

VOZES QUE INCLUEM

DESAFIOS E SABERES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTEMPORÂNEA



INOVAR

Organizadores
Adriano Ferreira da Silva Neto
Diana Mercêdes Pereira de Sá

**VOZES QUE INCLUEM: DESAFIOS E SABERES DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA CONTEMPORÂNEA**



Organizadores
Adriano Ferreira da Silva Neto
Diana Mercêdes Pereira de Sá

**VOZES QUE INCLUEM: DESAFIOS E SABERES DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA CONTEMPORÂNEA**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORAR INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinícius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

V977

1.ed. Vozes que incluem: desafios e saberes da educação inclusiva contemporânea [livro eletrônico] / organizadores Adriano Ferreira da Silva Neto, Diana Mercêdes Pereira de Sá. – 1.ed. – Campo Grande, MS: Inovar, 2025. 186p. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-346-8

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Pessoas com deficiência – Acessibilidade. 4. Pessoas com deficiência – Educação.

10-2025/21

CDD 370.115

Índice para catálogo sistemático:

1.Brasil: Educação Inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

O livro “*Vozes que Incluem: Desafios e Saberes da Educação Inclusiva Contemporânea*” constitui-se como uma produção coletiva do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ofertado por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação UEMAnet, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A autoria deste livro é de docentes e estudantes bem como convidadas e convidados. Este texto evidencia o compromisso dos organizadores com o estudo, a pesquisa e a práxis pedagógica.

Mais do que um conjunto de textos, esta obra é o resultado de um processo formativo pautado na reflexão crítica, na pesquisa e na vivência pedagógica, que reafirma a missão da universidade pública de promover o conhecimento, a transformação social e a valorização da diversidade humana.

Em um tempo marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, o debate sobre a educação inclusiva assume papel central na construção de uma escola que reconhece as diferenças como parte constitutiva da condição humana. A contemporaneidade impõe novos desafios à educação, exigindo profissionais comprometidos com a ética, a justiça e a equidade, capazes de compreender que incluir não é apenas integrar o aluno em um espaço escolar, mas redefinir práticas, valores e concepções de ensino e aprendizagem.

A Universidade Estadual do Maranhão, por meio de seu programa de pós-graduação lato sensu, reafirma, com esta publicação, seu compromisso histórico com a formação de professores reflexivos, críticos e socialmente engajados, que compreendem a educação como um ato político e emancipador. A articulação entre teoria e prática, que permeou o curso de Educação Inclusiva, resultou em produções que expressam a complexidade do tema, o rigor acadêmico e a sensibilidade de quem vivencia a escola real — com seus desafios, conquistas e possibilidades.

Os capítulos reunidos nesta coletânea são expressão da diversidade de perspectivas que compõem o campo da Educação Inclusiva. São vozes que se entrelaçam para discutir temas fundamentais à efetivação de uma escola democrática: as implicações sensoriais do Trans-torno do Espectro Autista (TEA) e suas consequências para a aprendizagem e a convivência; as políticas públicas voltadas à educação de surdos e a centralidade da Libras e do bilinguismo na construção da identidade surda; as relações entre família, escola e tecnologias digitais e seus impactos na infância contemporânea; além de discussões sobre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade, ludicidade, tecnologias assistivas e direitos educacionais.

Cada capítulo é fruto de investigações e experiências que buscam compreender a realidade educacional sob uma perspectiva inclusiva, questionando práticas excludentes e propondo caminhos pedagógicos fundamentados na escuta, na empatia e na valorização das diferenças. As análises desenvolvidas pelos autores revelam a importância de reconhecer a inclusão não apenas como uma política educacional, mas como um princípio ético que orienta a ação docente e transforma o modo de conceber o processo educativo.

Ao reunir essas reflexões, “*Vozes que Incluem*” se consolida como um espaço de diálogo entre universidade, escola e comunidade, promovendo a difusão de conhecimentos produzidos no âmbito da formação continuada e reafirmando o papel da pesquisa como instrumento de transformação social. A obra expressa o entendimento de que a educação inclusiva é uma construção coletiva e permanente, que depende do envolvimento de todos os agentes educacionais e do compromisso institucional com a justiça social.

Dessa forma, este livro ultrapassa o estatuto de simples produto acadêmico e se afirma como uma ação formativa e transformadora, marcada pelo compromisso ético e político de professores, pesquisadores e estudantes com uma educação que respeita e celebra as diferenças. Sua leitura convida à reflexão sobre as práticas pedagógicas e instiga o leitor a repensar o papel da escola frente aos desafios da contemporaneidade.

Que cada página inspire novos olhares, novas escutas e novas práticas, estimulando o desejo de continuar aprendendo, pesquisando e lutando pela efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e humanizadora, conforme orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Prof. Me. Adriano Ferreira da Silva Neto
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Profa. Esp. Diana Mercêdes Pereira de Sá
Tutora/orientadora do Núcleo de Tecnologias para Educação
(UEMANET)
São João dos Patos - MA

PREFÁCIO

Falar sobre Educação Inclusiva é, antes de tudo, falar sobre a essência da educação enquanto direito humano. Trata-se de reconhecer que cada sujeito é único, com modos próprios de aprender, sentir e interagir com o mundo. É compreender que a escola, enquanto espaço de construção de saberes, deve se constituir como território de acolhimento, respeito e pertencimento.

Nesta perspectiva, o livro *“Vozes que Incluem: Desafios e Saberes da Educação Inclusiva Contemporânea”* nasce como um testemunho coletivo do compromisso de educadores, pesquisadores e estudantes com a construção de uma educação que, para além da transmissão de conhecimentos, forma sujeitos éticos, sensíveis e críticos.

A obra é resultado do percurso formativo do Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus Balsas/MA, ofertado por meio do UEMAnet, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nessa caminhada, os pós-graduandos foram convidados a refletir sobre a inclusão como um princípio estruturante das práticas pedagógicas e não como um campo isolado de atuação. Assim, a coletânea expressa o encontro de experiências, teorias e sensibilidades que se entrelaçam em torno de um mesmo propósito: repensar a escola como espaço de todos e para todos.

Ao longo dos dez capítulos, o leitor encontrará reflexões consistentes que abordam temas de grande relevância contemporânea: o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações sensoriais e comportamentais; as políticas públicas voltadas à educação de surdos e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de cidadania e identidade; a formação docente e a importância de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na ética e na empatia; as barreiras atitudinais e arquitetônicas que ainda limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência; e as relações entre tecnologia, infância e aprendizagem, que impõem novos desafios à mediação pedagógica e ao papel da família na educação contemporânea.

Cada capítulo revela um olhar singular sobre a inclusão e, juntos, constroem um mosaico de saberes que traduz a complexidade do tema. A multiplicidade de perspectivas — ora teóricas, ora empíricas — enriquece o debate e evidencia que a inclusão é um processo em constante construção, que demanda pesquisa, formação, reflexão e, sobretudo, compromisso humano.

O grande mérito desta obra está em articular rigor acadêmico e sensibilidade social, combinando fundamentos teóricos sólidos com experiências práticas vividas nas escolas e nas comunidades educativas. Essa combinação faz de *“Vozes que Incluem”* um livro necessário não apenas aos profissionais da educação, mas a todos que acreditam na escola como espaço de transformação.

A leitura desta coletânea é, portanto, um convite à escuta e ao diálogo. Escuta das vozes que ecoam dos sujeitos historicamente silenciados; diálogo entre a teoria e a prática; encontro entre a pesquisa e a ação educativa. É um convite para repensar a docência como prática social comprometida com a diversidade, com a alteridade e com o direito à diferença.

Como toda boa produção acadêmica, este livro não oferece respostas prontas — ele provoca, inquieta e inspira. Cada texto convida o leitor a refletir sobre o papel que exerce na consolidação de uma educação inclusiva e democrática. Afinal, incluir é mais do que adaptar espaços ou currículos: é reconhecer o outro como legítimo sujeito de direitos, como parte fundamental da construção do conhecimento e da vida em sociedade.

Que esta obra sirva como instrumento de reflexão e transformação, fortalecendo o compromisso de todos com uma educação que, de fato, acolhe, respeita e valoriza as diferenças.

Que as vozes aqui reunidas continuem ecoando em cada escola, em cada sala de aula e em cada professor que acredita que educar é incluir.

Prof. Me. Adriano Ferreira da Silva neto
Especialista em Psicopedagogia
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
HIPERSENSIBILIDADE AUDITIVA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DE CASO INVESTIGANDO AS VIVÊNCIAS DE UMA CRIANÇA E UM ADULTO	
Hilmara Rocha da Silva	
Adriano Ferreira da Silva Neto	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_001	
CAPÍTULO 2	30
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: UMA PERSPECTIVA SOBRE A APRENDIZAGEM DA LIBRAS E O BILINGUÍSMO	
Carolina de Oliveira Carvalho	
Maria Caroline da Silva Quixabeira	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_002	
CAPÍTULO 3	47
FAMÍLIA E ESCOLA: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM, ENTRE INOVAÇÕES E O EXCESSO DE USO DE TELAS	
Diana Mercêdes Pereira de Sá	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_003	
CAPÍTULO 4	62
A RELEVÂNCIA DO SUPORTE EDUCACIONAL E EMOCIONAL PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS	
Iara Maria Reis de Souza	
Diana Mercêdes Pereira de Sá	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_004	
CAPÍTULO 5	81
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FACILITANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR	
Marias das Dores Vieira Ferreira	
José Francisco Pereira Diniz	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_005	
CAPÍTULO 6	95
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ASSOCIADOS A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA	
Ângela Nelyane Mendes da Silva	
Diana Mercêdes Pereira de Sá	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_006	

CAPÍTULO 7	113
O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO	
Cintia Almeida Coelho	
Adriano Ferreira da Silva Neto	
<i>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_007</i>	
CAPÍTULO 8	134
O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: A RELEVÂNCIA DA EQUIPE ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	
Aldaires Alves Guimarães Lopes	
Diana Mercêdes Pereira de Sá	
<i>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_008</i>	
CAPÍTULO 9	151
A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	
Jardel Lima Guimarães	
Waléria de Jesus Barbosa Soares	
Nádia Cristina Araújo Sousa	
<i>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_009</i>	
CAPÍTULO 10	168
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Jardel Lima Guimarães	
Waléria de Jesus Barbosa Soares	
Nádia Cristina Araújo Sousa	
<i>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-346-8_010</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	182
Adriano Ferreira da Silva Neto	
Diana Mercêdes Pereira de Sá	
ÍNDICE REMISSIVO	184

CAPÍTULO 1

HIPERSENSIBILIDADE AUDITIVA EM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: estudo de caso investigando as vivências de uma criança e um adulto

AUDITORY HYPERSENSITIVITY IN PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: case study investigating the experiences of a child and an adult

Hilmara Rocha da Silva

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Balsas- Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-2370-9237>

E-mail: hilmarapontes07@gmail.com

Adriano Ferreira da Silva Neto

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Balsas- Maranhão

<https://orcid.org/0000-0001-7773-6137>

E-mail: adrianoneto@professor.uema.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a Hipersensibilidade auditiva em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema importante para que possamos estar familiarizados com um transtorno que possui aumento considerável de novos diagnósticos, e nós enquanto seres sociais precisamos sermos pares ativos nessa inclusão e fazer nossa parte como futuros especialistas em Educação Especial Inclusiva. Uma vez que a hipersensibilidade auditiva é um traço comum em pessoas com TEA, impactando melhorias em seu bem-estar e em sua interação social. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que visa a condução de pesquisa bibliográfica com estudo de caso, por meio dela buscamos compreender a hipersensibilidade em pessoas com autismo, onde visa adentrar nos conhecimentos acerca desse sofrimento causado pela sensibilidade na audição buscando uma compreensão mais aprofundada das causas afim de levar informações para que a população em geral possa se conscientizar sobre esse

assunto e sejam mais inclusivos com esses pares. Como resultado dessa pesquisa, buscar a compreensão do diagnóstico como parte essencial para o tratamento, razão pela qual a orientação dos pais é tão relevante e contribui positivamente para proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Espectro Autista; Neurodesenvolvimento; Hipersensibilidade auditiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze auditory hypersensitivity in people with Autism Spectrum Disorder (ASD), an important topic for familiarizing ourselves with a disorder with a considerable increase in new diagnoses. As social beings, we need to be active partners in this inclusion and do our part as future specialists in Inclusive Special Education. Auditory hypersensitivity is a common trait in people with ASD, impacting improvements in their well-being and social interaction. This research was developed using a qualitative approach, which aims to conduct bibliographic research with case studies. Through it, we seek to understand hypersensitivity in people with autism. We aim to delve deeper into the knowledge about this suffering caused by auditory sensitivity, seeking a deeper understanding of the causes, and providing information so that the general population can become aware of this issue and be more inclusive with these peers. As a result of this research, we seek to understand the diagnosis as an essential part of treatment, which is why parental guidance is so important and contributes positively to providing a better quality of life.

Keywords: Autism Spectrum; Neurodevelopment; Auditory hypersensitivity.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada pelo déficit na comunicação e prejuízos na interação social, além de interesses restritos e

estereotipados. Esse transtorno é bastante complexo do ponto de vista comportamental e se apresenta em graus e tipos distintos (Souza; Pagnossin, 2021). Hoje em dia, o "autismo" é denominado como TEA - Transtorno do Espectro Autista, devido a diversos sintomas distintos de socialização insuficiente, problemas de comunicação e interesses limitados.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que manifesta seus sintomas de modo precoce, geralmente antes do terceiro ano de vida. Esse transtorno é caracterizado por gerar prejuízos na comunicação, dificuldade na interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos para coisas e pessoas. Esses prejuízos, por sua vez, afetam o desenvolvimento pessoal, social, pedagógico e, posteriormente, profissional daquela pessoa (Castro, 2023).

O próprio nome - Transtorno do Espectro Autista, já indica sua extensão e diversidade. Da mesma forma que o espectro da cor é uma limitação do branco, o espectro do autismo também apresenta uma gama de sintomas nas áreas de comunicação e interesses limitados e estereotipados.

A sociedade estabelece certos padrões não expressos que orientam a forma como devemos nos relacionar uns com os outros. Para indivíduos com TEA, o desafio reside em deduzir essas normas. Eles podem apresentar desinteresse pelo que o outro está dizendo ou fazendo, ou se envolve de forma indireta, de forma que não percebem os sinais sociais que indicam que aquela conversa terminou ou que já foi o bastante para o outro.

A hipersensibilidade auditiva, também conhecida como sensibilidade auditiva, nada mais é do que uma maior sensibilidade aos sons/barulhos emitidos ao seu redor. Assim, todos os estímulos sensoriais podem ser amplificados e gerar um maior transtorno, provocando um grande desconforto. Essa sensibilidade ao som surge quando o indivíduo tem um Transtorno do Processamento Sensorial, uma condição em que o sistema nervoso enfrenta problemas para processar estímulos do ambiente e dos sentidos, seja com pouca (hipossensibilidade) ou muita (hipersensibilidade) estimulação.

Apesar de os problemas com o processamento sensorial não ser uma característica fundamental para o diagnóstico do TEA, é possível observar nos indivíduos alguns distúrbios sensoriais como a hipersensibilidade auditiva (Silva; Silva, 2022). A disfunção de partes do lobo temporal pode expor as dificuldades que os indivíduos com TEA tem em processar os estímulos auditivos, bem como associar o significado dos sentidos a esses estímulos (Silva; Silva, 2022).

A hipersensibilidade auditiva é um traço comum em pessoas com autismo, diminuindo um método único de processamento sensorial. Esta condição se apresenta como uma percepção de sons amplificados, podendo causar desconforto, estresse e até dor para quem a experimenta. Embora muitos indivíduos possam suportar sons do dia a dia, como conversas, músicas ou ruídos de fundo, aqueles com hipersensibilidade auditiva podem responder de forma intensa a esses estímulos. Essa sensibilidade pode ter um impacto específico no dia a dia, prejudicando a habilidade de socialização, aprendizado e interação em vários contextos.

A hipersensibilidade auditiva não é somente um obstáculo sensorial, uma vez que a mesma está intimamente relacionada à maneira como o cérebro processa informações. Para muitos indivíduos com autismo, o ambiente sonoro pode se tornar avassalador, provocando reações emocionais que oscilam entre ansiedade e crise. Isso faz com que seja crucial entender e considerar essa situação por parte da sociedade, familiares e educadores. A conscientização sobre as necessidades sensoriais de pessoas autistas auxilia na construção de espaços mais inclusivos e receptivos.

Neste cenário, é crucial investigar as origens, sintomas e táticas para lidar com a hipersensibilidade auditiva em indivíduos autistas, com o objetivo de fomentar uma melhor qualidade de vida e inclusão social para esses indivíduos. Ao tratar deste assunto com compreensão e empatia, podemos contribuir para a criação de um mundo mais acessível e respeitoso para todos.

2. Revisão de Literatura

Levando-se em consideração os objetivos deste estudo e os descritores, foi possível recuperar 18 títulos que abordavam a temática. Dessa forma, como cruzamento “Autismo Hipersensibilidade”, diante de tais resultados, houve a necessidade de realizar uma filtragem mais detalhada, analisando-se os resumos, sendo selecionados 8 artigos e 3 livros eletrônicos conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese dos estudos incluídos na revisão integrativa, nas bases de dados Google Acadêmico e Livros Eletronicos, Balsas, Ma, Brasil, 2025.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORES	PERIODICO	TIPO DE ESTUDO	BASE DE DADOS
01	2021	Avaliação auditiva e abordagem terapêutica em crianças com transtorno do espectro do autismo.	Ana Carolina Steiner Stüpp de Souza/ Débora Frizzo Pagnossin.	Revista Científica Funvic.	Essa é uma pesquisa documental de caráter quantitativo e transversal.	Google Acadêmico.
02	2023	Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais/ Coordenação	Thiago Castro	Literare Books Internacional	Livro Eletrônico	Livro Eletrônico
03	2014	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.	Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro/ Regina Maria Martelotto...	Artmed	Manual	AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION
04	2022	Autismo e suas características comportamentais socioemocionais	Felipe Junior Aguiar Silva/ Rosana Santos Silva.	Educação & ensino na contemporaneidade	Qualitativa	Google Acadêmico
05	2009	Um olhar sobre o autismo e sua especificação	Eliane Marinho/ Vânia Merkle	In: IX Congresso de Educação – EDUCERE	Qualitativa	Google Acadêmico
06	1990	Perspectiva comportamental-analítica na terapia do autismo infantil	Edgar de Gonçalves Pereira	Jornal de Psicologia	Qualitativa	Google Acadêmico
07	2008	Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico	Erissandra Gomes*/Fleming Salvador Pedroso/ Mário	Pró-Fono R. Atual. Cient	Qualitativa	Google Acadêmico

			Bernardes Wagner.			
08	2021	O Cérebro Autista.	Richard Grandin	Editora Record	Livro Eletrônico	Livro Eletrônico
09	2018	S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista/ Mayra Gaiato	Mayra Gaiato	nVersos	Livro Eletrônico	Livro Eletrônico
10	2016	O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênero.	Simone Antoniacci Tuzzo/ Claudomilson Fernandes Braga	Revista Pesquisa Qualitativa	Qualitativa	Google Acadêmico
11	2020	O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na percepção docente.	Vanilde Alves dos Santos	In: VII Congresso Nacional de Educação - Conedu	Qualitativa	Google Acadêmico

O Transtorno do Espectro Autista(TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico de crianças e apresenta influência direta sobre o cérebro durante o desenvolvimento, influenciando a comunicação e a interação destas crianças com seu meio, condição neurológica essa que afeta os pacientes de forma heterogênea e em diferentes graus (Danesh, 2021).

De acordo com Marinho e Merkle (2009), o estudo realizado por Kanner em 1943 envolveu a análise de onze crianças que apresentavam comportamentos semelhantes de isolamento e que, desde cedo, mantinham uma rotina preservada. Kanner utilizou o termo "autista" para descrever a situação dessas crianças. Através de suas observações, ele concluiu que o autismo era uma condição de natureza genética, e não adquirida após o nascimento.

As crianças passam grande parte de sua vida em casa, sob a supervisão dos pais. Embora tenham um emprego, eles estão constantemente com as crianças à noite e também nos fins de semana. Algumas situações só acontecem em casa, durante as atividades do dia a dia (AVDs), como a rotina de higiene pessoal e sono, entre outras. Devemos aproveitá-las ao máximo para criar as crianças na realidade,

instruindo os pais a atrair a atenção das crianças no cotidiano, criando chances de aprendizado e interações sociais cruciais para o seu crescimento.

Frequentemente, ao observarmos crianças autistas na escola, notamos que elas se envolvem um pouco nas brincadeiras com os colegas, nas tarefas ensinadas pela professora e nos comandos coletivos transmitidos durante o dia. Frequentemente, observamos nossos pequenos isolados em um canto da sala, manipulando objetos de maneira isolada ou isolada das atividades propostas.

Os docentes demonstram grande interesse em como educar crianças autistas, porém, sabemos que, muitas vezes, essa tarefa não é fácil.

As crianças autistas possuem habilidade de aprender, mas faz de forma distinta. Compreender as dificuldades individuais de cada criança e orientá-la a partir disso é o maior desafio de um professor. As escolas desempenham um papel crucial no estímulo de crianças e jovens com autismo. Não apenas pela chance de aprendizado que o ambiente escolar oferece, mas também pela ampla interação social, que pode ir desde um cumprimento inicial ao entrar na escola, passando por brincadeiras durante o dia e culminando em momentos mais elaborados de atividades coletivas. É impossível reunir tantas crianças da mesma idade em outro lugar todos os dias, por isso, a escola é o melhor lugar para desenvolver habilidades sociais.

Define-se que o TEA é uma alteração em que criança, jovem ou adulto desenvolve dificuldades de comunicação, de estabelecer relações sociais e apresentam um comportamento repetitivo, podendo se isolar no seu mundo. As causas exatas do autismo continuam desconhecidas, mas uma combinação de fatores como: influências genéticas e epigenéticas, vírus, toxinas e poluição, desordens metabólicas, intolerância imunológica, e uma das principais causas são as anomalias nas estruturas e funções cerebrais (Costa, 2014).

Nos últimos anos, observamos um crescimento expressivo no diagnóstico de TEA. Este crescimento sugere que mais indivíduos são reconhecidos como possuindo condições que se alinham à visão do autismo. Portanto, é preciso de atenção e cuidados necessários para

aprimorar suas competências, além de aprimorar a qualidade de vida deles.

O Transtorno do Espectro Autista provoca mudanças na comunicação e na interação social. Com diferentes graus de severidade, a comunicação social e o desenvolvimento podem levar a danos precoces na socialização e comunicação, além de comportamentos e interesses limitados e estereotipados.

A habilidade de se comunicar é adquirida ao longo da vida e um mecanismo crucial para a interação social e o desenvolvimento da fala. Em indivíduos com TEA, essa capacidade está comprometida devido a um transtorno que interfere na linguagem, provoca comportamentos repetitivos e desregulação sensorial. A percepção auditiva desempenha um papel crucial no desenvolvimento da comunicação, concomitantemente com o processamento de um sinal sonoro audível, por meio de uma sequência de conexões neuronais que começam na cóclea e terminam no córtex auditivo cerebral.

Com base nas palavras de Pereira (1990), pessoas com autismo podem ter hipersensibilidade à visão, audição, tato, olfato ou paladar, podem experimentar alterações emocionais incomuns ao mudar de rotina e podem realizar movimentos corporais repetitivos e demonstrar apego anormal aos objetos. Compreende-se assim que, o discurso de um indivíduo autista é raramente acompanhado de gestos e, quando isso ocorre, são desprovidos de qualquer simbolismo, parecendo instrumentais.

Para melhor exemplificar fizemos um estudo de caso que abarca as experiências acerca da hipersensibilidade em uma criança de 6 anos de idade e um adulto de 26 anos de idade conforme descrito abaixo:

Relato criança: Sou ***** (descrito pelos pais), tenho 6 anos. Sou uma garota que adora desenhar e brincar com meus brinquedos. No entanto, às vezes as coisas tornam- se extremamente exigentes para mim, principalmente quando envolvem barulhos. Sempre foi notório que os ruídos ao meu redor me causavam mais desconforto do que os de outras crianças. No parquinho, enquanto meus amigos se divertiam, eu me sentia sobrecarregado com todos os gritos, gargalhadas e barulhos dos brinquedos. Parecia que cada ruído era

amplificado dentro do meu cérebro. Meus pais notaram que eu estava ficando ansiosa . Eles sempre foram espertos e buscaram formas de me auxiliar . Em locais em que possui barulhos recorrentes, meus pais sempre me conduzem a um local mais tranquilo, onde eu apenas consegue ouvir o som suave do vento e das folhas das árvores. Isso contribuiu para o meu relaxamento. Em casa, meus pais adquiriram fones de ouvido com redução de ruído para mim. Atualmente, sempre que estou em um ambiente ruidoso ou com muitos sons simultaneamente, eu coloco meus fones de ouvido. Isso torna o mundo mais sereno e seguro. Em alguns momentos, até mesmo escolho músicas tranquilas para ouvir enquanto desenho. Na escola, também tenho que lidar com os desafios relacionados aos barulhos, quando entra em horário de intervalo o barulho das crianças brincando me assusta e por diversas vezes me causou crise, coisa simples como a professora precisar falar mais alto me deixa ansiosa e não consigo me concentrar nas aulas. É um desafio aprender a gerenciar a hipersensibilidade auditiva, mas estou aprendendo a expressar o que sinto e a procurar ajuda quando necessário. Também desenvolvi algumas técnicas de respiração para me tranquilizar em situações de muito barulho. Mesmo diante dos obstáculos, sou agradecida pelo suporte da minha família e dos amigos. Eles compreendem que eu sou único e isso é benéfico.

Ainda gosto de desenhar e brincar; no entanto, às vezes, preciso fazê-lo em um ambiente um pouco mais tranquilo.

Relato adulto: Olá, sou ***** , tenho 27 anos e descobri o autismo recentemente, a pouco mais de 03 anos. Um dos aspectos mais impactantes na minha rotina diária é a hipersensibilidade ao som. Para mim, os sons têm uma intensidade muito superior à maioria das pessoas , o que pode representar um grande obstáculo. Desde a infância, notei que certos ruídos me causavam mais desconforto do que as outras crianças. Enquanto meus amigos se divertiam correndo e brincando no parquinho, eu me recostava em um canto, tentando abafar os gritos e gargalhadas. Eu me senti como se estivesse assistindo a um filme em alta definição, enquanto todos ao meu redor estavam em uma cena comum. Atualmente, isso ainda ocorre. Por exemplo, no meu

local de trabalho, o ruído pode ser bastante intenso. O ruído dos teclados teclando, as conversas ao redor e até o ruído da impressão podem se tornar incomodas para mim. Frequentemente, isso me distrai e me provoca ansiedade. Nos momentos mais desafiadores, sinto uma pressão na cabeça, como se estivesse à beira de um colapso. Para lidar com isso, desenvolvi algumas táticas que foram demonstradas para mim. Sempre que posso, uso fones de ouvido com redução de ruído. Eles me ajudam a formar uma zona de silêncio ao meu redor, possibilitando que eu me concentre mais nas minhas responsabilidades. Também procuro utilizar música instrumental suave como fundo; isso contribui para abafar os sons mais fortes e proporcionar um ambiente mais tranquilo. Sempre penso em que ambientes suporto frequentar, o diagnóstico mesmo que ocorrido na vida adulta foi um divisor de águas e serviu para compreender quem eu sou no mundo e para me ajudar a viver melhor os meus dias.

A hipersensibilidade ao som é uma consequência excessiva a sons que podem ser vistos como normais ou toleráveis por outros indivíduos. Isso pode abranger ruídos cotidianos, como o ruído de aparelhos eletrônicos, diálogos em locais agitados ou até mesmo sons da natureza.

Para a criança portadora do TEA que apresenta a hipersensibilidade relacionada ao âmbito auditivo, as condições do ambiente precisam ser favoráveis para que seu desenvolvimento seja pleno, pois segundo Wing (1981) e Gauderer, (1993) apud Gomes (2008):

(...) ao ser exposta a determinados ruídos, crianças autistas com hipersensibilidade aos sons, podem considerá-los ameaçadores, tendo em vista que suas reações comportamentais serão de tapar as orelhas, esconder-se, ou ficar paralisada. Porém, já pode acontecer situações em que não vão responder o chamado do próprio nome ou apresentar genuíno fascínio por sons específicos. (WING, 1981; GAUDERER, 1993 apud GOMES, 2008).

Conforme Williams et al. (2021), estudos evidenciam que a avaliação realizada por testes comportamentais com crianças diagnosticadas com TEA apresentam resultados que sustentam a

hipótese de que essa população percebe os sons ambientais de maneira diferenciada dos que são considerados normais.

Outro aspecto a ser discutido é a relação entre a hipersensibilidade ao som e a hipersensibilidade auditiva, os movimentos realizados por indivíduos com autismo, como por exemplo, posicionar as mãos cobrindo as orelhas para resguardar os ruídos. De acordo com a literatura comprovada, isto trata-se de um método para estimular o sistema nervoso independente, ou seja, é um estímulo de iniciação de reflexos de proteção. Quando não entendidas, essas ações podem causar danos, uma vez que estão ligadas a problemas atípicos, sendo assim rotuladas como manias.

As manifestações comportamentais aos sons não estão associadas à hipersensibilidade das vias auditivas, mas sim a dificuldades no processamento superior ao nível do córtex cerebral, envolvendo sistemas que geralmente estão prejudicados em pacientes do espectro autista, como o sistema límbico. Resultados idênticos ocorrem com outras mudanças na sensibilidade e seus comportamentos associados, como o medo e as distorções da realidade, que são interações complexas originadas de processamentos superiores, ao invés de vias hipersensíveis específicas. (GOMES, 2008 p 43).

Entendemos que as crianças com espectro autista têm necessidades especiais, indivíduos com hipersensibilidade sensorial, particularmente auditiva, têm direitos assegurados. Portanto, deve-se levar em conta que uma audição sensível, quando exposta a ruídos intensos, gera insegurança e temor tanto nelas quanto em seus parentes. Portanto, é essencial uma legislação mais ampla e uma supervisão mais eficiente para combater o lançamento de fogos de artifício ruidosos, assegurando uma vida de melhor qualidade para essas crianças. Os traços de personalidade de um indivíduo com autismo podem ser semelhantes aos de outro autista.

É importante destacar que cada pessoa é única e isso não muda quando se está no TEA.

Por isso, é importante enfatizar que o transtorno se enquadra em um espectro. Entre as várias particularidades que afetam o

indivíduo com autismo, destacam-se a sensibilidade e as dificuldades sensoriais. Frequentemente, os sentidos dos indivíduos com autismo são percebidos com maior intensidade, resultando em confusão, irritabilidade, dispersão e até crises. Grandin e Panek (2021) discutem como o cérebro do autista responde a um estímulo e seus sentidos não operam normalmente. Assim, vivenciar algo que é habitual para uma pessoa neuro típica pode ser para uma pessoa com TEA uma experiência desconfortável e até dolorosa.

Estudos com crianças não autistas apontaram que mais da metade tem um sintoma sensorial, que uma de cada seis tem um problema sensorial suficientemente importante para afetar sua vida cotidiana e uma de cada vinte deveria ser formalmente diagnosticada com transtorno de processamento sensorial, o que significa que os problemas sensoriais são crônicos e perturbadores. (Grandin, 2021, p.79).

As pessoas com TEA podem apresentar reações adversas em relação a barulhos, texturas de roupas ou comidas, sabores, estímulos visuais, movimentos, entre outras. Com base no perfil sensorial, é possível identificar quando ocorre hiper ou hiporesponsividade às sensações. Em alguns indivíduos, a tolerância a experiências sensoriais causadas pela não resposta adaptativa ao ambiente pode ser difícil, culminando, na maioria das vezes, em reações comportamentais inadequadas. É importante destacar que cada pessoa é única e isso não muda quando se está no TEA (Gaiato, 2018).

Devido ao excesso de estímulos no mundo, ambientes com muitas pessoas conversando, músicas, luzes e roupas que pinicam a pele podem sobrecarregar o sistema sensorial, levando as crianças com TEA a se desorganizarem e chorarem, isso é bastante distinto do choro de birra, que acontece quando a criança não consegue algo que deseja profundamente e se frustra, ou quando deseja chamar a atenção. As crises sensoriais podem ser minimizadas por meio do trabalho de integração sensorial, que deve ser prolongado por um profissional especializado.

As crises sensoriais podem ser reduzidas com o trabalho de integração sensorial – que deve ser realizado por especialista. Nesse

caso, o profissional responsável deverá traçar o perfil sensorial da criança, por intermédio de uma avaliação específica detalhada, e a partir de então planejar intervenções em sala específica de integração sensorial. Tão importante quanto a intervenção dentro da sala é orientar a família por meio de “dietas” sensoriais, que são recursos prescritos de acordo com o que foi levantado em avaliação, para que sejam utilizados em caso de crise por sobrecarga sensorial (Gaiato, 2018).

As expressões do autismo são fortemente influenciadas pela maneira como uma pessoa aprende as normas sociais. As questões mais frequentes estão ligadas ao aprimoramento das competências sociais. Indivíduos autistas não compreendem duplo sentido e enfrentam desafios na interpretação de situações. Em algumas graças, sinta-se aflitas quando os demais riem, pois acredito que estão zombando deles.

Muitos adultos com TEA manifestam sintomas de depressão, ansiedade e problemas conjugais e laborais, buscando tratamento para esses sintomas, e não para o autismo. Eles buscam uma interação interpessoal, porém é complicado de entender, devido à sua inocência e aos interesses limitados que possuem. É raro um parceiro compreender suas características sem compreender o motivo pelo qual elas acontecem.

Identificar as habilidades de uma pessoa com autismo pode contribuir para que ela se torne um excelente profissional no campo de atuação escolhido. Quando esses indivíduos entram em hiperfoco, sentem prazer em executar as tarefas e podem ser extremamente competentes.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho dispõe de uma base teórica, partindo de uma natureza básica, sem previsão de aplicações práticas, a fim de produzir ideias válidas para o progresso da ciência, de pesquisa

bibliográfica, utilizando-se da revisão literária, dispondo de artigos científicos e monografias.

Resultados

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que visa a condução de pesquisa bibliográfica com estudo de caso, por meio dela buscamos compreender a hipersensibilidade em pessoas com autismo, onde visa adentrar nos conhecimentos acerca desse sofrimento causado pela sensibilidade na audição buscando uma compreensão mais aprofundada das causas afim de levar informação para que a população em geral possa se conscientizar sobre esse assunto e passem a serem mais inclusiva com esses pares. a mesma será conduzida com estudo de caso de duas pessoas que possuem autismo, sendo que um encontra-se na fase adulta e outro na primeira infância. Assim, para alcançar esse objetivo, será adotada uma abordagem qualitativa.

Discussão

Foi conduzida por intermédio de estudo de caso de duas pessoas que possuem autismo, sendo que um encontra-se na fase adulta e outro na primeira infância. Assim, para alcançar esse objetivo, será adotada uma abordagem qualitativa.

Como resultado dessa pesquisa, buscamos a compreensão do diagnóstico como fator essencial para o tratamento, razão pela qual a orientação dos pais é tão relevante e contribui positivamente para proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Uma vez que autismo não é limitado somente a um diagnóstico, mas trata-se de um conjunto de ações e tratamento para uma melhor adaptação a vida das pessoas que vivem com esse transtorno.

4. Considerações Finais

Hoje em dia, registramos o autismo como um distúrbio comportamental com janelas de oportunidades para intervenção. Isso

implica que, se aguardarmos para agir, perderemos oportunidades únicas de contribuição para o progresso da criança e limitaremos suas possibilidades de alcançar o sucesso na redução de diversos sintomas. Portanto, a antecipação do diagnóstico e do tratamento é crucial para auxiliar no prognóstico e possibilitar o tratamento da criança desde a fase pré-escolar. É importante destacar que cada pessoa é única e isso não muda quando se está no TEA.

Ao interagirmos em ambientes sociais, seja por meio de brincadeiras ou por compromissos cotidianos, precisamos adaptar nossas concepções e anseios de acordo com as necessidades alheias. Não estamos isolados e, portanto, não podemos agir apenas conforme nossa vontade o tempo todo. Ter flexibilidade mental auxilia na adaptação às demandas do dia a dia, como por exemplo, quando precisamos dialogar sobre temas que não nos interessam tanto.

Compreender o diagnóstico é essencial para o tratamento, razão pela qual a orientação dos pais é tão relevante. Autismo não é um diagnóstico. Sim, trata-se de um transtorno relevante, que tem sido pesquisado há algum tempo. Por isso, já possuímos diversas técnicas e disciplinas que geram resultados testados.

Os pais orientados têm um impacto significativo no crescimento da criança. Observamos, tanto na vida cotidiana quanto em estudos científicos, que crianças com pais engajados e capacitados apresentam um desenvolvimento superior em relação àquelas que não possuem. Logo, isso também é um componente do tratamento para o TEA.

É fundamental entender a hipersensibilidade auditiva para criar intervenções eficientes que auxiliem essas pessoas a administrar suas experiências sensoriais. Métodos como o uso de fones de ouvido, a construção de espaços mais serenos e o suporte de terapias ocupacionais podem ser extremamente vantajosos. Além disso, a sensibilização e o apoio familiar e comunitário são essenciais para fomentar um ambiente receptivo e inclusivo.

Em suma, ao identificar e tratar a hipersensibilidade auditiva em indivíduos com TEA, podemos aprimorar sua interação social, seu equilíbrio emocional e sua qualidade de vida. A investigação constante

sobre este assunto é crucial para criar novas estratégias que satisfaçam as demandas específicas deste grupo.

Referências Bibliográficas

SOUZA, A.C.S.S.; PAGNOSSIN, D.F. **Avaliação auditiva e abordagem terapêutica em crianças com transtorno do espectro do autismo.** Revista Científica Funvic, v. 6, n. 2, p. 47-54, 2021.

Simplificando o autismo (livro eletrônico): para pais, familiares e profissionais/ Coordenação Thiago Castro, - São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, F.J.A.; SILVA, R.S. **Autismo e suas características comportamentais sócio emocionais.** In: SILVA, R.S. et al. (Org.). Educação & ensino na contemporaneidade. Santo Ângelo: Metrics, 2022, p. 183-198.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** In: IX Congresso de Educação – EDU-CERE; III Encontro Sul 59 Brasileiro o o <de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em <https://docplayer.com.br/90249-Um-olhar-sobre-o-autismo-e-sua-especificacao.html>. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

PEREIRA EG. **Perspectiva comportamental-analítica na terapia do autismo infantil.** Jornal de Psicologia 1990; 9(3): 11 - 15.

GOMES, E.; PEDROSO, F. S.; WAGNER, M. B. **Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico.** Pró-Fono R. Atual. Cienc. v. 20, n. 4, p. 279-284, 2008.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O Cérebro Autista. Rio de Janeiro: Record, 2021.

GAIATO, Mayra - S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista/ Mayra Gaiato. - São Paulo: nVersos, 2018

WILLIAMS, Z. J., Suzman, E., & Woynaroski, T. G. (2021). **Prevalence of decreased sound tolerance (hyperacusis) in individuals with autism spectrum disorder: a metaanalysis.** Ear and Hearing, 42(5), 1137-1150. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1097/AUD>.

0000000000001005. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

SANTOS, Vanilde Alves dos. et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na percepção docente. In: VII Congresso Nacional de Educação - Conedu. Maceió-AL, 2020.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: uma perspectiva sobre a aprendizagem da Libras e o Bilinguismo

***EDUCATIONAL POLICIES FOR THE DEAF: a perspective on learning Libras
and bilingualism***

Carolina de Oliveira Carvalho

Universidade Estadual do Maranhão
Balsas - Maranhão
0009-0001-7092-4298
carol_carvalho07@outlook.com

Maria Caroline da Silva Quixabeira

Universidade Estadual do Maranhão
Balsas - Maranhão
carolinequixabeira10@gmail.com

RESUMO

A proposta da educação inclusiva é garantir que todos possam ter acesso a um ensino de qualidade, digno e adaptado a cada especificidade dos alunos para que ocorra da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho a ser apresentado trata-se de uma análise as políticas públicas voltadas para a educação de surdos, destacando a valor da Libras e do bilinguismo na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitária. A metodologia adotada é de cunho documental, com estudos bibliográficos, explorando bases teóricas, práticas e políticas, partindo inicialmente da análise da evolução histórica da educação inclusiva e análise dos dados. Os resultados obtidos indicam que, apesar das leis em vigor, ainda há uma considerável lacuna na aplicação prática dentro das escolas e, especialmente, nas saladas de aulas. Observa-se que é fundamental que as famílias de pessoas surdas busquem cada vez mais o amparo das leis e que os profissionais tenham uma formação adequada em Educação especial/inclusiva para

que acolham estes com mais eficiência. Destaca-se também a importância de sempre atualizar as informações e lembrar que, mais importante que a lei, é saber colocá-la em prática, pois isso sim fará ainda mais a diferença, e concretizará as práticas da educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Libras; Bilinguismo

ABSTRACT

The proposal for inclusive education is to ensure that everyone has access to quality education that is dignified and adapted to each student's specific needs so that the teaching-learning process can take place in the best possible way. The work to be presented is an analysis of public policies aimed at the education of deaf people, highlighting the value of Libras and bilingualism in building a more inclusive and equitable society. The methodology adopted is documentary in nature, with bibliographic studies exploring theoretical, practical, and policy bases, starting initially with an analysis of the historical evolution of inclusive education and data analysis. The results obtained indicate that, despite the laws in force, there is still a considerable gap in practical application within schools and, especially, in mixed classes. It is observed that it is essential that the families of deaf people increasingly seek the protection of the law and that professionals have adequate training in special/inclusive education so that they can welcome them more efficiently. It is also important to always update information and remember that, more important than the law, is knowing how to put it into practice, as this will make even more of a difference and bring bilingual education practices to fruition.

Keywords: Inclusive Education; LIBRAS; Bilingualism.

1. Introdução

A educação, com seus efeitos e usos, é um instrumento para a formação humana. A educação inclusiva como parte deste contexto, se caracteriza como ação importante para que a educação aconteça por completo. Incluir alunos com necessidades é um desafio que precisa

ser enfrentado para que possa promover a equidade às diversidades, as escolas regulares precisam abrir as portas para as especificidades existentes em cada aluno e trabalhar para que todas sejam respeitadas.

A presente pesquisa surgiu de estudos acerca da implementação da educação bilíngue de surdos nas escolas, a partir de análises e resultados sobre como às políticas públicas influenciam na educação de pessoas com deficiência auditiva. Investigaram-se as dificuldades para que as leis sejam aplicadas com eficiência, buscando entender as lacunas encontradas no ensino e, principalmente, quais as possíveis soluções no que diz respeito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de instrução para pessoas surdas.

Diante disso, propõe-se compreender a inclusão social a Pessoa com Deficiência (PCD), analisar e, acima de tudo, verificar as contribuições no ensino da Libras nas salas de aula. Entendem-se as dificuldades encontradas no ensino para proporcionar a inclusão social, mas é necessário entender as leis e aplicá-las para uma educação digna e de qualidade.

A justificativa para a escolha deste tema deve-se a relevância de entender o motivo da quantidade de alunos surdos matriculados em escolas ser significativamente inferior a quantidade de surdos existente no Brasil, o que nos leva a pesquisar sobre esses motivos e o que pode ser feito para mudar essa realidade.

Com base nesses estudos, buscam-se soluções considerando a importância do tema para a educação inclusiva e, educação de surdos, com os seguintes questionamentos: Qual a principal dificuldade encontrada por pessoas com deficiência auditiva no processo de ensino-aprendizagem? Como a falta de qualificação profissional pode afetar na inclusão de pessoas surdas e em seu processo de aprendizagem? A demora pela procura, tanto da família quanto do próprio aluno com deficiência auditiva pode afetar na sua formação educacional? Como as políticas públicas vigentes contribuem para que a inclusão de pessoas surdas seja feita nas escolas?

A hipótese é que a carência de instituições especializadas e a falta de capacitação profissional dos docentes afetam no desenvolvimento da educação de surdos, pois são falhas relacionadas

a implementação e execução das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva a Pessoa com Deficiência (PCD), e por vezes a ausência de uma resposta afetiva às necessidades da comunidade surda por falta de apoio da família contribuem ainda mais com o declínio educacional.

Para que esse trabalho tomasse forma, tem-se como objetivo geral, analisar documentos de políticas públicas para o ensino de pessoas com deficiência auditiva acerca da aprendizagem de Libras e Bilinguismo. Os objetivos específicos são compreender os possíveis impactos causados pelo déficit na educação de surdos, interpretar os direitos pautados por lei para os alunos surdos, e verificar os processos pedagógicos do Bilinguismo como proposta educacional.

Organiza-se este trabalho primeiramente discutindo o marco teórico que dá sustentação ao trabalho desenvolvido. Após concluir esse aporte teórico, apresenta-se a metodologia utilizada, os resultados elencados neste trabalho, finalizando com as considerações finais e referências bibliográficas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades." (Mantoan, 2003, p. 28).

No presente capítulo apresenta-se o embasamento teórico utilizado na composição do corpus deste estudo.

2.1 Educação Especial e Inclusiva

Para uma compreensão sobre Educação Especial e Inclusiva é importante lembrar que até a década de 50 pouco se falava em educação especial no Brasil. Antes disso, durante os séculos XVI e XVII as pessoas com deficiência eram tratadas como se tivessem doença contagiosa, eram internadas em manicômios, orfanatos,

prisões e outros tipos de locais de exclusão e eram consideradas indignas da educação escolar. Só em meados de 1854, que Dom Pedro II instituiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos - hoje “Instituto Benjamin Constant” -, apresentado por José de Azevedo, jovem cego de nascimento que havia estudado em Paris por seis anos. Em 1957 estabeleceu o Instituto dos Surdos-Mudos - hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Cabral (2015, p. 02) explica como era a estruturação pedagógica do instituto:

A estrutura do instituto era composta por um professor de primeiras letras, um de música vocal e instrumental, os das artes mecânicas, médico, capelão, um inspetor de alunos para cada turma de dez meninos, e os empregados e serventes que fossem indispensáveis. Nos três primeiros anos de exercício o número de alunos não deveria exceder a 30, sendo dez admitidos gratuitamente, quando reconhecidamente pobres, à custa do governo imperial (Cabral, 2015, p. 02).

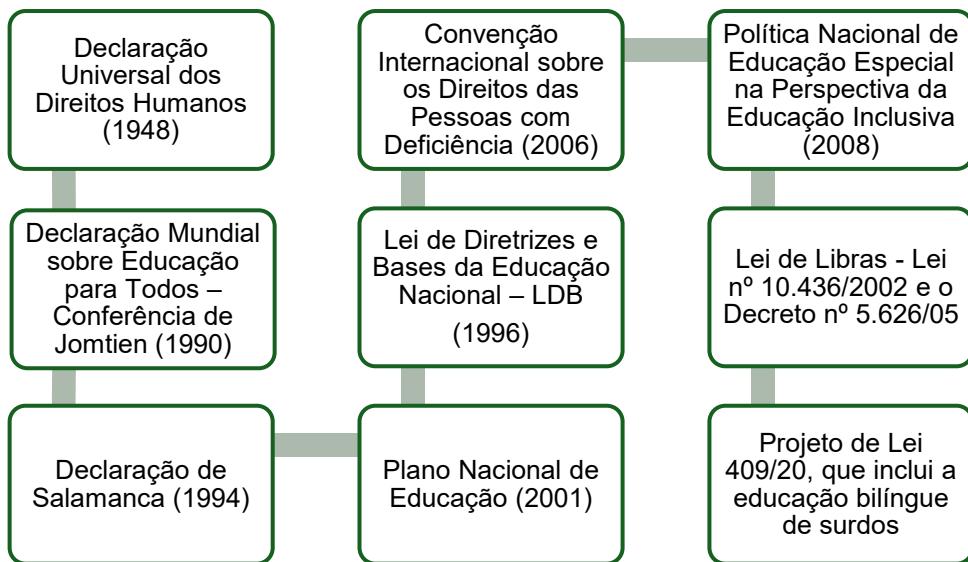
O instituto apresentava um modelo educacional bastante rígido e hierarquizado, com o curso com duração de oito anos, o instituto demonstrava uma preocupação com a inclusão social e, com funções bem delimitadas, apresentava uma organização pedagógica com uma equipe bem diversificada, mesmo assim ainda atendia poucas pessoas diante da quantidade existente.

Segundo Mazzotta (2001, p. 29) a fundação desses institutos representou um avanço ao apoio às pessoas com deficiência, contudo, ainda se tratava de uma iniciativa insuficiente em âmbito nacional, pois em 1872 o Brasil tinha cerca de 15.848 pessoas cegas e 11.595 pessoas surdas, mas apenas 35 cegos e 17 surdos recebiam atendimento adequado.

Noronha e Pinto (2015) afirmam que o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

Para uma melhor compreensão das políticas de inclusão na educação, segue algumas considerações legislativas importantes que marcam a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil:

Figura 1 – Ordem cronológica das políticas de inclusão na educação.



Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

Em agosto de 2020 o então presidente Jair Bolsonaro, sancionou o Projeto de Lei 409/20, que incluiu a educação bilíngue de surdos às outras modalidades existentes de ensino. Assim, modificou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para melhor atender aos surdos.

Para melhor compreender este sistema educacional, apresenta-se a seguir informações sobre o sujeito surdo, o qual é ponto crucial de estudo deste trabalho.

2.1.1 Surdos

Uma pessoa é considerada surda quando possui uma perda auditiva expressiva, comprometendo sua habilidade de entender a fala. A condição de surdez pode ocorrer desde o nascimento ou ser

desenvolvida em algum momento da vida. Conforme apontado por Pereira *et al.*, (2016), o diagnóstico geralmente ocorre quando a perda auditiva atinge 70 decibéis ou mais, além disso, existem diferentes graus de surdez, desde perda auditiva leve até perca total da audição.

A surdez no Brasil ainda é um grande desafio, segundo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) existem no país mais de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, 20% desses são completamente surdos (IBGE, 2010).

Diante disso, percebe-se que existe uma grande barreira no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, principalmente no que diz respeito a aprendizagem da Libras. Para os docentes, a dificuldade já vem no processo de formação e na falta de reconhecimento profissional. Por outro lado, é necessário que a relação da família e a escola ocorra, pois muitas famílias demoram procurar uma instituição por falta de conhecimento da Língua de Sinais, e isso ocorre principalmente em lares de pais ouvintes. E assim, os alunos surdos demoram a se habituarem com a aquisição da Libras.

Para mudar essa realidade é necessário que oportunize os alunos surdos com temas voltados a educação especial. Assim como é apresentado por Vilchez (2018, p. 23):

Esse processo de reconhecimento de uma educação inclusiva precisa ainda de um apoio interinstitucional e da sociedade, para monitorar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no âmbito privado ou público, que devem somar esforços para trabalhar na mesma direção. Consequentemente, talvez, reconhecer a diferença e particularidades do outro seja também uma maneira de reconhecermos a nós mesmos (Vilchez, 2018, p. 23).

É essencial haver uma preparação da comunidade escolar e dos educadores para receber os alunos com suas diversidades, assegurando assim que todos tenham uma educação de qualidade e equitativa.

2.2 Libras e Bilinguismo: inclusão transformadora

Com base nos estudos já apresentados, acredita-se na importância de inserir nas aulas métodos de ensino-aprendizagem que aproxime cada vez mais os alunos de sua realidade social. Com o estudo da Libras e o Bilinguismo nas salas de aulas com alunos surdos, estes terão acesso a diferentes recursos que auxiliem a se adequarem a sua realidade.

2.2.1 Libras

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada como principal forma de comunicação pela comunidade surda do Brasil, foi reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/02, tornando-se fundamental para os surdos.

Assim como as outras línguas, a Libras possui regras gramaticais próprias que permite expressar ideias, sentimentos e informações. Os sinais baseiam-se em sinais visuais e motoros, combinação das configurações de mãos, de movimentos e de pontos de articulação – locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos. Usa-se também de expressões faciais e corporais que transmitem os sentimentos, enquanto, para os ouvintes, são transmitidos pela entonação da voz. Todos esses sinais juntos compõem as unidades básicas dessa língua (Brasil, 2002).

Fernandes (2022, p. 277) alerta sobre termos as leis e faltar capacitação dos docentes, para que estas sejam cumpridas.

As leis nós temos. Mas, ainda falta, por exemplo, potencializar a formação de professores. Precisamos de mais professores que conheçam as singularidades linguísticas dos estudantes e, ainda, que sejam fluentes na primeira língua deles. Precisamos de professores que estejam cientes do seu papel de promover não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, mas de

ensinar a própria língua dos estudantes e, através dela, apresentar o mundo (Fernandes, 2022, p. 277).

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 12/2021, que busca incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um dos idiomas oficiais do Brasil, está atualmente em tramitação no Senado Federal. Esta proposta encontra-se na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), aguardando a designação de um relator para análise e parecer. A iniciativa tem como uma das justificativas de que a oficialização da Libras "ajudará a promover o seu ensino nas escolas, permitindo que mais brasileiros possam se comunicar uns com os outros, derrubando uma das barreiras à inclusão das pessoas com deficiência". Pois segundo a autora da ideia da PEC, Kamila de Souza Gouveia, ainda não temos a Libras em todos os espaços por não ser uma língua oficial.

2.2.2 Bilinguismo

O bilinguismo tornou-se uma forma de ensino fundamental para alunos surdos. A ideia de educação bilíngue para o sujeito surdo torna a Língua Portuguesa sua segunda língua, tendo foco na escrita, mas considerando a Língua Brasileira de Sinais como sua língua oficial, como aquisição natural. É importante que a Libras também seja utilizada por ouvintes, pois assim é possível haver ainda mais interações entre pessoas surdas e não-surdas.

Fonseca e Araújo (2021, p. 04) afirma sobre o ensino de Libras:

O ensino de LIBRAS, também para alunos ouvintes, promove junto ao aluno surdo, maiores possibilidades de comunicação, mais oportunidades de interagir em seu meio, e probabilidades de aceitação e inserção em um futuro mercado de trabalho, pois, por intermédio de uma vivência ativa com a comunidade, ele poderá apropriar-se de sua própria cultura e história, além de auxiliar na formação integrada de sua identidade (Fonseca; Araújo, 2021, p. 04).

A educação bilíngue é fundamental para a inclusão da Libras no ensino de ouvintes como uma ferramenta de transformação social e educacional. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar esteja estruturado para que a primeira língua (L1) do surdo seja a Libras. Ao ampliar a comunicação de surdos e ouvintes, possibilita a preparação dos alunos surdos para os desafios sociais e profissionais futuros.

METODOLOGIA

A metodologia para realização da presente pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009), neste tipo de pesquisa não há preocupação com representatividade numérica, mas sim em explicar a compreensão de um grupo social, não havendo necessidade de quantificar os valores nem a prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos e de interação. Neste caso, a compreensão das análises dos documentos que apresentam as políticas públicas para alunos surdos.

Os procedimentos são de pesquisa documental, pois, conforme Gerhardt e Silveira (2009), é necessário ter contato diretamente com os textos bibliográficos, para que a partir dos dados adquiridos, possa qualificá-los e assim alcançar os objetivos deste trabalho. A fundamentação ocorreu com materiais disponíveis em livros, artigos e sites da internet com fontes confiáveis para serem estudados e analisados.

A condução dessa metodologia foi faseada. Primeiramente, as leituras que fundamentaram o trabalho; seguimos com as análises das políticas públicas descritas nas análises e discussões, seguidas pela sistematização dessas análises, conforme apresentamos a seguir.

4. ANÁLISE E DISCURSSÃO DOS DADOS

"A educação bilíngue para surdos propõe o uso da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda, garantindo o desenvolvimento

linguístico e a inclusão escolar plena." (Quadros, 2006, p. 47).

Neste tópico apresenta-se a discussão dos dados que compõem esta pesquisa organizados em uma única seção apresentando análises das políticas públicas vigentes e comentando sobre o bilinguismo como proposta de ensino-aprendizagem para pessoas surdas.

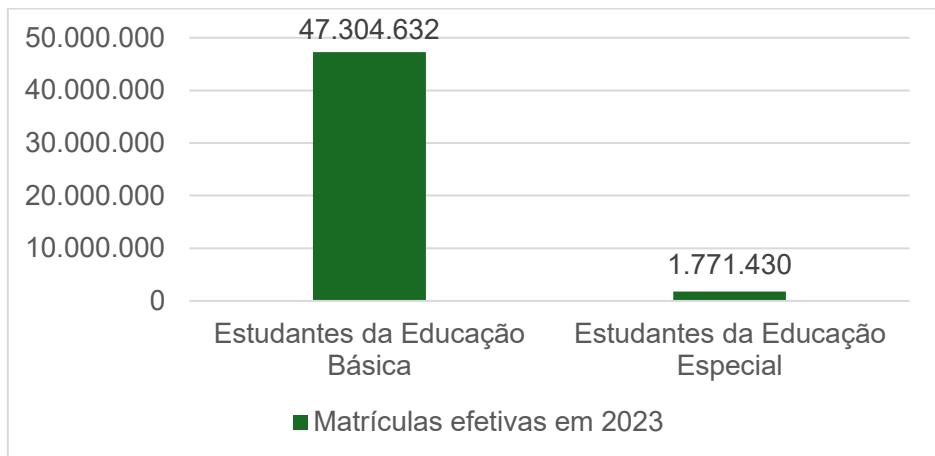
4.1 Políticas Públicas e o Impacto do Bilinguismo na Educação Inclusiva

Toda criança tem direito a uma educação de qualidade, isso está claro na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais do país, todos têm direito a educação, que garanta participação do indivíduo na sociedade, porém ainda é grande a quantidade de crianças e adolescentes fora da sala de aula.

O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) é uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola inclusiva, no site apresenta o Painel de Indicadores da Educação Especial, apresentando dados atualizados sobre inclusão escolar e acessibilidade. Assim como a plataforma DIVERSA, que reúne informações e análises sobre educação inclusiva, incluindo dados do Censo Escolar. Com esses dois fornecedores de dados detalhados do Censo Escolar, que incluem informações sobre matrículas na educação especial, analisaremos como apresenta a situação atual do acesso à educação especial.

No gráfico a seguir, apresenta-se o quantitativo de estudantes da Educação Básica e da Educação Especial.

Gráfico 1: Estudantes matriculados nas unidades de ensino do Brasil em 2023.



Fonte: Banco de dados do DIVERSA, 2025.

Nota-se que 3,7% de matrículas são da Educação Especial. Dentre os 1.771.430 estudantes matriculados tem-se alunos com deficiência intelectual (46,8%), autismo (31,2%), deficiência física (8,0%), deficiência múltipla (4,4%), baixa visão (4,3%), deficiência auditiva (2,0%), altas habilidades / superdotação (1,9%), surdez (1,0%), cegueira (0,4%), surdo-cegueira (0,0%).

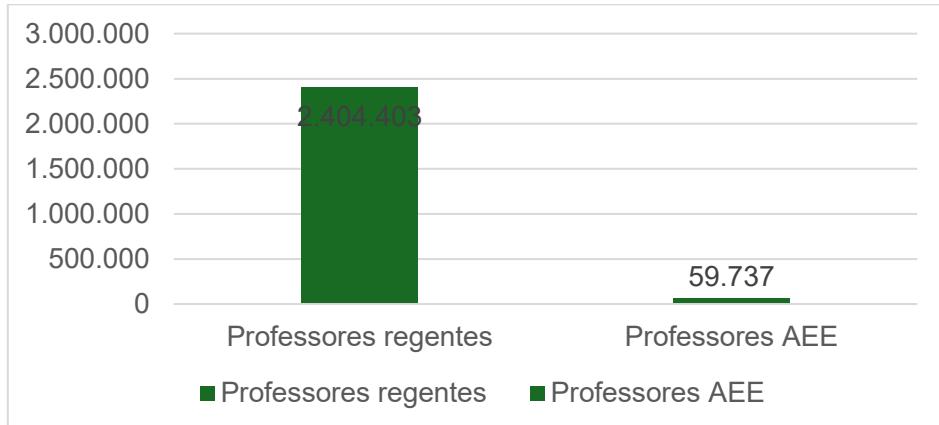
Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, existem cerca de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil. Em relação ao acesso à educação especial, pode-se perceber que a quantidade de estudantes com deficiência auditiva/surdez matriculadas na rede pública de ensino ainda é considerável baixa.

São necessárias mais escolas bilingues de surdos, pois existem apenas 64 escolas bilíngues de surdos no Brasil, com 63.106 alunos surdos, surdo-cegos e com deficiência auditiva, um número ainda pequeno em relação a quantidade de pessoas surdas que não tem acesso a escolas que ensine a Libras e o bilinguismo.

A primeira Escola Bilíngue do Maranhão e a segunda do país encontra-se em Imperatriz. Sendo ela de tempo integral e da rede municipal.

Outro ponto que precisa ser mencionado é a falta de profissionais qualificados para trabalhar com estes alunos, atualmente no Brasil existem cerca de 2.404.403 professores regentes e apenas 6,1% desses professores são capacitados para a mediação pedagógica para possibilitar o atendimento as necessidades específicas do aluno. No gráfico seguinte mostra-se como apresenta a distribuição em relação aos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Gráfico 2: Perfil de professores regentes no Brasil em 2023.



Fonte: Banco de dados do DIVERSA, 2025.

Uma solução para esse déficit de professores que não tem formação em educação especial e inclusiva é qualificar os professores que já estão atuando em sala de aula, para ser ofertado um estudo mais profundo de como funciona na prática docente o ensino de Libras. Sobre isso, Fernandes (2022, p. 272) ressalta:

Há que se pensar em formações para professores que estão em sala de aula atuando com os diferentes componentes curriculares, que demandam os mais diversos vocabulários. É necessário pensar em uma formação para além da

graduação em Letras: Libras tão escassa, que dê conta de ensinar aos professores das escolas como a Libras de fato funciona, para além daquelas listas de sinais de cada grupo que é necessário conhecer. Aprender as diferenças na estrutura da sinalização para desvincular do português sinalizado é algo urgente (Fernandes, 2022, p. 272).

O docente precisa conseguir identificar as necessidades educacionais dos seus alunos e para conseguir é essencial ter uma qualificação adequada, e esse é um dos desafios das políticas públicas, conseguir preencher as lacunas que se encontram atualmente no processo de formação dos professores.

É importante ressaltar que os direitos destes alunos são protegidos por leis como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Libras e a educação de surdos.

Portanto, é imprescindível que todas as escolas e instituições educacionais assegurem que os direitos educacionais dos surdos sejam respeitados e garantidos em todos os aspectos do processo de aprendizagem.

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exerçite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre pessoas (Amorim; Araujo, 2018, p. 38).

A educação inclusiva busca efetivar o direito à educação, a igualdade e a participação na sociedade existem diferentes processos pedagógicos que podem ser utilizados no bilinguismo como proposta educacional para surdos entre eles:

i. Bilinguismo simultâneo: nesse modelo, a criança surda aprende a língua de sinais e a língua escrita de forma simultânea, desde a mais tenra idade. Essa abordagem é baseada na teoria de

que as crianças têm a capacidade de aprender múltiplas línguas ao mesmo tempo.

ii. **Aprendizagem cooperativa:** nesse modelo, os alunos surdos trabalham em grupos heterogêneos, em que cada aluno tem uma língua materna diferente. O objetivo é que os alunos aprendam a se comunicar e a colaborar entre si, utilizando a língua de sinais e a língua escrita.

iii. **Aprendizagem integrada de conteúdo e língua:** nesse modelo, os conteúdos são ensinados em ambas as línguas, de forma que os alunos desenvolvam habilidades em ambas as línguas e aprendam a utilizá-las de forma adequada em diferentes contextos.

Independentemente do processo pedagógico utilizado, é importante que o bilinguismo como proposta educacional valorize a Língua de Sinais e a cultura surda, promova a igualdade linguística e ofereça recursos pedagógicos adequados para a aprendizagem das duas línguas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo singular para cada indivíduo, com necessidades educacionais e trajetórias distintas. Métodos de ensino que assumem a uniformidade no aprendizado e utilizam padrões rígidos de avaliação acabam, inevitavelmente, por excluir estudantes de um processo que deveria ser acolhedor, a sala de aula.

A educação inclusiva diz respeito a todos, e as diversidades existentes em nosso país devem ser respeitadas e compreendidas, para que todos tenham acesso ao direito à educação. Pessoas com problemas auditivos e/ou surdez severa devem ter acesso a que é considerada sua língua materna, a Libras. E com o uso desta, ter acesso à sociedade, podendo ser inclusa em todos os âmbitos sociais.

Educar é um ato de amor, escolher ser professor diante tantas dificuldades é compreender que é um dever procurar entender todas as especificidades dos alunos, acredita-se que se torna necessário que os discentes tenham uma formação especializada em educação especial e inclusiva, para que possa atender as necessidades presentes na sala de aula.

É dever dos pais/responsável procurar aprender a primeira língua de pessoas surdas, para que a responsabilidade não caia somente sobre a escola, pois é necessário que este seja acolhido em todos os ambientes que convive.

Diante do que já foi discutido em todo o corpo do trabalho, concluímos que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo ainda tem muitas dificuldades, pois por mais que a família busque apoio das instituições de ensino, ainda se percebe que são poucas as instituições que tem um aparo estrutural, bem como professores com formação específica na aquisição da Língua de Sinais, o que acaba sendo prejudicial à vida educacional do aluno.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. **A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância.** In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe et al. Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 10/03/2025

CABRAL, Dilma. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**, 2015. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 22/02/2025.

FERNANDES, Cristiane Lima Terra. **A libras na lei e na prática escolar:** o que temos e o que precisamos. Momento-Diálogos em

Educação, v. 31, n. 02, p. 255-281, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 10/03/2025.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010.** Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/> >. Acesso em: 10/03/2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 p. 28.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 3ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

NORONHA, E. G; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências,** 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6997551-Educacao-especial-e-educacao-inclusiva-aproximacoes-e-convergencias.html>. Acesso em: 10/03/2025.

PEREIRA, Pedro Reis et al. **Entendendo a deficiência auditiva.** A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação [recurso eletrônico], v. 1, p. 65-84, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Mec, SEESP, 2006.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação:** reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe et al. **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

CAPÍTULO 3

FAMÍLIA E ESCOLA: impactos das tecnologias na aprendizagem, entre inovações e o excesso de uso de telas

FAMILY AND SCHOOL: impacts of technologies on learning, between innovations and excessive use of screens

Diana Mercêdes Pereira de Sá

<https://orcid.org/0009-0000-7263-2603>
dianamercedes82@yahoo.com
São João dos Patos – MA

RESUMO

Objetivo: O estudo buscou investigar a percepção de famílias e professores acerca dos impactos das inovações tecnológicas e do uso excessivo de telas na aprendizagem de crianças de 5 a 10 anos. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com três famílias e três professores que atuam com crianças da faixa etária estudada. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, permitindo a organização das informações em categorias temáticas. **Resultados:** As tecnologias digitais são reconhecidas como facilitadoras da aprendizagem, proporcionando acesso rápido à informação, personalização do ensino e maior engajamento dos alunos. Contudo, foram evidenciados desafios relacionados às desigualdades no acesso às inovações, à necessidade de formação docente e ao uso excessivo de telas, que impacta negativamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A mediação ativa de pais e professores foi apontada como fundamental para equilibrar o uso de tecnologias e reduzir riscos. **Conclusão:** Família e escola desempenham papéis complementares na mediação das tecnologias, sendo essencial o planejamento, a orientação e o acompanhamento do uso de dispositivos digitais para potencializar benefícios e minimizar prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Tecnologias; Aprendizagem; Família; Escola.

ABSTRACT

Objective: This study investigated the perceptions of families and teachers regarding the impacts of technological innovations and excessive screen use on the learning of children aged 5 to 10. **Methodology:** This was an applied, qualitative study conducted through bibliographical research and semi-structured interviews with three families and three teachers who work with children in this age group. Data were analyzed using content analysis, allowing the information to be organized into thematic categories. **Results:** Digital technologies are recognized as facilitators of learning, providing rapid access to information, personalized instruction, and greater student engagement. However, challenges related to inequalities in access to innovations, the need for teacher training, and excessive screen use were highlighted, which negatively impacts children's cognitive, social, and emotional development. Active mediation by parents and teachers was identified as essential to balance technology use and reduce risks. **Conclusion:** Family and school play complementary roles in mediating technologies, and planning, guidance, and monitoring of digital device use are essential to maximize benefits and minimize harm to children's learning and development.

Keywords: Technologies; Learning; Family; School.

1 INTRODUÇÃO

A família e a escola constituem instituições indissociáveis na formação integral da criança, sendo responsáveis, de forma complementar, pelo desenvolvimento social, cultural e educacional. Os pais ou responsáveis exercem influência significativa sobre a trajetória escolar dos filhos, enquanto a escola cumpre o papel de mediação formal do conhecimento. A qualidade dessa relação reflete diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, embora análises apontem que, muitas vezes, ela seja marcada pela transferência de

responsabilidades e pela busca de culpabilizações mútuas (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Nesse contexto, destaca-se a crescente presença das tecnologias digitais na vida cotidiana, especialmente no âmbito familiar e escolar. Castells (1999), ao caracterizar a chamada “sociedade em rede”, enfatiza que a internet, surgida nos anos 1960, promoveu um novo paradigma de comunicação, baseado na instantaneidade e na circulação global de informações. Tal realidade tem reconfigurado práticas sociais e educacionais, ampliando as possibilidades de aprendizagem, mas também trazendo novos desafios, sobretudo em relação ao uso excessivo de telas por crianças.

O problema que se apresenta é compreender: como família e escola lidam com os avanços tecnológicos como ferramentas pedagógicas e, ao mesmo tempo, como impõem limites ao uso exacerbado de dispositivos digitais por crianças entre 5 e 10 anos de idade? A questão central é investigar se esses atores conseguem equilibrar as potencialidades educativas das tecnologias com os riscos associados ao uso prolongado de telas, que podem comprometer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Silva, 2023; Costa *et al.*, 2021).

A justificativa para este estudo reside na necessidade de analisar de que forma os impactos tecnológicos se manifestam na relação família-escola, observando tanto os benefícios quanto os possíveis prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Trata-se de uma investigação relevante, pois envolve os dois microssistemas mais significativos para a criança, conforme destaca Bronfenbrenner (1996), sendo espaços de socialização que demandam articulação, planejamento e diálogo para promover uma educação de qualidade.

O objetivo geral é investigar a percepção de famílias e professores acerca dos impactos das inovações tecnológicas e do uso excessivo de telas na aprendizagem de crianças de 5 a 10 anos. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar os benefícios atribuídos às tecnologias no processo educativo; (ii) analisar os desafios enfrentados pelas famílias e escolas na mediação do uso de telas; e (iii)

compreender quais estratégias são propostas por esses atores para lidar com a realidade digital contemporânea.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para fortalecer a parceria entre escola e família na gestão do uso das tecnologias, equilibrando inovações e limites. Fundamenta-se em autores como Castells (1999), Bronfenbrenner (1996), Silva (2021) e Mandelert e Mocarzel (2023), que oferecem diferentes perspectivas sobre redes digitais, desenvolvimento infantil, comunicação e práticas educativas. Assim, a pesquisa se propõe a ampliar o debate sobre os impactos das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes.

2 FAMÍLIA, ESCOLA E TECNOLOGIAS: entre avanços, aprendizagens e os desafios do excesso de telas

A família é a primeira instituição de socialização do indivíduo, pois é através dela que ocorre a transmissão de valores culturais, regras e modos de convivência em sociedade. Essa educação, distinta da escolar, é marcada por práticas informais, mas fundamentais para a formação integral da criança. Assim, os pais exercem um papel essencial no processo educativo dos filhos, transmitindo aspectos psicológicos, sociais, econômicos e culturais (Carvalho, 2010; Moreira, 1999).

Bronfenbrenner (1996), enfatiza que a criança interage em diferentes sistemas, os chamados microssistemas, sendo a família e a escola os primeiros e mais influentes. Dessa forma, qualquer interferência nesses contextos pode repercutir positiva ou negativamente no desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, os professores também desempenham papel relevante ao avaliar continuamente o uso das tecnologias em sala de aula. Castells (1999), destaca que as redes de informação ampliaram os relacionamentos econômicos, sociais e culturais, e, no âmbito escolar, as tecnologias passaram a ser incorporadas como recursos

pedagógicos. No entanto, como observam Machado *et al.* (2021), ainda são pouco exploradas como instrumentos de formação continuada entre docentes, restringindo seu potencial.

Tanto a família quanto a escola precisam se preparar para lidar com os avanços tecnológicos. Os pais devem acompanhar e filtrar os conteúdos acessados pelos filhos, enquanto os professores necessitam de qualificação profissional para utilizar as tecnologias de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Quando usadas com intencionalidade, tais ferramentas favorecem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e qualificam o processo educativo.

Silva *et al.*, (2021), ressalta a importância da parceria entre escola, família e comunidade, que coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem. As tecnologias digitais podem potencializar esse diálogo e ampliar a participação de todos os envolvidos, fortalecendo projetos pedagógicos e garantindo maior permanência escolar. Nesse sentido, como defendem Mandelert e Mocarzel (2023), a comunicação aberta e permanente é essencial, devendo a escola adotar ferramentas claras, acessíveis e colaborativas para envolver os pais no processo de ensino.

Contudo, é preciso reconhecer que, ao mesmo tempo em que as tecnologias oferecem oportunidades, também trazem riscos, especialmente quando utilizadas de forma excessiva por crianças. A geração nascida no século XXI cresce em meio a um ambiente digital que promove comunicação rápida e instantânea, o que exige reflexão sobre limites e possibilidades desse uso. Em 2016, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) publicou o manual #MenosTelas #MaisSaúde, alertando para os benefícios e prejuízos do contato precoce com dispositivos digitais, recomendando especial atenção dos pais às etapas do desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O excesso de tempo em frente às telas pode comprometer a criatividade, a capacidade de concentração e a resolução de problemas, além de estar associado a atrasos no desenvolvimento da fala, dificuldades psicomotoras, distúrbios do sono, ansiedade, depressão e obesidade infantil (Silva, 2023). Gabriel Salomão (2013), pesquisador em mídia contemporânea, aponta que a televisão e outros

dispositivos digitais, ao transmitirem estímulos visuais e sonoros em excesso, podem causar estresse cerebral e fadiga, tornando-se prejudiciais ao desenvolvimento infantil.

Além disso, o convívio familiar tem sido reduzido em função da centralidade das telas, fragilizando vínculos intergeracionais e, em alguns casos, intensificando situações de negligência ou vulnerabilidade social, o que amplia os riscos para a saúde mental infantil (Meherali *et al.*, 2021). Assim, é imprescindível que a família, enquanto principal responsável pela proteção da criança, esteja atenta ao uso das tecnologias, buscando equilibrar os benefícios que elas proporcionam com os cuidados necessários para evitar prejuízos ao desenvolvimento.

Portanto, a integração entre família e escola frente aos avanços tecnológicos deve ocorrer de forma consciente e planejada. As tecnologias podem, sim, potencializar aprendizagens e fortalecer vínculos, mas exigem monitoramento, diálogo e responsabilidade para que contribuam efetivamente com uma educação de qualidade, sem comprometer o desenvolvimento saudável das crianças.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma combinação entre pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com pais e professores. A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases científicas como a *SciELO* e o portal de periódicos da CAPES, com a finalidade de reunir e analisar produções já existentes sobre a relação entre família, escola, tecnologias e aprendizagem. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse procedimento permitiu sustentar teoricamente a discussão sobre inovações tecnológicas e os impactos do uso excessivo de telas digitais no contexto escolar e familiar.

Para complementar a investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três famílias e três professores. As famílias foram selecionadas a partir dos seguintes critérios de inclusão: possuir ao menos um filho com idade entre 5 e 10 anos e utilizar tecnologias digitais no cotidiano. Já os professores convidados atuam diretamente com crianças dessa faixa etária. A entrevista semiestruturada é caracterizada por questões orientadas por teorias e hipóteses, mas com flexibilidade para que o entrevistado possa ampliar suas respostas. Para o autor, esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, permitindo a atuação consciente e ativa do pesquisador durante o processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). O roteiro das entrevistas foi elaborado com perguntas abertas, organizadas em blocos temáticos que contemplam sobre tecnologia e aprendizagem, deságios de acesso às tecnologias, excesso de telas e impactos no desenvolvimento infantil, e do papel da família e da escola na mediação tecnológica.

As respostas obtidas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2013). Para a autora, o rigor metodológico não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho. Assim, a análise buscou identificar categorias temáticas que possibilitassem compreender os impactos das tecnologias digitais na relação entre família, escola e aprendizagem, além de refletir sobre os riscos do uso excessivo de telas na infância.

A pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos previstos para estudos envolvendo seres humanos. Antes da coleta de dados, todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Foi assegurado o direito de recusa ou de desistência a qualquer momento, sem prejuízo para os participantes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012. Essa prática

assegurou que o estudo respeitasse a autonomia e a privacidade das famílias e professores, reforçando a responsabilidade ética na condução da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das falas dos participantes, foi possível identificar diferentes categorias de análise que revelam tanto as potencialidades quanto os desafios que permeiam o uso das tecnologias no contexto educacional e familiar que ficaram definidas em: Tecnologias como facilitadoras da aprendizagem; Desafios e desigualdades no acesso às tecnologias; Excesso de telas e impactos no desenvolvimento infantil; e o Papel da família e da escola na mediação das tecnologias.

4.1 Tecnologias como facilitadoras da aprendizagem

A categoria: Tecnologias como facilitadoras da aprendizagem, evidencia as tecnologias como facilitadoras da aprendizagem, ressaltando seu papel no acesso rápido à informação, na personalização do ensino e na criação de ambientes mais dinâmicos e interativos. Os participantes destacaram que os avanços tecnológicos oferecem acesso rápido à informação, favorecem a personalização do aprendizado e tornam as aulas mais dinâmicas e interativas.

Pais 1: As tecnologias têm um papel fundamental na aprendizagem, permitindo o acesso a informações de forma rápida, dinâmica, fazendo com que o alunado tenha seu próprio ritmo de estudo [...] lousa interativa, impressora 3D e realidades aumentadas são exemplos práticos.

Pais 3: As tecnologias e inovações tecnológicas têm um impacto profundo e multifacetado [...] democratizando o conhecimento [...] Inteligência Artificial (IA), Tutoria Inteligente, Automação de Tarefas e Realidade Virtual são exemplos bem práticos dessas tecnologias.

Professor 1: As tecnologias influenciam a aprendizagem de diversas formas, tornando-a mais acessível, personalizada

e interativa, além de ser uma grande aliada da aprendizagem quando utilizada de forma equilibrada.

Professor 3: Elas permitem maior acesso à informação, favorecem a aprendizagem personalizada e promovem o engajamento dos estudantes por meio de recursos interativos.

As falas demonstram que as tecnologias não apenas possibilitam acesso rápido e diversificado às informações, mas também favorecem a personalização do aprendizado, permitindo que cada estudante avance de acordo com o seu ritmo. Além disso, os participantes ressaltam que as inovações tecnológicas tornam as aulas mais atrativas e interativas, estimulando o engajamento e a motivação dos alunos. A utilização de ferramentas como lousa interativa, impressora 3D, realidades aumentadas, inteligência artificial e realidade virtual são exemplos práticos de como os recursos digitais podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, transformando o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e inclusivo. Essa compreensão vai ao encontro do que destaca Moran (2015), ao afirmar que as tecnologias digitais, quando aplicadas de maneira intencional e pedagógica, são capazes de potencializar a aprendizagem, ampliar as formas de acesso ao conhecimento e criar novas oportunidades de interação e construção coletiva do saber.

4.2 Desafios e desigualdades no acesso às tecnologias

A categoria: Desafios e desigualdades no acesso às tecnologias, a aponta para os desafios e desigualdades no acesso, destacando as limitações impostas por fatores socioeconômicos e de infraestrutura, que ainda constituem barreiras significativas para muitas famílias e escolas. A análise das falas evidencia que, apesar dos benefícios das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, ainda existem barreiras significativas relacionadas ao acesso e à manutenção de recursos tecnológicos.

Pais 1: [...] desigualdade sociais que levam à dificuldade de acesso à internet [...].

Pais 2: Um dos desafios é a falta de investimento, falta de infraestrutura para pesquisa para o desenvolvimento de novas tecnologias.

Tanto as famílias quanto as escolas encontram dificuldades em sustentar o uso das inovações, especialmente por limitações socioeconômicas e de infraestrutura. Esse cenário reforça que as desigualdades sociais também se manifestam no campo digital, restringindo oportunidades de aprendizagem equitativa. Nesse sentido, Castells (1999), já destacava que a sociedade em rede, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de acesso à informação e de interação, também acentua desigualdades sociais e digitais, criando um cenário de exclusão tecnológica que impacta diretamente no desenvolvimento educacional.

4.3 Excesso de telas e impactos no desenvolvimento infantil

A categoria: Excesso de telas e impactos no desenvolvimento infantil, o destaque recai sobre os efeitos negativos do uso excessivo de telas, com relatos que chamam atenção para prejuízos cognitivos, sociais e emocionais, afetando a concentração, a saúde mental e o desenvolvimento integral. As falas dos participantes evidenciam uma preocupação recorrente com os impactos do uso excessivo de telas digitais no desenvolvimento infantil.

Pais 1: O uso excessivo de telas afeta negativamente a saúde mental [...] irritabilidade, diminuição da atenção e concentração, sinais de isolamento social [...] ansiedade é bem mais presente.

Pais 2: Quanto ao uso excessivo de telas, percebi que estava atrapalhando na interação e desenvolvimento cognitivo.

Pais 3: [...] trazem impactos na saúde mental e podem ser significativos [...] Alterações no humor e comportamento, ansiedade, tristeza e dificuldade de concentração.

Professor 1: Observa-se difícil concentração em atividades escolares, dorme durante as aulas, comparação constante com outras pessoas, sedentarismo e baixa autoestima.

Professor 2: [...] uso exacerbado vem tomando proporções perigosas no que refere aos aspectos cognitivo e comportamental [...] a memória e concentração são prejudicadas, pela não estimulação adequada.

Professor 3: [...] pode afetar negativamente a saúde mental, refletindo-se em sintomas como ansiedade, irritabilidade, dificuldades de concentração, isolamento social e distúrbios do sono.

Pais e professores relataram consequências que vão desde dificuldades de concentração, alterações no humor, ansiedade e irritabilidade, até problemas mais amplos relacionados ao isolamento social, sedentarismo e baixa autoestima. Esses aspectos mostram que, embora a tecnologia possa trazer benefícios educacionais, o uso desregrado compromete dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento das crianças, exigindo atenção redobrada da família e da escola na mediação desses recursos. Nesse sentido, Brito (2022), alerta que a exposição prolongada às telas compromete a interação social e prejudica o desenvolvimento integral infantil. Complementarmente, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2024), recomenda a definição de limites claros para o tempo de uso de dispositivos digitais, sobretudo nos primeiros anos de vida, como forma de prevenir danos à saúde e ao aprendizado.

4.4 Papel da família e da escola na mediação das tecnologias

A categoria: Papel da família e da escola na mediação das tecnologias, enfatiza o papel da família e da escola na mediação, reconhecendo a importância de uma ação conjunta e responsável entre pais e professores para equilibrar os benefícios e os riscos associados às tecnologias. As falas dos participantes destacam que a mediação ativa de pais e professores é fundamental para que o uso das tecnologias seja benéfico e seguro para as crianças.

Professor 2: [...] é preciso uma formação continuada do professor e um planejamento bem estruturado para que o uso das tecnologias aconteça de forma equilibrada.

Professor 3: [...] família e escola precisam estar acompanhando os avanços tecnológicos com responsabilidade [...] monitorar o uso prolongado de jogos e sites [...].

Pais 2: É importante administrar o tempo da criança com rotina, com atividade extraclasse e outras.

Os participantes ressaltam a necessidade de planejamento, formação docente, monitoramento do tempo de uso e estabelecimento de rotinas, indicando que apenas a presença das tecnologias não garante aprendizagem eficaz ou proteção contra riscos. Esse cuidado compartilhado entre família e escola evidencia a importância da corresponsabilidade no desenvolvimento infantil, garantindo que as crianças possam aproveitar os recursos digitais de forma equilibrada. Nesse contexto, Bronfenbrenner (1996) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre os diferentes sistemas, família, escola e sociedade, o que reforça a necessidade de uma atuação conjunta e consciente de todos os envolvidos na educação da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados junto a famílias e professores, este estudo evidenciou que a presença das tecnologias no cotidiano infantil, especialmente para crianças de 5 a 10 anos, apresenta tanto oportunidades quanto desafios. Os participantes destacaram que os recursos tecnológicos funcionam como facilitadores da aprendizagem, proporcionando acesso rápido à informação, personalização do ensino e ambientes mais dinâmicos e interativos.

Entretanto, a pesquisa também revelou preocupações significativas quanto ao uso excessivo de telas, com impactos negativos nas dimensões cognitivas, emocionais e sociais das crianças, incluindo

dificuldades de concentração, alterações de humor, ansiedade, sedentarismo e diminuição da interação social.

Outro ponto central diz respeito à mediação das tecnologias pela família e pela escola. Os participantes reforçaram a importância de planejamento, formação continuada de professores, monitoramento do uso de dispositivos e estabelecimento de rotinas, demonstrando que o equilíbrio entre inovação e controle depende da atuação conjunta desses atores.

Embora as inovações tecnológicas possuam grande potencial pedagógico, é imprescindível que seu uso seja planejado, acompanhado e orientado, garantindo que os impactos positivos sejam potencializados e os riscos do uso exacerbado de telas minimizados.

Por fim, o estudo contribui para a compreensão do papel simultâneo de famílias e escolas como mediadores das tecnologias, oferecendo subsídios para práticas educativas mais conscientes, integradas e responsáveis, em consonância com as demandas da sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 04 set. 2025.

BRITO, Renata de Oliveira. **Crianças e telas**: impactos do uso excessivo no desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2022.

BRONFENBRENNER, Uri. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CARVALHO, A. M. C. **Alcançando o sucesso escolar**: fatores que auxiliam nesta conquista. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

https://ufsj.edu.br/portal2/repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arelena_carvalho.pdf. Acesso em: 04 set. 2025.

COSTA, I. M. *et al.* **Impacto das telas no desenvolvimento neuropsicomotor infantil:** uma revisão narrativa. [S. I.], v. 4, n. 5, p. 21060–21071, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n5-204.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MANDELERT, Diana da Veiga; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. A família está digitando... As comunidades virtuais de famílias no WhatsApp em escolas e seus desdobramentos para a coordenação pedagógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 01-29, 2023.

MACHADO, Giovanni Bohm *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260048, 2021.

MEHERALI, Salima *et al.* **Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics:** a rapid systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 18, n. 7, p. 3432, 2021. DOI: 10.3390/ijerph18073432.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), 27(1), 99-108, 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

SALOMÃO, Gabriel Merched. **E-Montessori:** a criança e a tecnologia. Lar Montessori, 2013. Disponível em: <https://larmontessori.com/>

2013/04/14/e-montessori-a-crianca-e-a-tecnologia/. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, L. C. L. *et al.* **Repercussões da pandemia no desenvolvimento infantil e nas ações dos visitadores do Programa Criança Feliz.** Escola Anna Nery, v. 27, p. e20230022, 2023. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN2023-0022pt.

SILVA, Paula Ferreira Tomaz da. **A participação da comunidade escolar por meio das tecnologias digitais.** 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de orientação:** saúde de crianças e adolescentes na era digital. 2. ed. Rio de Janeiro: SBP, 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 04 set. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 4

A RELEVÂNCIA DO SUPORTE EDUCACIONAL E EMOCIONAL PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS

THE RELEVANCE OF EDUCATIONAL AND EMOTIONAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN

Iara Maria Reis de Souza

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Pastos Bons - MA

iarasoza2017@gmail.com

Diana Mercêdes Pereira de Sá

<https://orcid.org/0009-0000-7263-2603>

São João dos Patos – MA

dianamercedes82@yahoo.com

RESUMO

O presente estudo investiga a relevância do suporte educacional e emocional para crianças superdotadas, destacando os desafios enfrentados no ambiente escolar devido às limitações na formação dos professores. O objetivo principal é analisar o suporte educacional e emocional e como a falta de estratégias impacta o engajamento, a socialização e o bem-estar emocional considerando os desafios no contexto escolar. Para isso, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica, abordando a importância das habilidades socioemocionais na escola e os desafios enfrentados pelas crianças superdotadas em seu desenvolvimento acadêmico e social. A metodologia utilizada foi uma revisão literária por meio da consulta à base de dados dos autores (Winner, 1998; Rech; Freitas, 2006), além do *Google Scholar*, *SciELO*, *SciSpace*, onde pode resultar a consulta, as adaptação e impactos negativos na autoestima e no desempenho desses alunos, para obter embasamento teórico ao problema investigado. Conclui-se que a importância da formação docente e da criação de um ambiente educacional que valorize tanto o

desenvolvimento cognitivo quanto o emocional. Com isso, pretendemos contribuir para lidar com os desafios de forma mais eficaz, garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Superdotação; Suporte; Socioemocional; Inclusão; Formação.

ABSTRACT

The present study investigates the relevance of educational and emotional support for gifted children, highlighting the challenges faced in the school environment due to limitations in teacher training. The main objective is to analyze educational and emotional support and how the lack of strategies impacts engagement, socialization and emotional well-being considering the challenges in the school context. For this, the research is based on a literature review, addressing the importance of socio- emotional skills at school and the challenges faced by gifted children in their academic and social development. The methodology used was a literature review by consulting the authors' database (Winner, 1998; Rech; Freitas, 2006), in addition to *Google Scholar*, *SciELO*, *SciSpace*, where consultation, adaptation and negative impacts on the self-esteem and performance of these students can result, to obtain a theoretical basis for the problem investigated. It is concluded that the importance of teacher training and the creation of an educational environment that values both cognitive and emotional development. With this, we aim to contribute to addressing challenges more effectively, ensuring a more inclusive and equitable education.

Keywords: Giftedness; Support; Socioemotional; Inclusion; Training.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o suporte educacional e emocional da criança superdotado (SD) revela que alguns responsáveis optam por retirá-las do ambiente escolar formal, acreditando que a flexibilidade do ensino domiciliar ou o aprendizado autodidata seriam mais eficazes para atender às suas demandas cognitivas avançadas. No entanto, essa decisão pode representar um equívoco significativo.

De acordo com Daniel Berry *et al.*, (2016), embora existam desafios no ambiente doméstico, há evidências de que o tempo passado em cuidados não parentais melhora funções executivas e vocabulário, ao mesmo tempo, em que reduz problemas sociais. O estudo fez-se necessário para ampliar e destacar o papel protetor das creches e do cuidado formal, demonstrando que tais ambientes são mais eficazes na promoção do desenvolvimento infantil em comparação ao cuidado informal por parte de familiares e vizinhos. Portanto, a qualidade do cuidado e das interações sociais têm um impacto significativo nesse desenvolvimento.

Perante isso, a pesquisa norteada parte pela seguinte questão-problemática: quais são os desafios e as estratégias necessárias para oferecer um suporte educacional e emocional eficaz a crianças superdotadas, considerando as limitações formativas dos professores e as lacunas nas práticas pedagógicas adaptadas?

Trata-se, portanto, de uma temática, onde a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também ambiente essencial para a construção de habilidades sociais, emocionais e culturais (Vieira, 2014). Pois, privar a criança (SD) dessa vivência pode limitar aspectos fundamentais, como a capacidade de lidar com frustrações, trabalhar em equipe, desenvolver empatia e adaptar-se a diferentes contextos sociais. Decerto, Aprendizagem Socioemocional (SEL) promove capacidades de compreender e administrar suas emoções, fortalecer a empatia e construir relacionamentos interpessoais sólidos. Esse aspecto muitas vezes é negligenciado, mas é ideal para o crescimento do aluno, especialmente em tempos de recuperação do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relevância do suporte educacional e emocional para (SD), considerando os desafios de engajamento, socialização e o emocional no contexto escolar. Visto que, a retirada precoce da escola pode comprometer a construção de recursos emocionais e sociais necessários para o equilíbrio psicológico e a inserção saudável na sociedade. Portanto, é fundamental que a educação formal seja adaptada para oferecer desafios intelectuais adequados, sem negligenciar o suporte emocional e social bem como

Atendimento Educacional Especializado (AEE), indispensável ao desenvolvimento completo da criança.

Dessa forma, os aspectos emocionais não é algo abstrato, do contrário, são concretos e reais na prática docente (Faria; Camargo, 2024). Por isso, é essencial a estrutura da formação do docente, garantindo a valorização, para que exista um projeto educacional sólido. Este, plano precisa considerar a precarização das licenciaturas e os impasses enfrentadas pelas pessoas nas escolas, já que as condições econômicas e sociais afetam negativamente o trabalho dos docentes.

2 IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS

Com os diversos desafios da vida no século XXI, a educação socioemocional desempenha um papel fundamental na gestão de estímulos distraídos e no desenvolvimento da autorregulação mental. Dessa forma, os estudantes com (SD) podem gerenciar melhores suas emoções e comportamentos, criando roteiros cognitivos a partir da prática de observação e ação. No entanto, educar indivíduos com essas características não é uma tarefa simples. Diante das limitações comuns da ação docente, a análise das singularidades dos alunos pode não ser evidente, mas trata-se de uma habilidade passível de desenvolvimento (Lovecky, 1993).

Os estudos de Sakaguti *et al.*, (2013) evidenciaram os sentimentos, dificuldades e expectativas de 12 pais em relação à educação de seus filhos com SD. Os resultados mostraram que os pais expressaram insegurança, medo, angústia e preocupação com a trajetória educacional e o futuro das crianças, mas também expressaram sentimentos de privilégio, felicidade e orgulho. Além disso, muitos disseram receber pouco apoio da escola e ainda aguardam políticas públicas que valorizem as necessidades dos alunos superdotados.

Outra dificuldade frequentemente mencionada pelas famílias refere-se à intensa curiosidade dos filhos, que fazem muitos

questionamentos para os quais não há respostas. Além disso, muitos pais expressam sentimentos de solidão por não poderem compartilhar suas angústias e dúvidas com outras famílias na mesma situação (Sakaguti, *et al.*, 2013). Considerando esses desafios, destaca-se a importância da inclusão das habilidades socioemocionais no Projeto Político Pedagógico (PPP), promovendo um desenvolvimento saudável para os estudantes, professores e toda a comunidade escolar.

Outro aspecto desafiador para as instituições de ensino é o fato de que alunos com SD tendem a questionar e desafiar a autoridade dos professores e demais profissionais da escola, como coordenadores e diretores. Entre os desafios diários enfrentados pelos docentes, destaca-se a sobrecarga de trabalho, que dificulta o equilíbrio entre as demandas da profissão e as necessidades dos alunos superdotados conforme Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2023.

Logo, observou-se que SD projetam grandes expectativas em situações do cotidiano, como interações com colegas e familiares, alimentação e promessas feitas por adultos. Quando essas expectativas não são correspondidas, podem reagir com intensa frustração e tristeza. Assim, quando a realidade não atende ao que foi imaginado, o impacto emocional pode ser significativo. Camargo *et al.*, (2013) argumentam que, em alguns casos, os estudantes acabam negando seus próprios comportamentos e indicadores de superdotação para se sentirem aceitos pelo grupo. Tais características podem dificultar a identificação desses alunos no ambiente escolar.

Além das dificuldades nas relações interpessoais, Camargo *et al.*, (2013) destacam a importância de ouvir os alunos para entender suas reais necessidades. Ressalta-se, ainda, que o questionamento e a busca por coerência não devem ser interpretados como rebeldia ou insubordinação. Alunos SD sentem a necessidade de compreender profundamente temas de seu interesse, o que pode gerar desgaste. Assim, resistência a certas atividades pode estar relacionada à sua capacidade de atenção e coordenação em áreas específicas, gerando possíveis conflitos.

Nesse contexto, torna-se essencial considerar a importância das habilidades socioemocionais nas escolas, garantindo que os direitos desses alunos sejam garantidos. Para tanto, é fundamental não confundir a garantia com meras obrigações legais, mas sim adotar estratégias personalizadas e programas de enriquecimento curricular que atendam às necessidades específicas dos estudantes. García (2015) argumenta que, quando estimulados com atividades cognitivas adaptadas ao seu nível, alunos superdotados tendem a apresentar menos dificuldades comportamentais.

Diante disso, é essencial que o ensino favoreça não apenas a descoberta das potencialidades individuais, mas também o trabalho coletivo. Isso implica estimular a autonomia do estudante, promovendo um ambiente educacional que encoraje seu desenvolvimento integral. Dessa forma, os processos ao (AEE) e (SEL), embora distintos, mostram-se indissociáveis e interdependentes. Contudo, antes de implementar tais estratégias, é necessário investir na formação docente, formação dos professores para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para atuar com alunos superdotados de maneira eficaz e inclusiva.

2.1 Contribuições do Suporte Educacional para a proteção da Saúde Mental para o Superdotado

Em virtude de necessidades coletivas, urgentes e temporárias decorrentes de situações de perigo iminente, o distanciamento social, resultaram em mudanças significativas no âmbito escolar. Bielavski *et al.*, (2021) enfatizam que os desafios da docência foram potencializados com a situação pandêmica no Brasil. Portanto, fazendo esse paralelo com educação dos superdotados, a qualificação dos profissionais torna-se necessária para a Avaliação Pedagógica Inicial (API) o Plano ao Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambos conduzidos por professores especializados para estruturar estratégias pedagógicas externas ao desenvolvimento nas escolas e voltados ao desenvolvimento que favoreçam o potencial dos superdotados no ambiente escolar.

Tal inquietação se destaca porque, em estudos dos, (Spies, et al., 2021) revelam que, em meio ao caos causado pela COVID-19, a escola permaneceu como um espaço fundamental para a maioria dos estudantes, e não houve uma retirada generalizada de crianças do ambiente escolar, mesmo lecionada remotamente. Apesar dos prejuízos emocionais e cognitivos.

Nesta perspectiva, pode-se observar que, diferentemente do espaço informal, o espaço formal sempre esteve direcionado à cultura do movimento, tem um direcionamento maior para os saberes teóricos, além da possibilidade do contato físico entre os alunos e o estabelecimento. Os resultados de (Miragem; Almeida, 2021) apontam que, embora os estudos fossem das práticas de educação física, fez-se necessário repensar os recursos e métodos pedagógicos, como um planejamento a respeito dos horários, períodos, conteúdos e carga horaria, para motivar os alunos.

Nesse sentido, Vygotsky (1989) reforça essa perspectiva ao compreender o homem como um ser histórico e social, cuja aprendizagem se dá por meio da mediação e das relações estabelecidas no ambiente em que está inserido. Assim, garantir que alunos superdotados permaneçam engajados no contexto escolar, em vez de se afastarem dele, exige um planejamento educacional que valorize suas potencialidades continuamente.

Em relação ao número de pais, educadores e escolas em busca de informações sobre como identificar, orientar e acompanhar a manifestação da superdotação. Ainda assim, a sociedade frequentemente se mostra contraditória, pois ao mesmo tempo, em que elogia os SD, tenta reprimir a sua expressão e o seu potencial. Essa contradição se reflete até mesmo na educação, visto que, desde 2013, a Lei n.º 12.796/2013 de Diretrizes e Bases (LDB) regulamenta a superdotação, mas a realidade escolar muitas vezes não oferece o suporte adequado para esses alunos (Virgolim; Fleith; Neves Pereira, 2003).

3 METODOLOGIA

Adotou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, voltada à compreensão das vivências e dos desafios enfrentados por crianças com superdotação no contexto escolar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca investigar fenômenos em seu ambiente natural, interpretando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Entretanto, por se tratar de um estudo de revisão bibliográfica, não houve aplicação direta em campo, mas sim levantamento e análise de produções científicas que discutem a superdotação, a aprendizagem socioemocional e os impactos da ausência de práticas pedagógicas adaptadas.

Para tanto, foram consultados autores como Virgolim, Camargo, Vygotsky e Damásio, entre outros, que oferecem contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno. A escolha dessa metodologia justifica-se pela complexidade do tema, que exige sensibilidade para captar as nuances emocionais e educacionais relacionadas ao público com altas habilidades/superdotação. A análise dos dados ocorreu por meio da leitura crítica, interpretação e síntese do material bibliográfico selecionado. Os estudos encontrados foram organizados conforme sua relevância para os objetivos da pesquisa, permitindo a identificação de convergências, divergências e lacunas existentes na literatura. A abordagem qualitativa foi privilegiada, pois possibilita uma reflexão aprofundada sobre os significados e contextos apresentados pelos autores, sem a necessidade de mensuração estatística.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão descritos os resultados. Sabe-se que, historicamente, a afetividade nem sempre foi valorizada na educação. Na Idade Média, algumas práticas religiosas, como as dos monges cistercienses do século XII, já reconheciaiam a importância das emoções nas relações humanas e na formação espiritual.

No entanto, a partir da Idade Moderna, essa dimensão passou a ser gradualmente negligenciada, cedendo espaço a uma visão mais racionalista do processo educativo. Atualmente, reconhece-se, por meio de diversos argumentos, que ambientes estruturados, com estímulos adequados e apoio emocional, contribuem significativamente para que a criança desenvolva segurança afetiva, enfrente melhor os desafios do cotidiano e interprete as situações de forma mais realista, reduzindo, assim, os riscos de desenvolver transtornos como a ansiedade.

Assim, estudos dessa natureza, que separavam razão e emoção, dando mais valor ao pensamento lógico e racional. A escola passou a priorizar o ensino de conteúdos, omitindo que o ser humano é um ser que sente. Todavia, Aaron Beck *et al.*, (1985) explicam que os transtornos de ansiedade surgem de distorções cognitivas, no qual, são situações neutras interpretadas como ameaçadoras, gerando medo e comportamentos de fuga. Por isso, é fundamental repensar como os ambientes de cuidado na infância podem contribuir para a prevenção desses transtornos.

Essa herança histórica ainda influencia muitas práticas escolares atuais, que acabam desconsiderando o quanto o bem-estar emocional é essencial para o aprendizado. Resgatar a importância da afetividade é fundamental para construir uma educação mais humana, integral e eficaz, em que pese para as crianças superdotadas e toda comunidade escolar. Portanto, oferecer espaços acolhedores e bem- organizados desde a infância é fundamental para a promoção da saúde mental.

Dessa forma, interferências socioemocionais no processo de aprendizagem constituem um fator relevante que não pode ser negligenciado, tanto no desempenho discente quanto na atuação docente. As emoções, sejam elas positivas ou negativas, precisam ser acolhidas no ambiente escolar e exercem influência direta sobre o seu desenvolvimento cognitivo, principalmente para Superdotado. Segundo Castro e Chaves (2022), a integração das competências socioemocionais no currículo escolar contribui significativamente para a melhoria do comportamento dos alunos e do ambiente educacional.

Bernoulli Educação (2023) declara que o fortalecimento socioemocionais favorece o emocional e a capacidade de lidar com o estresse e com os relacionamentos interpessoais. Onde, a falta de recursos para lidar com a assincronia, entendida como a disparidade entre diferentes áreas do desenvolvimento, como o cognitivo, o emocional e o social, pode gerar desafios significativos para os estudantes. Logo, vivemos em um sistema que exige constante reinvenção do papel do docente, o que tem gerado um aumento significativo de adoecimento físico e emocional desses profissionais. Além das exigências institucionais, o educador da sala regular assume funções que ultrapassam o ensino formal, atuando como conselheiro, cuidador e mediador de conflitos.

Consoante dados da Visibilidade AHSD (2025), a discrepância pode dificultar a socialização, pois SD pode ter interesses distintos dos colegas da mesma idade. Vale salientar, que o distanciamento social, neste contexto, não se refere ao período da pandemia, mas também à semelhança com o afastamento da criança em relação à dimensão escolar marcada por fragilidades no sentimento de pertencimento, na formação de vínculos e no desenvolvimento integral.

Conforme Henri Wallon (2007), as emoções estão diretamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo componentes essenciais do processo educativo. Conforme o Antônio Damásio (2004), também reforça que não há separação entre razão e emoção no funcionamento do cérebro humano, e que as emoções influenciam diretamente a tomada de decisões e a aprendizagem. É preciso, portanto, ultrapassar uma visão puramente materialista e técnica da educação e reconhecer que tanto o docente quanto o discente atuam a partir de suas emoções, histórias e vivências. Como se viu, a continuidade e a eficácia do processo de aprendizagem estão diretamente relacionadas ao estado emocional do aluno.

Enquanto o ser humano se identifica e sente acolhido em determinado ambiente, maior tende a ser sua atenção e engajamento, a exemplo dos SD e os demais alunos, não é diferente. Superdotados, quando se sentem bem recebidos e pertencentes, demonstram mais interesse e disposição para permanecer no espaço. Por outro lado,

quando não há essa entrada positiva, a saída torna-se predominantemente negativa.

Segundo Piaget (1996), o conhecimento ocorre por meio da interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Dessa forma, a aprendizagem é resultado da articulação entre afetividade, interesse e motivação. Assim, o autor destaca que a emoção influencia positivamente ou negativamente os processos de aprendizagem, podendo acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual e abrir espaço para reflexão corrobora positivamente para a prática pedagógica em sala de aula.

Contando ainda que falar de integralidade é analisar que cada criança precisa ser vista como um ser completo, no qual, pensa, sente, expressa e interage com o mundo. No caso das crianças superdotadas, isso é ainda mais importante. Além, de que algumas crianças terão seu lobo frontal não funcionando de forma totalmente equilibrada. Além disso, essa região do cérebro é responsável por funções complexas como o pensamento, o planejamento, o raciocínio, o comportamento, a linguagem, a memória e, principalmente, as emoções. Como ainda, Koziol, *et al.*, (2010) explicam que funcionamento da inteligência não depende de uma área isolada do cérebro, mas de várias regiões atuando juntas, o que torna o processo mais complexo para a gestão.

Dentro desse contexto, quando há algum tipo de desequilíbrio ou desafio nessa área, a criança pode ter dificuldades emocionais e sociais, o que afeta seu engajamento e sua forma de se relacionar. Por isso, é fundamental que as equipes escolares adotem estratégias adaptadas, que considerem as necessidades emocionais e cognitivas de cada aluno. Assim, a afetividade desde o início da trajetória escolar é essencial. Como lembra Andrade (2016), os superdotados, muitas vezes, vivenciam intensamente suas emoções e podem apresentar desafios emocionais únicos. Por isso, é necessário um olhar sensível e acolhedor, que favoreça não apenas o aprendizado, mas também a socialização e o bem-estar.

Segundo o artigo aperfeiçoamento de altas habilidades e superdotados (AHSD), revisado no site, *sóeducador*, foram discutidos tópicos sobre questões sociais e emocionais na

superdotação/dificuldades e ajustamento escolar/família e escola. De modo que, a partir da análise do material referente ao atendimento pedagógico de alunos com SD, as estratégias foram organizadas em três categorias. Onde as quais, destacamos:

A primeira categoria, temos o plano de trabalho individualizado, que surge como uma das estratégias centrais para o atendimento eficaz às necessidades dos SP. Fundamentado como ponto de partida a análise do perfil do aluno, elaborada por meio de avaliação especializada e entrevistas com o próprio aluno e sua família. Essa análise orienta a definição de objetivos, metas e atividades a serem desenvolvidas ao longo de um período determinado (semestral, bimestral ou anual), promovendo o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, organização e responsabilidade.

Na segunda categoria, temos papel do docente no planejamento e acompanhamento, de modo, que também que estejam alinhados aos interesses e às reais necessidades dos SD. Como ainda, envolvimento ativo do docente no processo de construção e propostas que gerem motivação e sentido ao aluno superdotado. Logo, é necessário planos individuais sejam aplicados de maneira flexível e adaptada à faixa etária, especialmente anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que, estruturar as turmas, o docente carece considerar tanto o coletivo e as particularidades de cada SD, criando um ambiente inclusivo e estimulante.

Quanto à terceira categoria, temos os planos de trabalho em grupo como estratégia complementar, onde o foco é o atendimento individualizado, e assim, se mostrem eficazes em situações onde dois ou mais alunos demonstram interesses convergentes. Nesses casos, é possível promover ações colaborativas que incentivem o crescimento mútuo, desde que haja um compromisso social e acadêmico entre os participantes.

Dessa forma, foram selecionados estudos literários, para atender aos objetivos delimitados e responder à questão norteadora da pesquisa. Sendo possível, tendo em vista que o assunto abordado integra a conjuntura das famílias, os docentes da sala de aula regular e falta e a equipe multidisciplinar para algumas crianças

superdotadas que enfrenta atualmente. Aliado a isso, destaca-se que o ser humano é movido pela afetividade e pelas emoções, fatores que podem influenciar negativamente a retenção de informações e a memória de longo prazo, afetando o desempenho escolar quando não bem equilibrados.

Em relação ao cérebro humano que há um sistema natural de motivação e recompensa, ativado sempre que uma atividade gera prazer, realização ou sensação de progresso (Damásio, 2012). Quando a tarefa excessivamente difícil e está além da base de conhecimento prévio da criança, é comum a perca do interesse, pois o cérebro não encontra satisfação ao não atingir o objetivo, o que leva ao abandono da atividade. No entanto, no caso SD, esse processo se inverte. Segundo Renzulli (2004), crianças precisam de incentivo com seu potencial para manter o engajamento. Quando não se sentem estimuladas adequadamente, o sistema de recompensa cerebral não é ativado, o que pode resultar em desmotivação, desinteresse e até comportamentos de evitação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios enfrentados pelos alunos superdotados no ambiente escolar, torna-se essencial garantir um suporte educacional que equilibre tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Embora a retirada dessas crianças do ambiente escolar seja uma opção adotada por algumas famílias, essa escolha pode privar as interações essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e culturais.

Dessa forma, não cabe somente aos docentes da sala de aula regular, essa intervenção, haja visto, que estes profissionais tenham várias tarefas concedidas, então cabe aos profissionais, como o professor de AEE, para trabalhar com foco intencional, bem como outros profissionais (psicopedagogos e psicólogos, etc.) motivando ação e comportamento, que está ligado aos processos de

aprendizagem, pois só conseguimos aprender, aquilo que focamos a atenção de forma relevante e de zelar isto a longo prazo.

Além disso, a pandemia de COVID-19 evidenciou a importância do espaço escolar como ambiente estruturante para o desenvolvimento das crianças. De modo análogo, a falta de políticas educacionais externas para SD, como estudante, acaba também tendo seu direito ao pleno desenvolvimento comprometido, apesar de suas capacidades cognitivas acima da média. Portanto, investir na criação de um ambiente escolar que valorize tanto as habilidades cognitivas quanto o bem-estar emocional é essencial para que esses alunos possam desenvolver todo o seu potencial de forma equilibrada e saudável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. **A afetividade na superdotação: uma leitura pela teoria da desintegração positiva de Dabrowski.** Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/26381/1/CleopatraDAAndrade.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BERNOULLI EDUCAÇÃO. **Entenda a importância das habilidades socioemocionais.** 2023. Disponível em: <https://www.bernoulli.com.br/sistema-de-ensino/solucoes-educacionais/eu-no-mundo>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BERRY, D; BLAIR, C; WILLOUGHBY, M; GARRETT-PETERS, P; VERNON-FEAGANS, L; MILLS-KOONCE, W. R; Family life project key investigators. **Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role?** Early Childhood Research Quarterly, [S.I.], v. 34, p. 115–127, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.003>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAMARGO, R. G; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)**, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013. <https://institutoayrtonsenra.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

I. (coord.). **Manual SHINNING de atención a las altas capacidades intelectuales.** Aconcágua, 2015. p. 199-218.

CHAGAS, C. V. K. CUNHA, E. C. S; FOERSTE, E. **Escola pública e gestão democrática como espaços de resistência: uma abordagem provocativa.** *Reflexão E Ação*, 32(2), 167-185. <https://doi.org/10.17058/rea.v32i2.19815>, 2024.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A educação pública em debate no 10º Congresso da IE.** CNTE, 2023. Disponível em: <https://cnte.cut.org.br/noticias/a-educacao-publica-em-debate-no-10-congresso-da-ie-8525>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAS, M; FERREIRA, M; MARIN, A; et al. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares maria das mercês ferreira sampaio. **Educ.Soc., Campinas**, v. 25, p. 1203–1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>.

DIREITO HUMANO; CARREIRA, D. Educação também é Direito Humano. **ResearchGate**, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389813751_Educacao_tambem_e_Direito_Humano. Acesso em: 4 abr. 2025.

ELISA; UGARTE, Paul D.; HASTINGS. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. 2024. **Imprevisibilidade do cuidador e o desenvolvimento da regulação biocomportamental durante a primeira infância.** Disponível em: <https://doi.org/10.31234/osf.io/3xs7f>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FREEMAN, J. **Gifted children grown up: guidance and encouragement for a successful adulthood.** London: Routledge, 2001.

FREITAS, L. C. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, Lucas Cordeiro; PRETTE, Del. **Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância.** *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 27, n.

4, p. 658–669, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CQw-MCYVGN9tMcWVVs3Yffj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção**. Avances en Psicología Latinoamericana, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em: https://revisitas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/214_4/2102. Acesso em: 11 jan. 2025.

GARCÍA, I. I. I. **Doble excepcionalidad y diagnósticos asociados**. In: REJANO, E. GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/111633/64601>. Acesso em: 17 jan. 2025.

KOZIOL, L. F.; BUDDING, D. E.; CHIDEKEL, D. **Neurociência e as funções executivas: implicações para avaliação e intervenção neuropsicológica**. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 102-117, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198382202016000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2025.

KOZIOL, L. F.; BUDDING, D. E.; CHIDEKEL, D. **Neurociência e as funções executivas: implicações para avaliação e intervenção neuropsicológica**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202016000200004&script=sci_arttext.

KWAN, HUI, LIM. (2020). **Aprendizagem adaptativa autoevolutiva para educação personalizada**. 317-321. doi: 10.1145/3406865.3418326

LEIFELD, F; ALMEIDA, I. C; LABIAK, O. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16051>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LOVECKY, D. V. The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In: SILVERMAN, Linda Kreger (ed.). **Counseling the gifted and talented**. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 29-49.

MARTÍNEZ, María Eugenia; GÓMEZ, Valeria. **A importância da aprendizagem socioemocional nas escolas.** *Acta Pedagogia Asiática*, v. 3, n. 2, p. 101–112, 2024. DOI: 10.53623/apga.v3i2.468.

MARIA, P; CAMARGO, D. Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 50, 2024. Disponível em: <https://journals.usp.br/ep/article/view/227456>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MENDONÇA, LURIAN DIONIZIO; RODRIGUES, OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM; CAPELLINI, VERA LUCIA MESSIAS FIALHO. Alunos com altas habilidades/superdotação: **como se veem e como são vistos por seus pais e professores.** *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/>. Acesso em: 17 jan. 2025. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2883>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MIRAGEM, A. A; ALMEIDA, L. **Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27053, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/111633/64601>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PAULA, A; ELISÂNGELA, M. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, v. 24, n. 10, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 22 mar. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1996.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. **Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades.** In: FREITAS, S. N. (org.). *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2006. p. 61-88.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity.** In: STERNBERG, R.J. (Ed.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 246–279.

ROEDEL, W. **Vulnerabilities of Highly Gifted Children.** Roeper Review, Bloomfield, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984. Disponível em: s.n., s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. **Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais.** Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CON-BRASD), v. 1, n. 1, p. 99- 101, 2013.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SETH, D, POLLAK. (2023). **Imprevisibilidade infantil e o desenvolvimento da exploração.** Anais da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos da América, 120 doi: 10.1073/pnas.2303869120.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/76658147/Saberes_docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional. Acesso em: 5 abr. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc toc... plim plim!: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VISIBILIDADE AHSD. **O que é assincronia?** 2025. Disponível em: <https://visibilidadeahsd.com.br/assincronia>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Ana Luzia da Silva. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes, de Mario Sérgio Cortella.** Dialogia, São

Paulo, n. 20, p. 248-250, jul./dez. 2014. DOI: 10.5585/Diálogos.n20.5355.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 5

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: facilitando a inclusão de alunos com deficiência na sala regular

***ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION:
facilitating the inclusion of students with disabilities in the regular classroom***

Maria das Dores Vieira Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

São João dos Patos - MA

E-mail: dasdoresvferreira@gmail.com

José Francisco Pereira Diniz

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

São Luís - MA

Orcid: 0009-0002-5220-2344

E-mail: prof.franciscodiniz@gmail.com

RESUMO

No cenário educacional, o processo de inclusão de alunos com deficiência é assegurado por leis e políticas de educação inclusiva. As Tecnologias Assistivas (TA) surgem como recursos e serviços que auxiliam no desenvolvimento das habilidades desses alunos, favorecendo sua autonomia e participação social no cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo analisar como os recursos de Tecnologias Assistivas contribuem para o processo de inclusão de alunos com deficiência na sala regular. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico, com análise documental baseada em legislação nacional, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, diretrizes do Ministério da Educação e literatura especializada (BRASIL, 2006; ROPOLI et al., 2010). Observou-se que o uso de TA no ambiente escolar promove participação ativa dos alunos, superação de desafios e

ampliação das possibilidades de aprendizagem, favorecendo autonomia e inclusão social.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; Educação Inclusiva; Sala Regular.

ABSTRACT

In the educational scenario, the inclusion of students with disabilities is ensured by laws and inclusive education policies. Assistive Technologies (AT) act as resources and services that help students develop skills, enhancing autonomy and social participation in the school routine. This article aims to analyze how Assistive Technology resources contribute to the inclusion of students with disabilities in the regular classroom. The methodology is bibliographical, using documentary analysis based on national legislation, National Policy for Special Education in the perspective of inclusive education, Ministry of Education guidelines, and specialized literature (BRAZIL, 2006; ROPOLI et al., 2010). The study found that AT use in schools promotes active student participation, overcomes challenges, and expands learning opportunities, fostering autonomy and social inclusion.

Keywords: Assistive Technologies; Inclusive Education; Regular Classroom.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais nos últimos tempos tem passado por um processo de discussões e diversas transformações, e vem adequando-se as novas adaptações curriculares, no âmbito de atender às necessidades educacionais na perspectiva da educação especial.

As Tecnologias Assitivas (TA) chegaram com uma amplitude de novas possibilidades e conhecimentos sobre a autonomia da inclusão social. Com instrumentos que estão contribuindo no desenvolver das habilidades funcionais das pessoas com deficiência proporcionando mais autonomia e independência às mesmas, facilitando em seu processo de inlcusão.

No ano de 2006 em 16 de novembro começou a se desenvolver as TA no Brasil, e foi Instituído, pela Portaria nº 142, do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

As TA possuem recursos que auxiliam professores e alunos dentro do ambiente escolar, com ferramentas que dão assistência no seu processo de ensino, buscando resolver muitos obstáculos enfrentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais para que os mesmos possam desenvolver com mais autonomia suas atividades abrangendo diversas habilidades.

A temática em questão justifica-se pela necessidade de pesquisar sobre a importância das TA no processo de inclusão dos alunos com necessidades dentro do cotidiano escolar, e sua inserção dentro da sala regular, mostrando que são instrumentos de aprendizagem, que possibilitam aos alunos desenvolver habilidades, que contribuem para o seu desempenho individual e pessoal dentro da escola e na sociedade.

Entretanto busca refletir como as práticas das TA podem facilitar no processo de inclusão dos alunos dentro da sala regular, auxiliando os professores e a escola, a utilizar e conhecer esses recursos. Tem como problemática pesquisar como as TA podem facilitar no processo de inclusão dos alunos com deficiência dentro da sala regular? Para investigar tal problema este artigo tem como objetivo geral, analisar como os recursos de TA podem contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência dentro da sala regular.

Objetivos específicos: explanar sobre as TA no processo de inclusão dos alunos com deficiência e sobre as leis que os substanciam; enfatizar sobre a importância das práticas do uso de TA na inclusão de alunos com deficiência a sala regular; mostrar os desafios enfrentados pelos educadores da sala regular, no ambiente escolar no processo de inclusão dos alunos como um todo.

O presente trabalho tem como tema central as TA no Ambiente Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva e foi estruturado em tópicos que permitem compreender, analisar e discutir a importância

desses recursos no contexto educacional. A organização do estudo segue uma sequência lógica que possibilita ao leitor acompanhar o desenvolvimento do tema de forma clara e objetiva.

O tópico as TA no ambiente escolar na perspectiva da educação inclusiva apresenta os conceitos fundamentais das TA, destacando sua relevância para garantir autonomia, independência e participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa seção também discute o embasamento legal que ampara a implementação das TA nas escolas brasileiras, abordando legislações, políticas públicas e diretrizes do Ministério da Educação voltadas à inclusão. Além disso, destaca-se a importância da atuação integrada de professores, especialistas e equipe multidisciplinar para potencializar os resultados educacionais e sociais dos estudantes.

A seção Metodologia detalha os procedimentos adotados para a realização deste estudo, que possui caráter bibliográfico. São apresentados os critérios de seleção das fontes, os métodos de coleta e análise de dados, e a justificativa para o enfoque qualitativo. Esta seção garante transparência quanto à forma como as informações foram obtidas e organizadas, possibilitando que outros pesquisadores compreendam os procedimentos adotados e realizem análises complementares.

Assim, o tópico Resultados descreve as principais constatações acerca do uso das TA no ambiente escolar. Destaca-se a atuação das TA como recursos facilitadores do ensino-aprendizagem, promovendo autonomia, participação e desenvolvimento de habilidades nos alunos, além de fornecer suporte aos professores. São abordados exemplos de recursos e estratégias aplicadas nas salas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), evidenciando a importância do trabalho colaborativo e do planejamento multidisciplinar.

Em Discussão, os resultados são analisados criticamente, considerando os desafios enfrentados pelos educadores, como a formação profissional, adaptação curricular, ausência de materiais e necessidade de colaboração da comunidade escolar. A seção ressalta também os impactos sociais e afetivos da inclusão escolar, mostrando

que o sucesso do processo depende da sensibilidade, empatia e envolvimento de toda a equipe escolar.

Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados do estudo, reafirmando a relevância das TA para a promoção da inclusão, autonomia e qualidade de vida dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta seção reforça a necessidade de investimento contínuo na formação de profissionais, na infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos pedagógicos adequados, destacando que a educação inclusiva é um processo em constante construção.

2. AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil as leis que vigoram sobre as pessoas com deficiência, vem promovendo e garantindo sobre seus diretos, condições de acessibilidades, dentro da sociedade e no âmbito da educação. Asseguram diante das constituições a inserção dessas pessoas a sua participação social em qualquer área, envolvendo educação, cultura, trabalho, acesso a informação e vida social, sem qualquer discriminação. Segundo o Comitê de Ajuda Técnicas- CAT instituído no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República conceitua sobre TA:

Tecnologias Assistivas é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social' (Comitê de Ajudas Técnicas, Corde/SEDH/PR, 2007).

Nesse âmbito ressalta-se que os recursos e serviços de TA, contribuem e auxiliam as pessoas com deficiência em desenvolver suas tarefas com habilidade e independência, promovendo às mesmas autonomia diante da sociedade. A Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE), estabelece pelo decreto, nº 5.296, de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro no ano 2000, a qual garante prioridade de atendimento assim como estabelece normas gerais e critérios básicos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, cita no capítulo (VII) sobre Ajudas Técnicas: Considerando-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas portadoras de deficiência, com mobilidade reduzida favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida (CORDE/2004).

O decreto avalia que as TA não estão limitadas em uns únicos recursos específicos, mas que ela vai muito além, abrange vários conceitos, envolvendo serviços, estratégias práticas, aprendizado e conhecimento promovendo autonomia e participação das pessoas com deficiência em qualquer espaço.

No entanto são recursos pedagógicos essenciais no desenvolvimento dos alunos dentro da sala regular, juntamente com a sala de recursos multifuncionais (SRM) para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

As políticas voltadas para as pessoas com deficiência vem garantindo espaço nas escolas, assim a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, orienta o sistema de ensino para: Garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde da educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (MEC/SEESP,P.14).

Mesmo diante das leis, a educação inclusiva ainda enfrenta um processo árduo, dentro do ambiente escolar, é necessário a implementação de mais políticas públicas educacionais inclusivas, as

infraestruturas das escolas estejam coerentes com os princípios da inclusão, envolvendo recursos e serviços, de maneira mais efetiva para que possa se cumprir o que está previsto nas leis. As escolas estão se adequando as novas concepções e políticas, para receberem esses alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

Mais vale enfatizar que os educadores juntamente com a escola devem buscar, entendimento sobre o que são as TA como às funcionam porque são importantes, guias e ferramentas que podem facilitar, na aprendizagem e processo de inclusão, tanto dentro da sala regular junto ao professor da sala de AEE e toda equipe. No processo educacional, poderiam ser utilizadas nas salas de recursos tanto a tecnologia avança, quanto os computadores e softwares específicos, como também recursos de baixa tecnologia que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar (Brasil, 2006, p.19).

Partindo desse conceito tem surgido muitos discursos acerca da implementação das TA no contexto educacional. Pois o desenvolvimento dos recursos e outros elementos de TA tem propiciado a valorização, integração, contribuído no processo de inclusão e garantido mais participação desses alunos. O professor especializado tem participação ativa nos recursos, aproveitando ao máximo e observando os bons resultados com as atividades, assim deixando que o recurso acompanhe o aluno dentro da sala regular, como um processo contínuo.

Os recursos de TA são planejados de maneira multidisciplinar, abrangendo várias áreas, envolvendo de forma profunda o aluno, e todos a equipe de profissionais que participam do processo de aprendizagem. Portanto nesse contexto na perspectiva da educação inclusiva é importante reconhecer que os serviços de TA vão além de auxiliar o aluno a fazer tarefas, o professor como mediador tem papel essencial, junto ao aluno com necessidades educacionais especiais para que o mesmo ganhe autonomia sobre o realizar de suas atividades dentro da escola e na sociedade.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, o estudo apresenta de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados, os resultados obtidos e a discussão desses resultados, de modo a garantir a compreensão completa do processo investigativo. A pesquisa teve caráter bibliográfico, permitindo a análise aprofundada de materiais já publicados, documentos legais, políticas públicas e literatura especializada, com o objetivo de compreender a aplicação das TA no processo de inclusão de alunos com deficiência na sala regular. A escolha desta metodologia se justifica pela necessidade de reunir informações consistentes sobre o tema, proporcionando uma base teórica sólida para analisar os impactos e desafios relacionados ao uso das TA no ambiente escolar.

Assim, a descrição detalhada da metodologia envolveu a seleção criteriosa de materiais bibliográficos que abordassem as TA, as legislações pertinentes à educação inclusiva, diretrizes do Ministério da Educação e políticas públicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa em fontes digitais, como Google Acadêmico, Scielo e bibliotecas digitais institucionais, garantindo acesso a conteúdo atualizados e relevantes. O processo metodológico buscou organizar essas informações de maneira sistemática, permitindo identificar conceitos-chave, práticas pedagógicas, recursos utilizados e desafios enfrentados pelos educadores na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, as técnicas de análise de dados adotadas consistiram na análise qualitativa dos conteúdos coletados, permitindo interpretar e organizar as informações de forma coerente. Durante a análise, os dados foram classificados e agrupados conforme os temas abordados nos documentos e na literatura, possibilitando identificar padrões, relações e contribuições das TA para o ensino inclusivo. A análise qualitativa possibilitou discutir como os recursos de TA auxiliam no desenvolvimento de habilidades, promovem autonomia e

independência dos alunos e facilitam a participação ativa nas atividades escolares.

Portanto, a escolha do enfoque qualitativo se justifica pela necessidade de compreender a complexidade do processo de inclusão, considerando as diferentes necessidades dos alunos e o contexto das escolas. A metodologia aplicada, ao utilizar fontes bibliográficas e documentais, permite que outros pesquisadores repliquem o estudo, compreendam os procedimentos adotados e realizem análises complementares, garantindo a transparência e a consistência científica do trabalho.

3.1 Resultados

Os sistemas educacionais vêm enfrentando desafios diante das mudanças tecnológicas e da diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais. Para trabalhar com esses alunos dentro da sala regular, surgem questionamentos sobre como iniciar a inclusão, como inserir os estudantes de forma efetiva e como proporcionar aprendizagem e participação ativa em todas as atividades. Nesse contexto, observa-se que os recursos de TA são necessários em todo o ambiente escolar, desde mobiliário adaptado até materiais confeccionados pelos professores, como textos ampliados, recursos eletrônicos e programas específicos, placas de identificação, rampas de acesso, entre outros equipamentos.

Dentro do universo das necessidades educacionais especiais, há alunos que requerem mediação constante enquanto estão na sala de aula. Alunos com déficits motores mais graves muitas vezes não são capazes de se comunicar verbalmente, não escrevem com autonomia, apresentam dificuldades na percepção visual que os impedem de ler textos não ampliados e dependem de assistência em sua mobilidade e autocuidado. No entanto, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes for oferecida maior acessibilidade (Pelosi e Nunes, 2009, p.141).

Os resultados indicam que as TA atuam como recursos facilitadores do ensino-aprendizagem, estimulando a construção do conhecimento e promovendo novas perspectivas de atuação na educação inclusiva. O uso dessas ferramentas na prática dentro da sala regular favorece todos os alunos, permitindo que realizem tarefas com materiais adaptados que abrangem diversas necessidades, e não apenas um aluno isoladamente.

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular demonstra que a prática educacional inclusiva organiza serviços para o atendimento especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, sua participação e aprendizagem. Essa ação também oferece suporte aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão da atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (Brasil, 2006, p.12).

Observa-se ainda que estratégias aplicadas pelo professor especializado na sala de recursos devem ser compartilhadas com o professor da sala regular. Atividades lúdicas, jogos coloridos envolvendo números e letras, textos apoiados por símbolos ou figuras são exemplos de recursos de TA que permitem aos alunos explorar conceitos, estabelecer correspondências entre contextos diferentes e participar de atividades em grupo.

3.2 Discussão

O processo de inclusão escolar exige ações contínuas, realizadas diariamente, com profissionais preparados para lidar com diferentes necessidades de aprendizagem. Manzini e Santos (2002) afirmam que a inclusão vai além do contexto didático-pedagógico, abrangendo também aspectos sociais e afetivos. A integração de alunos com necessidades especiais na sala regular contribui para que percebam a diversidade e não enxerguem suas limitações como

obstáculos, promovendo reflexões conscientes para todos os envolvidos no processo educacional.

Contudo, muitas redes de ensino ainda não possuem equipes multidisciplinares ou profissionais especializados, como psicopedagogos, para auxiliar o professor da sala regular. Segundo a Resolução CNE/CEB 02/2001, professores especializados em educação especial desenvolvem competências para identificar necessidades educacionais, implementar e apoiar estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas adequadas, além de atuar em equipe, assistindo o professor de classe comum na promoção da inclusão (Brasil, 2001).

Os desafios enfrentados pelos educadores incluem a formação profissional, visto que muitos foram formados antes da inclusão escolar receber atenção nos cursos superiores, a ausência de cursos de aperfeiçoamento, e a necessidade de adaptação curricular realizada por toda a equipe. Diariamente, os educadores lidam com a diversidade de necessidades dos alunos, incluindo apoio emocional e comportamental, em contextos onde o ambiente escolar muitas vezes não oferece suporte adequado. Além disso, a inclusão desses alunos na sala regular pode ser prejudicada pela falta de empatia e interação dos colegas, impactando negativamente a participação e o desenvolvimento emocional dos estudantes.

O professor da sala regular, em colaboração com o professor do AEE, avalia se os serviços e recursos oferecidos estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas ações, estabelecidas novas estratégias e recursos, e revisado o plano de AEE (Ropoli et al., 2010, p.26). O planejamento das atividades deve considerar o conhecimento sobre o aluno e suas necessidades, promovendo a participação ativa do estudante.

Portanto, a confecção de recursos pedagógicos específicos apresenta desafios devido à falta de materiais, embora muitos possam ser simples e de baixo custo. Dessa forma, observa-se que as barreiras no processo de inclusão dependem não apenas dos educadores, mas também da sensibilidade e colaboração de toda a comunidade escolar,

garantindo a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os processos de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis em vigor e as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva vêm garantindo às pessoas com deficiência acessibilidade, autonomia e inclusão social no desenvolvimento de suas atividades dentro do ambiente escolar. As instituições de ensino têm se adequando às novas adaptações curriculares, buscando atender de maneira efetiva às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, promovendo a equidade no processo de aprendizagem.

Diante dos conceitos apresentados, observa-se que as TA, dentro da educação especial e na perspectiva da educação inclusiva, vêm auxiliando professores e alunos a alcançarem maior participação social nas atividades realizadas na sala regular. O uso desses recursos contribui para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam desenvolver suas habilidades funcionais, enfrentando obstáculos e obtendo mais autonomia dentro da escola e na sociedade.

As TA surgem como recursos facilitadores, proporcionando suporte ao professor e ao aluno, ampliando possibilidades de ensino-aprendizagem, promovendo inclusão e estimulando a independência dos estudantes. A utilização desses recursos, planejada e aplicada de forma multidisciplinar, permite que os alunos se envolvam ativamente nas atividades escolares, desenvolvendo competências essenciais para sua formação acadêmica e social.

Apesar dos avanços das políticas públicas inclusivas nas escolas, ainda existem muitas barreiras a serem superadas. A participação ativa dos educandos depende não apenas da legislação, mas também do compromisso da escola, da família e da sociedade. A educação inclusiva permanece em construção contínua, sendo necessário investimento na formação de profissionais, na infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos pedagógicos adequados.

Portanto, este estudo evidencia que a busca por novas metodologias e recursos por meio das TA contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A aplicação desses recursos em diferentes contextos escolares proporciona mais autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, permitindo que esses alunos tenham oportunidades equitativas de participação e aprendizagem no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004** - Diário Oficial (República Federativa do Brasil) de 03/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivi/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09 abril 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Institui a 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: 18 mar. 2025.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE- Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>. Acesso em: 22 ago 2007.

MANZINI, E. J.SANTOS, M.C.F. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física**. Secretaria de Educação Especial. fascículo 1. Brasília: MEC, 2002.

Resolução CNE/CEB, n.2, de 11 de set. de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
>, Acesso em: 05 de fev. 2019.

ROPOLI, E. A. Et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

PELOSI, M.B; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistivas e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 15, n. 1, p.141-154,2009.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ASSOCIADOS A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

**CHALLENGES AND STRATEGIES ASSOCIATED WITH THE IMPLEMENTATION
OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (SES) FOR STUDENTS IN PU-
BLIC SCHOOLS**

Ângela Nelyane Mendes da Silva

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Pastos Bons - MA mendasannyanny@gmail.com

Diana Mercêdes Pereira de Sá

<https://orcid.org/0009-0000-7263-2603>

São João dos Patos – MA

dianamercedes82@yahoo.com

RESUMO

O presente estudo tem como foco abordar sobre os desafios e estratégias associados à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos de escolas públicas. A pesquisa deste tema se originou da necessidade de entender como esse serviço é ofertado nesses espaços. O AEE é uma política essencial para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular, no entanto, sua oferta enfrenta desafios significativos, como a falta de formação especializada dos professores, a escassez de recursos materiais e humanos, e a dificuldade na adaptação curricular. Diante desse cenário, essa pesquisa tem como objetivo analisar a aplicação do AEE, identificando os principais obstáculos e as estratégias adotadas para superá-los. É uma pesquisa bibliográfica que, a partir da análise de artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos e também considerando obras mais antigas que contribuem para a base teórica do estudo, busca analisar como a formação contínua dos docentes, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação curricular e metodológica podem contribuir para um ensino mais inclusivo. As análises apontam que embora existam leis e normativas que

garantam a inclusão ainda há percalços na efetividade das práticas pedagógicas. Dessa forma, é notório que é necessário um maior investimento na formação dos profissionais da educação e na disponibilização de recursos adequados para assegurar a inclusão efetiva dos alunos no ambiente escolar.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; desafios; estratégias.

ABSTRACT

This study focuses on addressing the challenges and strategies associated with offering Spatialized Educational Services (SEAs) to students in public schools. The research on this topic originated from the need to understand how this service is offered in these spaces. SEAs is an essential policy for the inclusion of students with disabilities, developmental disorders, and high abilities in regular education. However, its implementation faces significant challenges, such as the lack of specialized training for teachers, the scarcity of material and human resources, and the difficulty in curricular adaptation. Given this scenario, this research aims to analyze the application of SEAs, identifying the main obstacles and the strategies adopted to overcome them. It is bibliographical research that, based on the analysis of articles, dissertations, and theses published in the last ten years and also considering older works that contribute to the theoretical basis of the study, seeks to understand how the continuing education of teachers, the use of assistive technologies, and curricular and methodological adaptation can contribute to more inclusive education. The analyses indicate that although there are laws and regulations that guarantee inclusion, there are still obstacles to the effectiveness of pedagogical practices. Therefore, it is clear that greater investment is needed in the training of education professionals and in the provision of adequate resources to ensure the effective inclusion of students in the school environment.

Keywords: specialized educational service; challenges; strategies.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades específicas nas escolas públicas brasileiras é um tema de grande relevância e desafio no contexto da educação contemporânea. Segundo Mantoan (2006, p. 35) a inclusão escolar não significa apenas colocar o aluno com deficiência na escola comum, mas garantir que a escola esteja

preparada para recebê-lo, proporcionando um ensino de qualidade para todos.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é uma política pública essencial, prevista pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), com o objetivo de promover a inclusão efetiva de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular. Na íntegra, a Lei nº 13.146/2015 diz que “é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência a efetivação dos direitos referentes à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência social, entre outros (Brasil, 2015, art. 8º)”.

Portanto, o AEE é necessário para oferecer um ambiente educacional adaptado às necessidades individuais desses alunos, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e social, sendo sempre conduzido com a colaboração de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, que podem fornecer as intervenções necessárias para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, como diz Luck (2011): “o Atendimento Educacional Especializado deve ser adaptado às especificidades de cada aluno, garantindo que as práticas pedagógicas atendam suas necessidades de forma personalizada” (Luck, 2011, p. 72).

No entanto, a implementação do AEE nas escolas públicas, enfrenta alguns desafios significativos que comprometem sua efetividade, e é esse o nosso problema a ser investigado nessa pesquisa. Esses desafios são amplamente discutidos por vários autores, como Luck (2022), que cita um deles, que é a importância da formação adequada dos profissionais da educação, afirmando que: “a formação dos profissionais da educação é um dos maiores desafios para a implementação do AEE, pois sem a capacitação adequada, as práticas pedagógicas não atendem às necessidades reais dos alunos” (Luck, 2022, p. 102).

Diante dessas informações, o objetivo central desta pesquisa foi investigar como o (AEE) é implementado nas escolas públicas e quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação, além das estratégias adotadas para superar essas dificuldades?

Através dessa questão, buscou-se compreender de maneira aprofundada as dificuldades enfrentadas na prática, além de analisar as soluções e estratégias que estão sendo adotadas para garantir a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar.

Com o estudo, espera-se contribuir para o avanço das discussões acadêmicas sobre a educação inclusiva, sem a intenção de propor intervenções imediatas, mas sim de proporcionar o acesso, a esses docentes, a um conhecimento que pode lhes ajudar a aperfeiçoar as suas práticas educacionais.

2 FALTA DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E ESCASSEZ DE RECURSOS MATERIAIS E ADAPTADOS

A falta de formação especializada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado AEE afeta diretamente a inclusão escolar. Além disso, a ausência de formação contínua impacta diretamente a adaptação curricular, como destacado por Delgado et al. (2025). O estudo revela que professores da rede pública enfrentam dificuldades sérias para modificar o conteúdo programático, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual ou transtornos do espectro autista. Sem um direcionamento adequado, as escolas muitas vezes mantêm os materiais didáticos utilizados pelos demais alunos, sem considerar as especificidades do público atendido pelo AEE. Esse cenário resulta em barreiras pedagógicas que dificultam o aprendizado dos estudantes.

Outro aspecto crítico, abordado por Mazzei et al. (2025), é que a formação dos professores para o AEE não acompanha as exigências da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo destaca que, embora existam diretrizes legais que recomendam o uso de tecnologias assistivas e metodologias adaptativas, muitos docentes desconhecem ou não sabem aplicar esses recursos na sala de aula. Isso compromete a autonomia dos estudantes e limita suas possibilidades de aprendizado, tornando a inclusão algo apenas formal

e não eficaz. Essa abordagem reforça um modelo excludente, no qual a inclusão ocorre apenas no papel, sem promover, de fato, o acesso ao conhecimento de maneira equitativa.

Monteiro e Marchi (2023) alertam para as consequências da ausência de formação especializada não apenas para os alunos, mas também para os próprios professores. Sem uma preparação adequada, muitos docentes se sentem inseguros ao atender estudantes com deficiência, o que pode gerar resistência à inclusão e, em alguns casos, até a evasão desses profissionais das salas de AEE. A falta de suporte pedagógico contínuo e de espaços para troca de experiências entre os professores contribui para esse desgaste, prejudicando a implementação efetiva das diretrizes inclusivas.

Partindo para a falta de recursos materiais e adaptados, esse não é apenas um desafio administrativo, mas uma realidade concreta que compromete diretamente a inclusão escolar, como aponta Amorim e Lustosa (2023). No ensino remoto emergencial, por exemplo, a indisponibilidade de equipamentos adaptados e acesso à internet excluiu massivamente os alunos com deficiência das atividades pedagógicas, pois as escolas públicas não ofereceram suporte adequado para esse público.

Mesmo onde essas salas existem, os materiais são insuficientes ou obsoletos, tornando impossível uma adaptação curricular real. Sem um ambiente adequado e equipamentos básicos, como softwares assistivos ou materiais em braile, os alunos do AEE apenas ocupam espaço na escola, sem receber um ensino efetivo. Outro problema crítico identificado por Amorim e Lustosa (2023) é a escassez de profissionais especializados para o AEE. Em várias redes municipais um único professor do AEE precisa atender diversas escolas, impossibilitando um acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos.

Ademais, Amorim e Lustosa (2023) destacam que o impacto da ausência de recursos materiais e humanos no AEE vai além do espaço escolar e atinge famílias de alunos com deficiência. Sem suporte adequado, os responsáveis são obrigados a assumir um papel pedagógico para o que não foram preparados, aumentando o estresse

e a sobrecarga dessas famílias. Para muitos estudantes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social, a falta de recursos adaptados representa o mesmo peso entre o acesso à educação ou simplesmente ser excluída do processo escolar.

Embora as diretrizes da educação inclusiva defendam a adequação curricular como um direito dos alunos com deficiência, as escolas muitas vezes não possuem os materiais necessários para efetivar essa adaptação. Nessa perspectiva, Guimarães e Ferreira (2024) apontam que a ausência de livros em braille, softwares assistivos e materiais didáticos acessíveis limita as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino padronizado e excluente para esses estudantes.

Dessa maneira, sem recursos que possibilitem a flexibilização do ensino, a inclusão torna-se apenas um conceito teórico, sem aplicação real no ambiente escolar. Significando que, muitas vezes, os professores da sala regular precisam improvisar estratégias para incluir esses estudantes.

Diante disso, entende-se que essas disparidades reforçam a necessidade de políticas públicas que não só garantam, mas fiscalize a oferta de materiais e profissionais, garantindo que todos os alunos tenham acesso às condições mínimas para uma educação inclusiva de qualidade.

2.1 Dificuldade de Adequação do Currículo e das Práticas Pedagógicas

A dificuldade de adequação do currículo e das práticas pedagógicas no AEE é uma das principais barreiras para a inclusão escolar, conforme apontado por Gois et al. (2024). Nesse contexto, a pesquisa revela que, apesar das diretrizes educacionais promoverem adaptações curriculares, a implementação dessas estratégias ainda enfrenta resistência e dificuldades práticas.

Diante disso, o estudo de Gois, et. al. (2024) aponta que a colaboração entre diferentes agentes educacionais é essencial para adaptar conteúdos conforme as necessidades individuais dos alunos,

mas a ausência dessa interação compromete a eficácia das adaptações curriculares. Além disso, as adaptações muitas vezes ficam restritas a ajustes superficiais, sem impacto real na aprendizagem dos estudantes.

Outro dado preocupante identificado por Queiroz e Melo (2021) é que os professores da AEE enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias estratégicas com docentes do ensino regular. A falta de integração entre esses profissionais resulta em abordagens fragmentadas, nas quais o aluno com deficiência recebe um ensino diferenciado apenas no atendimento especializado, sem que isso se reflita na sala de aula regular. Essa separação prejudica a inclusão, pois impede que o estudante tenha um aprendizado contínuo e adaptado em todas as disciplinas.

Adicionalmente, Gois et al. (2024) alertam para a necessidade urgente de pesquisas públicas e políticas externas mais estruturadas para a adequação curricular no AEE. O estudo ressalta que a escassez de formação continuada e a falta de suporte técnico são entraves que precisam ser superados para garantir uma inclusão efetiva. Sem essas medidas, as adaptações curriculares continuarão sendo tratadas como abordagens, em vez de um direito consolidado dos alunos com deficiência no sistema educacional.

De acordo com Barreto et al. (2024), enquanto alguns municípios possuem cobertura total dessas salas, outras localidades operam com índices alarmantemente baixos. Essa disparidade regional reflete um problema estrutural, no qual as adaptações curriculares não chegam a todos os alunos, mantendo uma exclusão educacional velada. Além da infraestrutura desigual, a falta de qualificação docente para adequar o currículo às necessidades do AEE compromete a inclusão efetiva, conforme destaca Rabelo e Pinto Rabelo (2024).

Todavia, a dificuldade na implementação de tecnologias assistivas no AEE também agrava o problema da personalização do ensino, conforme analisado por Rabelo e Pinto Rabelo (2024). O estudo identificou que, apesar do potencial das tecnologias para adaptar o currículo, sua utilização é extremamente limitada nas escolas públicas, o que significa que esses estudantes dependem na grande maioria dos casos de recursos genéricos e inadequados. Contudo, ele ainda afirma

que um expressivo número de professores não confeccionam ou adaptam materiais pedagógicos, o que significa que grande parte dos alunos recebem um ensino descontextualizado e padronizado, sem adaptações que levem em consideração suas necessidades específicas. Nessa perspectiva, frisa-se que a falta de articulação entre os profissionais da educação também compromete a adaptação curricular.

Queiroz e Melo (2021) destacam que a pandemia da COVID-19 escancarou essa deficiência, uma vez que muitos professores do AEE tiveram que desenvolver estratégias improvisadas para manter a inclusão dos alunos no ensino remoto. Essa experiência demonstrou que, sem um trabalho colaborativo entre o AEE e os professores do ensino regular, as adaptações curriculares se tornam fragmentadas, restringindo a inclusão a momentos isolados, em vez de integrá-la de forma contínua ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o impacto da inadequação curricular se reflete diretamente na trajetória educacional dos alunos do AEE. Barreto *et. al.* (2024) apontam que a distorção idade série entre estudantes da educação especial permanece elevada, atingindo 29,9% em 2023, apesar das tentativas de implementação de políticas inclusivas. Esse número indica que muitos alunos enfrentam barreiras significativas para acompanhar o ritmo do ensino regular, consequência direta de um currículo que não se adapta às suas especificidades. Dessa forma, sem uma reestruturação efetiva na adaptação curricular e na formação docente, a inclusão continuará sendo uma promessa distante da realidade educacional.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi pautada em uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de analisar e discutir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa foi realizada por meio da revisão de materiais já publicados, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios oficiais e documentos legais,

com foco nas práticas pedagógicas, estratégias de inclusão e os desafios específicos enfrentados pelas escolas na implementação do AEE.

Foram priorizadas publicações recentes (de 2020 a 2024), garantindo que o estudo reflita os avanços mais atuais no campo da educação inclusiva e nas novas abordagens para o ensino desse público. No entanto, também foram consideradas obras de datas mais antigas, cujas discussões e contribuições foram fundamentais para a organização deste material, oferecendo uma base teórica sólida e uma continuidade histórica das ideias e práticas sobre a inclusão escolar e o AEE.

Este estudo apontará aspectos que envolvem diretamente a qualidade e a eficácia do AEE, abordando a complexidade enfrentada pelas escolas públicas ao buscar currículos adequados e personalizar estratégias pedagógicas, refletindo sobre os obstáculos encontrados na concretização de um ensino verdadeiramente inclusivo. Para fundamentar essa construção alguns autores foram trazidos, como Monteiro e Marchi, Gois, Amorim e Lustosa, Queiroz e Melo, Faria, Delgado, ambos oferecendo diferentes olhares para se compreender os desafios e possibilidades desse cenário educacional.

Por meio dessa revisão bibliográfica, a pesquisa buscou sintetizar as evidências existentes e fornecer uma visão abrangente sobre as práticas e desafios do AEE, contribuindo para uma compreensão mais profunda da educação inclusiva no contexto das escolas públicas brasileiras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na revisão realizada, foi possível identificar diferentes aspectos que influenciam a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas brasileiras. Entre esses aspectos, destaca-se a capacitação contínua e a formação de professores que atuam no AEE são aspectos determinantes para a inclusão educacional, mas continuam sendo tratados como desafios estruturais no Brasil. Faria *et. al.* (2020) demonstram que muitos dos

professores nunca realizaram qualquer formação específica na área da educação especial, o que compromete diretamente a adaptação curricular e a implementação de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, em sua análise, Faria *et. al.* (2020) afirmam que muitos desses docentes ingressam na função sem qualquer preparo técnico, dependendo exclusivamente da experiência empírica e de orientações genéricas da gestão escolar. Como consequência, a inclusão de alunos com deficiência torna-se uma formalidade no papel, mas sem um suporte pedagógico eficaz para garantir sua real participação no ambiente escolar.

Essa lacuna formativa não apenas prejudica os alunos, mas também sobrecarrega os próprios professores. Morais (2024) destaca que a ausência de capacitação adequada está diretamente associada ao aumento do estresse e da insegurança profissional, levando muitos docentes a evitarem assumir turmas de AEE. A falta de domínio sobre metodologias inclusivas e a dificuldade em lidar com as especificidades de cada estudante resultam em uma sobrecarga emocional significativa.

Assim, o estudo de Morais (2024) evidencia que professores que receberam ao menos um curso de formação continuada relataram maior confiança no uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, enquanto aqueles sem capacitação específica frequentemente recorrem a abordagens tradicionais, que não atendem às demandas dos alunos com deficiência, todavia, outro ponto crítico está na desigualdade na oferta de cursos de formação continuada.

A falta de suporte institucional também é um dos principais entraves para a formação contínua, conforme apontado por Possa e Pieczkowski (2020). A pesquisa realizada com professores de AEE revelou que muitos docentes atuam sem qualquer acompanhamento técnico ou apoio da gestão escolar, o que os leva a desenvolver práticas de ensino de maneira isolada, sem troca de experiências com outros profissionais. Além disso, a ausência de um planejamento institucional para a formação desses professores faz com que a atualização de conhecimentos ocorra de forma fragmentada, sem um direcionamento

claro sobre as melhores estratégias para a adaptação curricular e a personalização do ensino.

Assim, Diomedes (2024) frisa que a carência de capacitação continuada reflete diretamente na qualidade da adaptação curricular e na adoção de metodologias inovadoras. Na ausência de uma formação sólida, professores tendem a reproduzir práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente não contemplam as necessidades dos alunos com deficiência. Essa abordagem limita a autonomia dos estudantes e dificulta sua integração no ambiente escolar, tornando a inclusão um processo burocrático em vez de uma realidade pedagógica efetiva.

Nessa perspectiva, o estudo de Delgado *et. al.* (2025) reforça que a capacitação tecnológica precisa ser parte essencial dos programas de formação continuada, garantindo que os docentes estejam preparados para explorar as potencialidades dessas ferramentas no AEE. Além da necessidade de formação técnica, Pérez e Freitas (2014) argumentam que a capacitação dos professores de AEE deve contemplar aspectos psicossociais para que os docentes desenvolvam uma visão mais ampla sobre inclusão.

O estudo de Pérez e Freitas (2014) aponta que, além do conhecimento técnico e pedagógico, é fundamental que os professores compreendam as especificidades emocionais e sociais dos alunos com deficiência, estabelecendo estratégias que favoreçam não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autoestima desses estudantes. Sem essa perspectiva mais humanizada, a inclusão pode se tornar um processo meramente mecânico, sem impacto real na vida escolar dos alunos atendidos pelo AEE.

O impacto da falta de políticas estruturadas para a formação continuada também foi evidenciado por Queiroz e Melo (2021). O estudo mostra que a maioria dos professores de AEE precisam buscar formação por conta própria, sem qualquer incentivo financeiro ou logístico das redes de ensino. Isso significa que muitos docentes acabam desistindo de se especializar devido aos custos elevados dos

cursos disponíveis, agravando ainda mais o déficit de profissionais capacitados para atuar na educação inclusiva.

No entanto, a capacitação continuada não pode ser tratada como um evento pontual, mas sim como um processo sistemático e contínuo, como enfatiza Morais (2024). Pois, professores que participam regularmente de cursos, oficinas e grupos de estudo demonstram maior segurança na implementação de práticas inclusivas e maior capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Logo, para que a formação seja efetiva, é necessário um investimento estruturado em programas de qualificação docente, suporte técnico permanente e incentivos para que os professores tenham acesso a cursos e metodologias inovadoras. Sem essas iniciativas, a inclusão educacional permanecerá como um desafio, e os alunos público-alvo do AEE continuarão enfrentando barreiras que comprometem seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

Além dos desafios relacionados à capacitação e formação de professores, outro aspecto fundamental para a inclusão escolar é o uso de tecnologias assistivas e a adaptação curricular, pois a inclusão escolar não acontece por decreto. Ela exige ação, investimento e inovação. No entanto, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras mostra que a tecnologia assistiva e a adaptação curricular, embora essenciais, ainda não estão plenamente incorporadas ao ensino dos alunos com deficiência. Delgado et al. (2025) alertam que o simples fato de um recurso existir na escola não significa que ele está sendo utilizado de forma eficiente.

A adaptação curricular enfrenta um problema semelhante. Gois et al. (2024) apontam que, embora existam diretrizes que recomendam flexibilização e personalização do ensino, muitos professores acabam aplicando metodologias genéricas que não contemplam as reais necessidades dos alunos com deficiência. A questão central não é apenas a falta de vontade dos educadores, mas sim a ausência de suporte técnico e diretrizes claras para que essas adaptações sejam feitas de maneira eficaz.

Por conseguinte, o ensino segue um modelo padronizado, e os alunos do AEE acabam sendo encaixados nele, em vez de terem o ensino ajustado às suas particularidades. O cenário se agrava com a desigualdade na distribuição de recursos tecnológicos. Mazzei *et. al.* (2025) revelam que enquanto algumas escolas possuem equipamentos de última geração, outras sequer têm materiais básicos para adaptação curricular.

A falta de recursos físicos, combinada à escassez de formação docente para lidar com tecnologias assistivas, torna o AEE um espaço de exclusão disfarçada de inclusão, e o problema não se restringe às limitações físicas. Assim, Benitez *et. al.* (2017) demonstram que mesmo quando há professores capacitados e dispostos a aplicar metodologias inovadoras, a resistência institucional dificulta sua implementação.

Muitos gestores e coordenadores pedagógicos não sabem como integrar as adaptações curriculares ao ensino regular, o que leva ao isolamento das práticas inclusivas no AEE, sem um impacto real na rotina escolar. Isso cria uma contradição absurda: os recursos e metodologias existem, mas ficam restritos a um grupo específico de professores, sem que toda a escola se envolva no processo de inclusão.

O uso inteligente e estratégico das tecnologias assistivas pode reverter essa realidade, mas isso exige um compromisso mais sólido da gestão escolar. Delgado *et. al.* (2025) argumentam que quando a tecnologia assistiva é utilizada de forma integrada ao currículo escolar, os resultados são notáveis. Escolas que investem na formação dos professores para o uso de softwares de acessibilidade, pranchas eletrônicas e plataformas adaptadas conseguem criar um ambiente mais interativo e inclusivo.

Gois *et. al.* (2024) também enfatizam que a falta de políticas públicas efetivas para incentivar a personalização do ensino agrava o problema. Sem incentivos concretos, a adoção de tecnologias assistivas e metodologias adaptadas fica a cargo da boa vontade individual de alguns educadores, o que perpetua a desigualdade na qualidade do ensino inclusivo. Em um país com dimensões continentais

como o Brasil, isso significa que milhares de alunos seguem sem acesso a um ensino verdadeiramente adaptado às suas necessidades.

Dessa forma, a escola do futuro precisa ser mais acessível, mais inclusiva e mais inteligente na maneira como utiliza os recursos disponíveis. No entanto, se as tecnologias assistivas continuarem sendo tratadas como elementos decorativos e as adaptações curriculares forem aplicadas de maneira superficial, a inclusão seguirá sendo apenas um discurso, em vez de uma realidade concreta. Os estudos analisados deixam claro que o caminho para a transformação existe – o que falta é uma ação coordenada para torná-lo realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, este estudo reafirma a importância do AEE como um instrumento fundamental para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular. No entanto, a implementação dessa política enfrenta desafios estruturais que comprometem sua efetividade, como a falta de formação especializada dos professores, a escassez de recursos materiais e humanos e a dificuldade na adaptação curricular.

A pesquisa evidenciou que, apesar da existência de diretrizes legais que garantem a inclusão escolar, a realidade das escolas públicas ainda está distante da universalização de práticas pedagógicas eficazes para esse público. Os achados do estudo apontam que a formação continuada dos docentes é um dos fatores determinantes para o sucesso do AEE. A ausência de capacitação específica compromete a aplicação de metodologias adequadas, levando muitos professores a adotarem estratégias improvisadas ou inadequadas às necessidades dos alunos.

Além disso, a escassez de recursos materiais, como tecnologias assistivas e materiais adaptados, agrava as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão. A falta de investimento em infraestrutura e na contratação de profissionais especializados também se mostrou um entrave significativo, evidenciando a necessidade de maior suporte governamental e institucional. A partir dessas constatações, observa-

se que a implementação de políticas públicas voltadas à qualificação dos profissionais da educação e à ampliação dos recursos disponíveis nas escolas deve ser uma prioridade para que o AEE alcance sua finalidade de forma efetiva.

A pesquisa também destaca a importância da colaboração entre educadores, gestores e familiares, a fim de construir um ambiente escolar mais inclusivo e acessível. A integração de tecnologias assistivas, aliada a currículos mais flexíveis e adaptados, desporta como uma estratégia essencial para garantir a equidade no ensino e favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos atendidos pelo AEE.

No entanto, é necessário reconhecer que esta pesquisa possui limitações, uma vez que se trata de um estudo bibliográfico, não abrangendo dados empíricos sobre a aplicação do AEE em diferentes contextos escolares. Assim, recomenda-se que futuras investigações aprofundem a análise por meio de estudos de caso ou metodologias quantitativas, de modo a fornecer um panorama mais detalhado sobre a efetividade das estratégias de inclusão. Além disso, seria pertinente explorar como diferentes redes de ensino vêm lidando com os desafios do AEE e quais práticas apresentam melhores resultados na adaptação curricular e na formação docente.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate acadêmico sobre a educação inclusiva ao evidenciar os obstáculos enfrentados na implementação do AEE e ao apontar caminhos para sua melhoria. A inclusão escolar vai além do cumprimento de normativas legais, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais que promovam uma aprendizagem verdadeiramente equitativa. Nesse sentido, garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de suas especificidades, não deve ser apenas uma meta educacional, mas um compromisso social inadiável.

REFERÊNCIAS

AMBROSIM, I; AMBROSIM, L. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, v. 1, p. 1-25, 2024.

Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>. Acesso: 24. Jan. 2025.

AMORIM, M. C. S; LUSTOSA, A. V. M. F. Contradições do ensino remoto no contexto da Educação Especial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, p. 01-25, 2023.

BARRETO, V. A. et. al. A trajetória da educação especial em MS: evolução, desafios e inclusão. **Revista de Educação do Ideau**, v. 4, n. 2, p. 01-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ideal.com.br/index.php/rei/article/view/233>. Acesso: 19. Jan. 2025.

BENITEZ, P. et al. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 8193, jan./mar. 2017.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BUENO, O. M; OLIVEIRA, R. C. S. Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978002/313169978002.pdf>. Acesso: 16. Jan. 2025.

DELGADO, M. A. et. al. A arte de incluir: desafios e triunfos na educação especial. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 8445-8461, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newscience-publ.com/arace/article/view/3445>. Acesso: 15. Jan. 2025.

DIOMEDES, M. E. M. **Macroindicadores qualitativos de inclusão e a alteridade na escolarização de estudantes com TEA**. 2024. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2024.

FARIA, C. A. B. Et. al. Atendimento educacional especializado: o caso de uma EMEF do Município de Cariacica - ES. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288008/313162288008.pdf>. Acesso: 13. Mar. 2025.

GOIS, T. Á. et. al. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. **Revista Foco**, v. 17, n. 9, p. 01-16, 2024.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31321>. Acesso: 16. Mar. 2025.

GUIMARÃES, J. M. N; FERREIRA, M. S. Adequação curricular na educação inclusiva: um direito dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 118-133, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/23573>. Acesso: 15. Mar. 2025.

LUCK, H. R. **A inclusão escolar**: possibilidades e desafios. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, M. F. **A inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Universitária, 2022.

MANTOAN, M. T. **É. Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZEI, K. A. et al. Políticas públicas para a inclusão de estudantes com TEA. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 5119-5137, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newscience-publ.com/arace/article/view/3144>. Acesso: 15. Mar. 2025.

MONTEIRO, J. L; MARCHI, R. C. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69440>. Acesso: 12. Fev. 2025.

PÉREZ, S. G. B; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf>. Acesso: 28. Fev. 2025.

POSSA, J. D. B; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288036/313162288036.pdf>. Acesso: 08. Fev. 2025.

QUEIROZ, F. M. M. G; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-25, 2021. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836036/313165836036.pdf>. Acesso: 26. Fev. 2025.

RABELO, K. A; PINTO, R. F. Tecnologias assistivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência intelectual: desafios e possibilidades. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 6, p. 01-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.studi-esppublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4689>. Acesso: 24. Fev. 2025.

SILVA, J. S. V; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836028/313165836028.pdf>. Acesso: 12. Fev. 2025.

SILVA, J. S. V; MARQUES, M. P. S. D. Atendimento educacional especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 1, p. 50-70, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156345005.pdf>. Acesso: 15. Fev. 2025.

SOARES, C. A. et. al. Amazônia amapaense e a inclusão escolar: desafios e perspectivas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de tempo integral. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 3942-3966, 2024. Disponível em: <https://periodicos.news-iencepubl.com/arace/article/view/1064>. Acesso: 20. Mar. 2025.

SOUZA, A. M. **Educação especial e inclusão**: práticas pedagógicas e estratégias para a inclusão de alunos com deficiências. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE PERSPECTIVE OF BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL ENVIRONMENT

Cintia Almeida Coelho

Universidade Estadual do Maranhão
Balsas - Maranhão
cinttia.almeida@gmail.com

Adriano Ferreira da Silva Neto

Universidade Estadual do Maranhão
Balsas - Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-7773-6137>
professor.adrianoneto@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva tem sido assunto de diversas discussões no cenário escolar, sobretudo, referente as incertezas de como desenvolver o aluno com necessidades especiais. Isso porque, não são poucos os professores que não se sentem seguros e preparados para atender esses educandos. O presente artigo tem como proposta refletir acerca do papel do professor frente à construção de um ambiente educativo inclusivo para os alunos com deficiência. Com este trabalho, buscou-se responder a seguinte questão norteadora: como deve ser a condução professor perante à educação dos alunos com deficiências junto aos demais alunos de uma sala de ensino regular? Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a partir de teóricos como, Mantoan (2021), Mittler (2020), Pimentel (2012), dentre outros, que versam sobre o tema, onde através do qual percebeu-se a importância da educação inclusiva para os alunos com deficiência, a partir da efetiva participação do professor e de toda a comunidade

escolar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Logo, compete a escola apoiar os professores a procurar novas habilidades capazes de compreender e intervir nas diferentes situações, para que haja mudanças significativas pautadas nas promoções de um ambiente inclusivo aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: professor; inclusão; alunos com deficiência.

ABSTRACT

Inclusive education has been the subject of several discussions in the school scenario, especially regarding the uncertainties of how to develop students with special needs. This is because there are many teachers who don't feel safe or prepared to deal with these students. The purpose of this article is to reflect on the role of the teacher in building an inclusive educational environment for students with disabilities. The aim of this work is to answer the following guiding question: how should the teacher conduct the education of students with disabilities alongside the other students in a regular classroom? Methodologically, we opted for qualitative bibliographical research, based on theorists such as Man-toan (2021), Mittler (2020), Pimentel (2012), among others, who deal with the subject, through which we realized the importance of inclusive education for students with disabilities, based on the effective participation of the teacher and the entire school community in the teaching-learning process of these students. It is therefore up to the school to support teachers in finding new skills capable of understanding and intervening in different situations, so that there are significant changes based on promoting an inclusive environment for students with disabilities.

Keywords: teacher; inclusion; students with disabilities.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é polêmico, mas necessário, e vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial. No caso do Brasil, essa discussão ganhou corpo à medida que, por força das políticas de

acesso e permanência de pessoas com deficiência, antes considerados clientela da educação especial, revela preocupações de gestores e educadores, decorrentes das determinações do sistema vigente.

Sabe-se, que a inserção de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras é baseada em vários documentos, leis, declarações que dão embasamento legais para sua inclusão. Dessa forma, a legislação brasileira garante direito à educação, de acordo com os princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como premissas o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Assim sendo, a escola deve assumir seu papel primordial nesse processo, extrapolando o compromisso com a aprendizagem dos educandos, devendo atender a responsabilidade na promoção do desenvolvimento de sua capacidade intelectual, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência, considerando que o foco, na escola, é a aprendizagem.

Destarte, os desafios que surgem a partir de uma política que toma como princípio a inclusão de todos os estudantes na escola, inclusive aqueles que são acometidos de alguma deficiência, demandam de uma organização e de dispositivos que atenda a cada um nas suas especificidades. No entanto, muitos professores ainda se sentem inseguros para incluir crianças com deficiência, demonstrando medo e falta de aceitação, por não terem tido uma formação inicial adequada.

A esse respeito, Mantoan (2021), argumenta que muitos professores ainda não veem ou valorizam a diversidade e as diferenças como fator positivo na aprendizagem e interação entre os alunos. Nesse caso, fica claro que as formações previstas nas leis, podem não estar acontecendo de uma forma a contemplar aspectos importantes, e essenciais para a inclusão de alunos com deficiência

Assim, considerando o professor como agente principal na construção do processo educativo e inclusivo, o presente artigo, tem como objetivo principal discorrer sobre o papel do professor frente à construção de uma educação inclusiva a estudantes com deficiências em sala de aulas regulares. Além disso, mais especificamente,

pretende-se com essa pesquisa, compreender de que maneira os professores devem estar preparados para trabalhar com os alunos com deficiência junto aos demais alunos na sala de aula, como também identificar boas práticas docentes que possam contribuir com a aprendizagem desses alunos em um ambiente mais inclusivo.

Este estudo justifica-se pela necessidade de apropriar-se de conhecimentos sobre o papel do professor na perspectiva da construção de um ambiente escolar inclusivo para estudantes com deficiência no ensino regular. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, a partir de livros e artigos já publicados, envolvendo teóricos que versam sobre a temática, o que possibilitou uma análise das informações mais relevantes para a reflexão acerca do tema abordado.

O professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel crucial no contexto da inclusão. Contudo, muitas vezes, ele enfrenta desafios para implementar práticas pedagógicas inclusivas, necessitando de formação e suporte adequados. Diante dessa realidade, o intuito desta pesquisa é responder a seguinte questão norteadora: Como deve ser a condução do professor perante à educação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos em uma sala de aula de ensino regular?

Nessa perspectiva, espera-se que este estudo possa contribuir para a formação de professores, bem como para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos com deficiência, efetivando a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar. Assim, para analisar o papel do professor na perspectiva da construção de um ambiente escolar inclusivo, faz-se necessário discorrer acerca da relação do professor e a inclusão no contexto educacional, levando-se em consideração seus marcos legais, bem como refletir sobre as ações do professor que favorecem para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

2 O PROFESSOR E A INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Considera-se, a Educação Inclusiva como uma concepção de ensino contemporânea que visa garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diferenças e as diversidades. Nesse sentido, Moran e Bach (2018, p. 73), destacam que, “a inclusão é uma oportunidade de aprendizado mútuo, onde todos, incluindo professores e alunos, se beneficiam ao vivenciar a diversidade no seu cotidiano”.

Decerto, a inclusão na educação busca garantir que todos os alunos sejam valorizados e respeitados no seu ambiente educacional, que esta prática inclusiva seja formalizada frente a sua diversidade como um recurso enriquecedor e facilitador para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Nesse propósito, a UNESCO (2022, p. 58) argumenta, “a inclusão educacional é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os indivíduos, sem exceção”. Por isso, a educação inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais, a educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência faz parte dos princípios Direitos Humanos, os quais são reafirmados, por exemplo, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que assegura ao aluno com deficiência o atendimento educacional em classes comuns da rede regular de ensino, ressaltando também que em casos especiais, fica assegurado o atendimento educacional especializado gratuito.

Da mesma forma, a Declaração de Salamanca (1994) veio reforçar estas propostas que dentre muitos outros pontos, propõe que as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares e que as escolas a elas devem se adequar. Nesse sentido, a Constituição Federal (1988, p. 43), em seu Artigo 208, § III, assegura que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando-lhes também o direito ao atendimento educacional especializado na rede pública regular de ensino.

Nesse mesmo propósito, o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13146/15) vem assegurar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Contudo, percebe-se, que mesmo após décadas de promulgação pode-se observar a falta de compromisso e respeito às leis, no que tange questões inerentes a acessibilidade, a capacitação de profissionais especializados e, principalmente, à inclusão educacional. Assim sendo, a inclusão no contexto educacional não deve ser vista apenas como uma exigência legal, ou uma estratégia pedagógica, mas como um compromisso ético e social.

Percebe-se, que a inclusão em nosso país, ainda enfrenta muitos desafios significativos, por exemplo, com a persistência de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Além disso, a falta de recursos financeiros e de políticas públicas efetivas também constitui um entrave, o que torna necessária a defesa e implementação de medidas que promovam a igualdade de oportunidades.

Não obstante, todas as dificuldades e contradições que se observa na educação de pessoas com deficiência, fato este construído historicamente, comprehende-se que, mesmo que sejam “incluídas” na escola regular, os alunos com deficiência ainda passam por um grande desafio, pois trazem consigo o estigma de terem sido excluídos e agora precisam se adaptar aos modelos educacionais vigentes.

No que tange ao estigma da exclusão, Fernandes (2007) traz o seguinte relato:

A prática de segregar as pessoas com deficiências foi constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, mas efetivou-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes,

privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais. (Fernandes, 2007, p. 37).

Ribeiro (2023, p. 1) enfatiza ao relatar que, “a inclusão e a segregação são abordagens distintas no contexto de alunos com deficiência”. Na visão da autora, enquanto a inclusão busca promover a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características, a segregação envolve a separação desse alunos em ambientes educacionais específicos.

A partir disso, comprehende-se que a segregação ocorre quando alunos com deficiência são excluídos das turmas regulares e colocados em ambientes separados, negando-lhes a interação com seus pares e, por consequência, uma educação inclusiva.

Destaca-se ainda, que no âmbito educacional as discussões e implementações de políticas em prol da inclusão, certificadas através da legislação, asseguram o direito das pessoas com deficiência acessar aos diferentes níveis do ensino regular, de modo que sejam garantidas as adaptações e os instrumentos necessários para que estes tenham a possibilidade de permanência e conclusão de suas atividades acadêmicas com autonomia e segurança.

Nessa vertente, evidencia-se, que a partir da Declaração de Salamanca (1994), produzida pela Organização das Nações Unidas (ONU), a sociedade avançou para o paradigma atual da inclusão, na qual defende que:

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, criança com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Uma das sugestões educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca, refere-se à uma educação inclusiva. Desse modo, todos os alunos se beneficiam do processo de inclusão, tendo acesso à escola de ensino regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, desenvolvendo atitudes positivas, que são ganhos em habilidades de aprendizagem e sociais para a vida em comunidade.

Nesse aspecto, Mantoan (2021) afirma que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de ensino regular, conforme argumenta a seguir:

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (Mantoan, 2021, p. 97).

Apesar de, a educação ser um direito de todos, podendo beneficiar todos os alunos no processo de inclusão, nota-se, que mesmo com todas as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, a inclusão ainda é um desafio tanto para gestores públicos, quanto para os demais atores do processo de escolarização.

Partindo-se dessa realidade, utiliza-se as palavras de Teixeira e Nunes (2010):

Há de se pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. (Teixeira; Nunes, 2010, p.28).).

Na concepção de Mantoan (2021, p. 20), “a lógica da inclusão é provocativa e complexa, mesmo para os educadores inclusivos, pois envolve um grande confronto social e de questões que estão

enraizadas em nosso meio". Isso posto, é pertinente compreender, que a situação de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular da educação em nosso país, nem sempre é a que se deseja, mesmo com todos os mecanismos legais.

Julga-se, portanto, para que esse modelo de educação atinja a sua plenitude, requer muitas discussões, ainda mais na educação de alunos com deficiência no ensino regular. Pois, entre os problemas enfrentados, podem ser citados desde questões relacionadas a preconceitos, falta de capacitação dos professores, resistências de integrantes do meio docente, de pais, funcionários da escola e até mesmo da própria comunidade.

Destaca-se, a capacitação dos professores para o trabalho de inclusão é de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Assim sendo, a inclusão educacional visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham acesso ao um aprendizado significativo em ambientes educacionais comuns.

Sob esse aspecto, Cunha (2020) efetivamente fundamenta que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (Cunha, 2020, p. 101).

É importante reconhecer que a capacitação dos professores é essencial para garantir que todos os estudantes tenham uma educação de qualidade. Assim, professores capacitados são capazes de identificar e atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas e implementando estratégias diferenciadas para promover a valorização da diversidade e o respeito pela singularidade de cada discente.

Frente à necessidade dessa capacitação, Mittler (2020), pontua:

[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional (Mittler, 2020, p. 35).

Mantoan (2021) defende a importância da formação do professor inclusivo:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excluente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2021, p. 81)

De fato, a qualificação profissional do docente é extremamente importante para efetiva inclusão dos alunos com deficiência na sala regular de ensino. Pois, quando se trata de inclusão desses estudantes, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que este deve estar pronto e seguro para o trabalho de inclusão. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para atender às necessidades desses educandos, bem como o conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciado e adaptativo.

Por tudo isso, é possível compreender que é necessário que a capacitação na educação seja, de fato, inclusiva e que favoreça a diversidade humana. Nessa perspectiva, Rocha (2017) enfatiza afirmando que:

O papel do professor é também o de ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetivo ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, semeando uma escola integrada na inclusão (Rocha, 2017, p.8).

É importante subjetivar, que a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas é crucial para construir um ambiente acolhedor e respeitoso. No que tange aos alunos com deficiência na sala de aula comum, os professores têm papel fundamental na construção de um ambiente inclusivo para esses estudantes. Além de serem os responsáveis por identificar as suas necessidades individuais, planejar estratégias diferenciadas de ensino, adaptar materiais didáticos e, por fim, avaliar o progresso de cada estudante.

Por todo o exposto, conclui-se, então, que a inclusão educacional é um processo complexo que exige a preparação dos professores, a promoção de um ambiente inclusivo, as adaptações de práticas pedagógicas, os recursos necessários e currículos para atender a diversidade presente na sala de aula. Pois, garantir que cada aluno com deficiência tenha as condições necessárias para aprender é uma responsabilidade coletiva, que exige não apenas implementações de políticas públicas e recursos adequados, mas também a transformação das atitudes e ações de todos os envolvidos no processo educativo.

3 AÇÕES QUE FAVORECEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO

A inclusão no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um contexto educacional que busca promover a equidade e o respeito à diversidade, é um desafio central no cenário educacional contemporâneo. Para sua efetividade, ela exige que os professores transformem suas práticas e sua maneira de pensar.

E, como bem diz Mantoan (2021),

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e **os professores aperfeiçoem suas práticas** e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (Mantoan, 2021, p. 120, grifo da autora).

De fato, para ser um professor inclusivo, primeiramente, é necessário observar as limitações e especificidade de cada aluno e aprimorar seu método de ensino. Haja vista, no cotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com estudantes em situação de inclusão.

Assim, cabe a ele a responsabilidade maior de promover um ambiente inclusivo na escola. Isso significa que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas dificuldades.

Entretanto, cabe destacar, que a inclusão escolar não é responsabilidade somente do professor, mas de todos os envolvidos no contexto educacional. Nesse viés, Alves (2009), argumenta que, para uma educação inclusiva mais efetiva,

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (Alves, 2009, p.45-46).

Nessa perspectiva, espera-se é que o corpo docente esteja preparado para o trabalho da inclusão educacional, principalmente, relacionado aos educandos com deficiência, tornando menos presentes as queixas a respeito de suas dificuldades sobre o que fazer, como fazer, por que fazer e até onde fazer, diante da realidade da inclusão desses alunos.

Certamente, com a implantação da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras, o professor pode se deparar com alunos que possuem diferentes tipos de necessidades especiais, que exigem dele habilidades específicas para alfabetizar, ensinar e incluí-los no ambiente escolar, ou seja, além das demandas particulares de conhecimento devem ter competências que vão, desde o aprendizado em Libras, Braile, por exemplo, até técnicas específicas de ensino a

crianças com dificuldade motoras, visual, auditiva ou com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Nesta circunstância, comprehende-se que a educação inclusiva demanda uma maior competência profissional dos professores e ações educativas mais amplas e diversificadas que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos.

Diante dessa realidade, percebe-se que só a formação inicial, não é suficiente para alcançar o entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, um dos desafios da inclusão está na necessidade de formação contínua dos professores.

Sobre isso, Mantoan (2021, p. 38) justifica enfatizando que, “educadores precisam desenvolver competências para trabalhar com a diversidade e criar ambientes que sejam, ao mesmo tempo, desafiadores e acolhedores para todos os estudantes”. Nesse pensamento, inclui-se também a compreensão das necessidades dos alunos, a busca por estratégias inovadoras e a disposição para aprender e ensinar de maneira colaborativa e significativa.

Por tudo isso e frente a essa nova realidade, faz-se necessário que o professor, no intuito de construir um ambiente educacional inclusivo, trabalhe em conjunto com outros profissionais da escola, como psicólogos, psicopedagogos, neuropedagogo, dentre outros especialistas, além de manter um diálogo constante com as famílias.

Destarte, os professores devem estar preparados para afrontar o desafio de uma escola inclusiva. Frente a isso, Guijarro (2005) traz a seguinte argumentação:

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Consequentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais (Guijarro, 2005, p. 12).

Em consonância, Pimentel (2012) relata que muitas vezes, os professores sentem-se inseguros diante da possibilidade de receber alunos com deficiência em sala de aula, entretanto, alerta sobre a ausência de conhecimento adequado.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização dos currículos pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (Pimentel, 2012, p.139).

Certamente, responder à diversidade dos alunos é, atualmente, uma necessidade imprescindível para que o aprendizado e a inclusão se efetivem. No entanto, como fora mencionado, essa não é uma responsabilidade só do professor, mas sim, da participação de todos da comunidade escolar, pois todos podem e devem ter contato com os alunos com deficiência.

Outrossim, é fundamental que a escola seja um ambiente acessível e acolhedor, tanto física como pedagogicamente. Pois, a verdadeira inclusão acontece quando o ambiente de aprendizagem é ajustado para atender às necessidades dos estudantes. Entretanto, embora a inclusão seja um ideal amplamente aceito, sua implementação enfrenta diversos desafios.

A esse respeito, Rodrigues (2005, p. 34) aponta que um dos principais obstáculos é “a resistência à mudança nas práticas pedagógicas e na cultura escolar”. Isso porque, muitas vezes, as escolas regulares não estão preparadas ou são relutantes em adaptar suas estruturas e metodologias para atender às necessidades de todos os alunos.

Para superar esses desafios, é essencial desenvolver estratégias eficazes de inclusão. Como Mantoan (2021, p. 88) sugere, é a “formação continuada de professores para lidar com a diversidade em sala de aula”. Isso envolve não apenas a capacitação técnica, como também a sensibilização para a valorização das diferenças e para a adoção de práticas inclusivas.

Assim, e visando responder à questão norteadora desse estudo, como deve ser a condução do professor perante à educação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos em uma sala de ensino regular, buscou-se nos autores apresentar algumas ações que possam favorecer a construção de um ambiente escolar inclusivo, capaz de promover uma educação mais justa e igualitária para esses discentes.

No entendimento de Tiburski (2023), o primeiro passo para oferecer aulas inclusivas aos educandos com deficiência é preciso que:

O professor conheça o perfil dos seus alunos, a partir disso é possível elaborar planos e atividades mais eficientes, pois isso torna maior a assertividade do engajamento e o envolvimento de toda a turma; **todas as ações devem ter intencionalidades**, assim o professor poderá elaborar atividades específicas para tornar mais eficiente o processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno; **envolver todos os alunos em atividades conjuntas**, o que, de fato, promove o respeito e a tolerância; **utilizar múltiplos recursos e tecnologias**, isso porque, alunos com deficiência desenvolve melhor suas capacidades quando são expostos a materiais que envolvem seus sentidos; **criar um ambiente de respeito e cooperação entre os alunos**, pois incentivar os alunos a cooperarem uns com os outros, por meio de dinâmicas e atividades, mostra aos discentes que, juntos ficam mais fortes e capazes de superar os desafios (Tiburski, 2023, p. 3, grifo da autora).

Percebe-se, portanto, que para construir um ambiente escolar inclusivo que atenda adequadamente os alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola normal apresenta. Faz-se necessário que os profissionais e, principalmente, os professores estejam preparados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando.

Alves (2025), cita algumas práticas pedagógicas que podem garantir a participação efetiva de todos os estudantes, superando a visão limitada de inclusão como mera inserção de alunos com deficiência em turmas regulares, tais como:

Uso de tecnologias assistivas - essas ferramentas auxiliam no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, como softwares de leitura e escrita; **Adaptação curricular** - a flexibilização dos conteúdos e avaliações que possam atender as necessidades específicas de cada aluno; **Ensino Colaborativo** - trabalho em grupo entre alunos com diferentes habilidades e a cooperação entre professores e profissionais de apoio; **Didáticos diversificados** - uso de diferentes formatos de material didático (audiovisual, tático, digital) para garantir a compreensão de todos os alunos (Alves, 2025, p. 14, grifo da autora).

Para Souza e Oliveira (2019, p. 142), outra abordagem eficaz para a envolver os alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular, é o uso de metodologias diferenciadas, como aprendizagem cooperativa e o ensino baseado em projetos, que possibilitam a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, adaptando-se aos estilos e ritmos individuais dos alunos. Na visão de Costa e Ferreira (2020, p. 74), um ambiente de sala de aula acolhedor e respeitoso é aquele que valoriza as diferenças e promove a empatia, além de contribuir significativamente para o bem-estar e a participação de todos os alunos. Desse modo, entende-se, que é vital a construção de um ambiente escolar que promova a inclusão dos educandos com deficiência.

Acredita-se, um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula para alunos com deficiência é que os professores mudem a visão de que esses discentes são incapacitados, para um visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades personalizadas e diversificadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

A esse respeito, Costa Júnior et al (2023) afirmam que:

A utilização de metodologias de ensino diversificadas é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem eficaz. A diferenciação instrucional, a interação social e a consideração das diferentes inteligências são abordagens que contribuem para o engajamento, a compreensão e o desenvolvimento integral dos alunos (Costa Júnior et al, 2023, p. 333).

Coadunando a essa afirmação, Minetto (2008) afirma, para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (Minetto, 2008, p. 101).

Harmonizando-se com a citação acima, conclui-se que, os professores que buscam construir um ambiente educativo inclusivo para alunos com deficiência na sala de aula comum, devem estar atentos as suas diversidades, buscando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação, visando formar cidadãos críticos e conscientes para o convívio com as diferenças.

Portanto, quando os professores possuem uma formação sólida e contínua para lidar com esses educandos, antes considerado público-alvo da educação especial, eles além de transformar suas práticas pedagógicas, também contribuem para a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático, capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

4. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, teve uma abordagem qualitativa, com o objetivo de refletir acerca do papel do professor frente à construção de um ambiente educativo inclusivo para alunos com deficiência. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o intuito de buscar teorias e práticas de inclusão educacional, com base em autores e fontes contemporâneas, como Mantoan (2021), Moran e Bach (2018), Cunha (2020), Ribeiro (2023), Mittler (2020), dentre outros que versam sobre o tema.

Para Gil (2022, p. 45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros

e artigos científicos". Dessa forma, a partir dos métodos utilizados, foram coletadas informações através da leitura de trabalhos acadêmicos, livros, revistas científicas, que foram publicados recentemente, para assim coletar as informações necessárias que colaboraram na construção desse artigo.

Portanto, para a elaboração deste trabalho, tomou-se como ponto de partida o que se pretende levar ao leitor, o quanto a temática apresentada é importante para a formação dos professores no contexto escolar inclusivo, bem como amenizar as lacunas existentes na Leis e nas práticas pedagógicas que devem garantir à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização desse artigo que se pautou em pesquisa bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos e refletir sobre o papel do professor frente à construção de um ambiente educativo inclusivo para os alunos com deficiência na sala de ensino regular. A partir disso, compreendeu-se que a inclusão educacional tem o potencial de transformar a sociedade como um todo, pois ela é um compromisso ético, social e político que requer esforços conjuntos e contínuos.

Durante o estudo ficou perceptível que, quando os alunos aprendem em ambientes inclusivos, eles não apenas desenvolvem habilidades acadêmicas, mas também aprendem a conviver com as diversidades e as diferenças, a praticar a empatia, a cooperação e o respeito mútuo com todos da sala de aula. Isto significa que, esse processo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Este trabalho foi de grande importância, pois favoreceu a compreensão de que, para haja concretização de uma educação inclusiva, a escola deve estar sempre revendo suas práticas, adaptando materiais e ofertando recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitam, investindo na formação continuada dos professores, para que estes, estejam bem capacitados e seguros para desempenhar

suas funções frente aos desafios da inclusão e sejam capazes de favorecer um ambiente acolhedor para atender às necessidades de todos os alunos, sem exceção.

Compreendeu-se também, que apesar dos avanços por meio de políticas de acesso, o trabalho de inclusão de alunos com deficiência é complexo e desafiador para todos os envolvidos no contexto educacional. Entretanto, nesse estudo ficou explícito o relevante papel do professor na condução do processo de inclusão desses educandos junto aos demais alunos na sala de aula regular. Pois, sendo o professor o agente responsável pelo ensino e aprendizagem, se bem planejado e conduzido, os alunos aprendem a conviver com as diferenças, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, na sala de aula.

Por fim, conclui-se, que o tema inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, não deve apenas permear as discussões e debates, mas deve-se buscar alternativas assertivas fazendo com que o processo inclusivo venha realmente acontecer na prática do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edsangela Gosler Cassiano. Inclusão no processo de ensino-aprendizagem e diversidade educacional. **Revista ft.** v. 29, ed. 142/jan-2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/inclusao-no-processo-de-ensino-aprendizagem-e-diversidade-educacional/#>. Acesso em 29 mar. 2025.

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras**: tendências, contextos e desafios. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9866/9866_1.PDF. Acesso em 29 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).** Brasília, 2015.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

COSTA, Luana; FERREIRA, Marcos. **Ambiente Escolar e Inclusão:** Estratégias para um Ensino Respeitoso e Eficaz. Porto Alegre: Editora Artmed, 2020.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem.** V. 6, p. 324-341, mai. 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/amaur/Downloads/324-341+A+import%C3%A2ncia+de+um+ambiente+de+aprendizagem+positivo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. RJ: Wak Editora, 2020.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos:** a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadores de deficiências. Benjamim Constant, Rio de Janeiro, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2022

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas.** Brasília: Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Especial - SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em 30 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O Que é? Por Quê? Como Fazer?. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Senac, 2003.

MARTINS, R.; ALMEIDA, S. Diferenciação do ensino: estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos na sala de aula inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, v. 35, n. 4, p. 112-125, 2018.

- MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2^a ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- MORAN, José; BACH, Vanessa. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.** São Paulo: Penso, 2018.
- PIMENTEL, S.C. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA. 2012.
- RIBEIRO, Gilvania Wanderley de Andrade. **Inclusão e Segregação de Estudantes com Deficiência:** desafios e perspectivas. Anais – VIII Congresso Nacional de Educação/CONEDU, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRA-BALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID1016_TB7974_03082023200715.pdf. Acesso em 01 abr. 2025.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2005.
- SOUZA, Carla; OLIVEIRA, João. **Metodologias Diferenciadas na Educação Inclusiva.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- TIBURSKI, Raquel. **5 melhores práticas para trabalhar a inclusão em sala de aula.** Diário Escola, 21 fev. 2023. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/inclusaoemsaladeaula/#:~:text=Crie%20um%20ambiente%20de%20respeito%C3%A9%20um%20direito%20de%20todos>. Acesso em 29 mar. 2025.
- UNESCO. **Education for All: Inclusive Practices in Education.** Paris: UNESCO Publishing, 2022.

CAPÍTULO 8

O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: a relevância da equipe escolar no processo de inclusão de alunos com TEA

*AUTISM IN THE SCHOOL CONTEXT: the relevance of the school team in the
process of inclusion of students with ASD*

Aldaires Alves Guimarães Lopes

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Lagoa do Mato - MA

aldairesalves@hotmail.com

Diana Mercêdes Pereira de Sá

<https://orcid.org/0009-0000-7263-2603>

São João dos Patos – MA

dianamercedes82@yahoo.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, apresentando desafios significativos no contexto educacional. A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, mas sua efetivação depende de adaptações pedagógicas, recursos adequados e a formação contínua dos educadores. Este artigo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar, investigando os desafios enfrentados pela equipe escolar, as estratégias pedagógicas adequadas e a importância da formação contínua para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Por meio de uma revisão bibliográfica, o estudo identifica as principais práticas recomendadas e os obstáculos que impedem a efetiva inclusão desses alunos. Conclui-se que a colaboração entre professores, familiares e outros profissionais, aliada à capacitação da equipe escolar, é essencial para criar um

ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Autismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological condition that affects communication, social interaction, and behavior, posing significant challenges in the educational context. The inclusion of students with ASD in mainstream schools is a right guaranteed by national and international legislation, but its implementation depends on pedagogical adaptations, adequate resources, and ongoing training for educators. This article aims to analyze the process of including students with autism in the school environment, investigating the challenges faced by school staff, appropriate pedagogical strategies, and the importance of ongoing training to promote inclusive, quality education. Through a literature review, the study identifies the main best practices and obstacles that impede the effective inclusion of these students. It concludes that collaboration between teachers, family members, and other professionals, combined with training for school staff, is essential to creating an educational environment that fosters the academic, social, and emotional development of students with ASD.

Keywords: School inclusion; Autism; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos e restritos. Essas características, que variam em intensidade e manifestação, podem representar obstáculos significativos no contexto educacional, tanto para os alunos com autismo quanto para os profissionais responsáveis por seu processo de aprendizagem.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares no Brasil é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão, que é a Lei nº 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015. Esta lei reafirma o direito à

educação inclusiva e estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos da sociedade. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU foi adotada em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, fortalecendo a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo.

No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, como a falta de preparo da equipe escolar, a carência de recursos adequados e a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais que atendam às especificidades do TEA.

A problemática central deste estudo reside na seguinte questão: De que maneira a equipe escolar contribui para o processo de inclusão de alunos com autismo, e quais são os desafios enfrentados por essa equipe para promover uma educação inclusiva e de qualidade? A inclusão escolar de alunos com TEA não se resume à sua presença física no ambiente educacional, mas envolve a criação de condições que permitam sua participação ativa e desenvolvimento integral.

Para isso, é essencial que a equipe escolar esteja capacitada e sensibilizada para compreender as particularidades do transtorno e implementar estratégias pedagógicas adequadas. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar, investigando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas mais eficazes e a importância da formação continuada da equipe escolar.

Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados por alunos com autismo no contexto escolar, considerando aspectos sociais, emocionais e pedagógicos; investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão e a participação ativa desses alunos nas atividades escolares; e reconhecer a importância da interação entre professores, familiares e outros profissionais no processo de inclusão, fortalecendo a colaboração interdisciplinar.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, que visa compilar, analisar e sintetizar estudos acadêmicos, artigos científicos, livros, dissertações, teses e

documentos relacionados ao autismo, à educação inclusiva e ao papel da equipe escolar. A revisão da literatura permitirá identificar as principais abordagens, conceitos e práticas utilizadas no processo de inclusão de alunos com autismo, além de apontar lacunas e sugerir direções para futuras pesquisas.

Portanto, a relevância deste estudo reside na necessidade de promover uma educação que respeite a diversidade e garanta o direito de todos os alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. A inclusão de alunos com autismo não só beneficia esses estudantes, mas também enriquece a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Assim, investir na formação continuada dos profissionais da educação e na criação de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para transformar as escolas em espaços verdadeiramente acolhedores e equitativos.

2 O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: a relevância da equipe escolar no processo de inclusão de alunos com TEA

O autismo, hoje conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), passou por uma longa jornada até ser compreendido como uma condição neurológica complexa e multifacetada. Sua história é marcada por avanços científicos, transformações sociais e uma crescente humanização no modo como as pessoas com autismo são vistas e tratadas.

Tudo começou em 1911, quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou pela primeira vez o termo "autismo" para descrever sintomas de isolamento social em pacientes com esquizofrenia. No entanto, foi apenas em 1943 que o psiquiatra infantil Leo Kanner publicou um estudo pioneiro intitulado *"Autistic Disturbances of Affective Contact"*. Nesse trabalho, Kanner descreveu 11 crianças que apresentavam características como dificuldades de interação social, comportamentos repetitivos e resistência a mudanças. Ele cunhou o termo "autismo infantil", diferenciando-o da esquizofrenia e dando os primeiros passos para reconhecer o autismo como uma condição única (Kanner, 1943).

Paralelamente, em 1944, o médico austríaco Hans Asperger descreveu casos de crianças com habilidades cognitivas preservadas, mas com dificuldades sociais e comportamentos repetitivos, hoje associados à Síndrome de Asperger. No entanto, seu trabalho só ganhou reconhecimento internacional décadas depois, contribuindo para a compreensão do autismo como um espectro (Asperger, 1944).

Infelizmente, nas décadas seguintes, o autismo foi frequentemente associado a causas psicológicas equivocadas, como a teoria da "mãe geladeira", que culpabilizava as mães pelo comportamento dos filhos. Essa visão, além de estigmatizante, retardou o avanço de abordagens mais humanizadas e científicas (Bettelheim, 1967).

A partir dos anos 1960, pesquisas começaram a desvincular o autismo de causas psicológicas, reconhecendo-o como uma condição neurológica. Estudos genéticos e neurobiológicos passaram a demonstrar que o autismo tem bases biológicas, embora sua etiologia exata ainda seja complexa e multifatorial (Rimland, 1964).

Atualmente, o autismo é entendido como parte da neurodiversidade, um conceito que valoriza as diferenças neurológicas como variações naturais do cérebro humano. Essa perspectiva, defendida por autores como Judy Singer (1998), promove a inclusão, o respeito e a autonomia das pessoas com autismo, destacando suas potencialidades e singularidades. No campo educacional, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), reforçam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos com autismo.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados, como o acesso a diagnósticos precoces, terapias adequadas e a inclusão plena na sociedade. A conscientização sobre o autismo e a luta contra o preconceito continuam sendo prioridades.

O autismo passa por reconhecer as pessoas com TEA como indivíduos únicos, com direitos, potencialidades e contribuições valiosas para a sociedade. Como afirmou *Temple Grandin*, uma das

mais conhecidas personalidades autistas: "O mundo precisa de todos os tipos de mentes".

É visível a evolução significativa: de uma visão estigmatizante e limitada para uma compreensão humanizada e inclusiva. Hoje, o autismo é reconhecido como parte da diversidade humana, e as pessoas com TEA são valorizadas por suas singularidades e contribuições. A luta por direitos, inclusão e respeito continua, mas os avanços já alcançados mostram que é possível construir uma sociedade mais acolhedora e equitativa para todos.

2.1 Desafios sociais, emocionais e pedagógicos

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar envolve uma série de desafios que abrangem aspectos sociais, emocionais e pedagógicos. Esses desafios estão diretamente relacionados às características do autismo, como dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que podem impactar significativamente o processo de aprendizagem e a integração desses alunos no contexto escolar.

No âmbito social, os alunos com autismo frequentemente enfrentam dificuldades para estabelecer e manter relações interpessoais. Conforme destacam Orrú e Viera (2018, p. 45), "a interação social é uma das áreas mais afetadas no TEA, o que pode levar ao isolamento e à exclusão por parte dos colegas". Esse isolamento pode ser agravado pela falta de compreensão e sensibilização da comunidade escolar sobre as particularidades do autismo, resultando em situações de *bullying* ou marginalização.

No aspecto emocional, os alunos com TEA podem apresentar dificuldades para regular suas emoções, especialmente em ambientes que não são adaptados às suas necessidades. Segundo Baptista (2011, p. 32), "a sobrecarga sensorial e a dificuldade em lidar com mudanças na rotina podem gerar ansiedade e estresse, prejudicando o bem-estar emocional desses alunos". A falta de formação dos

profissionais para lidar com essas situações pode intensificar os desafios, criando um ambiente pouco acolhedor e desestimulante.

Do ponto de vista pedagógico, as barreiras são igualmente significativas. Muitas vezes, as estratégias de ensino utilizadas nas escolas não são adaptadas às necessidades dos alunos com autismo, o que pode limitar sua participação e progressão acadêmica. De acordo com Mantoan (2003, p. 28), "a rigidez curricular e a falta de flexibilidade nas metodologias de ensino são obstáculos que impedem a efetiva inclusão de alunos com TEA". Além disso, a carência de recursos e materiais adequados, como ferramentas de comunicação alternativa, pode dificultar ainda mais o processo de aprendizagem.

Em síntese, os principais desafios enfrentados por alunos com autismo no contexto escolar estão relacionados à interação social, à regulação emocional e à adaptação pedagógica. Para superar essas barreiras, é essencial que a escola promova um ambiente inclusivo, com práticas pedagógicas flexíveis e a participação de uma equipe multiprofissional capacitada. Como afirma Brasil (2001, p. 19), "a educação inclusiva exige a transformação do sistema educacional para atender à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos".

2.2 O papel da equipe escolar no processo de inclusão

Conhecendo esses desafios enfrentados por alunos com autismos e levando em conta que para a superação de alguns desses é necessário pensar na importância dos profissionais que são diretamente responsáveis por esse processo pleno de inclusão. Nesse sentido entende-se que no contexto escolar que se consegue consolidar de forma mais ampla essa inclusão, e, quando nos reportamos a esse contexto, vamos encontrar fatores e agentes que influenciam nesse processo: fatores físicos e estruturais, e agentes, que, no caso, incluem a família e os profissionais da educação, que lidam diretamente com os educandos. Os desafios da inclusão escolar passam pela resistência cultural, ausência de políticas públicas

efetivas, despreparo dos profissionais e estruturas físicas inadequadas (Oliveira; Santos, 2023).

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar o quanto é importante o papel desses profissionais e a necessidade de os mesmos estarem preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, buscando compreender as características e desafios específicos que cada criança autista pode apresentar. O trabalho colaborativo entre a equipe escolar e os profissionais de apoio é fundamental para garantir a implementação de práticas baseadas em evidências no atendimento ao aluno com TEA (Brasil, 2023).

Quando falamos em profissionais de educação, equipe escolar ou qualquer outra nomenclatura, estamos nos referindo não somente ao professor, ao diretor e aos auxiliares. Esses profissionais incluem também psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros que trabalham juntos para apoiar o desenvolvimento dos alunos. A educação especial deve contar com a participação de diferentes profissionais, como professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, que atuem de forma articulada para garantir o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Portanto, a equipe escolar pode ser vista como um sistema de suporte à inclusão, onde cada membro desempenha um papel importante na promoção da aprendizagem e na participação dos alunos com autismo e essa equipe deve estar preparada para lidar com as necessidades específicas dos alunos, o que inclui a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e a implementação de estratégias de ensino personalizadas.

A escola deve organizar-se de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, contando com uma equipe multiprofissional que atue de forma articulada, promovendo a criação de ambientes inclusivos e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas às singularidades de cada estudante (Brasil, 2001).

Outro ponto relevante no processo de inclusão é a necessidade do engajamento de todos os órgãos de educação na

implantação/implementação de ações com foco na formação dos profissionais para o aprimoramento do processo inclusivo no ambiente escolar, tendo em vista a relevância da equipe escolar na efetivação de um ambiente inclusivo. Além disso, uma equipe escolar com formação adequada deve ser capaz de fornecer apoio emocional e social aos alunos com autismo, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e a se sentirem mais seguros e confiantes.

2.3 Estratégias de inclusão

A inclusão escolar também envolve o estabelecimento de políticas e práticas inclusivas dentro da escola. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas, o fornecimento de recursos adequados, o treinamento de professores e funcionários, bem como a criação de um ambiente físico e emocionalmente seguro para todas as crianças.

A BNCC enfatiza a importância de estratégias como: Uso de recursos visuais e tecnológicos: Para facilitar a comunicação e a compreensão dos alunos com autismo. Ensino personalizado: Com foco nas potencialidades e interesses individuais dos alunos.

As escolas devem garantir a flexibilização e a personalização do currículo, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso inclui o uso de recursos visuais, tecnológicos e estratégias pedagógicas que facilitem a comunicação, a compreensão e a participação ativa desses alunos no processo de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 60).

Esses documentos oficiais reforçam a necessidade de um ambiente escolar inclusivo, com práticas pedagógicas adaptadas e o uso de tecnologias de apoio, como os Dispositivos de Comunicação Alternativa (DCA). A implementação dessas estratégias, aliada à formação continuada dos profissionais da educação, é fundamental para garantir que os alunos com autismo tenham oportunidades reais de desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Existem várias estratégias que uma equipe escolar pode utilizar para promover a inclusão de alunos com autismo. Uma das mais práticas é a criação de um plano educacional individualizado (PEI), que é uma estratégia de ensino personalizada que atende às necessidades específicas do aluno. A respeito disso as diretrizes enfatizam que, A educação especial deve contar com a elaboração de planos educacionais individualizados, que considerem as potencialidades, as dificuldades e os interesses dos alunos, garantindo a flexibilização curricular e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2001).

A promoção da inclusão de alunos com autismo nas escolas vai além da elaboração de um plano educacional individualizado (PEI); é fundamental criar um ambiente acolhedor que estimule a interação social por meio de atividades colaborativas. A formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam adotar estratégias diferenciadas, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno. O plano educacional individualizado representa uma estratégia pedagógica que sistematiza o planejamento e o acompanhamento das ações voltadas ao estudante público da educação especial (Brasil, 2008).

Além disso, a comunicação aberta entre escola e família fortalece uma rede de apoio que beneficia o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos. Cultivar uma cultura de inclusão por meio de campanhas de conscientização e atividades que promovam empatia e respeito à diversidade transforma o ambiente escolar em um espaço onde cada aluno se sente valorizado e parte de uma comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais solidários e conscientes

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas que tratam do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da educação inclusiva. Esse tipo de abordagem, segundo Gil (2008), é essencial para reunir, organizar e analisar contribuições já produzidas

pela comunidade científica sobre determinado tema, permitindo a construção de um panorama crítico e aprofundado. Nesse sentido, foram selecionados artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Brasil, 2001) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que oferecem diretrizes fundamentais para compreender a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica foi estruturada em etapas. Primeiramente, realizou-se o levantamento de materiais em bases de dados digitais e bibliotecas físicas, priorizando publicações com relevância científica reconhecida. Em seguida, os textos foram lidos de forma criteriosa, buscando identificar convergências, divergências e contribuições centrais acerca do papel da equipe escolar no processo de inclusão. Essa análise foi orientada pela problemática do estudo: de que maneira a equipe escolar contribui para a inclusão de alunos com autismo e quais são os principais desafios enfrentados nesse processo.

Na fase seguinte, os conteúdos selecionados foram sistematizados em categorias temáticas, que orientaram a organização dos resultados. As categorias principais foram: desafios sociais, emocionais e pedagógicos; papel da equipe escolar; e estratégias de inclusão. Essa divisão permitiu compreender a complexidade do fenômeno de forma integrada e coerente, possibilitando um olhar crítico sobre a prática inclusiva. De acordo com Mantoan (2003), a análise sistemática da literatura é essencial para revelar as barreiras impostas pelo currículo rígido e propor alternativas mais inclusivas.

Por fim, a metodologia adotada buscou não apenas reunir informações, mas também interpretá-las à luz da realidade educacional contemporânea. Como defende Oliveira e Santos (2023), pensar a inclusão requer considerar tanto os fatores estruturais quanto a atuação dos agentes que compõem o ambiente escolar. Assim, a revisão bibliográfica realizada neste estudo permite fundamentar reflexões e fornecer subsídios teóricos para a discussão dos resultados obtidos, promovendo uma análise crítica que contribui para o avanço das práticas inclusivas no Brasil.

4 RESULTADOS

Os resultados desta revisão bibliográfica apontam que os alunos com TEA enfrentam barreiras significativas no contexto escolar, sobretudo no âmbito social, emocional e pedagógico. A dificuldade de interação social, frequentemente marcada pelo isolamento e pela exclusão, foi evidenciada por Orrú e Viera (2018), que destacam a necessidade de práticas escolares capazes de estimular a convivência e a aceitação da diversidade. Do ponto de vista emocional, Baptista (2011) observa que a sobrecarga sensorial e as mudanças de rotina podem desencadear crises de ansiedade, revelando a importância de um ambiente escolar previsível e acolhedor.

Outro resultado relevante refere-se à carência de estratégias pedagógicas adaptadas. Como argumenta Mantoan (2003), a rigidez curricular representa um obstáculo que compromete a efetiva participação dos alunos com autismo, reforçando a exclusão velada. Esse achado demonstra a urgência de flexibilização das metodologias de ensino, com uso de recursos visuais, tecnológicos e comunicativos que favoreçam o aprendizado. A BNCC (Brasil, 2018) corrobora essa perspectiva ao indicar a necessidade de personalização e adaptação do currículo para estudantes com deficiência.

No que diz respeito ao papel da equipe escolar, os resultados revelam que a atuação multiprofissional é essencial para o sucesso da inclusão. Oliveira e Santos (2023) destacam que a inclusão escolar só se consolida plenamente quando há formação continuada e compromisso coletivo entre professores, gestores e demais profissionais de apoio. Além disso, documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001), reforçam a importância da articulação interdisciplinar para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Portanto, constatou-se que estratégias como a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), a comunicação aberta entre escola e família e a formação continuada de professores são fundamentais para promover a inclusão. Conforme Singer (1998), a perspectiva da neurodiversidade legitima as diferenças como parte

natural da condição humana, e essa compreensão deve nortear práticas pedagógicas inclusivas. Assim, os resultados encontrados reforçam a ideia de que a inclusão de alunos com autismo é possível, mas depende de mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais dentro da escola.

5 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados confirma que os principais desafios enfrentados pelos alunos com TEA no ambiente escolar estão em consonância com o que a literatura já aponta. As observações de Orrú e Viera (2018) sobre o isolamento social e a exclusão se alinham às análises de Baptista (2011), que destacam as dificuldades emocionais, revelando que a inclusão não pode ser pensada apenas em termos acadêmicos, mas também como um processo integral de socialização e desenvolvimento humano. Isso amplia o entendimento da escola como espaço de convivência, não apenas de instrução.

Os achados sobre a rigidez curricular corroboram as críticas feitas por Mantoan (2003), que defende a flexibilização e personalização do ensino como caminho para uma inclusão efetiva. Comparando com Singer (1998), que propõe o conceito de neurodiversidade, nota-se que a escola ainda precisa avançar na valorização das diferenças como potenciais educativos, e não como obstáculos. Essa discussão evidencia que, embora políticas inclusivas existam, sua implementação prática ainda é limitada pela resistência cultural e pela falta de formação adequada dos profissionais, como afirmam Oliveira e Santos (2023).

Do ponto de vista teórico e prático, os resultados reforçam a necessidade de formação continuada da equipe escolar. A articulação interdisciplinar defendida pelas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001) e pela BNCC (Brasil, 2018) deve ser vista como prioridade, uma vez que a presença de psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais amplia as possibilidades de suporte ao aluno com TEA. Além disso, a comunicação aberta entre escola e família emerge como

elemento central, fortalecendo uma rede de apoio que contribui para o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico do estudante.

No entanto, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa. Por ser uma revisão bibliográfica, não se realizou análise empírica em campo, o que poderia trazer dados mais concretos sobre a realidade das escolas. Ainda assim, os resultados indicam caminhos para futuras pesquisas, como a investigação de práticas inclusivas bem-sucedidas em contextos específicos e o impacto da formação continuada na atuação docente. Em suma, a discussão aponta que a inclusão de alunos com autismo é um desafio coletivo que demanda políticas públicas efetivas, investimentos em formação e, sobretudo, mudança de mentalidade na comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um processo complexo e multifacetado, que exige a colaboração de toda a comunidade educacional. Este estudo buscou analisar os desafios enfrentados por esses alunos, as estratégias pedagógicas mais eficazes e o papel fundamental da equipe escolar nesse processo. A partir da revisão bibliográfica, foi possível identificar que os principais obstáculos estão relacionados às dificuldades de interação social, à regulação emocional e à adaptação pedagógica, que muitas vezes não são adequadamente atendidas pelas práticas educacionais convencionais.

Portanto, a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo depende da implementação de estratégias como o uso de recursos visuais e tecnológicos, a flexibilização curricular e a elaboração de Planos Individualizados de Ensino (PIE). Essas práticas, aliadas à formação continuada dos profissionais da educação, são essenciais para garantir que os alunos com autismo tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento integral.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão escolar de alunos com autismo ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, a resistência à mudança e a necessidade de maior conscientização sobre o TEA. No entanto, os avanços já alcançados mostram que é possível construir um sistema educacional mais inclusivo e acolhedor. Para isso, é essencial continuar investindo na formação dos profissionais, na implementação de políticas públicas inclusivas e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade.

Além disso, é fundamental que a comunidade escolar reconheça a riqueza que a diversidade traz para o ambiente educativo. Cada aluno com autismo possui um mundo único, e compreender isso é um passo importante para a construção de um espaço onde todos se sintam pertencentes.

A sensibilização e o respeito às diferenças devem ser cultivados não apenas entre os educadores, mas também entre os alunos, para que a empatia se torne parte do cotidiano escolar.

A inclusão é um caminho que demanda tempo e esforço, mas cada pequeno passo nessa direção contribui para um futuro mais justo e equitativo. Ao promover um ambiente que valorize as individualidades e as potencialidades de cada aluno, estamos não apenas transformando o sistema educacional, mas também formando cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para conviver em uma sociedade diversificada. É, portanto, um convite à reflexão e à ação conjunta, onde todos têm um papel a desempenhar na construção de um amanhã mais inclusivo e humano.

REFERÊNCIAS

ASPERGER, H. Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, p. 76-136, 1944. Disponível em: <<http://www.th-hoffmann.eu/archiv/asperger/asperger.1944.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

BAPTISTA, C. R. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BETTELHEIM, B. **The Empty Fortress**: Infantile Autism and the Birth of the Self. New York: Free Press, 1967.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: **Ministério da Educação**, 2023. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-ppc050-23/file>>. Acesso em: 1 mai. 2025.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: **Ministério da Educação/SEESP**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2025.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, S. E.; VIEIRA, M. L. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

RIMLAND, B. **Infantile Autism**: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1964. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1964-35017-000>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SINGER, J. Odd People In: **The Birth of Community Amongst People on the “Autistic Spectrum”**: A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – University of Technology, Sydney, 1998. Disponível em: https://terapiastimulus.fi/wpcontent/uploads/2023/07/Odd_People_In_The_Birth_of_Community_amo.pdf. Acesso em: 1 mai. 2025.

SOARES, E. S. N.; VIEIRA, W. M. S. A inclusão escolar de crianças autistas: acesso, permanência, participação e aprendizagem. **Revista ANDES**, v. 11, n. 2, p. 45-60, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/andedcxii/article/view/21134>. Acesso em: 1 mai. 2025.

CAPÍTULO 9

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

THE RELEVANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Jardel Lima Guimarães

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

São João dos Patos - MA

<https://orcid.org/0000-0002-8328-4605>

E-mail: Jardel.lima.sjj@gmail.com

Waléria de Jesus Barbosa Soares

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

São Luís - MA

<https://orcid.org/0000-0002-6022-9670>

E-mail: walleriajotabes@gmail.com

Nádia Cristina Araújo Sousa

Instituto Federal do Maranhão - IFMA

São João dos Patos - MA

<https://orcid.org/0009-0009-6335-1557>

E-mail: araujon936@gmail.com

RESUMO

A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas eficazes, contribuindo para um ensino mais equitativo e acessível. O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da formação continuada na qualificação docente e sua influência na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica baseada em artigos científicos, livros e documentos publicados nos últimos seis anos (2018-2024), buscando compreender os desafios e avanços nesse campo. Os resultados apontam que professores bem

capacitados aplicam metodologias diversificadas, utilizam recursos adaptativos e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. No entanto, desafios como a escassez de cursos especializados e a falta de incentivos institucionais ainda dificultam a implementação da educação inclusiva. Assim, conclui-se que a formação continuada deve ser fortalecida por meio de políticas públicas e iniciativas que garantam aos docentes acesso a capacitações práticas e contextualizadas. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, promovendo um ensino de qualidade para todos.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Especial; Inclusão Escolar; Qualificação Docente.

ABSTRACT

Continuing education is essential for teachers to develop effective pedagogical practices, contributing to more equitable and accessible education. This study's overall objective is to analyze the importance of continuing education in teacher training and its influence on the inclusion of students with special educational needs. Methodologically, this is a literature review based on scientific articles, books, and documents published in the last six years (2018-2024), seeking to understand the challenges and advances in this field. The results indicate that well-trained teachers apply diverse methodologies, utilize adaptive resources, and contribute to building a more inclusive school environment. However, challenges such as the scarcity of specialized courses and the lack of institutional incentives still hinder the implementation of inclusive education. Therefore, it is concluded that continuing education must be strengthened through public policies and initiatives that guarantee teachers access to practical and contextualized training. In this way, schools can become truly inclusive spaces, promoting quality education for all.

Keywords: Continuing Education; Special Education; School Inclusion; Teacher Qualification.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva exige dos professores não apenas sensibilidade, mas também preparo técnico e pedagógico para atender às demandas de uma escola que valoriza a diversidade e busca garantir o direito à educação para todos. Nesse contexto, a relevância da formação continuada para professores na educação especial e inclusiva torna-se evidente, pois oferece subsídios teóricos e práticos para que os educadores compreendam as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolvam estratégias eficazes de ensino.

A capacitação contínua para docentes na educação especial e inclusiva é fundamental para melhorar as práticas pedagógicas e desenvolver competências fundamentais para satisfazer as demandas de estudantes com deficiências (Ferreira, 2024). Esta capacitação proporciona aos professores os conhecimentos e habilidades necessárias para entender as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física, entre outros, além de estratégias apropriadas para promover a inclusão e o aprendizado de todos os alunos. Ao se atualizarem e se especializarem em novas metodologias e abordagens, os professores expandem suas opções de atuação, estabelecendo um ambiente mais receptivo e eficaz para todos os estudantes, sem levar focar suas dificuldades ou limitações.

A educação especial inclusiva é um direito básico dos indivíduos com deficiência, garantido por leis nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ambas da ONU. Para que esse direito seja concretizado de maneira eficaz, é crucial que os docentes recebam formação contínua, que ultrapassa a formação acadêmica, capacitando-os a gerir a diversidade de forma mais adequada. Sem essa formação, os professores podem se sentir despreparados, resultando em práticas de ensino impróprias e na marginalização de estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar (Nogueira; Borges, 2020).

Desta forma, a capacitação contínua auxilia os docentes a desenvolverem uma perspectiva mais sensível e humanizada acerca das diferenças individuais. Frequentemente, os professores podem ter preconceitos ou desconhecimento sobre as deficiências, levando-os a comportamentos discriminatórios que podem contribuir para a exclusão do estudante. De certo, por meio da capacitação, o professor pode refletir sobre essas questões e adquirir novas práticas pedagógicas que promovam a inclusão, tais como a aplicação de tecnologias de assistência, a personalização de recursos didáticos e a diferenciação do ensino, assegurando que todos os alunos tenham a mesma chance de aprender.

Vale destacar que um dos elementos importantes da formação continuada é a partilha de vivências entre docentes de variados campos e instituições. Pois, nos cursos de capacitação, os professores têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e obstáculos, auxiliando no enriquecimento mútuo e na criação de soluções conjuntas para os desafios comuns encontrados em salas de aula inclusivas. Esta interação é crucial para a formação de redes de suporte, nas quais os docentes podem se apoiar e aprender mutuamente, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que favorece tanto os profissionais quanto os estudantes.

Assim, também é importante a formação contínua para o uso de estratégias de ensino diversificadas e inclusivas. A modificação de técnicas de ensino e avaliação para satisfazer as demandas de todos os alunos é uma das principais habilidades que os docentes devem aprimorar. Isso abrange desde o uso de recursos pedagógicos alternativos até a elaboração de atividades que promovam a participação ativa de estudantes com deficiência, sem negligenciar o propósito de aprendizado. A capacitação possibilita que o professor se sinta mais confiante ao implementar essas práticas inovadoras, que frequentemente demandam esforço adicional e adaptabilidade.

Portanto, a capacitação contínua de docentes na educação especial e inclusiva representa um investimento na excelência do ensino e no bem-estar dos estudantes. Um docente adequadamente capacitado pode fomentar uma educação mais justa, que reconhece e

aprecia a diversidade de seus estudantes. Assim, a formação contínua, ao oferecer aos professores ferramentas apropriadas, métodos pedagógicos atuais e o apoio necessário, contribui para tornar a escola um ambiente genuinamente inclusivo, onde todos os estudantes podem desenvolver seu potencial de forma completa e equitativa.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender o impacto da formação continuada na educação especial e inclusiva, analisando de que maneira a qualificação docente pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para a melhoria da formação docente, promovendo um ensino mais inclusivo e de qualidade.

Desta forma, a relevância social deste estudo reside na sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao enfatizar a importância da formação continuada para professores na educação especial e inclusiva, este estudo reforça o compromisso com a equidade e os direitos humanos, promovendo a conscientização sobre a necessidade de investimentos na capacitação docente.

Assim, o objetivo geral é analisar a importância da formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, destacando como essa formação pode impactar a inclusão e a qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais. Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos incluem investigar os principais desafios enfrentados pelos professores ao atender alunos com necessidades educacionais específicas, identificar as estratégias e metodologias abordadas nos programas de formação continuada voltados para a educação especial, e avaliar essa falta de formação na prática pedagógica, especialmente no que se refere à inclusão efetiva desses alunos no contexto escolar.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, que segundo Gil (2019), consiste na análise de materiais já publicados com o intuito de compreender criticamente um

determinado tema. A revisão bibliográfica permite identificar, avaliar e sintetizar conhecimentos existentes, favorecendo a compreensão aprofundada sobre a formação continuada na educação especial e inclusiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2018), a revisão bibliográfica é essencial para embasar teoricamente a pesquisa, possibilitando a análise de conceitos e abordagens propostas por diferentes autores. Assim, foram selecionadas referências publicadas nos últimos seis anos, priorizando artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordam a temática da inclusão escolar e da capacitação docente.

Para a seleção das fontes, utilizou-se bases de dados acadêmicas como Scielo, Google Acadêmico e CAPES Periódicos. Os critérios de inclusão envolveram estudos que discutem a formação continuada de professores no contexto da educação especial, considerando estratégias pedagógicas e impactos na prática docente. Foram excluídos estudos que não estavam alinhados com a problemática proposta ou que apresentavam dados desatualizados.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DESAFIOS E NECESSIDADES

2.1 Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva sem Formação Continuada

A falta de formação continuada representa um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras. A inclusão escolar exige dos professores uma preparação específica para lidar com as diversas necessidades educacionais dos alunos, especialmente aqueles com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e transtornos do espectro autista (Narciso, et. al., 2024).

Em muitas instituições de ensino, a falta de investimentos em formação continuada compromete a construção de uma verdadeira cultura inclusiva (Jesus, et. al., 2022). Desta forma, sem treinamento adequado, os professores podem sentir-se desmotivados ou inseguros ao atender alunos com deficiências, principalmente quando não têm

acesso a métodos de ensino que atendam a essas especificidades. Desta forma, de acordo com o autor Lima, et. al., (2020, p. 1-14) destaca que:

Outro desafio significativo da educação inclusiva sem formação continuada é a falta de conhecimento sobre os recursos pedagógicos necessários para atender a uma diversidade de alunos. A ausência de capacitação impede o professor de utilizar ferramentas específicas, como tecnologias assistivas, adaptações curriculares, materiais didáticos adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas, que são fundamentais para o aprendizado dos estudantes com deficiência. Quando esses recursos não são aplicados corretamente, os alunos com necessidades especiais acabam sendo prejudicados, pois o ensino não é adequado às suas capacidades de aprendizado. O papel da formação continuada é justamente fornecer esse conhecimento, capacitando os docentes a utilizar as ferramentas que promovem a acessibilidade e a equidade na sala de aula.

Além disso, a educação inclusiva sem formação continuada também enfrenta o desafio da resistência por parte de muitos educadores. A falta de preparo pode gerar uma sensação de incapacidade ou medo de falhar ao lidar com alunos com necessidades específicas. Em muitos casos, isso pode resultar em uma postura de resistência à inclusão, com a adoção de práticas exclucentes, como a segregação desses alunos em classes especiais ou, em situações mais extremas, a negação de suas necessidades educacionais (Santana, et. al., 2023). A resistência é, em grande parte, alimentada pela ausência de uma preparação contínua, que poderia ajudar a construir confiança e habilidades no professor para lidar com a diversidade de forma positiva e eficaz.

De acordo com Ziesmann; Nicoli (2023, p. 103-137):

Por outro lado, sem a formação continuada, os docentes também se tornam mais vulneráveis ao desgaste profissional e à sobrecarga de trabalho. A falta de estratégias pedagógicas eficazes pode gerar estresse e frustração, pois os professores não se sentem preparados para lidar com a complexidade do trabalho com alunos com deficiência. Essa pressão pode afetar a qualidade do ensino, pois, sem o suporte necessário, o docente tende a reproduzir práticas que não favorecem o aprendizado inclusivo. A formação

continuada, ao oferecer novos conhecimentos e práticas, ajuda a aliviar esse desgaste, proporcionando ao educador ferramentas que tornam o processo de ensino mais eficaz e menos exaustivo.

A perspectiva para a educação inclusiva sem formação continuada, infelizmente, é de um quadro estagnado e desigual. Embora existam avanços na legislação e nas políticas públicas de inclusão, a efetiva transformação da realidade escolar depende diretamente da capacitação dos educadores. Sem formação continuada, as chances de se alcançar um ensino verdadeiramente inclusivo são reduzidas. Contudo, se as escolas, as secretarias de educação e as instituições de ensino superior investirem em programas de capacitação, a realidade pode ser transformada. (Souza; Santos, 2019).

Portanto, em um cenário ideal, a educação inclusiva sem formação continuada deveria ser revista urgentemente. A falta de capacitação dos educadores compromete a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, uma vez que o ensino é a base para o desenvolvimento social e cultural. Portanto, a melhoria na formação dos docentes, com a implementação de programas de formação continuada de qualidade, é uma das principais perspectivas para superar os desafios enfrentados pela educação inclusiva.

2.2 A Formação Continuada como Instrumento de Aperfeiçoamento Profissional para a Educação Inclusiva

A formação continuada tem se mostrado um elemento essencial no processo de aperfeiçoamento profissional para a educação inclusiva. Esse tipo de formação visa proporcionar aos educadores uma atualização constante sobre as metodologias, práticas e recursos mais eficazes no atendimento a alunos com diferentes necessidades educacionais. Assim, a educação inclusiva exige que os profissionais da educação compreendam as particularidades e desafios enfrentados por esses estudantes, além de se capacitar para adotar práticas pedagógicas que atendam às suas demandas de forma eficaz (Lima;

Moura, 2018). Nesse sentido, a formação continuada permite que os professores se tornem mais aptos a lidar com as diversidades presentes em sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

O cenário da educação inclusiva no Brasil requer que os profissionais de ensino se atualizem constantemente sobre as legislações, estratégias pedagógicas e recursos que contribuem para o sucesso dos alunos com deficiência. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garante o direito à educação de qualidade para todos, mas a eficácia desse direito depende diretamente da capacitação dos educadores. Nesse contexto, a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de habilidades práticas que favoreçam a adaptação de métodos de ensino e a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos, sem exceção (Silva, et. al., 2024).

De acordo com o autor Redig et. al., (2020, p. 12 – 16)

A importância da formação continuada está também no fortalecimento da confiança dos professores em suas práticas pedagógicas. Quando os educadores têm acesso a cursos e treinamentos especializados, eles se sentem mais preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Além disso, a formação continuada proporciona uma visão mais ampla sobre o conceito de inclusão, superando a ideia de apenas inserção física do aluno com deficiência na sala de aula. Esse aperfeiçoamento ajuda os professores a desenvolverem uma pedagogia mais personalizada, que considera as potencialidades de cada aluno e cria estratégias para maximizar seu aprendizado, respeitando suas limitações e potencialidades.

Outro aspecto relevante da formação continuada para a educação inclusiva é a possibilidade de desenvolver uma abordagem colaborativa entre os profissionais da educação. Ao participarem de processos formativos, os professores podem compartilhar experiências, trocar ideias e soluções para situações desafiadoras, criando uma rede de apoio dentro da própria escola (Santos; Ferrete, 2021).

É importante destacar que a formação continuada também deve contemplar a importância de um atendimento mais humanizado, que vá além das técnicas pedagógicas. Pois, é necessário que os professores sejam sensibilizados quanto à construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, que envolva não apenas estratégias de ensino, mas também atitudes empáticas e acolhedoras. Um educador bem formado é aquele que consegue reconhecer as necessidades emocionais e sociais de seus alunos e trabalhar para estabelecer um vínculo de confiança (Lopes, 2021).

Portanto, a formação continuada na educação inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, que acompanha a evolução das necessidades educacionais e das metodologias disponíveis (Silva, et. al., 2018). À medida que novas abordagens e tecnologias surgem, é fundamental que os professores estejam preparados para incorporá-las em suas práticas.

2.3 Metodologias abordadas nos programas de formação continuada voltados para a educação especial

Os programas de formação continuada voltados para a educação especial têm se tornado essenciais para promover uma aprendizagem inclusiva e de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Essas formações buscam proporcionar aos educadores uma compreensão mais profunda sobre as metodologias específicas e as práticas pedagógicas adaptadas para atender às diversas deficiências e características dos estudantes (Fernandes; Freitas, 2019).

Desta forma, de acordo com Teixeira (2021), uma das metodologias mais frequentemente abordadas é a da educação diferenciada, que se baseia na ideia de que cada aluno aprende de forma única e, portanto, deve ser respeitado e atendido conforme suas necessidades. Essa abordagem inclui adaptações curriculares, atividades pedagógicas individualizadas e recursos diversificados, como materiais táteis ou audiovisuais, para estimular a aprendizagem

de alunos com deficiências sensoriais ou motoras. O foco está na criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor, onde o aluno não seja apenas integrado, mas seja ativo e participe do processo de construção do conhecimento.

De acordo com Amaral; Monteiro (2019, p. 301-318)

Outra metodologia importante é o **ensino colaborativo**, que envolve o trabalho em equipe entre professores de diferentes áreas e com diferentes especializações. Essa abordagem busca integrar os conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos com deficiência, promovendo um ensino mais holístico. Em um contexto colaborativo, os educadores discutem estratégias, trocam experiências e adaptam atividades de forma conjunta, criando um espaço de apoio mútuo para atender de forma eficaz as demandas do aluno. Essa metodologia também implica em uma formação contínua que permita aos educadores se aperfeiçoarem constantemente e desenvolverem práticas mais assertivas.

Desta forma, a metodologia de ensino individualizado também ganha destaque, especialmente para alunos com deficiências mais severas. Nessa abordagem, a atenção é voltada para a personalização do ensino, com o objetivo de atender de forma mais direta às necessidades de cada aluno. A formação continuada dos profissionais que trabalham com essas metodologias deve incluir uma preparação específica sobre como lidar com a individualização do ensino e o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos (Teixeira, et. al., 2021).

Portanto, os programas de formação continuada também abordam a integração de tecnologias assistivas, que são ferramentas essenciais para garantir a acessibilidade de alunos com deficiências sensoriais, motoras e cognitivas (Oliveira; Véras, 2022). O uso de softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa, como pranchas de comunicação, e outros recursos tecnológicos são discutidos em formações com o objetivo de capacitar os educadores para que utilizem essas ferramentas de maneira eficaz e de acordo com as necessidades de cada aluno.

2.4 Resultados

A partir da análise dos textos, observa-se que a ausência de formação continuada constitui um desafio significativo para a efetivação da educação inclusiva. Os professores sem capacitação adequada frequentemente demonstram insegurança e resistência ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que compromete a construção de uma cultura inclusiva na escola (Narciso, et. al., 2024). A falta de conhecimento sobre recursos pedagógicos, como tecnologias assistivas, adaptações curriculares e estratégias diferenciadas, limita a eficácia do ensino e prejudica o aprendizado dos estudantes com deficiência (Lima, et. al., 2020).

Além disso, a pesquisa evidencia que a carência de formação continuada gera sobrecarga de trabalho e desgaste profissional, uma vez que os docentes não dispõem de estratégias eficazes para lidar com a diversidade em sala de aula (Ziesmann; Nicoli, 2023). Esse cenário resulta em práticas excludentes e impede o desenvolvimento de um ambiente educativo equitativo e acessível, reforçando a necessidade de investimentos em programas de capacitação (Souza; Santos, 2019).

Por outro lado, os textos destacam que a formação continuada apresenta resultados positivos na educação inclusiva. Os programas de capacitação promovem atualização constante dos educadores sobre metodologias, práticas e recursos pedagógicos adaptados, fortalecendo a confiança dos professores e contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (Lima; Moura, 2018).

Dessa forma, os resultados indicam que a formação continuada é essencial para a promoção de um ensino inclusivo de qualidade, favorecendo a construção de ambientes educativos acessíveis, a valorização da diversidade e o fortalecimento da atuação profissional dos educadores.

2.5 Discussão

A partir dos resultados apresentados, é possível discutir que a educação inclusiva enfrenta limitações significativas quando os professores não recebem formação continuada. A falta de preparo impacta diretamente a capacidade do docente de aplicar recursos pedagógicos adequados e adotar metodologias que atendam às necessidades dos alunos com deficiência (Lima, et. al., 2020). Além disso, a resistência e a insegurança dos educadores podem comprometer a efetividade das políticas inclusivas e dificultar a criação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva (Santana, et. al., 2023).

Por outro lado, a formação continuada surge como estratégia essencial para superar esses desafios. A capacitação constante permite aos professores compreender melhor as particularidades dos alunos, desenvolver práticas pedagógicas individualizadas, utilizar tecnologias assistivas e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais da educação (Lima; Moura, 2018). Essa abordagem não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a humanização do ensino, ao sensibilizar os educadores sobre a importância de atitudes empáticas e acolhedoras (Lopes, 2021).

Os programas de formação continuada também permitem que os professores se mantenham atualizados sobre legislações e metodologias, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantindo que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados de forma efetiva (Silva, et. al., 2024). Metodologias como ensino colaborativo, educação diferenciada e individualizada, bem como o uso de tecnologias assistivas, demonstram que a formação contínua não apenas oferece conhecimento teórico, mas também proporciona habilidades práticas para a inclusão real e eficaz dos estudantes (Teixeira, 2021).

Portanto, a discussão evidencia que a promoção de um ensino inclusivo de qualidade depende diretamente do investimento em formação continuada. A capacitação dos educadores contribui para

reduzir desigualdades, fortalece o profissional na execução de práticas pedagógicas assertivas e consolida a construção de ambientes escolares mais inclusivos, equitativos e acolhedores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada para professores que atuam na educação especial e inclusiva é um elemento fundamental para garantir um ensino de qualidade e acessível a todos os estudantes. A revisão bibliográfica realizada neste estudo demonstrou que a qualificação docente influencia diretamente na efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a oferta insuficiente de cursos específicos, a falta de incentivos para os professores e a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática.

Os estudos analisados evidenciam que professores capacitados conseguem aplicar metodologias diversificadas, utilizar recursos tecnológicos assistivos e adaptar suas estratégias de ensino para atender à diversidade presente em sala de aula. Além disso, a formação continuada contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Assim, a formação docente deve ser contínua e pautada em abordagens que considerem as novas demandas educacionais e sociais.

Dessa forma, torna-se essencial que políticas públicas sejam fortalecidas para ampliar as oportunidades de capacitação dos educadores, garantindo que as formações sejam acessíveis, práticas e voltadas para a realidade do ensino inclusivo. O compromisso das instituições de ensino, gestores e órgãos governamentais é indispensável para que a inclusão escolar seja efetivamente implementada, superando barreiras pedagógicas e estruturais.

Portanto, a formação continuada não deve ser vista apenas como um requisito profissional, mas como um compromisso ético com

a construção de uma educação mais equitativa e justa. Somente com a capacitação adequada será possível garantir que a escola cumpra seu papel de espaço democrático, promovendo um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, M. H; MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15-Educação Especial da ANPEd (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 301-318, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9wW86YzmH7PDKynyRLrfMrG/>. Acesso: 16. Mar. 2025.
- FERNANDES, J. M; FREITAS, R. I. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de Química com alunos Surdos. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902007/313158902007.pdf>. Acesso: 16. Mar. 2025.
- FERREIRA, A. M. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. **Revista Foco**, v. 17, n. 7, p. e5478-e5478, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5478>. Acesso: 05. Jan. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- JESUS, B. A; SILVA, F. G; ALVES, K. E. C. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870>. Acesso: 04. Fev. 2025.
- LIMA, F. C. S; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Lingua-gens, Educação e Sociedade**, p. 242-258, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso: 08. Mar. 2025.

LIMA, J. F. et. al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Orlidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>. Acesso: 18. Fev. 2025.

LOPES, B. J. S. et. al. Educação inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores quanto a formação inicial e continuada. **Ensaios Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 15-28, 2021. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/253>. Acesso: 19. Fev. 2025.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NARCISO, R. et. al. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 8, p. 713-728, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15074>; Acesso: 08. Fev. 2025.

NOGUEIRA, A. L; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso: 05. Jan. 2025.

OLIVEIRA, A; VÉRAS, S. C. L. M. A promoção de formação continuada sobre inclusão na percepção de educadores do sistema público no Distrito Federal/Brasil: avanços e desafios. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 163-174, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13523>. Acesso: 16. Mar. 2025.

REDIG, A. G. et. al. Formação continuada docente em EaD em tempos de pandemia: contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, p. 12 – 16, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1230>. Acesso: 20. Fev. 2025.

SANTANA, L. R. et. al. Educação Inclusiva: Formação de professores e os desafios na sala de aula. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1674>. Acesso: 07. Mar. 2025.

SANTOS, C. M; FERRETE, A. A. S. S. Formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva: análise sobre a produção

científica em periódicos capes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 48, p. 60-85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2452>. Acesso: 25. Fev. 2025.

SILVA, I. A. et. al. Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 2171-2188, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17425>. Acesso: 07. Mar. 2025.

SILVA, P. V. T; BUDEL, G. C; ROSS, P. R. A formação continuada em atendimento educacional especializado: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem Eureka. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 855-871, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684347>. Acesso: 08. Mar. 2025.

SOUZA, M. L; SANTOS, M. A. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revASF/article/view/506>. Acesso: 06. Fev. 2025.

TEIXEIRA, G. F. **Metodologias ativas na formação continuada de professores da educação básica**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

TEIXEIRA, R. A. G; BARBOSA, I. G; TEIXEIRA, U. S. C. Educação Especial: formação de professores em matemática no contexto das classes hospitalares em Goiás. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302021000100106&script=sci_arttext. Acesso: 17. Mar. 2025.

ZIESMANN, C. I; NICOLI, E. K. **O ensino de Ciências e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente**. Sobre Tudo, v. 14, n. 1, p. 103-137, 2023.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO EM ALUNOS COM NECESSIDA- DES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

*PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL
LITERACY IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS*

Jardel Lima Guimarães

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
São João dos Patos - MA
<https://orcid.org/0000-0002-8328-4605>
E-mail: Jardel.lima.sjj@gmail.com

Waléria de Jesus Barbosa Soares

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
São Luís - MA
<https://orcid.org/0000-0002-6022-9670>
E-mail: walleriajotabes@gmail.com

Nádia Cristina Araújo Sousa

Instituto Federal do Maranhão - IFMA
São João dos Patos - MA
<https://orcid.org/0009-0009-6335-1557>
E-mail: araujon936@gmail.com

RESUMO

Introdução: O presente estudo busca refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com necessidades educacionais especiais, contextualizando os desafios da educação inclusiva e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas para turmas heterogêneas. Objetivo: Analisar, por meio de revisão bibliográfica, as práticas pedagógicas utilizadas para promover o letramento matemático em estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando metodologias, recursos e desafios enfrentados pelos professores. Metodologia: Trata-se de uma revisão

bibliográfica qualitativa e exploratória, realizada com base em artigos, livros, dissertações e teses nacionais e internacionais, publicados entre 2010 e 2024, disponíveis em bases como SciELO, Google Acadêmico e CAPES Periódicos. Os estudos foram analisados quanto às estratégias pedagógicas e recursos inclusivos empregados no ensino da matemática. Resultados: Identificou-se que sessões didáticas estruturadas, metodologias contextualizadas, materiais adaptados e recursos tecnológicos contribuem significativamente para o desenvolvimento do letramento matemático. A formação continuada de professores mostrou-se essencial para implementar práticas inclusivas eficazes e favorecer a participação de todos os alunos. Conclusão: O letramento matemático em contextos inclusivos depende da articulação entre planejamento pedagógico, recursos adaptados e capacitação docente.

Palavras-chave: Letramento Matemático; Educação Inclusiva; Formação Docente.

ABSTRACT

Introduction: This study seeks to reflect on pedagogical practices aimed at developing mathematical literacy in students with special educational needs, contextualizing the challenges of inclusive education and the need for pedagogical strategies adapted to heterogeneous classes. Objective: To analyze, through a literature review, the pedagogical practices used to promote mathematical literacy in students with special educational needs, highlighting methodologies, resources, and challenges faced by teachers. Methodology: This is a qualitative and exploratory literature review based on national and international articles, books, dissertations, and theses published between 2010 and 2024, available in databases such as SciELO, Google Scholar and CAPES Periódicos. The studies were analyzed regarding the pedagogical strategies and inclusive resources employed in mathematics teaching. Results: Structured teaching sessions, contextualized methodologies, adapted materials, and technological resources were found to significantly contribute to the development of mathematical literacy. Ongoing teacher training proved essential for implementing effective inclusive practices and fostering the participation of all students. Conclusion: Mathematical literacy

in inclusive settings depends on the articulation of pedagogical planning, adapted resources, and teacher training.

Keywords: Mathematical Literacy; Inclusive Education; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O letramento matemático tem se consolidado como um conceito central nas discussões contemporâneas sobre ensino e aprendizagem da matemática, especialmente quando relacionado à capacidade dos alunos de interpretar, utilizar e comunicar informações matemáticas em situações cotidianas. Mais do que dominar algoritmos ou fórmulas, trata-se de desenvolver competências críticas que permitam a resolução de problemas em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais.

Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre como práticas pedagógicas podem ser organizadas de forma inclusiva, a fim de garantir que alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) também tenham acesso a um processo de ensino-aprendizagem que os conduza ao pleno exercício da cidadania.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem lacunas significativas na prática docente voltada ao desenvolvimento do letramento matemático em turmas heterogêneas. Muitos professores enfrentam dificuldades em adaptar metodologias e recursos didáticos que atendam às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que compromete tanto a aprendizagem quanto a equidade no ambiente escolar. Dessa forma, observa-se a existência de um desafio duplo: assegurar a inclusão e, simultaneamente, construir percursos pedagógicos capazes de favorecer o desenvolvimento das competências matemáticas essenciais.

Por outro lado, também se identificam experiências pedagógicas que demonstram potencial para ampliar o engajamento e a compreensão da matemática entre os estudantes com diferentes perfis.

Estratégias como a utilização de materiais concretos, o incentivo à mediação pedagógica e a diversificação metodológica têm se mostrado promissoras, ainda que muitas vezes apresentadas de forma pontual e fragmentada.

Nesse sentido, objetivo geral é analisar as estratégias descritas na literatura acadêmica, evidenciando suas potencialidades, limitações e implicações para a realidade escolar e os objetivos específicos são: identificar as principais metodologias relatadas na literatura sobre o ensino de matemática em contextos inclusivos; compreender como essas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com necessidades educacionais especiais; avaliar as limitações e possibilidades apontadas nas pesquisas sobre a aplicação dessas práticas na realidade escolar.

A relevância deste trabalho pode ser observada em duas dimensões complementares. Em termos teóricos, a pesquisa contribui para a compreensão de um campo ainda em consolidação, que busca integrar as discussões sobre matemática e inclusão escolar. Em termos práticos, pode servir como subsídio para professores e gestores no planejamento de ações pedagógicas mais eficazes, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade e acessível a todos. Ao reunir e discutir experiências relatadas em diferentes contextos, o estudo também oferece elementos para reflexões críticas sobre possibilidades de superação das barreiras enfrentadas na sala de aula.

O recorte da investigação concentra-se em produções acadêmicas publicadas a partir de 2010, período em que se intensificaram os debates sobre inclusão escolar e a difusão do conceito de letramento matemático em documentos oficiais da educação brasileira. Além disso, a análise se limita à educação básica, abrangendo desde os anos iniciais até o ensino médio, por se tratar do nível em que a inclusão se apresenta como um desafio mais evidente e, ao mesmo tempo, uma necessidade fundamental para a formação dos estudantes.

Dessa forma, a questão que norteia esta pesquisa é: quais práticas pedagógicas têm sido apresentadas pela literatura para o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com

necessidades educacionais especiais? A resposta a essa pergunta permitirá compreender o estágio atual da produção acadêmica sobre o tema, identificar lacunas ainda existentes e apontar possibilidades de aprimoramento das práticas escolares.

Portanto, a metodologia escolhida fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com a finalidade de reunir, organizar e interpretar estudos relevantes relacionados ao tema. Essa abordagem possibilita tanto a identificação de tendências e perspectivas recorrentes quanto a sinalização de aspectos pouco explorados que podem orientar futuras pesquisas. A seguir, descrevem-se os procedimentos adotados para a seleção, análise e sistematização das fontes utilizadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Letramento Matemático no Contexto da Educação Inclusiva

O conceito de letramento matemático ultrapassa a mera capacidade de realizar cálculos ou dominar algoritmos, sendo compreendido como a habilidade de interpretar, compreender e utilizar conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano (Prata; Aquino, 2021). Essa perspectiva ganha relevância no cenário educacional contemporâneo porque vincula a matemática à formação crítica e cidadã, permitindo que os indivíduos participem ativamente da sociedade.

No contexto da educação inclusiva, o letramento matemático é entendido como uma ferramenta que amplia oportunidades de aprendizagem e promove a equidade. A inclusão não se resume apenas à presença física de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, mas implica garantir condições efetivas de participação e aprendizagem (Mateus; Sales, 2017).

Nesse sentido, Peixoto *et al.*, (2020), destaca que desenvolver o letramento matemático significa possibilitar que esses estudantes construam relações com os conceitos matemáticos de modo funcional, conectando-os a situações concretas que fazem parte de suas

experiências de vida. Assim, a matemática deixa de ser vista como um campo inacessível para se tornar um instrumento de autonomia e inserção social.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do letramento matemático ao indicar que todos os estudantes devem desenvolver competências que envolvem raciocínio lógico, resolução de problemas e comunicação de ideias matemáticas. Para os alunos com necessidades educacionais especiais, esse direcionamento requer adaptações curriculares e metodológicas que respeitem as particularidades de cada sujeito. Isso implica reorganizar práticas pedagógicas, diversificar recursos didáticos e utilizar estratégias de mediação que possibilitem a compreensão dos conteúdos em diferentes níveis, respeitando o ritmo de aprendizagem e valorizando os avanços individuais (Nunes; Geller, 2021).

Diante do exposto, o letramento matemático, quando inserido no contexto da educação inclusiva, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para a construção de sua identidade como sujeitos de direitos (Almeida, et al., 2025). A apropriação do conhecimento matemático fortalece o processo de inclusão escolar e social, rompendo com estigmas que historicamente associaram a deficiência à incapacidade de aprender.

2.2 Práticas Pedagógicas para o Ensino da Matemática em Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

A literatura contemporânea sobre educação inclusiva tem destacado a necessidade de enquadrar práticas pedagógicas em modelos que priorizem a flexibilidade curricular e a diversidade de meios de acesso ao conteúdo (Guimarães; Coutinho, 2025). Modelos como o Universal Design for Learning (UDL) oferecem um arcabouço conceitual para organizar objetivos, materiais e formas de avaliação de modo a reduzir barreiras e ampliar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais; revisões recentes apontam evidências de que

a aplicação sistemática dos princípios de UDL pode melhorar a acessibilidade e os resultados educacionais quando adotada de forma planejada.

Entre as estratégias didáticas com maior respaldo empírico estão sequências instrucionais que avançam do concreto ao representacional e, por fim, ao abstrato (concrete/representational/abstract, CRA), bem como o uso intencional de materiais manipuláveis e atividades de enraizamento contextual.

Assim, as Metanálises e revisões sobre intervenções em matemática indicam que o uso organizado de objetos concretos, representações intermediárias e instrução explícita favorece a compreensão conceitual e a generalização de competências matemáticas em estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, sobretudo quando essas estratégias são integradas a objetivos claros e avaliação formativa contínua (Neves; Maia, 2018).

Desta forma, o emprego de tecnologia assistiva e de recursos digitais também surge como componente central das práticas pedagógicas inclusivas, não apenas para acessibilidade (por exemplo, leitores de tela, softwares de ampliação e calculadoras adaptadas), mas como ferramenta para diversificar meios de representação e expressão matemática (Glat; Estef, 2018).

Pois, revisões sobre o uso de tecnologia em contextos de educação especial mostram ganhos na motivação e no desempenho quando as ferramentas são adequadas às necessidades individuais e acompanhadas de mediação pedagógica qualificada; ao mesmo tempo, os estudos ressaltam que o impacto depende da integração pedagógica (planejamento, formação docente, suporte técnico) e da adequação do recurso ao objetivo de ensino (Lima; Menrique, 2017).

Por fim, a produção nacional e internacional enfatiza que a eficácia das práticas pedagógicas depende fortemente da formação continuada dos professores, da disponibilidade de materiais adaptados e de políticas institucionais que viabilizem a colaboração entre profissionais (professor regente, AEE, especialistas em tecnologia assistiva).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, cujo objetivo é reunir, analisar e discutir produções acadêmicas e científicas que abordam práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com necessidades educacionais especiais. A escolha desse delineamento justifica-se pelo fato de a revisão bibliográfica permitir o mapeamento do estado da arte sobre o tema, identificando lacunas e apontando contribuições relevantes para o campo da educação inclusiva. Conforme Gil (2008), esse tipo de pesquisa é adequado quando se busca aprofundar a compreensão de fenômenos já investigados, mas que ainda carecem de sistematização crítica.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a busca, seleção e análise de artigos, livros, dissertações e teses disponíveis em bases de dados reconhecidas, como Google Acadêmico, SciELO e CAPES Periódicos, além de legislações e documentos oficiais que tratam da educação inclusiva no Brasil. Foram adotados como descritores de pesquisa: “letramento matemático”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “ensino de matemática e inclusão” e “necessidades educacionais especiais”. O recorte temporal estabelecido contemplou publicações entre 2010 e 2024, de modo a privilegiar produções atuais, sem desconsiderar trabalhos de relevância teórica anteriores a esse período.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que possibilita a categorização e interpretação dos materiais selecionados, evidenciando tendências, avanços e desafios discutidos pelos autores. Assim, os estudos foram organizados em eixos temáticos relacionados ao letramento matemático, às práticas pedagógicas inclusivas e ao uso de recursos didáticos e tecnológicos no ensino de matemática para estudantes com deficiência. Essa sistematização permitiu identificar convergências e divergências nos resultados, bem como implicações práticas para o campo educacional.

No que se refere às considerações éticas, ressalta-se que a pesquisa não envolveu diretamente sujeitos humanos, visto tratar-se de uma revisão bibliográfica. Ainda assim, foram respeitados os princípios de integridade acadêmica, com a devida atribuição de autoria a todos os materiais consultados, evitando plágio e assegurando a fidedignidade das informações apresentadas. Dessa forma, o estudo busca contribuir de maneira ética e consistente para o debate acerca da educação inclusiva e do ensino de matemática, oferecendo subsídios para pesquisas futuras e práticas docentes fundamentadas em evidências.

4 RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidenciou um conjunto diversificado de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento matemático em alunos com necessidades educacionais especiais. Diversas pesquisas destacam a utilização de sessões didáticas estruturadas como estratégia eficaz para alfabetização matemática de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo o engajamento e a compreensão conceitual de conteúdos matemáticos fundamentais (Prata; Aquino, 2021).

Assim, é importante destacar que outra prática recorrente envolve o letramento de alunos com deficiência intelectual, em que a adoção de metodologias inclusivas baseadas em atividades contextualizadas e sequências didáticas planejadas favorece a construção de conceitos matemáticos de forma progressiva (Mateus; Sales, 2017). Essas estratégias incluem a utilização de materiais concretos, jogos educativos e exercícios de resolução de problemas adaptados ao nível cognitivo de cada estudante, contribuindo para a aprendizagem significativa e inclusiva.

Pois, o uso de materiais adaptados e tecnológicos também foi evidenciado como recurso fundamental para inclusão, especialmente para estudantes com deficiência visual ou com dificuldades de manipulação conceitual. Pesquisas indicam que o emprego de objetos

tridimensionais, softwares educativos e recursos de acessibilidade promove a compreensão de conteúdos matemáticos e estimula a participação ativa em atividades de grupo (Neves; Maia, 2018). Além disso, a integração de estratégias de avaliação flexibilizada permite acompanhar o progresso individual e identificar pontos de intervenção pedagógica (Glat; Estef, 2021).

Portanto, os estudos demonstram a importância da formação docente contínua para a implementação de práticas inclusivas. Professores que recebem suporte e capacitação específica apresentam maior capacidade de diversificar metodologias, adaptar materiais e promover a inclusão efetiva de alunos com diferentes perfis, ampliando o letramento matemático no contexto escolar (Lima; Manrique, 2017). Essa constatação evidencia que o sucesso das práticas pedagógicas não depende apenas de recursos, mas também da preparação profissional e do planejamento intencional das atividades.

5 DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão bibliográfica evidenciam que sessões didáticas estruturadas são uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com TEA. O estudo de Prata e Aquino (2021) mostra que essas sessões favorecem a compreensão de conceitos fundamentais e promovem maior engajamento dos estudantes, reforçando que práticas planejadas e adaptadas às necessidades do aluno são essenciais para a inclusão efetiva.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, as pesquisas indicam que metodologias contextualizadas e adaptadas ao nível cognitivo do estudante contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades matemáticas. Mateus e Sales (2017) destacam que atividades contextualizadas permitem que o aluno faça conexões entre conceitos matemáticos e situações do cotidiano, promovendo aprendizagem significativa e engajamento.

Assim, o uso de materiais adaptados e recursos tecnológicos surge como prática fundamental para incluir estudantes com diferentes tipos de deficiência. Neves e Maia (2018) apontam que objetos tridimensionais, softwares educativos e recursos de acessibilidade aumentam a autonomia do aluno e sua participação em atividades coletivas. Esses achados indicam que a mediação pedagógica, aliada a ferramentas adequadas, potencializa o desenvolvimento do letramento matemático.

Outro ponto relevante é a formação continuada de professores, que impacta diretamente a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Lima e Manrique (2017) destacam que docentes capacitados conseguem diversificar metodologias, adaptar materiais e promover estratégias individualizadas, o que fortalece a inclusão e o aprendizado dos alunos. Isso evidencia que, além de recursos e estratégias, o preparo profissional é determinante para o sucesso da educação inclusiva.

Quanto às limitações do estudo, destaca-se o fato de se tratar de uma revisão bibliográfica, dependente da disponibilidade e qualidade dos estudos publicados. Além disso, a maioria das pesquisas analisadas concentra-se em contextos regionais específicos, o que pode limitar a generalização dos resultados.

Portanto, para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos e intervenções pedagógicas que testem a eficácia das práticas em diferentes contextos escolares, com amostras maiores e metodologias padronizadas. Também é relevante investigar estratégias específicas para cada tipo de necessidade educacional especial, integrando tecnologia assistiva e metodologias inovadoras que favoreçam o letramento matemático de forma inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da literatura, este estudo evidenciou que o desenvolvimento do letramento matemático em alunos com necessidades educacionais especiais depende da aplicação de

práticas pedagógicas adaptadas e estruturadas. Sessões didáticas planejadas, metodologias contextualizadas e recursos tecnológicos mostraram-se estratégias centrais para promover a aprendizagem significativa e a inclusão, reforçando que a personalização das atividades é essencial para atender às especificidades de cada estudante.

Assim, o estudo também apontou que o uso de materiais concretos e adaptados é eficaz para favorecer a compreensão conceitual e a participação ativa dos alunos. Recursos como objetos tridimensionais, softwares educativos e ferramentas de acessibilidade contribuem para a construção de conhecimento matemático e incentivam a autonomia dos estudantes, evidenciando a importância da mediação pedagógica aliada a ferramentas adequadas.

Outro achado relevante refere-se à formação continuada de professores, identificada como um elemento determinante para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. A capacitação docente permite a diversificação de metodologias, a adaptação de materiais e o desenvolvimento de estratégias individualizadas, fortalecendo o compromisso da escola com a inclusão e a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Por fim, considerando as limitações desta revisão bibliográfica, como a heterogeneidade metodológica e a concentração de estudos em contextos regionais específicos, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas e intervenções pedagógicas que testem a eficácia das práticas em diferentes realidades. Sugere-se também aprofundar estudos sobre estratégias específicas para diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, integrando recursos tecnológicos e metodologias inovadoras que ampliem o letramento matemático de forma inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elisa Oliveira et al. Educação financeira e resolução de problemas: estratégias pedagógicas para uma educação matemática

inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 3, p. 48-58, 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219096/68466219096.pdf>. Acesso: 12. Set. 2025.

GUIMARÃES, Maria Flavia Nascimento; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Práticas inclusivas no ensino da matemática para alunos com autismo: caminhos e desafios na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 1907-1934, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18530>. Acesso: 11. Set. 2025.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues; MANRIQUE, Ana Lúcia. Processo de formação de professores: práticas inclusivas e foco no ensino de matemática. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, 2017.

MATEUS, Andreia Barbosa; SALES, Antonio. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino da matemática: letramento de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira De Educação, Cultura E Linguagem**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2154>. Acesso: 14; Set. 2025.

NEVES, Carla Nascimento; MAIA, Regina Maria da Costa Smith. O uso de materiais adaptados para o ensino da matemática para estudantes com deficiência visual. **Revista BOEM**, v. 6, n. 11, p. 119-137, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/11862>. Acesso: 12. Set. 2025.

NUNES, Camila da Silva; GELLER, Marlise. Aprendizagem de conceitos matemáticos: perspectivas da educação inclusiva no município de Gravataí/RS. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 196-210, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300196&script=sci_arttext. Acesso: 14. Set. 2025.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; FERNANDES, Cristiane Andrade; ALMEIDA, Wolney Gomes. A matemática no PIBID Interdisciplinar:

educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 100-126, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revestainstrumento/article/view/27836>. Acesso: 14. Set. 2025.

PRATA, Glessiane Coeli Freitas Batista; AQUINO, Eliene Alves. Educação matemática inclusiva: a sessão didática como estratégia utilizada na alfabetização matemática de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Rein-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 4, 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Adriano Ferreira da Silva Neto

Natural de São Raimundo das Mangabeiras - MA, é doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Possui formação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Licenciatura em História pelo Centro Universitário Cidade Verde. É especialista em diversas áreas da educação, com pós-graduações em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNIP), Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (UNOPAR), Pedagogia Empresarial (Anhanguera), Psicologia da Educação (UEMA) e Psicopedagogia Institucional (FATEH). Com uma trajetória consolidada na área educacional, atua há mais de uma década em diferentes níveis e modalidades de ensino. É professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas, e tem exercido a função de tutor presencial dos cursos ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão por meio da UEMANET, nos últimos de sete anos. Atuou também como orientador de trabalhos de conclusão de curso em programas de graduação e pós-graduação, contribuindo para a formação de novos profissionais da educação. Foi Articulador Municipal do Programa Gestão Mais Integral na Secretaria Municipal de Educação de Balsas (MA) e é fundador e diretor da Insight Consultoria e Serviços Educacionais, com contribuições relevantes na educação sul maranhense desde 2022. Possui ampla experiência na Educação Básica, com ênfase em gestão e coordenação pedagógica. É membro dos Grupos de Pesquisas: DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade (UEMA/CNPq), desenvolvendo pesquisas nas áreas de pedagogia em contextos escolares e não escolares, políticas educacionais e organização do trabalho pedagógico e do grupo de pesquisa de Políticas Públicas Educacionais como prática discursiva: uma análise dos agentes e embates envolvidos no processo histórico de formulação e reforma da legislação educacional brasileira e seus impactos (UNESA/CNPq).



Diana Mercêdes Pereira de Sá

Nasceu em São João dos Patos - MA, no ano de 1970. É professora, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão -UEMA, com uma sólida formação acadêmica que inclui especializações em diversas áreas da educação: Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior, Gestão da Educação, Supervisão, Gestão e Planejamento, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicologia da Educação e Educação Especial/Inclusiva. Ao longo de sua carreira, atuou também na Educação a Distância - EaD, exercendo funções de tutora e orientadora de trabalhos de conclusão de curso -TCC, contribuindo para a formação de inúmeros profissionais da área educacional. Desde 2009, dedica-se ativamente à causa da educação especial inclusiva, sendo uma defensora incansável dos direitos das pessoas com deficiência. Foi a presidente fundadora da APAE de São João dos Patos - MA, onde tem deixado um legado significativo por meio de sua militância e trabalho social e educacional voltado à inclusão e ao respeito à diversidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Adaptação curricular, 84, 91, 95, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109
Alunos com deficiência, 41, 81, 83, 88, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 142, 157, 159, 161, 163, 176, 177, 180
Aprendizagem, 6, 7, 9, 30, 32, 33, 36, 43, 44, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 100, 101, 105, 109, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 128, 131, 132, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 150, 155, 159, 160, 165, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 179
Atendimento Educacional Especializado, 42, 65, 67, 78, 88, 93, 95, 97, 98, 102, 103, 111, 112
Autismo, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 41, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 180
Autista, 18, 20, 23, 24, 98, 141, 156, 181

B

- Bilinguismo, 7, 30, 38, 40, 41, 43, 44

C

- Crianças superdotadas, 62, 64, 70, 72, 74
Crises sensoriais, 24

D

- Déficit de professores, 42
Diversidades, 31, 36, 44, 117, 129, 130, 159

E

- Educação bilíngue, 31, 32, 35, 38, 39
Educação de surdos, 7, 9, 30, 32, 33, 43
Educação especial e inclusiva, 42, 45, 153, 154, 155, 156, 164, 165
Educação inclusiva, 6, 7, 8, 10, 30, 31, 32, 33, 36, 40, 43, 44, 46, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 98, 100, 103, 106, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 125, 130, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 175, 176, 178, 180, 181
Educação socioemocional, 65

Ensino-aprendizagem, 30, 32, 36, 37, 40, 45, 50, 84, 90, 92, 102, 114, 116, 123, 131, 170
Escolas públicas, 90, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 106, 108
Estruturação pedagógica, 34

F

Formação continuada, 7, 51, 58, 59, 60, 95, 101, 104, 105, 108, 122, 126, 130, 136, 137, 142, 145, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 174, 178, 179

H

Habilidades sociais, 19, 64, 74, 76, 142
Hipersensibilidade auditiva, 13, 15, 16, 21, 23, 27

I

Inclusão, 7, 9, 13, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 53, 66, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179

Inovações tecnológicas, 47, 49, 52, 54, 55, 59
Instituições de ensino, 45, 66, 92, 156, 158, 164

L

Letramento matemático, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179

Língua Brasileira de Sinais, 9, 32, 37, 38, 45

M

Mediação, 9, 42, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 60, 68, 89, 171, 173, 174, 178, 179

moral, 5

N

Necessidades coletivas, 67

Necessidades educacionais

especiais, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 111, 141, 151, 153, 160, 162, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180

P

Pessoa com Deficiência, 32, 33, 43, 93, 110, 118, 132

Políticas de educação, 81

Políticas educacionais, 40, 75, 82, 92

Políticas públicas, 7, 9, 30, 32, 33, 39, 40, 43, 65, 84, 86, 88, 92, 100, 107, 109, 118, 123, 132, 140, 147, 148, 152, 155, 158, 164, 170

Práticas pedagógicas, 7, 9, 45, 46, 64, 69, 88, 91, 96, 97, 100,

103, 105, 108, 111, 112, 116, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 137, 138, 140, 142, 143, 146, 148, 151, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 163, 164, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Processamento sensorial, 16, 24

Processo educativo, 7, 49, 50, 51, 70, 71, 115, 123

Professor inclusivo, 122, 124

R

Recursos pedagógicos, 44, 50, 85, 86, 91, 92, 130, 154, 157, 162, 163

S

Salas de recursos multifuncionais, 90, 112

Suporte educacional, 62, 63, 64, 74

Suporte educacional e emocional, 62, 63, 64

Surdos, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46

T

Tecnologias, 7, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 95, 98, 101, 106, 107, 108, 109, 127, 128, 142, 154, 157, 160, 161, 162, 163

Tecnologias Assistivas, 81, 82, 85

Transtorno do Espectro Autista, 7, 9, 13, 14, 15, 20, 28, 98, 125, 134, 135, 137, 139, 143, 147, 149, 153, 176

Transtorno do neurodesenvolvimento, 15

ISBN 978-65-5388-346-8



9 786553 883468 >