é importante destacar que os profissionais muitas vezes enfrentam desafios, como a carência de habilidades específicas para elaborar ou adaptar tais recursos, além da necessidade de dispor de materiais adequados para esse processo.

Dessa forma, cabe à gestão escolar o papel essencial de estabelecer conexões significativas entre a comunidade escolar e seus membros, construindo um ambiente que valorize a diversidade e promova a inclusão. Isso se dá por meio de um currículo que contemple atividades voltadas à equidade e à igualdade no processo de ensino- aprendizagem, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento dos educandos com deficiência no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de metodologias de ensino associadas a recursos pedagógicos faz parte da prática pedagógica dos profissionais da educação que possuem objetivos claros no processo de ensino-aprendizagem, para os pedagogos do AEE essa utilização é uma ação permanente de recursos pedagógicos sugere a melhora significativa na qualidade de vida através da estimulação sensorial, motora e cognitiva dos educandos com deficiência.

Através deste estudo verificamos as contribuições dos recursos pedagógicos na prática profissional e nos resultados obtidos com os educandos no AEE. Estes recursos devem estar disponíveis nas salas multifuncionais que através de convênios educacionais estabelecidos em lei

com estratégia de acesso à educação, porém na ausência deles cabe ao profissional do AEE realizar a adaptação e produção de recursos pedagógicos que atendam a necessidade de cada educando.

Como resultados obtidos através do uso destes recursos encontramos: o aperfeiçoamento das habilidades sociais é conquistado através da comunicação, ampliação de vocabulário, aperfeiçoamento da fala, sobre o desenvolvimento motor alcançamos o estímulo da coordenação motora fina importante para a segurar o lápis e na escrita. Nas habilidades cognitivas podemos ressaltar a memorização, estímulo a imaginação, a associação de objeto com letras e números, o pareamento de cores e/ou objetos etc. Deste modo, identificamos a utilização de recursos pedagógicos como elemento facilitador do conteúdo para educandos com necessidades educacionais agrega de forma significativa no desenvolvimento de cada um deles, pois rompe as barreiras educacionais existentes, permitindo a acessibilidade educacional.

Sendo assim, constatou os desafios enfrentados na produção dos recursos pedagógicos: limitação orçamentaria, ausência de capacitação específica para os profissionais produzirem os recursos; ausência da estrutura institucional para a estruturação e execução de planejamentos inclusivos. Ressalta-se que os profissionais do AEE reconhecem a relevância que os recursos possuem no processo de ensino aprendizagem no AEE, este resultado é visualizado na evolução do desenvolvimento motor das crianças.

Diante dessa perspectiva, identificou-se a relevância da relação que deve ser estabelecida entre a comunidade escolar e os direitos educacionais da pessoa com deficiência, por fornecer as condições de acesso e permanência do mesmo no ambiente escolar, desmistificando através de atividades interdisciplinares as necessidades educacionais dos alunos e o respeito a diversidade no ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE** atendimento educacional especializado AEE. Disponível em: <https://especialdeadamantina.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/estrategias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GIL, Marta. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. In Diversa. Publicado em 08/09/2017. Acesso em 21 fev. 2025.

KURZ, Andrieli Raquel; IMHOF, Neusa Carine Leidemer; SILVA, Neusa Cristina Pereira da. **A adaptação curricular e o trabalho multidisciplinar para a inclusão de estudantes com Altas**

Habilidades e Superdotação (AH/SD): estudo de caso. Canoas, v. 29, n. 1, 2024.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis:** relatos de experiências. São Leopoldo: Oikos, 2023.

MATOS, Carolina Xavier de; SILVA, Martha Holanda da; VICENTE, Kyldes Batista. **Prática docente e materiais didáticos na sala de aula.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula Educação. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.222.04). Acesso em: 25 fev. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida, [et.al.]. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. **A Importância de atendimento educacional especializado na educação especial em escolas públicas.** Id on Line Rev. Psic. V.16, N. 63, p. 299-313, outubro/2022 – Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS, Mauricio Caetano dos. **A importância da produção de material didático na prática docente** Geógrafo. Anais do VII CGB.10 a 16 de agosto de 2014. – DG/FFLCH/USP.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SILVA, Irlania Cristina Genuina Barbosa da; COUTINHO, Diogenes José Gusmão; SILVA, Patrícia Ramos de França. **Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva.** Europub Journal of Multidisciplinary Research, Portugal, v.1, n.1, p. 31-48, jan./dec., 2020.

SOBRE OS AUTORES



ISLANA DOS SANTOS DA SILVA

Licenciada em Letras/Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Arte pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, atua como professora da Educação Básica, no Ensino Médio, na Secretaria de Estado da Educação, no município de Humberto de Campos (MA).



KENIA POLLIANE ALMEIDA AZEVEDO

Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Francisco (IESF), e em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, atua desde 2010 como professora da Educação Infantil no quadro efetivo do município de Humberto de Campos (MA).



LÚCIA HELENA PINHEIRO D'EÇA

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É especialista em Gestão e Supervisão Escolar, em Tecnologias e Mídias na Educação (PUC-SP), e em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UFMA). Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino e, atualmente, professora efetiva da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Rosário (MA).



NAIR DE JESUS RODRIGUES

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui especializações nas áreas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFMA); Gestão Pública Municipal (UFMA); Gestão em Saúde (UFMA); e Educação Especial e Educação Inclusiva (UEMA). Atualmente, atua como assistente social efetiva na Prefeitura Municipal de Humberto de Campos (MA).



JOSE MÁRCIO DA SILVA ROCHA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário Faveni (Unifaveni). É especialista em Gestão Educacional (Unimontes), Currículo e Prática Docente (UFPI) e Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Atualmente, atua como gestor escolar na Secretaria Municipal de Educação de Humberto de Campos (MA) e como tutor do curso de Pedagogia da UFMA na Universidade Aberta do Brasil (UAB).



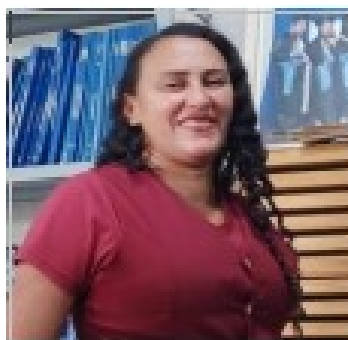
MARIA DA CONCEIÇÃO DE SOUSA CALDAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e em História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão e Supervisão Escolar (IESF) e Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Atualmente, atua como professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Humberto de Campos (MA).



MESSIANE ROSE CORREA SÁ MENEZ

Graduada em Letras/Português (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especializações em Linguagem, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, atua como Secretária Acadêmica do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no município de Humberto de Campos (MA).



MOIZANA DOS SANTOS BRUZACA ROCHA

Graduada em Letras/Português (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especializações em Linguagem, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, atua como Secretária Acadêmica do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no município de Humberto de Campos (MA).

SOBRE O ORGANIZADOR



FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e especialista em Didática pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Atuou como professor no programa de formação docente Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Atualmente, é Professor Formador II na Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PARFOR), onde também cursa o mestrado acadêmico em Educação. É professor substituto no Departamento de Geografia da UEMA e orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso na UEMA/UEMANET. Também atua como professor da educação básica, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Raposa (MA). Desenvolve trabalhos nas seguintes áreas: formação de professores, ensino de Geografia, didática e educação de jovens e adultos

