

Organização
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA
JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MICAELA BEATRIZ UZÊDA BRANDÃO

VOZES *da* INCLUSÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS



Organização
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA
JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MICAELA BEATRIZ UZÊDA BRANDÃO

VOZES *da* INCLUSÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS



© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadoras

Patrícia Carla da Hora Correia
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Micaela Beatriz Uzêda Brandão

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG
Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT
Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF
Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG
Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC
Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC
Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR
Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC
Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF
Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA
Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vozes da inclusão [livro eletrônico] : práticas Pedagógicas e experiências transformadoras

C824v / Patrícia Carla da Hora Correia; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Micaela Beatriz Uzêda Brandão (organizadoras). - Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 277 p. : il.

Bibliografia
ISBN 978-65-6009-251-8

1. Práticas pedagógicas inclusivas. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo - Pedagogia 3. Liberdade na educação. I. Patrícia Carla da Hora Correia. II. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. III. Micaela Beatriz Uzêda Brandão. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

DOI: 10.5281/zenodo.20446713

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/05/vozes-da-inclusao-praticas-pedagogicas.html>



**VOZES DA INCLUSÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS
TRANSFORMADORAS**

Organização

Patrícia Carla da Hora

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Micaela Beatriz Uzêda Brandão

Autores

**Ana Carolina Lira Gonçalves
Ana Martins dos Santos
Ana Mércia Damasceno Soares
Benedito José Oliveira Sena
Edjane da Silva Oliveira
Ezilva Maria Pereira
Fábio Marques Bezerra
Fabrícia das Neves Lima Correia
Flormilda Cláudia da Silva Cunha Oliveira
Iolanda Cordeiro de Vasconcelos
Jailson de Jesus Cruz
Jucélia Simões Batista
Keila Moura Grassi
Lindinalva Cordeiro Mota
Luciana Evangelista de Miranda
Luciana Ferreira da Silva
Lucília Da Silva Souza
Márcia Delma Nunes dos Santos
Maria Auxiliadora Santos Sabino
Maria Jaiane Vilas Boas dos Reis
Maria Jarina Estevão Tavares
Maria Luiza Rocha Ribeiro Nascimento
Marislange Sá Miranda Medrado
Milene Santiago de Jesus
Naiara Matias dos Santos Pereira
Patrícia Silva de Jesus
Queila Maria de Jesus Silva
Silvânia Mota Magalhães
Simone Assis de Souza
Soraia Pereira Meireles Bezerra
Thássia Luana Silva Lima
Uilma Bomfim de Melo
Viviane da Silva Araújo Vitor**

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, fonte de força, sabedoria e esperança, por conduzir este percurso e permitir a concretização desta obra.

Nossa gratidão se estende aos familiares dos estudantes do Curso de Educação Inclusiva, pelo apoio, incentivo e compreensão ao longo dessa caminhada formativa, reconhecendo a importância da educação como instrumento de transformação social.

Aos discentes, agradecemos pelo empenho, dedicação e pelas produções desenvolvidas ao longo do curso, que deram vida a esta obra por meio de reflexões, experiências e conhecimentos voltados à construção de práticas educacionais mais inclusivas.

Aos docentes, expressamos nosso reconhecimento pelo compromisso, dedicação e partilha de conhecimentos, fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas.

Aos tutores, agradecemos pelo acompanhamento, acolhimento e suporte oferecidos durante o percurso do curso, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento e fortalecimento da formação dos estudantes.

Agradecemos, de modo especial, a Marcione Silva Cerqueira, pelo apoio na organização desta obra, pela colaboração atenciosa e pela contribuição essencial para a concretização deste trabalho.

Por fim, registramos nossa gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a construção desta obra e para o fortalecimento de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, à equidade e à inclusão.

APRESENTAÇÃO

Educar é, antes de tudo, reconhecer a singularidade de cada pessoa, compreender que cada trajetória é única e perceber que aprender acontece de diferentes formas, tempos e possibilidades. Pensar a educação inclusiva significa olhar para a escola como um espaço de encontro, acolhimento e respeito às diferenças, onde cada estudante possa sentir-se pertencente e valorizado em sua integralidade.

É com esse olhar sensível e comprometido que nasce essa obra, que também representa um marco histórico para a Universidade do Estado da Bahia(UNEB): a conclusão da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva. Mais do que um conjunto de produções acadêmicas, este livro materializa sonhos, resistências, enfrentamentos e construções coletivas que reafirmam o compromisso da universidade pública com uma educação pautada na dignidade humana, na diversidade e no direito à aprendizagem de todos os sujeitos.

Em um contexto social marcado, historicamente, pela exclusão de pessoas com deficiência dos espaços educacionais, a criação do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva inaugura uma nova perspectiva formativa no estado da Bahia, ampliando os debates sobre acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas, Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas, ensino colaborativo e garantia de direitos. Esta obra, portanto, simboliza não apenas a finalização de percursos acadêmicos, mas o fortalecimento de uma política institucional comprometida com a transformação social e educacional.

Cada capítulo aqui apresentado carrega trajetórias de luta, experiências construídas nos cotidianos escolares, diálogos com famílias, estudantes, professores e comunidades, além de reflexões teóricas e práticas que evidenciam os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Os textos revelam o compromisso ético e político dos autores com uma educação que reconhece as diferenças não como barreiras, mas como parte constitutiva da condição humana.

Esta coletânea também evidencia a potência da formação docente na perspectiva inclusiva, demonstrando que pensar inclusão exige sensibilidade, conhecimento científico, escuta, compromisso social e disposição para transformar práticas pedagógicas, currículos, relações e estruturas institucionais. Ao reunir pesquisas e relatos que abordam

diferentes especificidades educacionais, a obra contribui significativamente para a ampliação das discussões sobre inclusão no estado da Bahia e no cenário educacional brasileiro. A organização da obra foi pensada em três partes, que dialogam entre si e ampliam o olhar sobre diferentes dimensões da educação inclusiva.

A **Parte I – Atendimento Educacional Especializado e Processos de Aprendizagem** reúne estudos e discussões voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando seu papel fundamental na construção de estratégias, recursos e práticas que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Os capítulos apresentam reflexões que evidenciam a importância de compreender as necessidades educacionais de forma sensível e contextualizada, fortalecendo caminhos para uma aprendizagem mais significativa.

A **Parte II – Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto Escolar** apresenta experiências, relatos e propostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, incluindo discussões sobre inclusão na educação infantil, acolhimento escolar, experiências relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA), ensino colaborativo e tecnologias assistivas. Nesta seção, ganham destaque práticas que demonstram que pequenas ações, quando realizadas com intencionalidade e compromisso, podem transformar experiências educacionais e fortalecer vínculos entre escola, estudantes e comunidade.

Já a **Parte III – Inclusão e Especificidades Educacionais** amplia o debate sobre as múltiplas singularidades presentes nos contextos educacionais, abordando temas como altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, dupla excepcionalidade e TEA. Os capítulos reforçam a importância de reconhecer as especificidades de cada sujeito, superando visões limitadoras e promovendo práticas que valorizem potencialidades, respeitem diferenças e favoreçam o desenvolvimento integral.

Por fim, a **Parte IV – Colaboração, Tecnologia e Inovação na Inclusão** encerra a obra trazendo discussões acerca do ensino colaborativo e das tecnologias assistivas como elementos que contribuem para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos. Os capítulos reunidos nesta seção destacam a atuação conjunta entre docentes, profissionais de apoio, família e escola, evidenciando a relevância das ações compartilhadas no fortalecimento dos processos educacionais. Também são apresentadas experiências e reflexões sobre recursos, estratégias e serviços de tecnologia assistiva no

contexto da sala de aula, enfatizando possibilidades que favorecem a comunicação, a autonomia, a interação e a ampliação das oportunidades de participação dos estudantes no percurso escolar.

O livro *Vozes da inclusão práticas Pedagógicas e experiências transformadoras* torna-se, assim, um registro histórico da consolidação de um movimento acadêmico e social dentro da UNEB. Um movimento construído por muitas mãos, marcado por desafios, mas também por conquistas que fortalecem a defesa de uma universidade cada vez mais acessível, democrática e inclusiva.

Que esta obra inspire novas pesquisas, novas práticas e novos caminhos, reafirmando que a inclusão não é um favor, mas um direito inegociável e uma construção coletiva permanente. Boa leitura!

Organização:

Patrícia Carla da Hora Correia

Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva
Secretaria de Acessibilidade e Inclusão – SAIN
Universidade do Estado da Bahia

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva
Secretaria de Acessibilidade e Inclusão – SAIN
Universidade do Estado da Bahia

Micaela Beatriz Uzêda Brandão

Secretaria de Acessibilidade e Inclusão – SAIN
Universidade do Estado da Bahia

PREFÁCIO

Na contemporaneidade, a formação docente voltada à educação inclusiva constitui-se como um processo educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, articulando igualdade e respeito às diferenças como valores indissociáveis para a vida em sociedade. Nesse contexto, os desafios e as possibilidades da inclusão exigem do(a) educador(a) a ampliação constante de saberes, práticas pedagógicas e perspectivas de atuação, acompanhando as transformações sociais, os avanços científicos e as produções acadêmicas que fortalecem o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática e humanizada.

Entre as alegrias da itinerância profissional como educadora, fui tomada pelo contentamento e, ao mesmo tempo, pela responsabilidade de elaborar o prefácio da coletânea intitulada “Vozes da Inclusão: práticas pedagógicas e experiências transformadoras”, obra que se apresenta como um marco significativo para a difusão das produções acadêmicas realizadas pelas pioneiras e pelos pioneiros do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Nos caminhos de incluir e educar, torna-se fundamental destacar a relevância da Universidade do Estado da Bahia na criação e implementação da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva, na modalidade Educação a Distância. Tal iniciativa reafirma a missão institucional da UNEB em ampliar o acesso às diferentes áreas do conhecimento em um contexto multifacetado, plural e transdisciplinar, fortalecendo a democratização do ensino superior e consolidando o compromisso de uma universidade pública, gratuita, multicampi, socialmente referenciada e efetivamente inclusiva.

Ao mergulhar na leitura de “Vozes da Inclusão: práticas pedagógicas e experiências transformadoras”, foi possível perceber a multiplicidade de saberes, vivências e experiências que revelam o percurso formativo dos estudantes da primeira turma do Curso de Educação Inclusiva da UNEB. Trata-se de uma jornada atravessada por estudos interdisciplinares, olhares sensíveis e diferentes sentidos construídos ao longo de quatro anos de formação acadêmica e humana.

Os leitores e as leitoras desta obra terão a oportunidade de dialogar com discussões fundamentais acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, contemplando temas como: Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil; Transtorno do

Espectro Autista; a ética da libertação de Paulo Freire na ação docente; estimulação precoce; altas habilidades/superdotação; inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual; deficiência múltipla na educação infantil; construção do Plano Educacional Individualizado (PEI); experiências de mães de crianças autistas no contexto escolar; desafios relacionados à surdez e ao autismo; tecnologia assistiva; ensino colaborativo; garantia de direitos; processos educativos; práticas pedagógicas e experiências inclusivas.

As temáticas abordadas revelam o potencial formativo dos(as) acadêmicos(as) do Curso de Educação Inclusiva da UNEB e contribuem significativamente para o fortalecimento de futuras pesquisas, estudos e práticas pedagógicas no campo da inclusão. A obra demonstra que a formação inicial constitui apenas o ponto de partida de uma caminhada permanente de formação continuada, investigação científica e compromisso ético-político com a transformação social.

Nas trilhas da escrita deste livro, cada capítulo possibilita vislumbrar caminhos e possibilidades para a atuação docente frente aos desafios de construir uma educação acessível, equitativa e humanizada. Mais do que discutir metodologias ou estratégias pedagógicas, os textos reafirmam a importância de valorizar o ser humano em sua integralidade, promovendo acessibilidade, autonomia, participação social e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes.

Na tessitura desta obra, entrelaçam-se experiências, afetos, aprendizagens e resistências. Assim, convidamos os leitores e leitoras comprometidos(as) com a transformação socioeducacional a embarcarem nesta travessia de leitura e reflexão sobre a educação inclusiva, fortalecendo a luta cotidiana pela garantia do acesso, da permanência, da participação e do sucesso educacional em todos os níveis de ensino. Trata-se de uma convocação para romper com paradigmas excludentes, enfrentar o capacitismo e ampliar as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, sensível e democrática.

Entrecruzando os caminhos percorridos no processo de inclusão, compreendemos que a valorização da vida, da diversidade e da escrita sensível torna-se condição indispensável para a construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana. É nesse movimento que a educação inclusiva se fortalece como espaço de escuta, diálogo, autonomia e emancipação, reconhecendo as diferenças não como limites, mas como potência para a construção coletiva do conhecimento.

E o convite está lançado: mergulhem nesta leitura! Permitam-se encantar por essa ciranda de saberes, experiências e vivências que ecoam com ritmo, sensibilidade, compromisso ético e esperança. Que as vozes presentes nesta obra ampliem horizontes, inspirem novas práticas e fortaleçam a defesa de uma educação especial na perspectiva inclusiva, comprometida com a equidade, a autonomia, os direitos humanos e a transformação social.

Profa. Guilhermina Elisa Bessa da Costa

Docente do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva/UNEB
Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB
Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI
Departamento de Educação – Campus X – Teixeira de Freitas
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

SUMÁRIO

PARTE I — Atendimento Educacional Especializado e Processos de Aprendizagem **17**

Capítulo 1
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **18**
Ana Mércia Damasceno Soares; Ezilva Maria Pereira; Maria Auxiliadora Santos Sabino

Capítulo 2
PRÁTICA DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE NA AÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) **34**
Fábio Marques Bezerra

Capítulo 3
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA **54**
Lucília Da Silva Souza

Os capítulos acima abordam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusão na educação infantil e experiências pedagógicas relacionadas ao TEA.

PARTE II — Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto Escolar **66**

Capítulo 4
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DESAFIOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES **67**
Edjane da Silva Oliveira; Fabrícia das Neves Lima Correia; Naiara Matias dos Santos Pereira

Capítulo 5
ENTRE AVANÇOS E ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR **80**
Jailson de Jesus Cruz

Capítulo 6
ESTIMULAÇÃO PRECOCE: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL MENINO JESUS **92**
Ana Martins dos Santos; Iolanda Cordeiro de Vasconcelos

Essa parte reúne relatos de experiência, acolhimento escolar e estratégias de desenvolvimento infantil na perspectiva inclusiva.

PARTE III — Inclusão e Especificidades Educacionais **102**

Capítulo 7
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: INCLUSÃO SENSÍVEL E TRANSFORMADORA **103**
Lindinalva Cordeiro Mota; Luciana Evangelista de Miranda

Capítulo 8 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS PARA OS EDUCADORES	121
Márcia Delma Nunes dos Santos; Marislange Sá Miranda Medrado	

Capítulo 9 INCLUSÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO	137
Maria Jaiane Vilas Boas dos Reis; Simone Assis de Souza	

Capítulo 10 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRELACANDO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR	156
Ana Carolina Lira Gonçalves; Luciana Ferreira da Silva; Patrícia Silva de Jesus	

Os capítulos desta seção abordam altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência múltipla, dupla excepcionalidade, TEA e deficiência auditiva.

PARTE IV — Colaboração, Tecnologia e Inovação na Inclusão	168
--	------------

Capítulo 11 ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O PROJETO DONA EMPATIA	169
Milene Santiago de Jesus	

Capítulo 12 INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	181
Viviane da Silva Araújo Vitor	

Capítulo 13 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA	193
Benedito José Oliveira Sena; Flormilda Cláudia da Silva Cunha Oliveira; Maria Luiza Rocha Ribeiro Nascimento	

Capítulo 14 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A INCLUSÃO ESCOLAR	208
Silvânia Mota Magalhães; Thássia Luana Silva Lima	

Capítulo 15 DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA SALA DE AULA: CAMINHOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	220
Soraia Pereira Meireles Bezerra	

Capítulo 16 DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR	232
Keila Moura Grassi; Maria Jarina Estevão Tavares; Uilma Bomfim de Melo	

Capítulo 17	
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NA CLASSE COMUM	248
Queila Maria de Jesus Silva	
<hr/>	
Capítulo 18	
UM OLHAR ATENTO À CRIANÇA SURDA COM AUTISMO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS PARA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	262
Jucélia Simões Batista	
<hr/>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	276



**PARTE I — Atendimento Educacional
Especializado e Processos de Aprendizagem**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Mércia Damasceno Soares¹

Ezilva Maria Pereira²

Maria Auxiliadora Santos Sabino³

INTRODUÇÃO

A educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, porque é nela que se estabelecem os fundamentos para formação escolar subsequente. Sendo assim, a proposição da construção de um sistema educacional inclusivo que inicie na educação infantil é um desafio mobilizador para toda comunidade escolar.

Sabemos ainda que a educação infantil se constituiu num espaço social, político e pedagógico, uma vez que deve almejar a produção de aprendizagem, tendo em vista que a criança constrói conhecimentos a partir de interação que mantém com meio físico e social, nas trocas interativas com os seus parceiros.

Para o acesso das crianças com deficiência à Educação Infantil na escola regular, o sistema de ensino necessita organizar ações que promovam a inclusão de todas as crianças. Nessa perspectiva, a escola deve ofertar o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de promover a inclusão de crianças com deficiência, eliminando barreiras e oferecendo recursos pedagógicos acessíveis.

Diante deste contexto e da experiência pedagógica desenvolvida no Estágio Curricular Supervisionado II, do Curso de Educação Inclusiva, na instituição de Educação Infantil, na cidade de Paulo Afonso foi que surgiu o interesse de realizar este estudo, uma

¹ E-mail: anamerica34@gmail.com.

² E-mail: ezilvadida13@gmail.com.

³ E-mail: dorasabino@gmail.com.

vez que notamos uma demanda enorme de crianças com deficiência que eram atendidos no turno oposto na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, observamos quais as estratégias pedagógicas e as intervenções que os professores do AEE realizavam para contribuir com a inclusão dessas crianças.

Dessa forma, temos a seguinte questão de pesquisa: Como o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza e realiza as práticas de Inclusão escolar na Educação infantil?

O objetivo deste estudo é descrever as experiências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, compreendendo como este espaço- tempo escolar contribui para a inclusão na educação infantil. Tendo como objetivos específicos: i) conceituar e caracterizar o que é o Atendimento Educacional Especializado, elencando o público-alvo atendido e as atribuições do professor especializado do AEE; ii) descrever o espaço e as ações pedagógicas voltadas para inclusão das crianças com deficiência. Para realização desse texto tivemos um embasamento teórico através de alguns autores como: Ana Cláudia Pavão Siluk, Vygotsky, Bruno, que irão proporcionar diálogos referentes ao tema da pesquisa. O trabalho metodológico foi baseado em uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de aplicação realizada no primeiro período, turma H em uma escola pública do ensino infantil do Município de Paulo Afonso.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: iniciamos com a introdução, logo após apresentamos a fundamentação teórica e a metodologia, em seguida abordamos informações sobre o Atendimento Educacional Especializado, o público-alvo atendido, as atribuições do professor especializado do AEE, depois apresentamos o relato de experiência descrevendo as ações que foram realizadas no AEE, na Educação Infantil, concluindo com as discussões, resultados e as considerações finais.

Consideramos esse estudo relevante por socializar experiências, situações pedagógicas e informações sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil com a finalidade de disseminar novos conhecimentos e contribuir com o Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva no processo da inclusão no ambiente escolar.

Proposta metodológica

O estudo apresentado resulta de um trabalho de campo apresentado no formato de um relato de experiência referente ao Estágio de Supervisão II, numa escola pública de

educação infantil do município de Paulo Afonso, na qual realizamos o nosso estágio na sala de recursos multifuncionais no ano de 2024.

Para a realização deste estudo privilegiamos a abordagem qualitativa, através da pesquisa de aplicação. Tomamos como ponto de partida a revisão de literatura na área de educação inclusiva. Sendo assim, esta experiência se caracteriza como uma produção textual que reúne diversos elementos que são descritos através de uma experiência vivida.

Ele é considerado um texto de grande importância, pois tem aqui a finalidade de contribuir de forma relevante para a área de atuação estudada, neste caso, o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

No relato de experiência, o autor traz à tona diversas motivações e metodologias que descrevem as ações tomadas em relação ao relato de determinada experiência, considerando impressões vivenciadas pela pessoa que a viveu, assim como outros aspectos que possam impactar de alguma forma no relato (PROJETO ACADÊMICO, 2019).

Nesta perspectiva, a pesquisa se caracteriza como qualitativa por considerar o ambiente natural da sala de aula do AEE, além de considerar os pesquisadores o instrumento-chave de toda experiência que será apresentada através de informações oriundas do contato direto com o ambiente natural em questão (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Dessa forma, utilizamos no diário de bordo como um instrumento de registro escrito por nós, estagiários, durante o processo da teoria e da prática, durante o período de estágio de observação e coparticipação e intervenção. Nele também contém os nossos sentimentos, preocupações, frustrações, conquistas, fatos relevantes, momentos de reflexão, entre outras coisas.

Nesse sentido, o diário de bordo foi um instrumento de pesquisa importante para a construção do relato de experiência apresentado nesse estudo como resultado do trabalho de campo.

Segundo Zabalza (1994), podemos compreender a importância do diário de bordo quando diz que o principal sentido do diário de bordo é a possibilidade dele se converter em espaço narrativo do pensamento do professor e isso indica que o fato de escrever sobre sua própria prática leva ao professor o aprender sobre a sua narração. Conforme o autor, ao narrar sobre o que se passou recentemente, o professor se reconstrói linguisticamente e em nível do discurso prático e da atividade profissional.

Os procedimentos metodológicos desenvolveram-se no decorrer do estágio, nas conversas informais com o professor da sala de aula, cuidadores e com os professores do AEE. Já a coleta de dados para este estudo foi realizada através das observações diretas na sala de aula do ensino regular, nos ambientes da instituição, no atendimento educacional especializado, no registro no diário de bordo, considerando o ambiente natural e interação direta com o AEE.

A partir dessa metodologia, pudemos observar na prática, como era a dinâmica do atendimento educacional especializado, as ações (atividades) realizadas durante este período e essas informações foram registradas do diário de bordo. Em suma, a análise foi feita a partir da reflexão crítica dos relatos, cruzando teoria e prática para identificar as contribuições do AEE para a inclusão na educação infantil.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial reafirma o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado. O Atendimento Educacional Especializado é definido pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Secretaria de Educação Especial, 2008, p.15).

Dessa maneira, percebemos durante o estágio que o AEE é realmente complementar, porém, é tão relevante que, diferentemente de outros cursos complementares, é garantido por lei. Além disso, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido preferencialmente na mesma escola em que a criança é matriculada.

É relevante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, estabelece a educação especial como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, conforme pode ser observado no seu artigo 58.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...] (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Dessa forma, compreendemos que o AEE representa na caminhada pedagógica. É um serviço voltado para o desenvolvimento da educação inclusiva e todas as crianças incluídas no AEE participam de turmas regulares. A partir disso, as crianças têm a oportunidade da vivência em um ambiente plural, cuja presença de outros colegas tende a enriquecer a experiência. Assim, as tarefas ficam bem delineadas e garantem o estímulo pedagógico desejado.

Frisamos também que as crianças incluídas na modalidade AEE desenvolvem suas tarefas nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Percebemos que as SRM são ideais para que os educadores utilizem as estratégias pedagógicas direcionadas às demandas das crianças.

De acordo com o art. 10 da Resolução n. 4/2009 do CNE/CEB, o AEE deve estar previsto no projeto político-pedagógico da instituição que oferece o serviço. Desse modo, as informações contidas no documento estabelecem a organização da modalidade de ensino em questão.

Notamos também no estágio que tinha uma dinâmica para PCDs referente ao AEE, elas frequentavam o AEE no turno oposto e que tinha um cronograma dos atendimentos em que tinha o dia da semana e o horário de cada criança.

Diante disso é relevante frisar que o processo de inclusão no âmbito educacional é uma realidade na sociedade atual, sendo dessa forma é necessário buscar meios para que ocorra desde a Educação Infantil perpassando por todas as modalidades de ensino. A política nacional de Educação inclusiva garante a educação como direito de todos.

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p.10).

Nessa perspectiva, notamos que o AEE é de suma importância para o processo de inclusão no âmbito funcionando como uma ponte que possibilitará ao aluno público-alvo

da educação especial à participação no processo de construção da aprendizagem contribuindo para a minimização ou eliminação de barreira.

Sendo assim, o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011,

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I. Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II. Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Compreendemos que esse atendimento é caracterizado como um serviço que ocorre em estreita ligação e articulação com o ensino comum, objetivando viabilizar e garantir a aprendizagem escolar dos alunos em situação de inclusão. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um espaço pelo qual se identificam e são oferecidos os recursos e as estratégias necessários à aprendizagem das crianças, com o objetivo de potencializar o aprender, no contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), mas, principalmente, no contexto da sala de aula comum.

Entendemos ser o contexto da sala de aula comum o espaço pedagógico responsável pela construção dos conteúdos escolares, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) viabilizar as condições necessárias para que a aprendizagem escolar aconteça e que seja significativa para o público alvo do AEE.

Públicos-alvo do AEE

Assegurados pela Constituição Federal de 1988, os estudantes com PCDs têm o direito à educação/escolarização realizada em classes regulares e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, o público-alvo do AEE são os alunos com deficiência (visual, física, surdos, múltipla, transtorno do espectro autistas, intelectual

etc.) e altas habilidades / superdotação).

Na escola que estagiamos a maioria eram crianças com espectro do autismo e com síndrome de down. Segundo as professoras do AEE também tinham bastantes crianças sem laudos e crianças com TDAH, dislexia, entre outras.

As atribuições do professor especializado do AEE e sua formação acadêmica

Em relação às atribuições do professor de AEE e ao processo de formação docente a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, prevê que “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009a, p. 04).

Diante disso, notamos que as professoras do AEE que nos acolheu na sala de recursos para o nosso estágio tanto de observação quanto da intervenção tinham formação em pedagogia, pós-graduação no Atendimento Educacional Especializado, entre outros cursos nas áreas da educação inclusiva.

No que se refere às atribuições do professor para atuação no AEE, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece:

- I.- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II.- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III.- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV.- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V.- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI.- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII.- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII.- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, p. 3).

Dessa forma, fica evidenciada a centralidade do AEE na Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ainda a formação dos docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais. Como também ações que os professores fazem durante o ano letivo nos seus atendimentos com as crianças, famílias e demais funcionários da comunidade escolar na modalidade infantil.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escola onde foi realizada a pesquisa é composta por 18 salas e 1 sala de recursos multifuncionais do tipo 2 (devido ter recursos específicos para as crianças com deficiência visual), tendo como público atendido crianças da Educação Infantil e 1º ano do fundamental I. Na sala de recursos são atendidos 66 alunos com diagnósticos, sendo desses alunos 64 com TEA, esses alunos frequentam o AEE, onde tem 2 professoras atuando as 40h nos dois turnos. O nosso estágio foi feito durante duas semanas, perfazendo 20 horas (observação e coparticipação) e 20 horas realizando a intervenção.

Pudemos observar que além de atender as crianças na Sala de Recursos Multifuncionais, as professoras de AEE também atende aos professores da sala regular, cuidadores, as famílias e coordenação pedagógica, orientando e tirando dúvidas quando necessário, contribuindo na adaptação de materiais, atividades, entre outras.

Além do atendimento as famílias promovendo palestras temáticas e reuniões para orientações de acordo com a necessidade, percebemos de forma nítida o trabalho realizado referente à inclusão e as dificuldades encontradas no trabalho realizado na referida escola.

Aprendemos durante o estágio que o Atendimento Educacional especializado-AEE⁴ deve ocorrer no contraturno, preferencialmente nas escolas regulares sendo realizado pelo Professor de AEE, que deverá ter a formação específica para atuar na Sala de recursos multifuncionais⁵, localizada no espaço da escola. Nessa perspectiva a sala de recursos multifuncionais é definida como:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da

⁴ É um atendimento de apoio pedagógico ofertado aos alunos público da educação especial.

⁵ Espaço organizado preferencialmente no espaço escolar com mobiliário, equipamentos, recursos pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE.

educação especial, em turno contrário à escolarização [...] O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. (Brasil, 2010, p.310)

Vale destacar que as salas de recursos que estagiamos tinha diversos materiais como: impressora, scanner, computadores, notebook, fones, mobiliários como mesas, cadeiras armários e jogos pedagógicos diversos, as salas podem ser tipo I ou II, a sala onde foi realizado o estágio se trata da II aonde além de todos os materiais citados vem acrescido materiais para atendimento ao aluno com cegueira com a máquina de datilografia Braille, impressora Braille, reglete de mesa, punção, lupas, globo terrestre acessível, entre outro.

Além disso, tivemos a informação que o AEE é complementar e/ou suplementar a formação da criança na educação infantil, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelo sistema de ensino e que este atendimento é organizado para apoiar as crianças com deficiência diante das barreiras que encontram no ambiente escolar ao acesso e participação nas aulas.

Nesse sentido, compreendemos que o atendimento educacional especializado visa a desenvolver atividades que possibilitam a participação efetiva nas atividades escolares com segurança, conforto e autonomia, considerando sempre as potencialidades de cada criança, os desejos e os recursos disponibilizados para contemplar estas singularidades.

É sabido que o atendimento educacional especializado é composto de vários serviços, sendo eles atendimento aos alunos público-alvo do AEE, assim também com as suas famílias, professores, coordenadores, direção, enfim toda a comunidade escolar envolvida no processo educacional do aluno. As diversas estratégias que podem ser utilizadas de acordo com a necessidade do aluno com intuito de eliminar ou minimizar empecilhos para sua aprendizagem e inclusão em todos os âmbitos seja educacional ou social.

Neste espaço foi realizado o estágio com a colaboração da professora do Atendimento Educacional Especializado. No período do estágio percebemos um processo de inclusão porque era um atendimento que ia além das crianças com deficiência, abrangendo toda a comunidade escolar, proporcionando orientações e ações para inclusão no ambiente infantil.

Observamos ainda no estágio o quanto o Atendimento Educacional Especializado era importante tanto para as crianças com deficiência quanto para os professores,

cuidadores e a família, pois esse atendimento faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, com a família e demais funcionários permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

De acordo com Pavão (2023) existem abordagens que embasam as intervenções no atendimento educacional especializado a teoria da diversidade que leva em consideração as particularidades do aluno e elabora suas intervenções para atendê-lo.

Diante dessa perspectiva compreendemos cada aluno com sua especificidade, independente da deficiência os planos devem ser organizados e elaborados de acordo com a necessidade do aluno com intervenções e estratégias específicas.

A teoria sociocultural e uma abordagem teórica desenvolvida pelo psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, que postula que o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações sociais e culturais e que a aprendizagem é um processo social (Vygotsky, 1998, 2007 apud Pavão 2023)

Outro fator importante é a questão social que contribuir de forma relevante para o processo de inclusão sendo o Atendimento educacional especializado um mediador trabalho que pode mediar essa inclusão. A aprendizagem significativa também apresenta importância nesse processo educacional, pois, de acordo com Daivid Ausubel (1973) “a aprendizagem significativa se baseia na ideia de que o aprendizado é mais efetivo quando o novo conhecimento é relacionado a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno.”

Na escola de educação infantil onde realizamos o estágio pudemos o notar que os atendimentos foram focados nas dificuldades das crianças dando ênfase em seus interesses e habilidades levando em consideração o que são significativas, suas interações sociais, a diversidade existente que trata cada criança na sua singularidade.

Nesse sentido, percebemos que as professoras do AEE avaliavam a criança com base nas informações obtidas durante a entrevista com os pais, professores da sala de aula e os cuidadores. Por isso que uma das primeiras ações realizadas por elas é elaborar o plano individual dando ênfase as suas habilidades e interesses, ou seja, no que realmente é significativo para a criança para que ela possa ter êxito no desenvolvimento em sala.

A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e

jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Eles se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. (Bruno, 2010)

Durante o período que estivemos no espaço da escola e sala de recursos multifuncionais percebemos que as professoras de AEE sempre que necessário realizavam adaptações de materiais pedagógicos como atividades, jogos que favorecessem o desenvolvimento de suas habilidades. Eram desenvolvidos materiais para trabalhar o estímulo da psicomotricidade tanto fina quanto ampla, trabalhando enroscar desenroscar abrir fechar, dá o laço etc. procura-se trabalhar também o desfralde para aquelas crianças que ainda não desenvolveram essas habilidades da vida autônoma.

Além psicomotricidade fina também buscava trabalhar a motricidade ampla através de jogos e brincadeiras que estimulavam agilidade, equilíbrio, lateralidade, localização. Etc. outro fator importante a ser realizado no AEE é o uso de tecnologias assistivas como figuras de comunicação aumentativa e alternativa (PECs), algumas crianças que necessitem desse serviço, entre outros materiais.

Além disso, uma ação que foi desenvolvida na sala de recursos durante o AEE que achamos bastante relevante para as crianças foram às atividades realizadas com os jogos, brincadeiras estimulando psicomotricidade motora fina e ampla, atenção, concentração, memória, raciocínio lógico, interação etc. Frisando que cada atividade era feita de acordo com as dificuldades da criança que muitas vezes são empecilho pra seu desenvolvimento em sala.

Outras ações desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais que apresenta relevância foram às reuniões de pais e responsáveis que ocorriam mensalmente, trazendo profissionais como psicopedagogas, psicólogas, mães atípicas, advogado, entre outros profissionais e terapeutas com palestras informativas para os pais, como forma de firma a parceria família escola tão importante para o processo de desenvolvimento da criança.

Notamos ainda que as professoras do AEE também realizavam reuniões com os cuidadores dando orientações tanto em grupo quanto individual sugerindo brincadeiras para realizar durante o recreio, na sala de aula, nas adaptações das atividades, nas rotinas, sobre o comportamento, entre outras. Além disso, também eram ofertadas palestras informativas e momentos de estudo sobre as deficiências atendidas e como realizar o trabalho com elas.

Destacamos outra ação de suma relevância que foi realizado pelo professor do AEE

em parceria com os professores, coordenação e direção que foram as adaptações de atividades, orientação, parceria momento de emissão de relatórios acerca da criança, construção do PEI (Plano Educacional Individualizado) documento muito importante para o processo de inclusão.

Uma ação de suma importante foi em relação ao atendimento de psicólogo e assistente social educacional disponibilizado pelo município uma parceria que contribuiu para otimizar e agilizar diagnósticos, atendimento da família não só dos alunos público-alvo do AEE, mas, também de outras crianças como TOD, TDAH e outros fatores comportamentais ou de dificuldades de aprendizagem que muitas vezes influenciam no processo educacional.

Notamos que esta ação só foi possível diante observações e relatos das professoras do AEE e direção. É importante salientar que os profissionais responsáveis por esse atendimento, no caso psicólogo e assistente social, comparecem quinzenalmente fazem o atendimento as famílias e a criança e partir disso, eles encaminham para o profissional da área clínica responsável.

Enfim, percebemos através desse período de estágio observando, coparticipando e intervindo nessa instituição o quanto é importante o estabelecimento de parceria da escola com outros setores, família, profissionais da saúde para que a criança tenha atendimento integral favorecendo e garantindo sua inclusão em todas as áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo da Educação Infantil está associado a dois grandes processos, sendo eles, o educar e o cuidar, em que nenhum deles pode ser negligenciado, considerando que as crianças apresentam diferentes necessidades, principalmente as crianças com deficiência. Além disso, é na etapa da Educação Infantil que se deve proporcionar situações para que a criança desenvolva o máximo de suas potencialidades, principalmente quando ela apresenta algumas necessidades específicas.

Diante disso, Pavão (2023) aborda que existem abordagens que embasam as intervenções no atendimento educacional especializado a teoria da diversidade que leva em consideração as particularidades do aluno e elabora suas intervenções para atendê-lo. Sendo assim, notamos que o atendimento educacional especializado pode proporcionar as crianças com deficiências na fase da educação infantil a desenvolver suas potencialidades através estratégias pedagógicas e intervenções sempre que forem necessárias.

Enquanto Vygotsky (1998, 2007) deixa nítido que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem são impulsionados pelas interações sociais e culturais. Através da interação com outras pessoas, especialmente aquelas mais experientes, as crianças internalizam conceitos e constroem conhecimento. Dessa maneira, percebemos a importância do estabelecimento de relações sociais, pois este é um trabalho que os profissionais do AEE conseguiram desenvolver com as crianças que são atendidas na sala de recursos multifuncionais, realizando a interação de crianças deficientes com os demais companheiros no âmbito escolar.

Já Daivid Ausubel (1973) nos apresenta que aprendizagem significativa se baseia na ideia de que o aprendizado é mais efetivo quando o novo conhecimento é relacionado a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Diante disso, observamos que no atendimento educacional especializado a parceria com o professor da sala de aula, a família e o cuidador ajudam a criança a ter uma aprendizagem significativa através de atividades lúdicas, adaptadas e com ferramentas pedagógicas acessíveis.

Bruno (2010) também destaca que a organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena, que são essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com deficiência.

Além disso, as discussões empreendidas nesse estudo também constituíram-se a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 quando define as ações a serem desempenhadas pelo professor do AEE, que as suas atribuições torna-se possível referenciar três conjuntos de ações que, para o Governo, caracterizam a atuação desse professor no contexto inclusivo: o trabalho desenvolvido com o aluno na sala de recursos multifuncionais, o acompanhamento das ações em sala de aula comum, dos professores e famílias e o estabelecimento de parcerias com outros profissionais, serviços e instituições.

Analisando algumas das ações percebemos o respeito ao trabalho centrado na criança, à organização pedagógica e funcional do Atendimento Educacional Especializado e à definição de recursos estratégias e serviços que atendam às necessidades das crianças. Com isso, entendemos que o atendimento educacional especializado é uma ponte dessas intervenções, pois a sala de recursos tem sido organizada para criar as condições para o desenvolvimento das crianças através dos recursos pedagógicos tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para sua independência e autonomia.

As colocações a respeito das ações pedagógicas no AEE são claras e pontuais no que se refere aos objetivos desses atendimentos. Nesse sentido, percebemos no período do estágio que o AEE buscava o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças, atentando às suas necessidades.

Por isso tendo em vista a amplitude de ações voltadas ao atendimento das necessidades das PCDs na Educação Infantil, os professores do AEE atuavam em parceria com o professor da sala comum, com a família e de parcerias com outros profissionais, serviços e instituições com a finalidade de contribuir com o atendimento das necessidades das crianças e promovendo seu desenvolvimento.

A partir da nossa experiência, podemos dizer que o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil visou garantir a inclusão escolar das crianças com deficiência, oferecendo suporte pedagógico e recursos de acessibilidade para eliminar barreiras na aprendizagem e participação.

E chegamos a conclusão que o AEE caracteriza-se através da identificação das necessidades da criança considerando suas singularidades e potencialidades, com elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade (como materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias de ensino, para promover a participação plena da criança), parceria com o ensino regular colaborando com o professor da sala de aula comum, buscando alinhar as ações e garantir a inclusão, tendo o acompanhamento individualizado (próximo do aluno, com foco no desenvolvimento de suas habilidades e na superação de dificuldades) e promovendo autonomia da criança, tanto na escola quanto em outros contextos, incentivando a sua participação e tomada de decisões.

Além disso, percebemos as práticas desenvolvidas para inclusão escolar pelo professor do AEE através da parceria com o professor da sala de aula comum, realizava adaptações no currículo, materiais e estratégias de ensino, para que a criança possa aprender de forma significativa. Que buscava promover a interação social entre os alunos, criando um ambiente acolhedor e respeitoso às diferenças, eram desenvolvidas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, visando a autonomia e a participação plena da criança na escola e na sociedade, promovendo o diálogo com as famílias, compartilhando informações sobre o desenvolvimento da criança e buscando parcerias para o seu sucesso educacional, dando formação continuada dos profissionais da educação, para que possam lidar com as especificidades da educação especial e promover a inclusão efetiva.

Portanto, diante do apontamento das inúmeras ações que caracterizamos no Atendimento Educacional Especializado na escola infantil, tornou-se possível percebermos o quanto elas são relevantes e como podem contribuir para educação inclusiva não apenas na educação infantil, mas em todas as modalidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do atendimento educacional especializado exige a perseverança e o envolvimento no processo de todos que buscam escola inclusiva. Entendemos que a inclusão na escola infantil implica em criar práticas emancipadas nas tramas do cotidiano, enredadas com o fazer pedagógico, como também, a partir de um conjunto de ações diferenciadas no atendimento do profissional do AEE, tendo em vista as atribuições deste profissional, suas intervenções no processo de aprendizagem, desenvolvimento da independência e autonomia das crianças.

Durante a realização do estágio, foi possível acompanhar e reconhecer o empenho das professoras responsáveis pelo AEE em busca de que os atendimentos pudessem ocorrer de forma eficaz. Muitas vezes a professora utilizou de recursos próprios para a aquisição de materiais com finalidade fazer o melhor para as crianças. Diante disso, percebemos a grandiosidade do trabalho desenvolvida por elas em todos os espaços da escola.

Compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço essencial para a inclusão escolar, pois oferece suporte pedagógico e recursos de acessibilidade que permitem que as crianças com deficiência aprendam e participem ativamente da vida escolar, com autonomia e desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, consideramos assim as ações realizadas pelas professoras do AEE, fruto de um trabalho colaborativo que exige tempo, mudanças, dedicação e respeito por suas crianças. Portanto, ressaltamos a relevância desse artigo para a nossa formação, pois nos possibilitou participar de momento tão enriquecedor tanto na teoria quanto na prática do curso de licenciatura em educação inclusiva. E com certeza é um trabalho aberto, pois pretendemos nos especializar no Atendimento Educacional Especializado e trazer vários olhares para essa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 4, de 2 de out. de 2009,** Brasília.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009b. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,** assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 163, ago. 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno.- Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PAVÃO, Ana Claudia Oliveira. **Intervenções pedagógicas no AEE: Potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão/** organizadoras Ana Claudia Oliveira Pavão e Silva Maria de Oliveira Pavão - Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO ACADÊMICO. **Relato de Experiência: veja como fazer, modelo e exemplo pronto.** [S.I.], 2019. Disponível em: Acesso em: 23 de out. de 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva/**Edilene Aparecida Ropoli... [et. Al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILUK, Ana Claudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica/** organizadora Ana Claudia Pavão Siluk. 1. Ed. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.ZABALZA, M. A. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

PRÁTICA DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE NA AÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Fábio Marques Bezerra¹

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em inclusão nos contextos educacional e social, entende-se que é uma instância de afirmação da diversidade que concretiza a participação ativa, a autonomia dos sujeitos e os ideais de justiça social. É na ocorrência dos atos educativos inclusivos que se processa a identidade, dignidade e potência de sujeitos que ainda são frequentemente excluídos do seu direito social à educação, em uma luta que se dá no sentido de garantir o acesso a ações educacionais efetivas, que reconheçam e valorizem, a partir de marcadores de diferenças, os sujeitos que são excluídos, mas são sujeitos de direitos.

Observando-se sob esse prisma, a inclusão na educação requer uma dinâmica de negar o que se nega, afirmando o direito a uma educação que supere os obstáculos para os processos de aprendizagem e promoção da autonomia do aluno (Galiza; Mercês; Bentes, 2022). Nesse sentido, pensar a educação inclusiva significa pensar em uma escola acessível a todos, de modo a envolver mudanças estruturais, curriculares, profissionais e metodológicas, além da qualidade no atendimento educacional ao público que compõe alguns serviços escolares, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Ocorre que essa afirmação pela inclusão no AEE é uma ação política, e os profissionais envolvidos no âmbito da Educação Especial devem estar conscientes que o trabalho exercido estabelece um caminho para a construção em comunhão com os oprimidos e excluídos – isto é, o próprio público atendido neste serviço, composto

¹ E-mail: fabio.mb1@gmail.com

segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Seguindo esse posicionamento, progressivamente fecham-se as portas de uma escola que sirva como “máquina de exclusão”, e alguns professores que atuam no AEE, conscientes do ato educativo como ato político, buscam, no exercício de suas funções pedagógicas, fazer com que os alunos historicamente excluídos avancem em seu processo de emancipação e, com isso, conquistem a sua libertação, reconhecendo-os como seres ontológicos e históricos. No entanto, é importante reconhecer que essa realidade não se aplica de forma homogênea a todos os contextos ou profissionais, pois as concepções, formações e condições de trabalho variam de maneira significativa. Assim, a docência no AEE deve ser compreendida dentro de uma diversidade de práticas, compreensões e desafios.

É nesse momento que se estabelece a ideia da *Ética da Libertação*, de Paulo Freire (1997; 1996; 1994), com o trabalho no AEE a partir de uma natureza ética da prática educativa, cujos professores estruturam um ser-fazer constituído social e historicamente, simultaneamente à percepção de que trabalham com uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Com isso, é estabelecido como problema de pesquisa: Em que medida os professores que atuam no AEE podem incorporar, em suas práticas pedagógicas, a perspectiva da *Ética da Libertação* de Paulo Freire, considerando os aspectos relacionais do ser humano em contextos de exclusão educacional?

O objetivo geral deste trabalho é refletir acerca das contribuições da *Ética da Libertação* de Paulo Freire para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como objetivos específicos, elencam-se: descrever o lugar da docência no contexto do AEE; compreender as bases epistemológicas da *Ética da Libertação* como forma de pensar-sentir-agir na perspectiva de Paulo Freire; e analisar os pressupostos da *Ética da Libertação* diante das possibilidades de desempenho profissional do professor no AEE.

A realização desta discussão justifica-se pelo entendimento que os discursos a respeito da educação inclusiva vêm ganhando força nos debates acadêmicos e educacionais – embora ainda haja muitos desafios a serem ultrapassados –, mas, em muito, elaborados sob os princípios da cultura hegemônica (ou seja, na ótica do opressor), respaldando práticas pedagógicas que minimizam a existência dos sujeitos atendidos no

AEE a contextos clínicos, configurando os alunos na sua deficiência ou transtorno. Necessita-se, portanto, de um redimensionamento das concepções e práticas, capazes de constituir um serviço de AEE que liberte as consciências da condição de oprimido, que promova o atendimento como um ato libertador segundo uma práxis política e que propicie a construção de uma escola inclusiva.

2 METODOLOGIA

A metodologia consiste na Revisão Bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, que consistiu em uma pesquisa afirmada diante dos critérios da realidade e da busca de objetivação, observando o “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 2001, p. 15). Com isso, mesmo que as obras originais de Paulo Freire não estivessem alinhadas em particular à Educação Especial, se tornou válido fazer as análises, em livros e artigos, a partir dos pressupostos teóricos quanto ao projeto de humanização no exercício profissional no AEE.

Foram realizadas pesquisas no Google Acadêmico a partir dos descritores: “Paulo Freire e AEE”, “Paulo Freire e educação inclusiva” e “Paulo Freire e Educação Especial”. O recorte abrangeu publicações redigidas em língua portuguesa e no intuito de captar as discussões mais recentes relacionadas ao tema, sem esquecer dos clássicos freireanos e das leis pertinentes.

A seleção dos materiais ocorreu em duas etapas. Na primeira, realizou-se uma triagem inicial por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionando aqueles que demonstravam alinhamento com a temática central da pesquisa. Na segunda etapa, os textos completos foram lidos e analisados de forma crítica, buscando identificar possíveis reflexões dos mecanismos que fomentem a inclusão dos alunos atendidos diante de uma educação que acolha esses sujeitos em seus modos de ser e estar no mundo, por parte dos professores do AEE, garantindo-lhes sua autonomia.

Foram considerados artigos científicos, livros, capítulos de livros e diretrizes legais que abordassem a articulação entre os princípios freireanos e as práticas inclusivas no AEE. A análise dos dados coletados foi realizada com base na análise temática de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a categorização dos principais achados a partir de núcleos de sentido recorrentes nos materiais analisados.

3 DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A história da educação inclusiva no Brasil carrega simultaneamente as constantes lutas pelo direito a uma educação equitativa e de qualidade para todos quanto o peso da segregação e de estigmas que envolvem os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. E como afirmam Silva, Silva e Coutinho (2020, p. 32) sobre a situação, o “histórico trouxe um avanço contínuo de políticas públicas inclusivas e o estabelecimento de novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos na classe comum por meio da oferta de diferentes serviços e recursos”. O ápice das discussões trouxe a homologação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que buscou mostrar a oferta de uma Educação Especial não baseada em práticas segregacionistas e excludentes.

Um dos serviços que essa política trouxe para a educação foi a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares como resposta do processo de ensino-aprendizagem às necessidades educativas específicas do público alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Isso significa dizer que, de acordo com a Política, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p. 07), sendo um serviço integrado à proposta pedagógica da escola e realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

É nesse momento que entra a atuação do professor. Ele é responsável por acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, como a Sala de Recursos Multifuncionais, considerando os desafios que os alunos atendidos pela AEE vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (Silva; Silva; Coutinho, 2020). Ou seja, as atividades que são desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula regular – mas também não podem ser consideradas substitutivas à escolarização –, pois apenas há a complementação ou suplementação da formação dos alunos, com vistas à autonomia na escola e fora dela, bem como faz valer uma rede intersetorial de apoio à inclusão escolar que envolve a participação da família e

de profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social (Mendes, 2006).

Tais considerações são confirmadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, ao estabelecer que a institucionalização do AEE deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo o seguinte em sua organização:

a. Sala de Recursos Multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (Brasil, 2009, *online*)

Para além dos serviços e recursos, o professor do AEE é responsável pelo atendimento complementar – isto é, aquele que visa complementar a formação de alunos com deficiência, e/ou transtornos globais de desenvolvimento, trabalhando com recursos que possibilitem a esses alunos transporem barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum – ou de forma suplementar – ou seja, que visa suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que apresentem grande interesse, facilidade ou habilidade (Bendinelli, 2018). Significa dizer que não se constitui em reforço escolar, mas mediação de aprendizagens utilizando metodologias diferenciadas, de modo a auxiliar na eliminação de barreiras que cercam esses alunos.

Aliás, ainda em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a AEE, o professor que atua neste serviço deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, cabendo a ele as seguintes atribuições:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado,

avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (Brasil, 2009, *online*)

Mas ele não é (e não pode ser) um agente educacional que trabalha isoladamente. Além dos profissionais de apoio que compõem o quadro, é dever do professor do AEE realizar um trabalho articulado com os professores da classe comum, para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a toda escolarização dos alunos. É aí que entra o coensino ou o trabalho pedagógico colaborativo² (Rocha; Coelho, 2022)

Não há receitas prontas para o desenvolvimento do coensino. Sejam quais forem as estratégias, viabilizá-las na prática implica criar uma dinâmica de trabalho colaborativo para o estabelecimento de redes de apoio e uma aprendizagem cooperativa, com a integração entre os aprendizes. No ensino colaborativo há um cenário alternativo e conjunto do trabalho entre o professor do AEE e o professor da classe comum visando a complementar ou suplementar os conhecimentos em sala, e não a sobreposição metodológica (Zerbato; Mendes, 2017). É por meio desse coensino que ambos os docentes trabalham juntos, desde o planejamento até a avaliação dos alunos atendidos no AEE, integrando, assim, seus saberes e experiências.

A partir do exposto, torna-se claro que a função do professor de AEE consiste em

² O coensino (ou ensino colaborativo) é um modelo em que dois ou mais professores trabalham juntos para planejar, ensinar e avaliar os alunos em uma mesma sala de aula. Esse modelo tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem mais rica e personalizada, especialmente para os alunos com necessidades educacionais diversas. Abrange diversidade de habilidades, apoio contínuo, estratégias diferenciadas, trabalho em equipe e redução da segregação, com o diálogo constante entre o que é planejado para a sala de aula regular e aquilo que se estrutura no AEE.

fazer a diferença na vida de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu papel é de suma importância no trabalho pedagógico, uma vez que auxilia, em inúmeros aspectos, o apoio à formação dos indivíduos por ele atendidos, assim como à orientação e assessoramento de estratégias de ensino escolar, ao acolhimento familiar e à articulação com outros serviços institucionais nas áreas da saúde, educação e assistência social. Tudo isso à base da autonomia docente, apesar dos limites que lhes são impostos, de modo a permitir um atendimento especializado efetivo e significativo.

O profissional do AEE é responsável pela intermediação entre as orientações da sala de aula regular com as condições de aprendizagem da criança com deficiência (...). O apoio técnico de um profissional do AEE é imprescindível ao desenvolvimento de alunos especiais de uma comunidade escolar, pois esse ampliará as habilidades físicas e cognitivas dos alunos com deficiência, em prol da melhor forma de se adquirir os ensinamentos propostos no ensino regular. Este cenário de promoção da educação se configura como o ambiente propício à evolução de técnicas, estratégias de ensino, metodologias inovadoras e aperfeiçoamento profissional e, também, pessoal, haja vista o profissional do AEE desempenha um papel humanista na vida dos alunos e, dessa relação, tornar-se um profissional cada vez mais qualificado e realizado. (Silva *et al.*, 2019, p. 60)

Contra uma visão generalizadora e opressora respaldada por padrões fundamentados na perspectiva clínica, que requer a relação entre um quadro diagnóstico e a proposição de estratégias terapêuticas e pedagógicas protocolares no AEE, cabe ao professor desse serviço entender que o seu ato pedagógico é educativo e político. Sai das metodologias para olhar o sujeito atendido pelo AEE como um ser existencial, com potencialidades para a aprendizagem e que, na maioria das vezes, é limitado conforme as barreiras que a sociedade lhes impõe. Um fazer pedagógico que mostra a necessidade de resistência para a libertação no ato educativo e a formação consciente e existencial dos sujeitos atendidos.

3 ÉTICA DA LIBERTAÇÃO COMO PENSAR-SENTIR-AGIR EM PAULO FREIRE

A perspectiva da ética adotada no conjunto da obra de Paulo Freire remete à ideia de uma ética da libertação em que se infere a construção de uma identidade filosófica e cultural de revalorização do local diante do processo de reflexão-ação e da responsabilidade assumida pela subversão e libertação humana.

No caso freireano, o caminho trilhado seria por meio da pedagogia da libertação do

ser oprimido (Carlos; Silva, 2022), cuja proposta teria por pretensão uma constituição ética através do diálogo, da liberdade e da conscientização humana e o sujeito se transformaria no ato epistemológico transformador do mundo – presente, em especial, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1996) ao trabalhar com os conceitos de integração, consciência, criticidade, sujeito e humanização como correlatos à concepção de ética.

Quanto à integração, assume-se o significado de uma espécie de senha ou codificação que sintetiza uma multiplicidade de sentidos, configurada enquanto manifestação do modo como o ser humano existe, um “ente de relações” cuja marca ontológica seria a de ser imerso no imediatismo do real: “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1996, p. 39). É nesse momento que se concebe a ideia de que o ser humano, ao integrar-se ao mundo vivido, efetiva sua própria natureza a partir das capacidades de acomodação e ajustamento ao meio.

A consciência, para Paulo Freire, está associada à representação ontológica da vida humana, fazendo com que o ser humano reconheça e discirna sua existência, seu modo próprio de existir e de ser, saindo de um “mundo minimizado” – isto é, alienado e dominado pela elite excludente – para a descoberta e o comprometimento em seguir a ética de uma “consciência elevada” (*idem*, p. 35). Contudo, esse processo de “elevar a consciência” exige do ser humano um trabalho de politização e conscientização, de modo a se concretizar na mudança de mentalidade e de atitude. Em outras palavras, é nesse momento em que elevam a tomada de consciência e a autorreflexão como parâmetros existenciais do ser humano e da sociedade em vias de transformação.

No que se refere à criticidade, também denominada consciência crítica, Freire (1996, p. 105) diz que é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica em suas correlações causais e circunstanciais”. Nesse caso, é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, e em uma permanente atitude crítica, o ser humano supera a atitude do simples ajustamento ou acomodação, já que “[...] quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (*idem*, p. 96).

O conceito de sujeito, assim como os demais acima discutidos, põe em cena uma ética em que está intrinsecamente voltada à afirmação existencial e historicamente

situada do ser humano. Envolve também a dimensão ontológica da integração ao mundo vivido por ele, que se dá através da consciência crítica e do reconhecimento e discernimento sobre o seu contexto e as circunstâncias e temporalidades vividas. Nesse projeto ético, “[...] o homem integrado é o homem sujeito” (*idem*, p. 42), indicando que o sujeito é um ser-ativo; ou seja, ser sujeito é condição constituinte da ordem ética do existir humano (Carlos; Silva, 2022). E a constituição do sujeito freireano ocorre na medida em que, enquanto sujeito com outros sujeitos, conhece para intervir: o ser humano deve se integrar ao mundo, comprometendo-se com a busca do novo “homem-sujeito”, cuja “[...] autorreflexão [...] levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História” (*idem*, p. 36).

Por fim, a humanização é a questão chave da ética da libertação de Paulo Freire, sendo o termo que articula todos os sentidos e significados tratados até aqui. Afinal, a integração, o desenvolvimento da consciência crítica e a elevação do indivíduo, do povo e da sociedade à condição de sujeito seriam produtos da atividade do próprio ser humano, “[...] cuja destinação não é de se coisificar, mas de se humanizar-se” (*idem*, p. 62). Humanizar-se, portanto, é o princípio que move as pessoas conscientemente engajadas e criticamente comprometidas com o “[...] esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade” (*idem*, p. 37). Todavia, como é expresso no título da obra, a humanização é o fruto de um trabalho em que a educação promove a conscientização – e não como uma simples consequência da sociedade urbana, industrial e democrática, a qual se pauta nas práticas opressoras para garantir sua existência. A implicação disso é pensar que a mudança social somente terá sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem e se inscrever na direção da sua libertação.

Então, tudo remete à natureza ética da prática educativa enquanto prática humana. E é no domínio da decisão pela ruptura do ser-fazer opressor em busca da liberdade que se instaura a ética e se impõe a responsabilidade para com o ser oprimido. Uma ética que também faz importar a imersão histórica do ser humano, momento em que ele se configura enquanto homem-sujeito. É na história que esse homem-sujeito se liberta das amarras do outro e se vê responsável pela liberdade do outro – o que tanto se percebe na educação de modo geral, e no AEE quando se fala na educação inclusiva, ao caminhar para a responsabilização profissional, por meio do dever-ser da alteridade (Gherin, 1997), na formação da conscientização e da libertação do não-ser que o “ser”, isto é, o aluno atendido, do sistema condiciona e oprime ao reduzi-lo à sua deficiência ou transtorno.

Essa situação repercute diretamente na concepção de libertação em Paulo Freire, a qual se apresenta como pedagogia da conscientização que visa a formação da autonomia do cidadão para intervir (e transformar) a sociedade. Não é uma educação como capacitação em torno de saberes instrumentais que promoverá a formação ética e consequente libertação, pois o seu propósito está em “depositar” conhecimentos de forma autoritária, consolidando uma educação bancária (Freire, 1994). Opostamente a esse cenário que resulta na desumanização (Freire, 1996), é preciso estabelecer a restauração da humanidade em todos os participantes do processo educativo – e não apenas com os oprimidos passando a opressores, como observa Sisson (2009) ao mencionar sobre as posições assumidas pelo sujeito ético freireano.

A libertação, nesse sentido, é um passo inicial necessário para que cada sujeito alcance sua emancipação, vista como característica inerente ao sujeito que se encontra socialmente incluído. Libertado e emancipado, esse sujeito acaba sendo responsável por sua sobrevivência e por suas escolhas futuras. Seguindo essa lógica, o respeito à libertação e emancipação torna-se um imperativo ético (Sisson, 2009), e essa consciência passa necessariamente na postura assumida pela sociedade que a educação não é um ato neutro, mas um ato político libertador, cuja proposta pedagógica deve ser de compromisso com a transformação da própria sociedade e do próprio ser humano.

No dizer-ser de Freire a educação-ética é um processo de libertação política que visa a construção de uma sociedade democrática, pois só uma sociedade autenticamente democrática pode produzir uma educação democrática, mas se a escola, e com ela o educador, não assumir o seu papel de formação para a democracia e participação jamais atingiremos uma sociedade construída por cidadãos, pela liberdade e autonomia do ser negado. A educação é um ato ético-político-pedagógico que se articula em polos antagônicos, mas não opostos, que constroem o conhecimento, pois conscientização e libertação são elementos importantes para se entender a educação enquanto ato político-ético comprometido com as mudanças significativas da sociedade, pois enquanto se pensar o ato pedagógico como ato “neutro” estaremos reproduzindo a política da neutralidade e colaborando para que a sociedade continue produzindo um modelo de educação que não se questiona sobre a realidade. [...] Neste sentido a educação-ética é meio que tem como fim a liberdade pessoal, individual e social [...] responsável pela libertação política de toda e qualquer forma de opressão. (Ghéryn, 1997, p. 09-10)

Diante dessa condição da educação como educação-ética, e dessa educação-ética ser o reflexo de um ato político para a libertação, considera-se que o trabalho na perspectiva da educação inclusiva deva se pautar em um fazer-ser pedagógico que gere a

libertação política com bases éticas e seja instrumentalizado pelo diálogo (Freire, 1996). Aliás, é o diálogo que fundamenta a crítica e garante a verdadeira educação, pois conscientiza e permite a posse da realidade que cerca opressores e oprimidos, possibilitando a libertação no caminho de uma nova educação inclusiva, que se faça a partir do trabalho docente no AEE.

3 PRESSUPOSTOS DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO NA DOCÊNCIA NO AEE

Diante da permanente exclusão nas práticas pedagógicas e nos discursos educacionais baseados na ótica do opressor, é válido ressaltar que, ao professor do AEE, cabe a premente necessidade de uma formação ética, ideia de responsabilidade ética e conformação do sujeito ético como formas de institucionalizar, nas atribuições profissionais junto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trilhos da libertação e da ética universal do ser humano.

Ressalta-se a condição inacabada do ser humano e a consciência do inacabamento, que gera a opção, a decisão por afirmar ou negar a própria ética. E é a partir desse momento que sobressai o seguinte: Como falar de respeito à dignidade humana se as pessoas discriminam quem apresenta uma situação diferente de suas condições? Ou como pensar em uma prática pedagógica inclusiva se há professores que excluem alunos diante das suas peculiaridades e necessidades educativas específicas? Contra discursos capacitistas ou indiferentismo, fala-se da capacidade que o ser humano (no caso, o professor) tem de aprender “[...] para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1997, p. 67).

Essa capacidade de distinguir entre as coisas, de o ser humano na condição de sujeito assumir o direito e dever de decisão, de lutar, que o constitui enquanto ser político. Sendo então o professor do AEE um ser político, sua prática formadora admite cunho eminentemente ético, o qual possui algo que deve ser feito e que é de sua responsabilidade, e assim como é responsável pelo que faz por si próprio, é também responsável pelo que faz ao outro. Assume uma postura que deve ser condizente com a ética da diferença, da libertação e da consciência.

Em contraposição ao cenário dos desafios na implementação de uma educação ética e libertadora encontrada por Silva, Silva e Coutinho (2020), referente à carência de

recursos e apoio institucional, falta de formação continuada, sobrecarga de trabalho e até resistência à inclusão escolar, o professor do AEE deve estar preparado para desempenhar um trabalho educacional e humanista – haja vista o cuidado, a consideração, o respeito que este deverá envolver em sua prática pedagógica –, e que este é uma ação cultural pela liberdade, Freire (1976, p. 47-48) afirma:

Não obstante, não atribuímos à conscientização um poder mágico, o que seria mistificá-la. A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a ideia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a ideia de revolução. [...] Na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, e conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade. Neste sentido, a conscientização produz a repulsa dos mitos culturais que alteram a consciência dos homens e os transformam em seres ambíguos.

A conscientização como princípio ético precisa ser o fundamento da prática no AEE, unindo-se à objetividade dos planejamentos, das atividades e dos acompanhamentos. Nesse processo, que é de criar e recriar, até a própria concepção de educação inclusiva se modifica, pois se rende ao aprender e reaprender coletivo, reconhecendo as diferenças e rompendo-se com aquilo que está inscrito apenas na escola e passa a, progressivamente, estar presente na família, na sociedade e no Estado.

O AEE, como serviço educacional de potencialização e emancipação humana, deve refletir um “comum” a toda a escola: em ser uma ação e tarefa por excelência transformadora afirmada pelo engajamento político do ato educativo. Porém, isso não se dá de uma hora para outra. Segundo Freire (2010), isso se dá a partir de um processo de construção. Significa dizer que o ato educativo deve engajar-se no processo de construção de sua historicidade, e na sua vivência ocorre a transfiguração do sujeito como alguém que se conscientiza de seu papel transformador e assume tal papel como dever social e existencial.

Se a ética é um tema necessário à vida social, a ética da libertação acaba sendo produto de uma sociedade que estabelece o diálogo e a conscientização como bases para a dignidade da pessoa humana, que a todo momento é afetada por negação da própria vida, privação da liberdade de expressão e desrespeito às diferenças. Seguindo tal lógica, Carlos e Silva (2022) corroboram com o fato dessa ética ser uma representação valorativa

e um tipo de consciência do reconhecimento da existência humana como algo real.

Eclode a necessidade de o professor do AEE exercer uma ética pedagógica libertadora, “construída a partir do oprimido, do ser negado, do ser excluído, do ser segregado, da negação de direitos a todos os que são vítimas de um sistema capitalista, de uma sociedade pautada no neoliberalismo, no sectarismo, no pragmatismo, assim como no fundamentalismo religioso” (Carlos; Silva, 2022, p. 322). Isso porque as atribuições desse profissional devem estar em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009), mas não se restringir à objetividade funcional quanto à identificação, elaboração, produção e organização de recursos pedagógicos, acessibilidade, estratégias metodológicas e avaliativas relacionadas às necessidades específicas dos alunos público-alvo desse serviço educacional. É ir além, sendo ele um “educador crítico” (Carlos; Silva, 2022).

É interessante notar que no conjunto de suas obras, Paulo Freire vê que o professor – ou melhor, o educador – precisa pensar a sua prática, aprendendo com o mundo do educando, o qual precisa admitir um duplo papel: o de ser inventor e reinventor. Consta-se, portanto, a prática pedagógica no AEE embasada na (re)invenção, com a ação-reflexão-ação enquanto movimento necessário para o reconhecimento da consciência dos/nos oprimidos (Dussel, 2012). Assim, o aluno que é atendido no AEE não se restringe à sua deficiência ou transtorno, mas, por meio dela, descortina um universo que transforma a ação docente através de saberes, falas e formas de calcular e expressar, e que, em um movimento reverso, transforma o existir desse aluno diante da oferta de metodologias que tomem a consciência crítica como maneira de despertar a sua libertação.

Depreende-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução n. 4/2009 (Diretrizes Operacionais do AEE) que o professor do AEE deve ser um especialista na área da Educação Especial, tanto nas questões educacionais, da chamada “pedagogia de base”, voltada aos métodos e técnicas de ensino complementares e/ou suplementares, quanto na capacidade de olhar para as diferenças e potencialidades de cada aluno atendido, referenciando à pedagogia das diferenças e aos conceitos da inclusão, como o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). E nessa atuação acaba por impactar os alunos do AEE bem como expande a inclusão com dados da humanização para a equipe pedagógica, a gestão e a comunidade escolar.

É por meio da ação-reflexão-ação do seu fazer pedagógico que o professor

conseguirá o alinhamento com a proposta da educação inclusiva, e de acordo com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, constituirá novo modo de conceber o atendimento educacional especializado, afirmando questões sociais que incidem direta e indiretamente no serviço. Mas essa não é uma missão fácil, tendo em vista as inúmeras dificuldades sobre as condições de trabalho, incluindo o número elevado de alunos atendidos, a ausência de recursos pedagógicos e humanos para atuar nas especificidades estudantis e a falta de reconhecimento da relevância e complexidade no trato contínuo com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Souza *et al.*, 2022).

Desenha-se a construção de um novo paradigma no AEE a partir da oportunidade de conduzir uma pedagogia libertadora, que possibilite o respeito às suas particularidades, mas, que promova as potencialidades dos alunos, de maneira a serem capazes de libertar-se. Isso significa dizer que pensar a prática pedagógica no AEE, na perspectiva freiriana, é distanciar-se de pensamentos assistencialistas e capacitistas, e focar nas possibilidades e potencialidades inerentes a todos os indivíduos.

Oposto à concepção de uma prática pedagógica bancária (Freire, 1994), o professor de AEE que assume seu lugar enquanto agente social de mudança promove o movimento do conhecimento ao tomar partido pela ação pedagógica reflexionada na ação, distanciando-se da neutralidade (Souza *et al.*, 2022). Afinal, ensinar não tem nada a ver com o mero transferir conhecimento, uma vez que “[...] o conhecimento é ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, e que é preciso ser constantemente testemunhado e vivido pelas pessoas” (Venuto, 2022, p. 146).

Elaborar e executar o Plano de Estudos Individualizados, organizar atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, acompanhar os parâmetros de acessibilidade no ambiente escolar, ensinar os recursos de Tecnologia Assistiva e apoiar o trabalho dos professores de sala regular, dentre outras, são atribuições que cumprem ao professor de AEE. Mas também é ele quem pode ser agente de libertação no processo de invenção e reinvenção de sua prática pedagógica. Tanto que, no intuito de trabalhar com a consciência crítica, e diante do aluno do AEE, “[...] o educador lhe possibilita o descobrimento da sua condição de vítima”, de modo que “[...] a consciência não chega à vítima ‘de fora’, mas surge ‘de dentro’ da sua própria consciência despertada pelo educador” (Dussel, 2012, p. 439).

Ocorre que, quando o aluno (oprimido) toma consciência das causas da opressão,

se reconhece como oprimido na realidade que vive, notando que está submetido a uma cultura do silêncio e da exclusão e regido à educação bancária (pedagogia da dominação). Apesar dessa consideração, não se fala aqui qual metodologia se torna adequada para fazer este trabalho de conscientização, mas se coloca a importância do professor do AEE como aquele agente que é capaz de trabalhar com a formação do sujeito histórico da transformação (Freire, 1996), sendo ele próprio também esse sujeito o qual luta pela transformação social.

É diante desta condição de negação de si mesmo que Paulo Freire entende que o *status* de uma educação emancipatória deve se comprometer com a inserção crítica na realidade. Uma prática pedagógica libertadora no AEE, então, implica dizer que há a necessidade da construção de seres éticos, capazes de optar, de decidir. É gerar não somente a independência quanto às habilidades motoras, cognitivas e sociais, mas a autonomia do ser de forma consciente. Aí que reside a ideia do bom senso docente na construção de uma prática educativo-libertadora (Freire, 2010), a qual consiste em um esforço consciente e progressivo que faz com que o aluno se torne capaz de perceber-se a si mesmo como agente transformador da história e não objeto dela.

Não é só realizar formação inicial e continuada na área da Educação Especial em suas várias ramificações ou de uma posição profissional que o faz dominar técnicas de adaptação curricular, coensino, Plano de Estudos Individualizados e tecnologias assistivas que garantam a autonomia estudantil – ao mesmo tempo da sua libertação contra as chamadas “estruturas de dominação” (Freire, 2010, p. 118). Se não tiver a “consciência ativa”, isto é, aquela que pensa e reflete sobre si mesma (Freire, 2010; 1994), e que faz o sujeito abandonar a acomodação do tradicionalismo e a percepção ingênua da história diante do projeto de engajamento social e de uma educação crítica e transformadora, nada acontece. E tudo pode partir do estabelecimento do bom senso³ – diferindo-se da vontade – pelo professor do AEE, no caso da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Verifica-se, portanto, o exercício do bom senso como algo benéfico ao ser

³ Em Freire (2010), o bom senso refere-se à capacidade de julgar com equilíbrio, prudência e racionalidade, levando em conta o contexto, as consequências e as necessidades envolvidas em determinada ação. Já a vontade está relacionada ao desejo ou impulso de realizar algo, muitas vezes movido por motivações internas, paixões ou objetivos pessoais. Nesse sentido, enquanto a vontade pode ser intensa, nem sempre ela é guiada por critérios racionais; o bom senso, por outro lado, funciona como uma orientação, ponderando se tal vontade é adequada ou benéfica. Logo, o uso do bom senso pode moderar a vontade, impedindo ações impulsivas ou inadequadas, promovendo decisões mais justas e equilibradas.

humano, de tal forma que supera o que há de instintivo em favor do pensamento e da prática ética. E parte de uma reflexão crítica sobre os próprios atos, repercutindo naquilo que será direcionado para o outro, conscientizando, por exemplo, os alunos atendidos, e humanizando as atividades no AEE, colocando aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de aprender como condição de inclusão e a inclusão de todos como princípio educativo, ético e libertador.

A proposta da inclusão escolar tem uma relação direta com a cultura escolar, com os aspectos de organização e acolhimento, e permite uma maior interação entre os alunos com necessidades educacionais específicas e os demais alunos da rede escolar de ensino, o que acaba por gerar benefícios para todo o ambiente escolar, visto que o propósito da convivência entre todos permite a abertura para a conscientização, a equidade, a justiça social, o respeito mútuo e a valorização das diferenças. Um propósito vivo diante da incompletude de todos os sujeitos envolvidos no ato de educar.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 1997, p. 25)

Não é uma tarefa fácil. O exercício dessa proposta leva em consideração a ampliação dos dispositivos legais da área da Educação Especial, o direito ao atendimento efetivo diante do amparo às especificidades educacionais e, o que é mais profundo: “trata-se de inserção, de pertencimento amplo ao espaço escolar, que implica em adaptações e alterações da cultura escolar tradicional” (Esquinsani, 2021, p. 280). Um tradicionalismo na cultura da sala de aula cuja base se estabelece fortemente pela verticalidade das relações e que precisa ser rompido. Assim, a partir das atribuições do professor do AEE (que não podem se resumir apenas a ele), deve-se tomar a relação entre sujeitos como uma relação horizontal, que conduz uma troca de saberes e nunca se restringir a uma ‘deficiência’, falta, ausência, limitação ou incompletude.

Coloca-se, pois, nesse momento, a importância do coensino (ou ensino colaborativo) como atribuição do professor de AEE, mas relacional no contexto escolar. Pensar a ética no coensino é promover uma educação que leva em conta as vidas humanas, de todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição existencial e que justifica

o atendimento no AEE. Na ótica de Esquinsani (2021), ao trabalhar em conjunto com os professores de sala de aula regular, o professor do AEE não somente determina que sua força está na responsabilidade pelo trabalho em parceria (de modo a compartilharem as ações de planejamento, execução e avaliação) como estabelece a defesa e a certeza de que o ato educativo no ensino colaborativo é inclusivo, e a inclusão é um compromisso político assumido a e por todos, com o respeito e a dialogicidade como princípios que favorecem os processos de humanização e libertação.

Diante da dimensão de totalidade, problematizando a visão integracionista, adaptativa e capacitista que o AEE pode assumir, a dialogicidade torna-se a base da democratização das relações entre professor e alunos e da valorização da alteridade humana e o caminho para que os conceitos de conscientização, humanização e libertação se concretizem, favorecendo a dignidade diante das diferenças e a autonomia do “sujeito-outro”.

O “outro” que é aquele negado pela ética de mercado e pela educação bancária, e que, diante de situações específicas em sua aprendizagem, sofre preconceito, é discriminado, é excluído. É, na maioria das vezes, o público alvo do AEE. No caminho oposto, em favor da acessibilidade e da prática pedagógica transformadora, o professor deve ser aquele a estimular a Ética da Libertação, cuja libertação deve ser o anúncio da humanização do homem (Ghedin, 1997) em uma instância de afirmação histórica e sob a práxis que promova a reconstrução da realidade, do projeto de formação humana e da docência no AEE na perspectiva da educação inclusiva. Afinal, “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem ato ação-reflexão” (Freire, 1994, p. 26). Uma práxis que reflita a ação crítico-reflexiva constituída na equidade e que se faça tanto para o aprendizado dos alunos do AEE quanto para a construção do “ser” humano do ser docente em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o conceito de Ética da Libertação de Paulo Freire aplicado às atribuições do professor de AEE é perceber a direção dos processos educativos baseados na inclusão, mas em vista da construção de sujeitos históricos que sejam conscientes de si, ajudando no projeto de transformação humana e social.

Logicamente que essa construção e transformação não ocorrem de um dia para o

outro. É um longo processo em que são apresentadas barreiras de diferentes formas aos alunos que fazem parte do público alvo do AEE, e o professor desse serviço educacional, no exercício de suas atribuições, deve estar preparado para lidar com as diferenças e limitações por meio do uso de métodos e técnicas de ensino, complementar ou suplementar, ou mesmo no ensino colaborativo (ou coensino), e de ferramentas pedagógicas diversas (a exemplo dos recursos de tecnologia assistiva ou de comunicação alternativa).

Todavia, não se restringindo ao que é determinado nos dispositivos legais e aspectos operacionais ao estabelecer o atendimento educacional especializado, o professor do AEE pode servir como agente mediador da transformação da realidade cujo cenário escolar (im)põe no exercício de suas atividades. É no momento de tomada da consciência ativa da realidade que o professor forma sujeitos históricos, se reconhece enquanto ser-sujeito e estabelece uma educação inclusiva que se faça humanizada e libertadora.

Em comum, os estudos teóricos tratam dos desafios, mas, simultaneamente, traçam os caminhos para práticas pedagógicas humanizadoras no AEE a partir da Ética da Libertação. Exemplos como práticas reflexivas, relações dialógicas e valorização da cultura do aluno com deficiência se tornam basilares para avançar na construção de uma educação que se delineia inclusiva e libertadora, alinhada aos princípios propostos por Paulo Freire.

Por meio da conscientização, que não existe fora da práxis, do ato ação-reflexão que é possível se estabelecer na prática pedagógica inclusiva, o professor do AEE estabelece a ideia do ato educativo como ato político de resistência ao que a concepção bancária freireana demarca na formação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cada ato pensado no exercício cuidadoso do seu trabalho faz com que haja a objetividade das aprendizagens; mas também essa tarefa subversiva implica no compromisso ético em apresentar a ação libertadora como finalidade no AEE.

Estabelecendo um compromisso com responsabilidade sobre o mundo, o “outro” e ele mesmo, e indignado com a naturalização de situações opressoras ainda presentes, o professor do AEE se assume como sujeito histórico e estabelece o dever de repensar suas práticas em busca de transformá-las, ao passo que, por essa transformação, humaniza as relações com seus alunos, direciona a libertação desses sujeitos e engaja o ato de educar

sob a perspectiva da inclusão como um ato político consciente, crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BENDINELLI, R. **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** pressupostos e desafios. 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/#:~:text=Atendimento%20suplementar,grande%20interesse%2C%20facilidade%20ou%20habilidade.>> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, 2011. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 21 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, 2009.

CARLOS, D. do S. S. V.; SILVA, E. J. L. da. Alguns achados sobre ética em Freire na obra “Educação como Prática da Liberdade”. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 317-341, jan./mar. 2022.

DUSSEL, E. **A ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESQUINSANI, R. S. S. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-288, out./dez. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALIZA, A. B.; MERCÊS, R. S. das; BENTES, J. A. de O. A educação inclusiva na perspectiva freireana. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 1-10, 2022.

GHEDIN, E. L. Ética e libertação em Paulo Freire. **Librorum**, Manaus, v. 2, n. 1, p. 07-14, dez. 1997.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e**

acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, J. C. S.; COELHO, V. C. Formação de professores e a importância do ensino colaborativo para fomentar uma cultura inclusiva. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, nov. 2022.

SILVA, I. C. G. B.; SILVA, V. P. R. de F.; COUTINHO, J. G. Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, Porto, v. 1, n. 1, p. 31-48, jan./dez., 2020.

SILVA, R. J. de M.; SANTOS, L. dos; NEVES, F. M. D.; SOUZA, C. J. V. R. de; LIMA, D. de O. B.; SILVA, E. R. da. O professor de atendimento educacional especializado e suas possibilidades pedagógicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 12, v. 05, p. 48-66, dez. 2019.

SISSON, Daya. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Bioética**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1-4, p. 48-62, 2009.

SOUZA, M. L. de; OLIVEIRA, A. S. S. de; MOURA, F. A. A.; VALENTE, K. S. dos S. T.; LINHARES, R. N.; NUNES, A. K. F. A Educação Especial sob o olhar freireano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. X, n. X, 2022.

VENUTO, M. de P. M. Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia e ética. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 145-151, jan./jun. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização de coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lucília Da Silva Souza¹

1- INTRODUÇÃO

A inclusão do estudante com deficiência na escola regular é um direito garantido por lei, garantir o acesso e a permanência exige um olhar rigoroso e ao mesmo tempo sensível para perceber as singularidades que envolvem o público da educação especial. Não só é importante a efetivação da matrícula, mas também, garantir uma metodologia e recursos necessários para que a aprendizagem aconteça e possibilite o pleno desenvolvimento de sua autonomia.

O ser autista não deve ser o que define o estudante e nem o que ele tem condição de aprender. Todo e qualquer aprendiz, desenvolve uma forma própria de aprender, onde cada um de nós desenvolvemos habilidades de acordo com a facilidade que temos ao aplicá-la nas diversas situações de aprendizagem. Na escola, é imprescindível uma prática pedagógica inovadora a partir dos interesses dos estudantes sendo eles atípicos ou não, abandonando a concepção tradicional onde se buscava uma aprendizagem mecânica e engessada pautada na memorização, na classificação e formação para o mercado de trabalho, “alimentando” o sistema capitalista com uma visão de escola para a produção do conhecimento que perpetuem as exigências de uma sociedade dominante e excludente.

Diante desse contexto, este artigo baseia-se em um relato de experiência desenvolvido durante o período de estágio do Curso de Graduação em Educação Inclusiva. Esse trabalho justifica-se pelo crescente número de estudantes com transtorno do espectro autista que as escolas recebem a cada ano, sendo uma realidade que precisamos nos

¹ E-mail: luciliadasilvasouza@gmail.com

aprofundar para melhor atender. A experiência do estágio supervisionado vivenciado na sala de recursos multifuncionais, traz uma experiência enriquecedora de aprendizado, de superação de obstáculos, de mudança de postura e motivada pela necessidade de compreender a dinâmica de uma sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado.

A experiência foi vivenciada em duas escolas estaduais localizadas no município de Petrolina estado de Pernambuco, as Instituições têm 1320 e 329 estudantes matriculados(as) respectivamente com jornadas regular de três turnos e a segunda com jornada integral, desses, diversas são as deficiências e transtornos apresentados (TDAH, deficiência física, baixa visão, DI e TEA) atendidos(as) na sala de AEE sendo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, o objeto do presente relato. Nesse sentido, surge o questionamento que impulsiona esse relato: Como a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA acontece na Sala de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva? Para responder a essa indagação, elegemos como objetivo geral analisar como a aprendizagem do estudante com transtorno do espectro autista acontece na sala de AEE. O estudo teve por objetivos específicos: descrever a abordagem utilizada na Sala de Atendimento Educacional Especializado para proporcionar a aprendizagem do estudante com TEA; identificar os instrumentos utilizados para que a aprendizagem aconteça; conceituar a aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Para fundamentar esse trabalho contamos com as contribuições de Eugênio Cunha (2022), Angela Cristina Munhoz Maluf (2023), Priscila Turchiello (2014) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e demais autores que irão dialogar com nossa experiência.

Esse artigo está dividido em três partes. Na primeira fizemos a discussão sobre o conceito do Transtorno do Espectro Autista, suas características e o que os estudos indicam sobre suas causas e como o autismo vem sendo discutido e trabalhado na escola, em seguida, abordamos as aprendizagens e como elas se processam, o que dizem os autores sobre o processo de aprendizagem e como ela é articulada na sala comum e na sala de AEE. No segundo momento apresentamos os resultados e discussão de como a aprendizagem acontece e quais caminhos devem ser percorridos e, por fim, as considerações finais.

2- ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: concepções e abordagens

Para o transtorno do Espectro Autista – TEA, não há uma conclusão para sua causa, ainda não há um consenso, estudos realizados indicam mais de uma causa podendo haver contribuições da genética e do ambiente (MALUF, 2023, p.46). Observa-se que o autismo traz muitas dúvidas por apresentar diversas manifestações ou características, nesse sentido nenhuma instituição escolar está isenta de receber alunos com patologias e comprometimentos cognitivos, sociais ou de comunicação como estudantes com TEA. O conceito defendido por Russo é:

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as pessoas de diferentes formas na área da sociabilização, comunicação e comportamento, mas se a intervenção terapêutica é realizada de maneira correta e responsável, é possível desenvolver as habilidades sociais e capacidade de aprendizagem, garantindo uma melhor qualidade de vida para os autistas e seu familiares. (RUSSO, 2019).

O estudante incluído na sala aula comum e sala de AEE significa uma pequena parcela daquilo que é necessário para sua socialização e aprendizagem considerando sua singularidade. Independente da condição do(a) estudante seja ele(a) criança, adolescente ou adulto(a) com ou sem deficiência, o(a) professora(a) elabora sua proposta de trabalho com base naquilo que ele já apurou sobre seus alunos(as), ou seja, o(a) professor(a) deve estar aberto e disposto a conhecer sua “clientela” onde em parceria com a família abre espaço para ações pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento.

[...] estamos falando da possibilidade de um espaço educacional que seja enriquecido de ações pedagógicas dialógicas, onde as relações sociais entre todos sejam privilegiadas, onde o reconhecimento do outro não é reduzido àquilo que sabe ou não sabe[...] (ORRÚ, 2023, p.159).

Vale considerar aqui a figura do(a) professor(a), indispensável para a mediação do conhecimento, onde a aprendizagem pode acontecer e ser manifestada de distintas formas e é o professor que vai provocar esses momentos com propostas elaboradas e pensadas na singularidade do indivíduo considerando seu tempo e seu ritmo. De acordo com Cunha (2022):

[...] o exercício docente é primordialmente o trabalho, para adquirir a percepção que cada aluno aprende diferentemente e que nem todos têm as mesmas habilidades (CUNHA, 2022, p. 101).

A escola tem por obrigação ressignificar o ensino e propor ações que alcancem o

estudante como um novo modelo de homem, desenvolvendo habilidades que o coloque no centro dos debates sobre o homem real em detrimento do ideal configurado pela sociedade pós-moderna. As mudanças devem e são urgentes que aconteçam para “além da sua arquitetura física. Há de se mudar também a arquitetura do tipo de cidadão a qual almeja construir” (GOMES, 2024, p.51). É função da escola enquanto instituição formal de ensino e aprendizagem, em parceria com a instituição familiar proporcionar um cenário acolhedor, inclusivo e que venha produzir resultados positivos para todos os envolvidos no processo educacional dos estudantes. Nas palavras de Mantoan (2003).

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (MANTOAN, 2003, p.20)

A possibilidade de desenvolver uma habilidade simples por menor que seja aquilo (amarrar o cadarço do tênis ou fechar o botão da camisa sozinho por exemplo) que para o estudante sem transtorno é algo rotineiro, quase “automático”, para o estudante com TEA é uma conquista “gigantesca,” e isso faz toda diferença tornando-o protagonista de sua aprendizagem.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A narrativa que envolve a pessoa com deficiência passa pela segregação, integração, discriminação e exclusão do meio social, essa exclusão vinha inclusive da família. Muito já se avançou em termos de inclusão, mas o caminho ainda é longo para sua compreensão. O princípio da igualdade e da equidade traz para a educação, a proposta do atendimento educacional especializado que visa um atendimento individualizado contribuindo para o desenvolvimento com base nas singularidades dos estudantes com as mais diversas demandas educacionais. Na perspectiva da educação inclusiva o AEE deve ser um apoio complementar ou suplementar com vista à participação para a construção da aprendizagem (TURCHIELLO, 2014). Esse atendimento tem como função:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à

escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Embora o AEE seja oferecido no contraturno do horário da aula na sala comum seja um direito do estudante e obrigação do estado, é facultativo para a família. O papel da família não deve ser só da proteção, mas também da intervenção, dessa forma, o diálogo entre as partes contribui para o alinhamento das ações de intervenção onde “escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções, na aprendizagem...” (CUNHA, 2022 p.89).

Esse atendimento é ofertado na sala de recursos multifuncionais equipada com materiais pedagógicos e de acessibilidade (TURCHIELLO, 2014, p.44), móveis adaptados, tecnologias assistivas e preferencialmente na própria escola da matrícula inicial do estudante. Para o atendimento, o(a) professor(a) faz uso do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, instrumento que dar suporte ao professor no sentido do acesso as informações necessárias para que conheça de forma aprofundada toda a dinâmica da vida de seu aluno começando pela identificação do estudante, a situação familiar, inclusive a situação social e econômica, a trajetória escolar as experiências já vividas e uma análise da família e da escola no desenvolvimento do aluno (POKER, et al. 2013, p. 23) público da sala de recursos. Com base na coleta de informações adquiridas através da avaliação registradas no PDI, cabe ao professor “facilitar o processo de busca do conhecimento”.(POKER, et al. 2013 p. 17). Poker ainda coloca:

Ele é quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos. (POKER, 2013, p. 17).

À escola cabe a revisão de suas propostas curriculares onde o estudante com deficiência seja visto enquanto um ser biológico, histórico política e social. A escola é um dos grandes pilares da sociedade que traz em sua missão os fundamentos para a concretização da inclusão com sua visão holística, agrega o homem para a busca de sua formação integral. De acordo com POKER et al (2013) o objetivo do AEE.

“... oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum.

Para dar sequência à avaliação construída a partir do PDI, POKER et al (2013) apresentam o Plano Pedagógico Especializado – PPE, como “uma intervenção pedagógica” (POKER, et al. 2013) que proporcionará o desenvolvimento de competências de acordo com as necessidades e especificidades dos alunos.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 - Relato de experiência

O estágio supervisionado é uma etapa importante e necessária para os cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia- UNEB e aqui serão relatados dois momentos desse estágio, o estágio I e o estágio IV. Os registros aqui apresentados foram possíveis a princípio através do resgate das anotações feitas durante o período de observação e aplicação do plano de intervenção vivenciadas durante o estágio I em 2023, essa primeira experiência/primeiro momento deste relato se deu em uma Instituição de Ensino da Rede Estadual de Educação localizada no Município de Petrolina no estado de Pernambuco. A Instituição tem uma sala de recursos multifuncionais com quatro professoras com carga horária distribuída em dias e horários distintos para atender a demanda. Dos estudantes atendidos na sala de AEE no período do estágio duas tem TDAH e um com TEA e é nesse último que iremos nos aprofundar. O Transtorno do Espectro Autista.

Henrique(pseudônimo) 16 anos, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista – TEA, (Retardo Mental – termo utilizado no Laudo Médico) Grave, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Déficit Cognitivo e quadro de Esquizofrenia, Deficiência Visual, Apraxia e Problemas de Audição. Henrique faz uso de medicação controlada, a falta da medicação interfere diretamente na aprendizagem e no comportamento deixando-o disperso e agressivo. É o filho mais novo da mãe que tem mais duas filhas, ele começou a frequentar a escola com 05 de idade, frequentou a APAE dos 06 aos 07 anos, no período do estágio I, ele estava cursando o 1º Ano do Ensino Médio, na sala comum com 46 alunos matriculados, “Henrique” é acompanhado diariamente por uma Profissional de Apoio Escolar e tem suas atividades adaptadas. Henrique é acompanhado por outros profissionais da área da saúde com sessões de terapia, por exemplo.

No contraturno frequenta a Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE em que é conduzido pela mãe que permanece na sala durante o desenvolvimento das

atividades propostas, na sala de AEE são utilizados diversos materiais facilitadores para o processo de aprendizagem que envolve blocos lógicos, quebra cabeça, material dourado e atividades que representam o dia a dia como amarrar cadarço do tênis, abrir e fechar zíper, abrir e fechar camisa com botões.

No segundo momento da experiência, seguiu-se a mesma estratégia de registros e anotações. O estágio IV foi vivenciado em uma Instituição de jornada integral no Ensino Médio com 329 estudantes matriculados(as), desses, dois do 1º ano e dois do 3º ano são laudados com Transtorno do Espectro Autista, focamos o relato em dois estudantes, aqui serão identificados como estudante 1 e estudante 2. Sendo que o(a) estudante 1, apresenta TEA nível 1 de suporte e em associação o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, apresenta característica distinta na aprendizagem com relação à leitura e a interpretação de texto envolvendo a matemática onde foram desenvolvidas atividade de quebra cabeça, uso do tangran e raciocínio lógico. O(A) estudante 2 apresenta déficit de socialização e de aprendizagem, as atividades desenvolvidas foram: leitura de pequenos textos e raciocínio lógico com o uso de cores.

3.2 ABORDAGEM DIALÓGICA

O estudante com transtorno do Espectro Autista é um sujeito de direitos tanto como um cidadão, como pessoa com deficiência, de acordo com o art. 1º da Lei nº 12.764/12 é considerada pessoa com deficiência, gozando de todos os direitos e deveres prevista nessa base legal em consonância com Constituição Federal de 1988:

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

I - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

E, também em conformidade com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional que traz Educação Especial como modalidade de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Em cumprimento a orientação legal instituída, cabe às instituições educacionais se organizarem no sentido de melhor atender a população com TEA. Isso implica em uma reorganização curricular e operacional com vista à sua inclusão.

A inclusão de um indivíduo AUTISTA vai muito além de colocá-lo em uma escola comum, em sala regular. É imprescindível proporcionar a esse indivíduo aprendizagem significativa, investindo em seus potenciais e compreendendo-o, portanto, como um ser, que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e desenvolve-se com ele e a partir dele, com toda sua particularidade (MALUF, 2023, p.63).

Além da base legal é preciso evidenciar a participação de professores(as) que viabilizam a ação pedagógica na perspectiva do ensino e da aprendizagem buscando potencializar a estrutura cognitiva, ampliando o olhar para além do “autismo” ressignificando o planejamento através da escolha adequada da abordagem, de estratégias e recursos que venha favorecer o aprendizado. De acordo com Maluf(2023):

Dessa maneira, admitimos que a educação especial requer conhecimentos que suscitem o desenvolvimento cultural do indivíduo e sua participação nos diferentes espaços de aprendizagem e nos atos do dia a dia. A escola que receber, aceitar e organizar o espaço físico, o currículo e até a formação de todos os profissionais que fazem parte da equipe escolar para atender a educandos AUTISTAS SERÁ A ESCOLA IDEAL. (MALUF, p.64. 2023).

É preciso trabalhar para a eliminação de barreiras que impedem o ensino e aprendizagem, é de extrema urgência que escola e a família reorganizem sua rotina, reavaliem suas ações pedagógica agora considerando que todas as Instituições envolvidas têm por obrigação oferecer um ambiente acolhedor na perspectiva da inclusão.

Observa-se que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista está associado a outras comorbidades (MALUF 2023, p. 25) como é o caso do estudante do estágio I, comprometendo de forma significativa o desenvolvimento da aprendizagem, mas, não a torna impossível. Observou-se também que o estudante faz acompanhamento com outros(as) profissionais como fonoaudióloga e psicóloga contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo MALUF (2023):

O progresso para amenizar o autismo/tea vai depender do tratamento e dos estímulos que o indivíduo irá receber e, principalmente, da intensidade e da qualidade desses estímulos. (MALUF, p. 55, 2023)

Ao ser apresentados aos diversos estímulos o estudante responde de acordo com a orientação recebida, desde que não haja interferências no momento da aula como por exemplo conversas paralelas que o deixam agitado. O estudante apresenta na sua vida diária alguma autonomia (embora não se desloca sem a companhia da mãe) onde foi observado que reconhece o caminho da escola (ele mora próximo a escola) e “entende” que para chegar ao consultório para as sessões de terapia por exemplo é necessário pegar o ônibus. Apresenta uma “facilidade” para o uso do celular pois já consegue fazer algumas leituras com relação aos ícones /aplicativos de um celular, evidenciando uma aprendizagem significativa, conseqüentemente com reflexo positivo na sala de aula comum e AEE. Para MALUF 2023.

Quanto mais eficazes e apropriados os tratamentos e quanto mais cedo os indivíduos forem tratados, maior a probabilidade de melhorarem a comunicação e a concentração e diminuir os movimentos repetitivos, melhorando, assim, a sua qualidade de vida e da sua família. (MALUF p. 55, 2024).

Já com relação ao segundo momento desse relato, estágio IV, observou que o estudante 1 apresenta o nível 1 de suporte, tem sessões de terapia semanalmente é assíduo nas atividades da sala comum e aceita bem o atendimento na sala de AEE. Apresenta dificuldades para interpretar situações problemas relacionados a matemática precisando de apoio no momento da atividade, tem dificuldades para compreender o que ler, fizemos uso de uma leitura pausada buscando utilizar palavras mais simples para explicar a situação problemas e levá-lo a resolução, ele apresenta autonomia ao usar “estratégias” (usa bolinhas, ou riscos tirando ou acrescentado, multiplicando ou dividindo) que o ajudam a chegar ao resultado da operação. Interage de forma tranquila com a professora e não foi percebido nenhum tipo de “incômodo” ou “inquietação” com a minha presença no primeiro contato.

Apesar de não está especificado em laudo médico seu nível de suporte, o estudante 2 apresenta pouca interação e dificuldade na leitura, não compreende o que ler, para atividades de leitura fizemos uso de pequenos textos, ele responde ao ser questionado sobre o texto, embora não seja a resposta “correta”, nesse momento o que se observa são

as habilidades sociais e a autonomia” (CUNHA, 2022, p.34) não é assíduo nas aulas, apresentando pouca concentração para as atividades (CUNHA, P.33, 2022) e faz sessões de terapia.

O que podemos apurar é que cada estudante é único, cada um tem sua forma própria de aprender e de se desenvolver e podemos perceber que o Transtorno do Espectro Autista é manifestado com algumas “nuances” caracterizadas pelo nível de comprometimento que pode ser diagnosticada/identificada de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014) (MALUF, 2023, p. 52).

Não podemos deixar de registrar também a importante e necessária parceria que deve existir entre a equipe multidisciplinar(terapias) e a escola, e mais precisamente as professoras da sala comum e da sala de recursos, nesse sentido o Atendimento Educacional Especializado é uma “via de mão dupla,” onde existe um movimento de comunicação que favorece o aprendizado.

O autista tem um “universo diferente” e necessita estar envolvido com profissionais habilitados para que possa evoluir na sua escolarização. Se estiver convivendo com pessoas que não entendem e não procuram entender a sua realidade, não haverá possibilidade de avanço em sua interação e sua aprendizagem (MALUF, p.67, 2023).

A definição e a interação de papéis: família, escola e equipe multidisciplinar é o que define a qualidade da aprendizagem na perspectiva da autonomia do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrenta muitos desafios na realidade escolar. A cada atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), novas experiências se apresentam, revelando caminhos e possibilidades que exigem sensibilidade, escuta e constante adaptação. É fundamental reconhecer que o bom funcionamento do processo educativo está profundamente ligado à organização do espaço escolar e ao trabalho conjunto entre todos os segmentos da instituição, sempre orientados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse contexto, torna-se imprescindível a construção de planos pedagógicos flexíveis e individualizados, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.

Valorizar as potencialidades já existentes e estimular o desenvolvimento de novas habilidades é um compromisso ético e profissional do educador, que deve atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Pensar o estudante em sua singularidade é colocar em prática os princípios da Política Nacional de Educação Especial, que propõe uma educação equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Os desafios que surgem no cotidiano escolar demandam criatividade, empatia e abertura para o novo. Por isso, a escola deve ser um espaço dinâmico, capaz de se reinventar para garantir uma aprendizagem significativa, promovendo a autonomia e a participação ativa dos estudantes, reduzindo desigualdades e superando barreiras.

Por fim, espera-se que cada estudante possa exercer sua cidadania de maneira plena, dentro de suas possibilidades, e que a busca pelo conhecimento continue sendo o alicerce de um trabalho pedagógico comprometido com a inclusão. A construção de uma escola verdadeiramente acolhedora passa, sobretudo, pela disposição em aprender com o outro, reconhecendo que todos têm algo a ensinar e a transformar no cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

GOMES, Marise Miranda. *O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Autista – e agora?: teorias e práticas vivenciais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

POKER, Rosimar Bortolini et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento*

educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RUSSO, Fabiele. *Manual sobre o autismo*. [S.l.]: [s.n.], jul. 2019.

TURCHIELLO, Priscila et al. Atendimento educacional especializado – AEE. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica*. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 119–132.



**PARTE II — Práticas Pedagógicas Inclusivas no
Contexto Escolar**

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DESAFIOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Edjane da Silva Oliveira¹

Fabrcia das Neves Lima Correia²

Naiara Matias dos Santos Pereira³

RESUMO

Este texto apresenta experiências vivenciadas no contexto da educação inclusiva em escolas da rede pública municipal da Bahia. O objetivo principal deste relato é analisar práticas pedagógicas de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino regular, a partir de experiências profissionais, destacando avanços, desafios e possibilidades. Para tanto, a escrita se apoia nos conceitos de inclusão escolar, equidade e educação para a diversidade, conforme discutido por autores como Mantoan (2006; 2021), Kraemer (2016), Skliar (2003), Freire (1996), Glat e Blanco (2007), Mitler (2003), Sacristán (2000), Silva (2008) e Stainback e Stainback (1999). Além disso, foram considerados os marcos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa, com foco na descrição e reflexão teórica sobre episódios reais vivenciados na prática docente. Os resultados alcançados revelaram a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação docente continuada e da colaboração entre escola, família e comunidade para o sucesso da inclusão. Concluímos que a verdadeira inclusão escolar depende de ações articuladas, empáticas e fundamentadas nos direitos humanos, na justiça social e na valorização da diversidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Pessoas com deficiência; Ensino regular; Diversidade; Educação pública.

INTRODUÇÃO

¹ E-mail: edjanesm4145@gmail.com

² E-mail: fabricia_n.l.c@hotmail.com

³ E-mail: naiarapereira@live.com

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um tema recorrente nas políticas públicas educacionais brasileiras, refletindo um compromisso social com a equidade e o respeito à diversidade. No entanto, entre a legislação e a prática escolar ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. Foi nesse contexto, enquanto professoras da rede pública e particular e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva, que vivenciamos situações marcantes relacionadas à tentativa de efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A escolha por este relato de experiência parte de um envolvimento direto com práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência e de um desejo genuíno de compreender e compartilhar os caminhos, os avanços e os obstáculos encontrados ao longo dessa trajetória. Os episódios que motivam esta análise não são isolados, mas representam uma síntese de vivências acumuladas ao longo de anos de atuação na sala de aula, permeadas por dúvidas, aprendizados, frustrações e conquistas.

Entre os diversos momentos vivenciados, um aspecto que nos marcou profundamente foi percebermos que a simples presença de alunos com deficiência em sala, não garante sua real participação ou aprendizagem. Essa constatação suscitou perguntas inquietantes: Como garantir o direito à educação de qualidade para todos? O que falta para que a inclusão aconteça de fato e não apenas no discurso? Qual o papel do professor diante das múltiplas demandas escolares e sociais?

A presente narrativa objetiva, portanto, refletir sobre práticas inclusivas vivenciadas no ensino regular, destacando os avanços conquistados, os desafios enfrentados e as possibilidades construídas. Para isso, dialogamos com autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2021), Graciele Marjana Kraemer (2016) e documentos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil.

1. DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Compreender a inclusão no contexto educacional exige ir além da perspectiva normativa e adentrar nas discussões conceituais que sustentam essa prática. A educação inclusiva nas classes comuns não se limita à inserção física de estudantes com deficiência, mas pressupõe uma transformação profunda na cultura, nas práticas e nas políticas escolares. Trata-se de um movimento que rompe com modelos excludentes e homogeneizadores, reconhecendo a diversidade humana como um valor constitutivo do

processo educativo e princípio de justiça social.

A inclusão social, nesse sentido, está intrinsecamente ligada à educação inclusiva, uma vez que atua como instrumento potente para reduzir desigualdades e ampliar o acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem. Promover a inclusão social por meio da escola significa combater as múltiplas formas de exclusão que afetam sujeitos historicamente marginalizados — sejam elas de ordem física, sensorial, intelectual, socioeconômica, étnico-racial, de gênero ou cultural.

Segundo Mantoan (2015, p. 42), a inclusão não se destina apenas aos alunos com deficiência, mas a todos que, historicamente, foram marginalizados ou invisibilizados no ambiente escolar. Dessa forma, a escola inclusiva se configura como um espaço de construção coletiva, que acolhe as diferenças não como obstáculos, mas como elementos enriquecedores para a aprendizagem de todos.

A compreensão de inclusão, portanto, vai além do simples acesso ou matrícula. Ela se materializa na garantia de participação, na aprendizagem efetiva e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito, visando reduzir desigualdades e promover coesão educacional e também social. É fundamental para criar uma sociedade mais justa e equitativa, em que a diversidade é respeitada e valorizada em todas as suas formas. No contexto da escola regular, a educação inclusiva demanda a superação de práticas que buscam adaptar o aluno ao modelo tradicional e, em contrapartida, convoca a instituição escolar a se reinventar, flexibilizando currículos, diversificando metodologias e garantindo recursos e apoios necessários. Isso implica repensar não apenas as estratégias pedagógicas, mas também as concepções que sustentam o fazer docente. Mantoan (2003, p. 9) evidencia que:

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos.

Dessa forma, podemos perceber que existe um desafio a ser enfrentado, e ele começa por nós, docentes. É necessário repensar nossas práticas pedagógicas, desconstruindo modelos engessados que priorizam apenas a transmissão de conteúdo, para construirmos uma postura mais reflexiva, inclusiva e dialógica. Ressignificar o papel do professor implica reconhecer a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e assumir a responsabilidade de promover uma educação que considere as

diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar.

Como destaca Skliar (2003, p. 78), é necessário abandonar a lógica da normalização e passar a enxergar a diferença não como problema, mas como possibilidade. A diferença deve ser entendida como condição inerente à existência humana e, portanto, como princípio estruturante do processo educativo e da inclusão social.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares representa um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea. Embora respaldada por legislações nacionais e internacionais, a prática inclusiva nas escolas ainda encontra entraves estruturais, culturais, metodológicos e atitudinais. A partir de nossa vivência como professoras da rede pública e particular, somada à formação acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Inclusiva, buscamos refletir sobre essas barreiras à luz da teoria crítica e dos fundamentos da educação inclusiva e da promoção da equidade social.

A inclusão é um direito e não um favor. No entanto, é comum encontrarmos discursos que afirmam a presença do aluno com deficiência na escola como suficiente para caracterizar a inclusão. Esse entendimento superficial despreza a necessidade de transformar práticas pedagógicas, flexibilizar currículos, rever modelos de avaliação e, principalmente, acolher a diversidade como princípio educativo. Como destaca a autora, “incluir é mudar a escola para todos, e não apenas para alguns” (Mantoan, 2015, p. 55).

A prática docente nos mostrou que muitas escolas ainda operam com a lógica da padronização, em que alunos que não se adequam ao modelo hegemônico são classificados como “problemáticos”, “preguiçosos” ou “sem condições de acompanhar”. Essa perspectiva capacitista naturaliza a exclusão de alunos com deficiência intelectual, autismo leve e outras deficiências invisíveis, responsabilizando-os (e às suas famílias) por não aprenderem.

Essa postura, muitas vezes, se relaciona à falta de formação adequada. Kraemer (2016, p. 33) aponta que a formação inicial dos professores ainda negligencia a inclusão, tratando-a como um apêndice ou disciplina isolada. Na prática, isso significa que muitos docentes ingressam nas escolas sem saber como lidar pedagogicamente com alunos com deficiência. A falta de preparo gera insegurança, resistência e, em muitos casos, abandono das práticas inclusivas. Soma-se a isso a ausência de políticas de formação continuada eficientes e sistemáticas, especialmente nas redes municipais do interior, onde muitos professores atuam sem apoio técnico-pedagógico.

O desafio da inclusão também se agrava quando observamos que muitas escolas

sequer contam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou salas de recursos multifuncionais, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Quando esses serviços existem, muitas vezes funcionam de forma precária, sem professores capacitados, sem materiais específicos e com número de atendimentos insuficiente. Isso revela um abismo entre a legislação e a realidade prática vivida por professores e alunos nas escolas públicas.

A metodologia deste trabalho se baseia na abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo. Como professoras atuantes há mais de 18 anos, sistematizamos episódios marcantes vivenciados ao longo da carreira e dialogamos com a fundamentação teórica. O estudo foi desenvolvido a partir da observação participante, análise documental (como registros escolares e documentos oficiais) e relatos informais de colegas de trabalho e familiares de alunos com deficiência. Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade das pessoas envolvidas, conforme preconiza a ética na pesquisa.

Com base nas experiências vividas, nos posicionamos em defesa de uma formação docente continuada, crítica e comprometida com a inclusão. Acreditamos, como Freire (1996, p. 45), que ensinar exige ética, generosidade, coragem e compromisso com os que mais precisam da escola pública. Ser professor(a) em uma escola inclusiva significa reconhecer as singularidades de cada sujeito, adaptar estratégias, revisar métodos, abandonar práticas cristalizadas e abrir-se à escuta sensível.

Neste trabalho, entendemos que a escola inclusiva é um projeto em construção contínua e coletiva. Nossa metodologia não se restringiu a descrever casos isolados, mas procurou compreender, à luz da teoria, os mecanismos de exclusão e os caminhos possíveis para superá-los. Assim, esperamos que este estudo contribua para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas, sobre a valorização da diversidade e para a sensibilização de outros profissionais da educação na construção de uma escola socialmente justa, acolhedora e verdadeiramente inclusiva em sua dimensão educacional e social.

2.1. Desafios da inclusão no cotidiano escolar: relato de experiência

Nossa vivência como professoras da rede pública e também da rede particular tem sido marcada por desafios constantes no que se refere à efetivação da inclusão escolar. Apesar dos avanços legais, das diretrizes e das políticas públicas que garantem o direito

das pessoas com deficiência à educação nas escolas comuns, a realidade ainda revela inúmeras barreiras que comprometem esse processo, tanto no âmbito físico quanto no pedagógico e atitudinal. A distância entre o que preveem os marcos legais e o que de fato se concretiza nas escolas demonstra que a inclusão ainda está em processo de construção, exigindo um comprometimento institucional que vá além do cumprimento formal da matrícula.

Em uma de nossas experiências, acompanhamos a trajetória de uma aluna, que aqui denominaremos Isadora, diagnosticada com deficiência intelectual leve e matriculada no 5º ano do ensino fundamental. Embora estivesse fisicamente presente na sala de aula, Isadora era frequentemente invisibilizada no planejamento pedagógico. Quando recebia alguma proposta de atividade, ela se limitava a tarefas desconectadas do conteúdo da turma, como colorir letras ou ligar imagens a palavras, enquanto os colegas trabalhavam com conteúdo mais complexos, como geometria, fracionamento e interpretação textual. Havia ausência de mediação intencional, escassez de recursos acessíveis e inexistência de práticas pedagógicas que considerassem suas especificidades. Sua presença não se traduzia em participação efetiva nem em aprendizagem significativa.

Esse caso nos faz refletir sobre a diferença entre “estar na escola” e “ser da escola”. Isadora estava inserida fisicamente, mas emocional e cognitivamente excluída — uma exclusão sutil, porém devastadora. Como lembra Mantoan (2006), não basta abrir as portas da escola, é necessário transformar suas estruturas para que todos possam aprender. A escola que se propõe a ser inclusiva precisa romper com lógicas homogeneizadoras e reconhecer, na diversidade, um valor educativo essencial.

Situação semelhante foi vivenciada em momentos de avaliações externas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Em mais de uma escola em que atuamos, presenciamos alunos com deficiência sendo excluídos de forma velada e sistemática. A justificativa recorrente era que “eles não teriam condições de realizar a prova” ou que “poderiam atrapalhar o desempenho dos colegas”. Por esse motivo, eram retirados da sala de aula e direcionados a outros espaços, geralmente desassistidos. Essa prática, além de violar o direito à equidade, gerava sofrimento visível nos estudantes, que saíam cabisbaixos, tristes e, muitas vezes, verbalizando perguntas como: “Por que eu não posso fazer a prova igual aos outros?”. Nessas falas, transparecia não apenas o desejo de pertencer, mas a dor de se sentir descartável em um ambiente que deveria acolher a todos.

Essas situações evidenciam o quanto o sentimento de inclusão vai além da

acessibilidade física — ele se constrói na experiência cotidiana de pertencimento, na valorização das capacidades, na possibilidade de participar e de ser reconhecido como sujeito de direitos. Como nos lembra Skliar (2003), o problema não é a diferença, mas o modo como a diferença é vista, tratada e (in) validada dentro da escola.

Outra situação que nos marcou profundamente foi a vivenciada por Lucas, um estudante de 10 anos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual. Durante a aplicação da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já no retorno das atividades presenciais após o período pandêmico, Lucas foi convocado a participar, acompanhado de uma profissional ledora. Contudo, no momento da aplicação, alguns professores solicitaram que Lucas e a profissional fossem retirados da sala, alegando que poderiam desconcentrar os demais alunos. Diante dessa situação, Lucas, entristecido, resistiu, afirmando que queria permanecer com os colegas. Mesmo desejando participar, recebeu uma prova idêntica à dos demais estudantes, sem qualquer tipo de adaptação, suporte pedagógico ou mediação afetiva. Esse episódio escancarou, com clareza dolorosa, o abismo entre o discurso da inclusão e a prática excludente, ainda muito presente nas escolas. Lucas queria aprender, mas o sistema não estava disposto a acolhê-lo.

Em outra realidade, acompanhamos a história de Gabriel, um menino de 6 anos diagnosticado com paralisia cerebral, cuja trajetória escolar expôs de forma dramática a precariedade da acessibilidade física nas instituições. Gabriel foi inicialmente matriculado apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois a escola não dispunha de rampas, banheiros acessíveis ou mobiliário adaptado. Seu acesso à sala comum foi negado pela estrutura física e pela inércia institucional. Ainda assim, Gabriel demonstrava enorme desejo de participar das atividades da turma. Comunicativo, utilizava os pés para escrever e desenhar, interagia com colegas, mostrava-se atento e colaborativo. Chorava frequentemente quando o atendimento terminava, expressando de forma inequívoca seu desejo de estar ali, de aprender com os outros, de pertencer àquele espaço.

A potência de Gabriel nos fez refletir sobre quantos talentos são silenciados por estruturas excludentes e sobre como a escola precisa deixar de esperar que o aluno “se adapte” e começar a se adaptar para acolher todos. Como propõe a Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva deve ser aquela que reconhece a diferença como um direito e como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Esses episódios, embora distintos em seus contornos, revelam uma realidade comum nas escolas públicas: a matrícula de alunos com deficiência, muitas vezes, configura-se como cumprimento burocrático da legislação, sem que sejam asseguradas as condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. A ausência de acessibilidade arquitetônica, de recursos pedagógicos adequados, de formação docente contínua e, sobretudo, de uma concepção de educação verdadeiramente inclusiva, resulta em práticas que, na contramão da legislação vigente, reforçam a exclusão e perpetuam desigualdades históricas.

Viver essas experiências — e muitas outras semelhantes — reafirma a urgência de repensar a prática pedagógica, a gestão escolar e as políticas públicas educacionais. A inclusão não pode ser apenas um discurso institucional ou um protocolo formal. Ela deve se materializar em atitudes, práticas, relações e estruturas. É preciso garantir ambientes acessíveis, atividades diversificadas, formação docente reflexiva e, acima de tudo, promover uma cultura escolar que reconheça e valorize as singularidades de cada estudante.

A partir dessas vivências, reafirmamos nosso compromisso com uma educação que não apenas acolhe, mas que garante o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas especificidades e reconhecendo suas potencialidades. A escola que queremos construir não é a que apenas “aceita” a diferença, mas a que a reconhece como constitutiva do processo educativo. Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 69), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. É esse princípio que deve guiar cada gesto, cada planejamento e cada decisão de uma escola que se pretende inclusiva.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A análise das experiências relatadas e dos episódios observados ao longo da trajetória docente nos levou à constatação de que, embora a inclusão seja um direito assegurado por um arcabouço jurídico robusto — como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) — sua efetivação ainda é um processo permeado por

lacunas estruturais, contradições ideológicas e resistências culturais, tanto no plano institucional quanto no cotidiano escolar. Como destaca Carvalho (2004), há um distanciamento entre os dispositivos legais e sua implementação prática, revelando uma dificuldade histórica de integrar, de fato, os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade ao cotidiano educacional. O primeiro resultado evidente foi o reconhecimento da fragilidade das políticas públicas quando se trata da implementação efetiva da educação inclusiva. Em muitas das escolas observadas, os estudantes com deficiência continuavam sendo tratados de forma segregada, marginalizados do processo de ensino-aprendizagem, ou rotulados como “incapazes” por não se adequarem às metodologias tradicionais. Conforme Mantoan (2006, p. 38), “a escola tradicional foi concebida para poucos, e, portanto, para ser inclusiva, precisa ser reinventada.” Essa afirmação remete à urgência de se desconstruir a lógica meritocrática e excludente que ainda persiste no modelo escolar hegemônico. O que percebemos, entretanto, é a permanência de práticas excludentes disfarçadas sob discursos de acolhimento, um fenômeno que contribui para a chamada “inclusão excludente” (MAZZOTTA, 2005), em que o aluno está presente fisicamente na escola, mas ausente do processo real de aprendizagem. Outro resultado relevante foi identificar que muitos professores ainda não compreendem o papel da adaptação curricular como um instrumento de equidade e não de concessão. Há uma ideia equivocada de que adaptar significa “facilitar” ou “rebaixar” o conteúdo, o que revela uma compreensão restrita e equivocada de currículo e de aprendizagem. Em diversas situações observadas, as adaptações feitas para estudantes com deficiência consistiam apenas em tarefas desconectadas do conteúdo da turma ou infantilizadas, como atividades de colorir ou completar com sílabas soltas, mesmo para alunos do Ensino Médio. Essas ações, em vez de promoverem a inclusão, reforçam a exclusão simbólica e a desvalorização da capacidade cognitiva dos sujeitos. Como destacam Glat e Blanco (2007, p. 28), “as adaptações curriculares devem garantir o acesso ao currículo comum, considerando o nível de desenvolvimento do aluno, sem subestimá-lo”. A ausência de uma concepção ampliada de currículo — como propõe Sacristán (2000), ao entendê-lo como um conjunto de experiências planejadas e vividas — impede que as práticas inclusivas sejam realmente significativas.

Também se evidenciou o despreparo técnico e emocional de parte dos professores diante da diversidade presente em sala de aula. Muitos ainda carregam crenças

capacitistas e, embora verbalizem “aceitar” os alunos com deficiência, não se responsabilizam por sua aprendizagem. Essa dissociação entre acolhimento e responsabilidade pedagógica reforça um modelo de assistência e não de inclusão. Tal constatação é reforçada por Kraemer (2016, p. 33), que argumenta que o sucesso da inclusão depende, sobretudo, de um professor comprometido com a transformação da prática pedagógica, disposto a aprender continuamente e a reconhecer o outro como legítimo em suas diferenças. Freire (1996, p. 68) reforça essa perspectiva ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isso exige do docente uma postura ética, crítica e aberta à escuta ativa das singularidades.

Nas falas dos estudantes com deficiência, mesmo nos momentos mais sutis, percebíamos sentimentos de tristeza, frustração e exclusão. Quando eram retirados das salas de aula em dias de provas externas como a OBMEP ou a Prova Brasil, mesmo sem compreenderem completamente o motivo, sentiam que estavam sendo deixados de lado, desvalorizados. Muitos perguntavam por que não podiam “fazer a mesma prova dos colegas”, demonstrando desejo de pertencimento e reconhecimento. Isso revela que o sentimento de inclusão vai muito além do acesso físico ao espaço escolar; ele passa pela participação ativa, visibilidade e pertencimento simbólico. Como afirma Silva (2008), a exclusão se expressa tanto em mecanismos materiais quanto simbólicos, e só será superada quando os sujeitos forem reconhecidos em sua totalidade.

Apesar dos inúmeros desafios, também observamos experiências pontuais de sucesso e superação. Em uma das escolas, uma professora de Ciências do 6º ano desenvolveu um projeto com maquetes sensoriais para trabalhar os sistemas do corpo humano com uma aluna com deficiência visual. A estudante participou ativamente das aulas, apresentou seu trabalho para os colegas e demonstrou grande entusiasmo ao ser ouvida. Essa experiência reforça a importância da intencionalidade pedagógica e da criatividade docente como elementos fundamentais para a inclusão real. Como afirma Mitler (2003), a inclusão não é um modelo pronto, mas um processo contínuo que exige compromisso, inovação e trabalho colaborativo.

Essas vivências demonstram que os resultados mais significativos da inclusão não se limitam aos índices quantitativos de aprovação, mas se expressam nas relações construídas, na autoestima fortalecida, na autonomia promovida e na ampliação do repertório sociocultural dos estudantes. A escola precisa ser um espaço onde todos se

sintam parte, onde a diferença seja valorizada como potência e não como obstáculo. Como bem defende Freire (1996, p. 45), “ensinar exige a coragem de lutar por uma educação que liberte, que não exclua e que reconheça o direito de todos à aprendizagem”.

A análise crítica dos resultados indica, portanto, que os avanços legais ainda não se traduziram em avanços concretos em muitas realidades escolares. A inclusão, para ser plena, exige ações intersetoriais, financiamento adequado, políticas públicas consistentes, e sobretudo, professores e gestoras comprometidos com a transformação da escola em um espaço de todos, para todos e com todos. Como reforça Stainback e Stainback (1999), a inclusão verdadeira implica a construção de uma cultura escolar na qual todos aprendam juntos, em ambientes colaborativos, e tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiência e das observações realizadas ao longo da trajetória docente e pessoal, foi possível refletir criticamente sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A vivência nas escolas demonstrou que, embora haja avanços significativos no campo legal e discursivo — com marcos importantes como a LDB, a LBI e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — a prática educacional ainda está distante de assegurar, de fato, uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

A realidade observada evidencia que os desafios enfrentados vão além da presença física do estudante com deficiência na sala de aula. A falta de formação continuada, a escassez de recursos pedagógicos e de salas de AEE, as atitudes capacitistas de alguns profissionais da educação e a resistência em adaptar metodologias de ensino demonstram que o caminho para uma inclusão verdadeira ainda é longo e exige compromisso coletivo.

Contudo, também foram identificadas possibilidades reais de transformação. As experiências bem-sucedidas, mesmo que pontuais, revelam que, quando há intencionalidade pedagógica, respeito à singularidade do aluno e disposição para inovar, a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo. A inclusão não se faz apenas com leis, mas com ações concretas, com escuta sensível e com a compreensão de que todos os alunos têm o direito de aprender — e que isso é possível quando o ensino se adapta às necessidades de cada um, e não o contrário. É

preciso ressignificar a prática docente e o próprio papel da escola diante da diversidade. Como educadoras e educadores, devemos romper com modelos cristalizados e enfrentar a exclusão estrutural com ações que promovam a participação ativa de todos os estudantes. Acreditamos que a escola pública, laica, democrática e inclusiva é possível — mas depende de políticas públicas efetivas, da valorização dos profissionais da educação e de uma cultura escolar que celebre as diferenças como parte da riqueza do processo educativo.

Este relato também reafirma a necessidade de continuar pesquisando, debatendo e formando professores para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma prática cotidiana, viva, transformadora e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a educação do aluno com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa María. **Inclusão escolar: diferenças, aprendizagem e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação inclusiva e formação de professores: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em busca de uma escola para todos**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 15. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo:

Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MITLER, Tony. **A inclusão: como transformar ideias em ação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A diversidade: um olhar sobre a diferença**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

ENTRE AVANÇOS E ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Jailson de Jesus Cruz¹

1 Introdução

A inclusão escolar é um princípio fundamental da educação contemporânea, que busca assegurar a participação plena e efetiva dos estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais ou culturais. No entanto, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes nacionais que asseguram o direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda representa um grande desafio para muitos profissionais da educação, especialmente em contextos rurais e com infraestrutura limitada.

O presente relato tem como objetivo compartilhar uma experiência vivida em uma escola municipal, situada na zona rural de Várzea Nova, no interior da Bahia, no ano letivo de 2024. Nessa escola, foi iniciado o acompanhamento pedagógico de um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental diagnosticado com Síndrome da Toxoplasmose Congênita, Epilepsia Sintomática, deficiência intelectual leve e traços de autismo. A chegada desse estudante à turma representou não apenas um desafio para a equipe escolar, mas também uma oportunidade valiosa de construção de um espaço educativo mais inclusivo, empático e sensível às diferenças.

Na condição de professor regente de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, fui diretamente impactado pela chegada de um novo estudante diagnosticado com Síndrome da Toxoplasmose Congênita, Epilepsia Sintomática, deficiência intelectual leve e traços de autismo. A presença desse aluno no grupo exigiu uma reconfiguração imediata das práticas pedagógicas e das dinâmicas de sala de aula. O principal desafio enfrentado

¹ E-mail: admjailsoncr@gmail.com

inicialmente foi compreender como lidar com as necessidades específicas do estudante, de modo a promover sua inclusão de forma sensível, respeitosa e efetiva. A escassez de recursos, aliada à ausência de formação específica sobre educação especial no contexto rural, evidenciou a urgência de repensar o fazer docente e buscar estratégias para garantir o direito de aprender desse aluno.

O relato aqui apresentado parte da vivência concreta no cotidiano da sala de aula, em que foi necessário ir além dos planejamentos tradicionais, redimensionando práticas, adaptando conteúdos e repensando formas de mediação. A convivência com o estudante revelou-se uma experiência rica em aprendizados, marcada por momentos de superação, dificuldades, acolhimento e transformação — tanto para o aluno quanto para seus colegas, professores e demais profissionais da escola.

Ao compartilhar essa trajetória, pretendo contribuir para o debate sobre práticas inclusivas na escola pública, especialmente no contexto das zonas rurais, onde muitas vezes os recursos são escassos e as formações específicas sobre educação especial ainda são limitadas. E este relato busca refletir criticamente sobre a experiência de inclusão escolar vivenciada em uma escola rural do interior da Bahia, destacando os desafios, estratégias e aprendizados no acompanhamento pedagógico de um estudante com múltiplas deficiências, visando contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, tendo como objetivos específicos

- a) identificar os desafios enfrentados pela equipe pedagógica diante da chegada de um estudante com necessidades educacionais específicas em uma turma regular do Ensino Fundamental;
- b) discutir as estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão efetiva do aluno no cotidiano escolar, considerando os limites estruturais e formativos do contexto rural;
- c) descrever as adaptações pedagógicas e metodológicas realizadas para garantir a participação do estudante nas atividades escolares e favorecer seu desenvolvimento global.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, realizamos um estudo fundamentado na análise de artigos científicos que abordam a temática da inclusão escolar. O desenvolvimento do trabalho foi estruturado em cinco partes principais, a fim de garantir uma apresentação clara, coerente e didaticamente organizada.

Iniciamos com a Metodologia, na qual descrevemos os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa. Em seguida, abordamos o tema da Inclusão Escolar, destacando sua importância, desafios e implicações no ambiente educacional, apresentamos o Referencial Teórico, composto por autores e obras que embasam a discussão, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado. Posteriormente, exploramos os Resultados e Discussões, nos quais analisamos as informações encontradas, confrontando-os com a teoria e refletindo sobre as práticas observadas.

Por fim, elaboramos as Considerações Finais, onde sintetizamos os principais achados do trabalho, destacamos os avanços e limitações do estudo e sugerimos caminhos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas mais inclusivas.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e observação participante. A pesquisa bibliográfica envolveu a consulta a legislações, documentos oficiais e produções acadêmicas sobre educação inclusiva, com o objetivo de embasar teoricamente as reflexões apresentadas. Já a observação participante foi realizada no cotidiano da sala de aula, a partir da minha experiência direta como professor regente da turma. As anotações, vivências e interações com o estudante e os demais membros da comunidade escolar serviram de base para a construção deste relato.

O relato de experiência, enquanto metodologia de pesquisa, assume um papel significativo no campo da formação docente e no meio acadêmico em geral, ao permitir que o sujeito reflita criticamente sobre sua própria trajetória e transforme vivências em produção de conhecimento ancorada no vivido. Conforme Lanfranco e Fortunato (2020, p. 15), esse tipo de narrativa busca aprender com a própria experiência e compartilhar esse aprendizado com outros, promovendo uma construção coletiva de saberes. Nesse sentido, a experiência é compreendida não apenas como um acontecimento isolado, mas como aquilo que nos atravessa e nos transforma, como enfatiza Larrosa (2001, apud LANFRANCO; FORTUNATO, 2022, p. 3), ao afirmar que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, o relato de experiência vai além da simples narração de fatos: ele confere sentido às vivências e contribui para o fortalecimento da prática educativa como campo de investigação e formação contínua.

Nesse mesmo direcionamento, Mussi, Flores e Almeida ampliam a compreensão do relato de experiência (RE) ao reconhecê-lo como uma forma legítima de produção de conhecimento no âmbito acadêmico e profissional, ao possibilitar que vivências sejam sistematizadas, analisadas e compartilhadas com base em fundamentos teóricos e metodológicos. Para os autores (p. 6), trata-se de uma modalidade textual voltada à descrição de intervenções realizadas nos pilares da formação universitária — ensino, pesquisa ou extensão —, que exige não apenas a exposição da experiência, mas uma reflexão crítica embasada cientificamente. Nessa perspectiva, o RE busca superar a dimensão imediata do vivido (experiência próxima) para alcançar um nível explicativo mais elaborado (experiência distante), por meio de uma articulação teórico-metodológica rigorosa (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, p. 5). Ao ser concebido como expressão escrita das vivências, o relato de experiência contribui significativamente para o debate acadêmico e para a construção de saberes aplicáveis em diferentes contextos (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, p. 4). No entanto, os autores alertam para a necessidade de aprofundamento metodológico e conceitual dessa prática, dada a escassez de referências consolidadas sobre sua elaboração (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, p. 13). A experiência foi realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola situada na zona rural do município de Várzea Nova, no estado da Bahia. A instituição está localizada em uma região predominantemente habitada por famílias de baixa renda, cuja principal fonte de sustento provém da agricultura familiar e do cultivo do sisal.

A observação ocorreu ao longo do ano letivo de 2024, com foco específico em uma criança com múltiplas deficiências. O acompanhamento buscou compreender as interações da criança no ambiente escolar, sua participação nas atividades pedagógicas e a forma como a inclusão é promovida no cotidiano escolar.

Assim, o texto articula teoria e prática para evidenciar os desafios e avanços no processo de inclusão escolar em uma realidade rural, marcada por limitações estruturais, mas também por esforços e aprendizagem coletivas

2 Inclusão escolar

A educação inclusiva parte do princípio de que a diversidade é constitutiva do ambiente escolar e deve ser reconhecida como um potencial para a aprendizagem e a

convivência. Nesse sentido, “a atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2006, p. 41). Assim, a escola deve valorizar as diferenças como elementos que enriquecem as práticas pedagógicas, promovendo o respeito mútuo e o reconhecimento da singularidade de cada estudante, sem transformar a desigualdade em obstáculo à ação educativa.

A experiência de acompanhar um estudante com múltiplas deficiências — diagnosticado com Síndrome de Toxoplasmose Congênita, Epilepsia Sintomática, deficiência intelectual leve e traços de autismo — no 4º ano do Ensino Fundamental, revelou a importância de uma atuação pedagógica sensível, planejada e coletiva. Sua presença na escola exigiu mudanças significativas nas rotinas, nas estratégias de ensino e na dinâmica da sala de aula. Desde sua chegada, foi necessário estabelecer um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas formas de comunicação e suas limitações.

Além do professor regente, a presença de uma cuidadora escolar foi essencial para garantir o atendimento integral ao estudante. Essa profissional, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Art. 3º, XIII), atuava não apenas auxiliando nas tarefas pedagógicas, mas também nos cuidados com alimentação, higiene, locomoção e segurança. Tal função está assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Artigo 3º, Inciso XIII, que define o profissional de apoio escolar como:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Sua atuação evidenciou o comprometimento da escola com a legislação vigente e com os direitos educacionais do aluno. Mais do que um suporte técnico, sua presença representava uma ponte afetiva e pedagógica entre o estudante e os demais espaços da escola.

A inclusão do estudante não se restringiu ao trabalho do professor e da cuidadora. Toda a comunidade escolar — coordenadores, professores, merendeiras, porteiros e demais funcionários — assumiu corresponsabilidade no processo. Essa rede de apoio

possibilitou ao estudante circular pela escola com dignidade e segurança, promovendo momentos significativos de socialização e de construção de vínculos. Em diferentes ocasiões, foram observados avanços tanto no campo cognitivo quanto no social e afetivo: o estudante interagiu com os colegas, demonstrava carinho, reconhecia as rotinas e participava das atividades propostas.

No entanto, como afirmam Santos e Silva (2020), “a educação inclusiva está associada com o desempenho que a escola exerce, onde a mesma deve adequar às práticas pedagógicas às diferenças de cada educando”. Isso implica um compromisso que vai além do discurso: exige planejamento individualizado, trabalho intersetorial, formação continuada e infraestrutura adequada. No caso específico de estudantes com múltiplas deficiências, os desafios se intensificam, demandando ações mais colaborativas e específicas. Segundo o MEC, a múltipla deficiência é definida como “a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 2006, p. 45).

Como destaca Alves (2020, p. 11), é necessário evitar comparações entre as deficiências de uma mesma pessoa, pois “as suas vivências, a qualidade do ambiente e as intervenções realizadas é que são fundamentais para compreendê-la”. As causas dessas deficiências podem ser diversas — pré-natais, perinatais, natais ou pós-natais — incluindo fatores ambientais, como acidentes ou enfermidades (ALVES, 2020, p. 13–14). Portanto, o planejamento educacional deve considerar a singularidade de cada trajetória e construir percursos personalizados de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de todos os avanços legais e teóricos, a inclusão ainda encontra resistências nas escolas. Alves (2020, p. 24) alerta que “a inclusão ainda é um tema delicado ou mesmo uma dúvida em muitas escolas. Para realizar a inclusão, deve-se desconstruir a estrutura escolar como um todo”. Essa desconstrução passa pela eliminação de barreiras arquitetônicas, pela reformulação curricular e pela capacitação permanente dos profissionais da educação. Requer, também, a superação de visões deterministas que atribuem o fracasso escolar às limitações dos alunos. Como afirma o MEC, “não se pode advogar [a deficiência] como determinante na causalidade do fracasso escolar ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz” (BRASIL, 2006, p. 47).

Inspirada pelos princípios da Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todas as crianças à educação em ambientes inclusivos, a escola observada

buscou garantir esse direito, mesmo diante de limitações materiais comuns às instituições situadas em áreas rurais. Esse compromisso também se alinha à Constituição Federal de 1988, que afirma, no artigo 205, que

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já no artigo 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esses direitos são reafirmados na LDB (Lei nº 9.394/1996), que garante o acesso e permanência de estudantes com deficiência, com adaptações curriculares e metodológicas sempre que necessário. Segundo Ignácio (2015, p. 13),

A escola é sem dúvida um ambiente que promove o saber, onde se transmite o conhecimento do saber a todos, promovendo o desenvolvimento de forma plena e realista a todos os envolvidos. Há uma clareza em afirmar que a escola é um espaço de diversidade, onde a criança tem contato com o diferente e pretende com isso o crescimento do sujeito da aprendizagem através desses conflitos.

Essa visão reforça a função da escola como espaço de diversidade e de formação integral, em que o convívio com o outro impulsiona o crescimento humano. Entretanto, como o mesmo autor adverte,

Para que a inclusão possa ter sucesso, se faz necessário um comprometimento não apenas de professores, mas da unidade escolar de forma integral, assim dando subsídios para que esta dê o suporte devido, assumindo as dificuldades inerentes do processo de inclusão, tais como o conteúdo ministrado e as avaliações que padronizam os alunos.

Isso significa que a efetivação da inclusão depende de uma gestão democrática, de recursos adequados e de ações compartilhadas.

Portanto, incluir estudantes com múltiplas deficiências vai muito além de garantir presença física. Trata-se de construir um ambiente acessível, democrático e responsivo às diferenças, onde todos tenham oportunidades reais de aprender, conviver e se desenvolver. A inclusão escolar, nesse sentido, não é uma concessão, mas um direito respaldado por princípios constitucionais, legais e éticos. Sua concretização exige sensibilidade, compromisso coletivo e, sobretudo, o reconhecimento de que a diversidade é uma riqueza e não uma limitação.

3 Resultados e discussão

A experiência pedagógica vivenciada em uma escola da zona rural do município de Várzea Nova evidencia que a inclusão escolar vai além de práticas assistencialistas ou meramente adaptativas: trata-se de um compromisso ético, legal e formativo com o direito universal à educação. O acompanhamento do estudante com múltiplas deficiências permitiu observar avanços importantes no processo de escolarização, especialmente no que se refere à socialização, ao desenvolvimento de vínculos afetivos e à promoção de uma cultura escolar mais empática.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar de forma significativa o processo de inclusão. A observação teve como foco principal as interações sociais e pedagógicas do estudante, bem como os recursos e estratégias utilizadas pela equipe escolar para favorecer seu desenvolvimento. Foram identificadas diferentes manifestações comportamentais da criança, que evidenciam a complexidade e a riqueza da experiência inclusiva. Em alguns momentos, o estudante apresentava crises emocionais e, nesses episódios, buscava o apoio dos profissionais da escola. A atuação da equipe foi fundamental para acolhê-lo e acalmar os ânimos, contribuindo para o restabelecimento do ambiente escolar e o bem-estar do aluno.

Por outro lado, também foram observados momentos de grande afeto e interação positiva. O estudante demonstrava carinho de forma espontânea, abraçando e beijando o professor, os colegas e a cuidadora. Esses gestos revelam vínculos afetivos fortalecidos e uma relação de confiança construída no cotidiano escolar, o que reforça a importância das relações humanas na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Além disso, o envolvimento em brincadeiras simbólicas, como o faz de conta com "cachorros imaginários", revelou aspectos significativos da sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e expressão emocional, mostrando que a ludicidade é uma aliada poderosa no processo de aprendizagem e socialização.

No contexto das atividades recreativas, notou-se uma interação constante entre o estudante e seus colegas. Momentos como brincadeiras no pátio, jogos em grupo e atividades lúdicas proporcionaram não apenas integração social, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas e motoras. A participação do estudante, mesmo com limitações, foi respeitada e incentivada, o que contribuiu para o

fortalecimento dos vínculos com os demais alunos da turma e para a construção de um ambiente mais inclusivo e empático.

Nas atividades pedagógicas, observou-se um esforço contínuo da equipe docente em realizar adaptações curriculares e metodológicas. Materiais visuais, recursos táteis e instruções mais simples e claras foram utilizados para garantir a participação do estudante nas tarefas propostas. Essas adaptações foram essenciais para promover a aprendizagem de forma significativa, respeitando o ritmo e as necessidades específicas do aluno. Com essas estratégias, foi possível perceber avanços em sua vida acadêmica, especialmente no que se refere à atenção, à participação nas aulas e à execução de tarefas básicas.

Outro aspecto fundamental foi a presença de uma cuidadora escolar, que atuava em parceria com o professor regente. Essa atuação conjunta foi essencial para garantir o suporte necessário ao estudante nas atividades de autocuidado, locomoção e também nas tarefas pedagógicas. A cuidadora, além de prestar assistência individualizada, contribuía para o estímulo à autonomia do aluno, promovendo um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.

A família também teve papel importante nesse processo. A mãe do estudante se mostrava presente e participativa, visitando a escola com frequência para acompanhar o desenvolvimento do filho. Essa parceria entre escola e família enriqueceu a experiência inclusiva, fortalecendo a rede de apoio e promovendo maior continuidade no processo de aprendizagem.

Essa vivência revelou a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da adoção de práticas inclusivas no cotidiano escolar. A combinação entre o suporte adequado, o uso de estratégias adaptadas e o incentivo à convivência possibilitou que o estudante não apenas participasse das atividades escolares, mas também demonstrasse avanços concretos em seu processo de aprendizagem e socialização. Um dos principais resultados observados foi o fortalecimento da dimensão relacional da escola. O envolvimento da equipe pedagógica, funcionários e estudantes demonstrou que a inclusão bem-sucedida exige uma atuação coletiva. Isso está em consonância com as diretrizes da Declaração de Salamanca (1994), que reforça a responsabilidade compartilhada de todos os agentes escolares na construção de um ambiente educacional acolhedor e acessível a todos os estudantes.

Do ponto de vista legal, a escola cumpriu princípios fundamentais estabelecidos

pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantindo o acesso e a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino. A presença da cuidadora, assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Art. 3º, XIII), mostrou-se fundamental não apenas para os cuidados físicos, mas também para a mediação pedagógica e emocional, atuando como ponte entre o aluno e as situações de aprendizagem.

No entanto, a experiência também evidenciou limites importantes. A falta de formação continuada dos docentes sobre educação especial, bem como a escassez de recursos pedagógicos adaptados, ainda compromete a efetividade de uma educação inclusiva plena. Muitos dos ajustes realizados ocorreram de forma empírica, baseados na sensibilidade e na intuição da equipe, o que, embora valioso, pode tornar o processo mais vulnerável a falhas e provocar desgastes emocionais nos profissionais envolvidos.

Sob o ponto de vista teórico, a vivência remete à perspectiva da Educação Inclusiva como um processo contínuo de transformação do sistema educacional, conforme apontam autores como Mantoan (2003). A autora destaca que a escola inclusiva não se limita a integrar alunos com deficiência em salas comuns, mas transforma sua cultura, políticas e práticas para atender à diversidade. Esse ideal foi parcialmente alcançado na escola analisada, especialmente no que se refere à mudança de atitudes da comunidade escolar, mas ainda há um longo caminho a percorrer em termos de estrutura e formação docente.

Outro avanço importante foi a transformação das relações interpessoais na turma. A convivência com o estudante com deficiência contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos colegas, como o respeito às diferenças, a solidariedade e a escuta.

Por outro lado, no que se refere à aprendizagem acadêmica, ainda há limites perceptíveis. Embora o estudante tenha demonstrado interesse em diversas situações, as dificuldades cognitivas exigem intervenções pedagógicas específicas, que nem sempre puderam ser plenamente implementadas por conta de limitações técnicas e estruturais. A ausência de um Plano Educacional Individualizado (PEI) formalmente elaborado, por exemplo, é um indicador da necessidade de ampliar o apoio técnico e formativo às escolas, principalmente em áreas rurais.

4 Considerações finais

A experiência vivenciada e relatada neste artigo reforça que a inclusão escolar, especialmente em contextos rurais, é um processo desafiador, mas profundamente transformador. A presença de um estudante com múltiplas deficiências em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental exigiu não apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas também a mobilização de toda a comunidade escolar em torno de um projeto comum: garantir o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade.

Apesar das limitações estruturais e da escassez de formação continuada, foi possível perceber avanços significativos tanto no desenvolvimento do estudante quanto na construção de uma cultura escolar mais empática, colaborativa e consciente da diversidade. A convivência cotidiana com a diferença revelou-se um potente instrumento formativo, capaz de transformar olhares, posturas e relações entre todos os envolvidos no processo educativo.

O relato evidencia que a inclusão escolar não se resume a cumprir dispositivos legais, mas exige sensibilidade, criatividade, escuta ativa e disposição para rever práticas consolidadas. As conquistas obtidas, ainda que parciais, mostram que é possível construir caminhos para a inclusão mesmo diante de adversidades, desde que haja compromisso ético, político e pedagógico por parte dos profissionais e gestores da escola.

No entanto, também se faz urgente o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com ênfase na formação dos docentes, na elaboração de planos educacionais individualizados e na ampliação dos recursos de apoio pedagógico e tecnológico, especialmente em áreas geograficamente vulneráveis.

Dessa forma, este relato reafirma que a inclusão escolar é um direito inegociável e um dever coletivo. Que a experiência aqui compartilhada sirva como inspiração e provocação para que mais escolas, educadores e sistemas de ensino assumam o desafio de educar para a diversidade, garantindo a todos os estudantes – sem exceção – a possibilidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rachel Frazão Barreto. **Múltipla deficiência: caminhos para a inclusão na Educação Infantil**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)

– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33295/1/M%C3%BAIpla%20Defici%C3%AAncia.doc.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

IGNÁCIO, Tiago. **Os desafios da inclusão no ambiente escolar.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15533>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LANFRANCO, Áurea Cristina Pires Marcelino; FORTUNATO, Ivan. **Formação de professores e o relato de experiência como método de pesquisa: levantamento de teses e dissertações.** 2012-2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** [S.l.: s.n.], [2021]

SANTOS, Ana Patrícia Lima; SILVA, Letícia Santana. **A inclusão da pessoa com deficiência múltipla no ensino regular.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A10_ID1083_30082020185601.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA, Maria do Socorro. **Inclusão escolar: uma análise das práticas pedagógicas no ensino fundamental I.** 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14174/1/SMS03122018.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL MENINO JESUS

Ana Martins dos Santos¹

Iolanda Cordeiro de Vasconcelos²

1 Introdução

O desenvolvimento infantil na primeira infância, período que abrange do nascimento aos seis anos de idade, é importante para a formação integral do indivíduo. É nessa fase que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e da linguagem, impactando diretamente o aprendizado futuro e a capacidade de inserção social. A ausência de estímulos adequados e a falta de identificação precoce de necessidades especiais podem acarretar defasagens significativas, perpetuando ciclos de exclusão e dificultando a plena participação dessas crianças na sociedade. A creche, enquanto espaço educacional fundamental na primeira infância, assume um papel de protagonismo não apenas na guarda e cuidado, mas também na promoção ativa do desenvolvimento e da inclusão.

A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (MITTLER, 2003, p. 236).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apresenta-se como uma estratégia essencial para atender às diversas necessidades educacionais das crianças, especialmente aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este relato de experiência surge da necessidade de compartilhar os desafios e as conquistas de um

¹ E-mail:comodoroana@gmail.com

² E-mail:iolandac.vasconcelos@gmail.com

projeto piloto que propôs a implementação de ações baseadas na estimulação precoce, integradas ao AEE, na Creche Municipal Menino Jesus, localizada no município de Paulo Afonso na Bahia, ao longo do ano letivo de 2024. A escolha deste relato específico se deu pela relevância das transformações observadas no desenvolvimento das crianças e na prática pedagógica da equipe, ressaltando o que mais nos impactou: Como a identificação e intervenção precoce podem redefinir a trajetória de desenvolvimento de uma criança? E como a capacitação de profissionais pode impactar a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo?

O objetivo deste trabalho é analisar a eficácia da implementação do AEE focado na estimulação precoce em um ambiente de creche, explorando as metodologias aplicadas, os resultados alcançados e as implicações para a formação profissional e para a política educacional. Justifica-se a relevância deste estudo pela urgência em fortalecer as práticas de inclusão e de atendimento às necessidades específicas na educação infantil, que historicamente tem sido um campo com menor investimento em estratégias especializadas. A promoção da estimulação precoce no ambiente da creche potencializa o desenvolvimento global, minimiza lacunas de aprendizagem e amplia as possibilidades de inclusão plena, não apenas na vida escolar, mas também na vida em sociedade.

O referencial teórico que embasa este relato é multifacetado. A centralidade da interação social e da construção do conhecimento em Vygotsky (2007) fornece as bases para compreender a importância do ambiente e das relações no desenvolvimento infantil. A concepção de inclusão escolar como direito e prática transformadora, defendida por Mantoan (2006), norteia a busca por uma educação que acolha a diversidade. Complementarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) oferece o arcabouço legal e conceitual para a implementação do AEE.

[...] há alunos que demandam acompanhamentos sistemáticos e intensos para além desse espaço. Por esse motivo entendemos que o AEE implementa ou suplementa o ensino desses alunos na medida em que as ações pedagógicas não se limitam a um único espaço ou período de tempo, sendo redimensionadas para outros ambientes, como a sala de aula comum do aluno (BRAUN, 2012, p. 35).

Este trabalho está estruturado em quatro seções principais: após esta introdução, a seção 2, "Discussão Teórico- Metodológica", aprofunda os fundamentos teóricos e

descreve a metodologia utilizada, incluindo a análise do episódio central do relato. A seção 3, "Resultados e Discussão", apresenta e discute os achados do projeto, relacionando-os com o referencial teórico. Por fim, a seção 4, "Conclusão", retoma os objetivos, apresenta as reflexões finais e sugere futuras pesquisas.

2 Discussão teórico-metodológica

A fundamentação do projeto "Estimulação Precoce" alinha-se a perspectivas teóricas que compreendem o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e interativo, fortemente influenciado pelo ambiente e pelas relações sociais. Lev Vygotsky (2007), com sua teoria sociocultural, enfatiza a importância da interação social e da mediação cultural no desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, o aprendizado precede o desenvolvimento, e as interações com adultos e pares mais experientes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são cruciais para a internalização de conhecimentos e habilidades. A estimulação precoce, nesse sentido, é a oferta intencional e planejada de experiências que potencializam o desenvolvimento nessas zonas, criando andaimes para a aquisição de novas competências.

A prática pedagógica no projeto é orientada por diagnósticos iniciais que visam identificar as necessidades específicas de cada aluno. A aplicação de instrumentos de rastreamento do desenvolvimento, como a Escala de Desenvolvimento Denver II (não citada nas referências, mas um exemplo comum) ou observações sistemáticas pautadas em marcos de desenvolvimento, permite a construção de perfis individuais. A partir desses perfis, são elaborados os Planos Individualizados de Atendimento (PIAs). Os PIAs não são documentos estáticos; são ferramentas dinâmicas que detalham as estratégias de intervenção, os objetivos a serem alcançados, os recursos necessários e a avaliação contínua do progresso da criança.

A metodologia adotada para o relato de experiência na Creche Municipal Menino Jesus foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. Baseou-se na observação participante das autoras no cotidiano da creche, registrando as interações, as práticas pedagógicas e as respostas das crianças às intervenções propostas. Complementarmente, realizamos a análise documental dos PIAs elaborados, dos registros de atividades e dos relatórios de acompanhamento das crianças. Para aprofundar a compreensão das percepções e vivências dos envolvidos, foi realizada uma roda de conversa com as educadoras, a coordenadora pedagógica e alguns pais das crianças

atendidas. A triangulação dessas diferentes fontes de dados permitiu uma visão mais abrangente e fidedigna da experiência.

O episódio central para este relato de experiência ocorreu na sala do Grupo de Desenvolvimento Infantil (GDI), um espaço dedicado ao AEE na Creche Municipal Menino Jesus, durante o turno da manhã, em um dia da semana do mês de agosto de 2024. A sala do GDI é um ambiente acolhedor e multifuncional, equipado com materiais pedagógicos variados, brinquedos educativos, espelhos, tapetes e mobiliário adaptado. As paredes são coloridas e ilustradas com imagens que estimulam a percepção visual e a imaginação. O espaço é organizado em "cantos", como o canto da leitura, o canto dos blocos, o canto da arte e o canto sensorial, permitindo a exploração livre e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

As pessoas envolvidas neste episódio foram as educadoras Professora Helena (pseudônimo), especialista em educação especial e responsável pelo GDI, e a Professora Laura (pseudônimo), educadora da turma regular que acompanhava o processo. Participaram também quatro crianças: Luísa (pseudônimo), de 3 anos, com atraso global do desenvolvimento e dificuldades na linguagem expressiva; Pedro (pseudônimo), de 4 anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades de interação social; Sofia (pseudônimo), de 3 anos, com dificuldades motoras finas; e Rafael (pseudônimo), de 5 anos, sem diagnóstico formal, mas com dificuldades de atenção e hiperatividade.

Nesse dia específico, a atividade proposta pela Professora Helena focava na estimulação da linguagem e da coordenação motora fina, utilizando um material sensorial de massinha de modelar colorida e figuras de animais para nomear. A Profa. Helena iniciou a atividade apresentando os animais e convidando as crianças a moldarem a massinha de acordo com o que viam. Luísa, inicialmente, mostrou-se resistente em tocar a massinha, preferindo observar. A Profa. Helena, ciente do seu PIA que indicava a necessidade de estímulo tátil e de linguagem, aproximou-se de Luísa, sentou-se ao seu lado e começou a moldar um pequeno pássaro, nomeando-o e fazendo sons característicos. "Olha, Luísa, um passarinho! Pio-pio!". Pedro, que antes estava imerso em sua própria brincadeira com blocos, começou a olhar para a Profa. Helena e Luísa, demonstrando curiosidade.

A Professora Laura, por sua vez, ofereceu massinha para Sofia, que tinha dificuldade em fazer movimentos de pinça. Laura demonstrou pacientemente como amassar e rolar a massinha, incentivando Sofia com elogios a cada tentativa. Rafael, com

sua energia característica, tentou moldar a massinha rapidamente, sem muita precisão. A Professora Helena, percebendo isso, propôs um desafio: "Rafael, que tal fazermos um animal bem grande e forte, como um elefante?". Essa sugestão direcionou a atenção de Rafael e o motivou a concentrar-se na tarefa.

O que se destacou nesse episódio foi a forma como as professoras, munidas do conhecimento dos PIAs e dos princípios da estimulação precoce, adaptaram suas intervenções às necessidades individuais de cada criança. A Professora Helena não forçou Luísa a tocar a massinha, mas a convidou através da mediação e da modelagem da ação. Vygotsky (2007) ressalta a importância da "imitação" e da "participação conjunta" na ZDP. Ao modelar o comportamento desejado, a professora criou um ambiente de segurança e incentivo. Pedro, embora com TEA, foi atraído pela interação social entre Luísa e a professora, o que é um passo importante para a quebra do isolamento social, característica frequentemente associada ao transtorno. A intervenção com Sofia demonstra a paciência e a persistência necessárias para o desenvolvimento motor fino, com um foco claro na habilidade a ser desenvolvida, enquanto a abordagem com Rafael ilustra a importância de direcionar a energia e a atenção para tarefas que promovam o desenvolvimento de habilidades específicas, como a concentração e o planejamento.

Este episódio é representativo das práticas inclusivas que o projeto visava implementar: a personalização do ensino, o uso de materiais e estratégias diversificadas, a colaboração entre as professoras da turma regular e do AEE, e a crença no potencial de desenvolvimento de cada criança. A sala do GDI, nesse contexto, não era apenas um espaço físico, mas um ambiente de possibilidades, onde cada interação era cuidadosamente planejada para impulsionar o desenvolvimento infantil.

3 Resultados e discussão

Os resultados alcançados com a implementação do projeto "Estimulação Precoce: Construindo Caminhos para o Desenvolvimento Infantil nas Creches Municipais" na Creche Municipal Menino Jesus foram notáveis, especialmente ao considerarmos o período de apenas um ano letivo de acompanhamento. Observamos avanços significativos no desenvolvimento global das crianças atendidas no AEE, com destaque para melhorias nas habilidades cognitivas, sociais e motoras.

No que se refere às habilidades cognitivas, as crianças apresentaram maior

capacidade de concentração e atenção durante as atividades, um aumento no vocabulário e na capacidade de nomear objetos e ações, e uma melhora na compreensão de instruções simples. Luísa, que no início do projeto apresentava grande dificuldade na linguagem expressiva, começou a emitir sons mais variados e a articular algumas palavras, indicando um progresso significativo em sua comunicação. Esse avanço pode ser diretamente relacionado à intencionalidade das atividades de estimulação da linguagem e ao foco nos PIAs, que estabeleciam metas claras para o desenvolvimento dessas habilidades, em consonância com a teoria de Vygotsky (2007) sobre a importância da mediação na aquisição de novas funções mentais superiores.

Quanto às habilidades motoras, especialmente as motoras finas, observamos uma melhora na coordenação olho-mão, na apreensão de objetos e na destreza para manipular materiais como lápis, massinha e blocos. Sofia, que tinha dificuldades motoras finas, demonstrou maior facilidade em realizar tarefas que antes eram um desafio, como pegar pequenos objetos e desenhar formas simples. Essa evolução é um reflexo direto das atividades de estimulação motora fina propostas, que incluíam desde brincadeiras com encaixes e quebra-cabeças até o uso de tesouras e o manuseio de massinha, como observado no episódio central.

Nas habilidades socioemocionais, o projeto contribuiu para um aumento da interação entre as crianças e os adultos, uma redução da ansiedade e da frustração em tarefas desafiadoras, e uma maior autonomia na realização de atividades cotidianas. Pedro, com TEA, que inicialmente apresentava isolamento social, começou a participar mais ativamente das brincadeiras em grupo e a estabelecer contato visual com os colegas e as professoras. Essa mudança é um testemunho do poder de um ambiente inclusivo e das estratégias de mediação que Mantoan (2006) defende, que permitem a participação de todos, independentemente de suas diferenças. A criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sentem à vontade para explorar e interagir, é fundamental para o desenvolvimento socioemocional.

A redução de dificuldades de aprendizagem e o aumento da autonomia infantil foram metas diretamente relacionadas ao impacto do projeto. A identificação precoce das necessidades e a intervenção individualizada permitiram que as lacunas de aprendizagem fossem abordadas antes que se tornassem mais profundas, minimizando a necessidade de intervenções mais intensivas no futuro. O desenvolvimento da autonomia

se manifestou na capacidade das crianças de realizar tarefas de autocuidado, de escolher atividades e de expressar suas preferências, o que é essencial para sua participação ativa na vida escolar e social.

Outro ponto relevante e crucial para o sucesso do projeto foi a capacitação dos profissionais envolvidos. Foram realizados workshops, palestras e sessões de estudo de caso, focando em temas como o desenvolvimento infantil típico e atípico, a elaboração e implementação de PIAs, estratégias de estimulação precoce e práticas pedagógicas inclusivas. As educadoras da Creche Municipal Menino Jesus, que antes sentiam-se inseguras em lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, demonstraram maior confiança e expertise após as capacitações. A Profa. Helena, responsável pelo GDI, pôde compartilhar seu conhecimento e experiência com as demais professoras, promovendo uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo. Essa capacitação contribuiu para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficiente, promovendo a integração de crianças com diferentes necessidades em todas as esferas da creche.

A iniciativa também reforçou o papel das creches municipais como espaços de acolhimento e promoção do desenvolvimento integral. Longe de serem meros locais de "depósito" de crianças enquanto os pais trabalham, as creches, com a implementação do AEE e da estimulação precoce, tornam-se ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, onde cada criança tem a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, independentemente de suas condições iniciais. Isso reflete a visão da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), que defende a educação inclusiva como um processo que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, sem discriminação.

Em relação aos limites teóricos, a experiência real de aplicação da estimulação precoce e do AEE revelou a complexidade da interação entre o desenvolvimento e o ambiente, a qual, embora bem teorizada por Vygotsky, demanda uma compreensão profunda e sensível na prática. A individualidade de cada criança e a diversidade de manifestações de atrasos e deficiências exigem uma flexibilidade e criatividade que nem sempre são plenamente abordadas nas teorias. Embora a teoria de Vygotsky (2007) ofereça um arcabouço sólido para entender a mediação e a interação social, a aplicação prática em contextos com recursos limitados e grande demanda de crianças exige um esforço contínuo para adaptar e inovar. Mantoan (2006) nos lembra que a inclusão é um

processo contínuo e que demanda a superação de barreiras atitudinais e estruturais, o que foi evidente durante a implementação do projeto.

Em relação aos avanços teóricos, a experiência prática na Creche Municipal Menino Jesus demonstrou a potencialidade de integrar diferentes abordagens teóricas para promover o desenvolvimento infantil. A combinação da teoria sociocultural de Vygotsky com as diretrizes da educação inclusiva e as práticas de estimulação precoce se mostrou sinérgica e eficaz. A observação do progresso de crianças como Luísa, Pedro, Sofia e Rafael corrobora a tese de que a intervenção precoce e individualizada, aliada a um ambiente rico em estímulos e a profissionais capacitados, pode reverter ou minimizar significativamente as dificuldades de desenvolvimento. Este relato contribui para reforçar a importância de pesquisas que unam a teoria à prática, gerando conhecimentos aplicáveis e que transformem a realidade educacional. A aplicação do AEE na educação infantil, em especial nas creches, ainda é um campo que necessita de mais estudos e aprimoramentos, e esta experiência oferece um valioso estudo de caso.

4 Considerações finais

A implementação do projeto "Estimulação Precoce: Construindo Caminhos para o Desenvolvimento Infantil nas Creches Municipais" na Creche Municipal Menino Jesus demonstra, de forma inequívoca, o potencial transformador do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na realidade educacional de crianças na primeira infância. As questões postas na introdução – como a identificação e intervenção precoce podem redefinir a trajetória de desenvolvimento de uma criança e como a capacitação de profissionais pode impactar a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo – foram respondidas de forma afirmativa ao longo desta experiência.

Observamos que a identificação precoce das necessidades de cada criança, aliada à elaboração e acompanhamento de Planos Individualizados de Atendimento (PIAs), foi fundamental para direcionar as intervenções e maximizar os resultados. Crianças que apresentavam atrasos significativos no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional demonstraram progressos notáveis, confirmando que a janela de oportunidade da primeira infância é crucial para a intervenção. Ao proporcionar um ambiente inclusivo, rico em estímulos e focado em estimular as capacidades individuais, o projeto colaborou para a construção de uma base sólida de aprendizado e socialização,

impactando positivamente a trajetória educacional e social dessas crianças.

Os objetivos propostos no início deste relato foram cumpridos com sucesso. Conseguiu-se implementar o AEE na Creche Municipal Menino Jesus, capacitar os profissionais para práticas pedagógicas inclusivas e promover o desenvolvimento global das crianças atendidas. Além disso, a experiência evidenciou a importância da colaboração entre a equipe da creche, as famílias e os especialistas, criando uma rede de apoio essencial para o sucesso da inclusão.

Para aprofundar os achados deste estudo, propomos novas pesquisas que investiguem o impacto a longo prazo da estimulação precoce e do AEE no desenvolvimento escolar e na inclusão social de crianças que passaram por essas intervenções na primeira infância. Seria relevante também analisar a sustentabilidade dessas práticas em diferentes contextos municipais, considerando os desafios de recursos humanos e financeiros. Além disso, estudos que abordem a percepção dos pais sobre o impacto do AEE no desenvolvimento de seus filhos podem enriquecer ainda mais a compreensão desse campo.

A participação ativa neste projeto e a elaboração deste relato de experiência foram de suma importância para a nossa formação profissional. A experiência prática no ambiente da creche, a interação com as crianças, as famílias e os profissionais, e a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos na resolução de desafios reais, consolidaram nossa compreensão sobre a relevância da educação inclusiva e da estimulação precoce. Reafirma-se, portanto, a necessidade e a urgência de iniciativas como essa para promover igualdade e qualidade no ensino, garantindo que todas as crianças, desde a mais tenra idade, tenham o direito de desenvolver seu potencial máximo e de participar plenamente da sociedade. Acreditamos que o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela valorização da primeira infância e pelo investimento em práticas que reconheçam e respeitem a singularidade de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

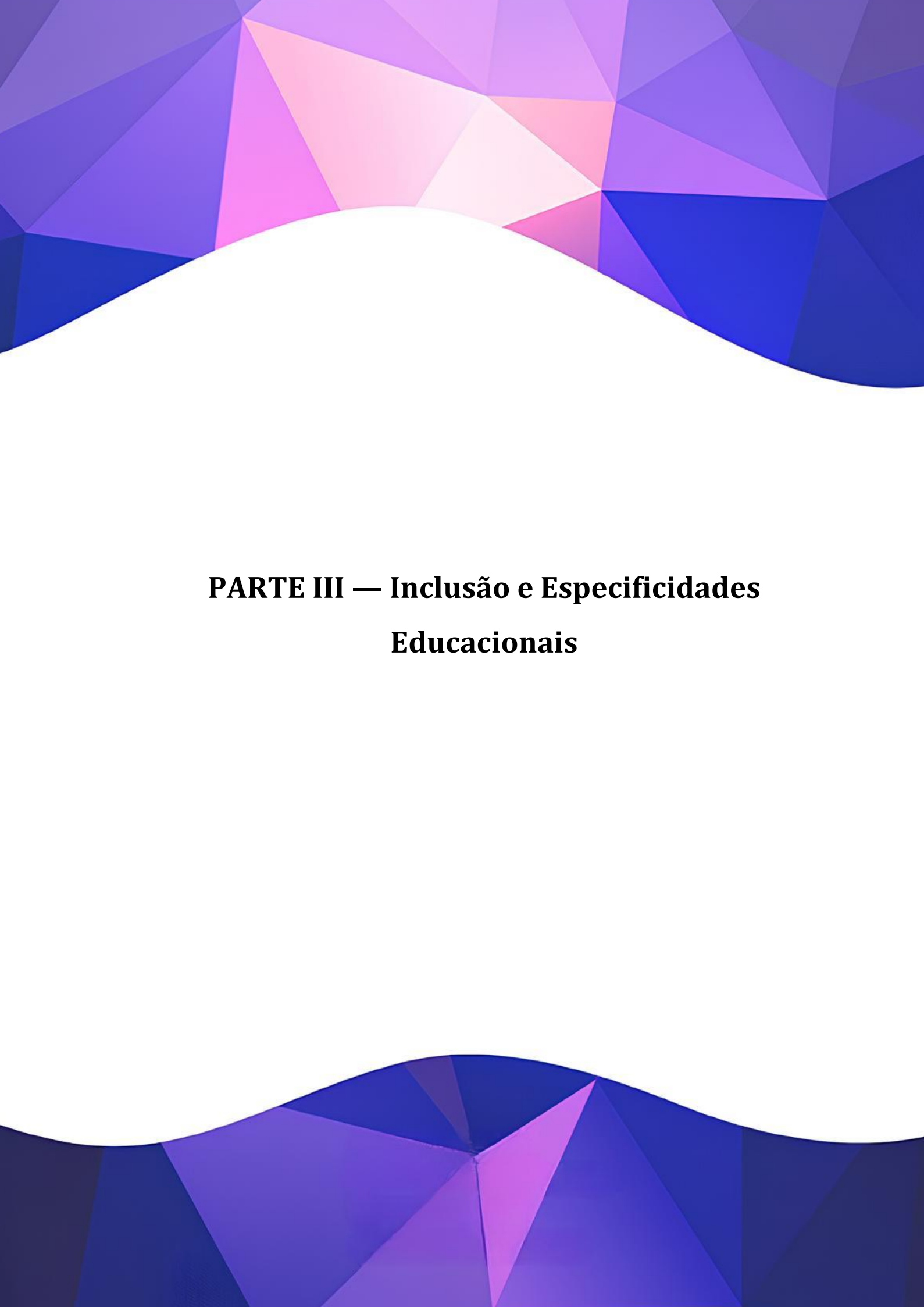
BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 324f. Tese (Doutorado).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro/RJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglésias. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução de Windyz Brasília Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**PARTE III — Inclusão e Especificidades
Educativas**

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: INCLUSÃO SENSÍVEL E TRANSFORMADORA

Lindinalva Cordeiro Mota¹

Luciana Evangelista de Miranda²

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda é marcado por invisibilidade, desinformação e uma série de mitos que dificultam a identificação quanto a inclusão desses sujeitos. Muitas vezes, a escola prioriza o atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, deixando de lado aqueles que apresentam facilidades e talentos excepcionais, como se não precisassem de suporte educacional especializado. Entretanto, ser superdotado não significa estar automaticamente incluído ou compreendido no ambiente escolar, pelo contrário, essas crianças frequentemente enfrentam frustrações, isolamento e incompreensão.

Apesar da existência de um amparo legal significativo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), observa-se que a formação docente ainda apresenta grande carência quanto ao reconhecimento das características das AH/SD e à proposição de práticas pedagógicas sensíveis, flexíveis e capazes de atender às necessidades dos alunos. Isso gera lacunas na detecção precoce dos estudantes com essas habilidades e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam seu pleno potencial

¹ E-mail: cordeiromotalindinalva@gmail.com

² E-mail: luciana.m181199@gmail.com

cognitivo, emocional e social.

Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas escolares de identificação e inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, com ênfase em um olhar humanizado e acolhedor por parte dos educadores e da escola como instituição. A escolha desse tema partiu da vivência em contextos escolares em que crianças com habilidades diferenciadas eram pouco reconhecidas, mal compreendidas ou, muitas vezes, negligenciadas, mesmo demonstrando potencial elevado em áreas específicas do conhecimento, criatividade ou liderança.

A relevância da pesquisa se sustenta na urgência de discutir a inclusão escolar para além das deficiências visíveis, abrindo espaço para pensar também nas inteligências ampliadas, como propõe Howard Gardner (1995) com sua teoria das inteligências múltiplas. Além disso, trazemos como aporte fundamental o modelo dos três anéis de Joseph Renzulli (1978), que amplia a visão sobre superdotação ao considerar não apenas a capacidade intelectual acima da média, mas também o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Autores como Claudia Hakim (2014), Virgínia Albuquerque (2018) e Marley de Oliveira (2020) reforçam a importância da formação docente, da escuta pedagógica qualificada e do acolhimento às subjetividades desses estudantes.

A partir dessas reflexões, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Como a escola pode promover a identificação e a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação a partir de uma perspectiva acolhedora, que respeite suas especificidades e favoreça seu desenvolvimento? Para responder a essa questão, buscamos como objetivo compreender, a partir de diferentes referenciais teóricos, os principais desafios enfrentados por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na escola pública, bem como mapear propostas e possibilidades para uma inclusão mais efetiva, empática e transformadora. E como objetivos específicos: 1) Apresentar os principais conceitos e características associados às Altas Habilidades/Superdotação; 2) Identificar os desafios enfrentados pela escola na identificação e inclusão desses estudantes; 3) Discutir o papel da formação docente na construção de práticas sensíveis e inclusivas; 4) Apresentar propostas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento e a valorização dos estudantes com AH/SD.

A metodologia adotada para esta pesquisa é a revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, com base em autores nacionais e internacionais que se

debruçam sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação, inclusão escolar e formação docente. A investigação parte da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais, com o intuito de construir um panorama teórico e crítico sobre o tema e subsidiar propostas práticas para o contexto educacional.

Este trabalho está estruturado em três seções: a primeira apresenta o referencial teórico sobre Altas Habilidades/Superdotação, seus conceitos, tipologias e fundamentos legais. A segunda seção discute os desafios da escola frente à identificação e inclusão desses estudantes, com destaque para as lacunas na formação docente e os estigmas sociais. A terceira propõe caminhos para uma atuação pedagógica sensível, trazendo estratégias práticas e sugestões que possam orientar uma mudança de postura e de práticas escolares frente a essa população estudantil.

Esperamos que esta pesquisa contribua para ampliar o olhar dos(as) profissionais da educação sobre a diversidade intelectual existente nas escolas, desafiando a ideia de que alunos com facilidade de aprendizagem não necessitam de atenção pedagógica especializada, e reforçando o compromisso ético com a inclusão de todas as infâncias inclusive as mais “invisíveis”.

2. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica que tem por objetivo compreender, a partir de diferentes referenciais teóricos, os principais desafios enfrentados por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na escola pública, bem como mapear propostas e possibilidades para uma inclusão mais efetiva, acolhedora e transformadora.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é um procedimento metodológico que busca analisar e discutir contribuições teóricas já consolidadas a respeito de um determinado tema. Com base nisso, a construção deste trabalho fundamenta-se em uma base teórica ampla e interdisciplinar, composta por autores que abordam as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sob diversas perspectivas desde os aspectos legais e conceituais até os desafios da inclusão escolar e a proposição de práticas pedagógicas sensíveis. O diálogo entre esses textos permitiu compreender as múltiplas dimensões envolvidas no reconhecimento e no atendimento de estudantes com AH/SD na escola

pública, especialmente quando se adota uma abordagem inclusiva e transformadora.

Para além de uma simples descrição de conceitos, os textos selecionados favorecem uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, evidenciando as lacunas na formação docente, os mitos ainda vigentes sobre a superdotação, os obstáculos institucionais e as possibilidades concretas de transformação pedagógica. Autores como Joseph Renzulli, Howard Gardner, Eunice Alencar, Denise Fleith, Claudia Hakim e Virgínia Albuquerque oferecem referenciais essenciais para compreender o fenômeno das AH/SD. Outros estudiosos, como Mantoan, Skliar, Sacristán, Veiga-Neto e Mitjans Martínez, ampliam o olhar para os princípios éticos, afetivos e políticos da inclusão escolar.

A seleção dos textos também contemplou legislações nacionais e documentos norteadores da educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), que oferecem respaldo jurídico às propostas de inclusão sensível apresentadas.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu não apenas reunir o conhecimento existente sobre o tema, mas também promover reflexões que possam contribuir para o avanço das práticas educativas inclusivas e para a valorização da diversidade no contexto escolar. Contudo, o quadro a seguir sistematiza os principais autores e textos utilizados ao longo da pesquisa, evidenciando o entrelaçamento teórico que sustentou a análise crítica e a formulação das propostas de intervenção educativa.

Autores	Obra	Conceitos
Albuquerque, Virgínia	Altas habilidades/superdotação e invisibilidade escolar (2018)	Invisibilidade escolar dos superdotados
Alencar, Eunice M. L. & Fleith, Denise de S.	Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realização (2001)	Desenvolvimento e realização de superdotados
António Nóvoa	Formação docente crítica e contextualizada	Formação docente crítica e contextualizada
Freitas, Soraia Napoleão	Capítulo em <i>Altas habilidades/superdotação: fundamentos teóricos e práticas educacionais</i> (2016)	Desafios da inclusão dos alunos com AH/SD
Gardner, Howard	<i>Estruturas da mente</i> (1995)	Teoria das Inteligências Múltiplas
Hakim, Claudia	<i>Superdotação e inclusão escolar</i> (2014)	Inclusão escolar de superdotados

Maria C. B. de Oliveira	<i>Metodologias ativas e altas habilidades: reflexões sobre uma prática diferenciada na escola pública</i> (2020)	Metodologias ativas e AH/SD
Renzulli, Joseph S.	<i>Concepções emergentes de superdotação</i> (2014) <i>The Schoolwide Enrichment Model</i> (com Sally Reis, 1997)	Modelo dos Três Anéis da Superdotação

Fonte: Autoras (2025)

3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é um tema que, apesar de estar previsto na legislação educacional brasileira, ainda encontra muitos obstáculos para ser efetivamente implementado no cotidiano das escolas. Esses estudantes, com frequência, são negligenciados pela ausência de formação docente, falta de políticas públicas específicas e por uma concepção limitada sobre o que é “inteligência” e “talento”. Esta seção tem como objetivo apresentar os principais conceitos, legislações e teorias que embasam a compreensão das AH/SD, bem como discutir a necessidade de um olhar ampliado e empático por parte da escola.

A definição de Altas Habilidades/Superdotação é ampla e envolve múltiplas dimensões. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, esses estudantes apresentam “notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, criativa, social e/ou psicomotora”, podendo manifestar essas habilidades isoladamente ou de forma combinada.

O conceito de superdotação foi por muito tempo atrelado apenas ao alto QI. No entanto, essa visão já foi superada por teorias mais contemporâneas, que consideram aspectos como criatividade, motivação e envolvimento com tarefas. Nesse sentido, Joseph Renzulli (1978) propõe o modelo dos três anéis, que define a superdotação como a intersecção entre: Habilidade acima da média (não necessariamente excepcional); alto grau de envolvimento com a tarefa (motivação, persistência, comprometimento); Níveis elevados de criatividade.

Esse modelo contribui para desmistificar a ideia de que o superdotado é um “gênio” em todas as áreas, reconhecendo perfis múltiplos e talentos diversos. A partir dessa concepção, amplia-se a possibilidade de identificar estudantes com AH/SD em contextos reais e variados da escola.

Outro autor de referência é Howard Gardner (1995), com a teoria das inteligências múltiplas, que propõe a existência de diferentes formas de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa visão reforça a ideia de que os talentos não se restringem à lógica e à linguagem, mas podem se manifestar de maneiras criativas e subjetivas. A legislação brasileira também reconhece o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com AH/SD. Entre os principais documentos, destacam-se:

- LDB (Lei nº 9.394/1996) – Art. 59: garante currículos, métodos e recursos específicos para atender alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os com AH/SD.
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – institui diretrizes para a educação especial, reconhecendo os direitos dos superdotados e indicando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – defende a inclusão de todos os estudantes no ensino comum, incluindo aqueles com altas habilidades, e propõe o atendimento em salas de recursos multifuncionais.
- Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) – Meta 4: prevê a ampliação da oferta do AEE, incluindo os superdotados, com ações de formação de professores.

Apesar desses avanços normativos, ainda existe uma grande diferença entre o que a legislação prevê e o que ocorre nas escolas. Como aponta Claudia Hakim (2014), a ausência de políticas públicas específicas e de recursos humanos qualificados dificulta a inclusão efetiva desses estudantes, que muitas vezes passam anos no sistema escolar sem que suas potencialidades sejam reconhecidas ou estimuladas.

A identificação precoce de crianças com AH/SD é um passo crucial para garantir que recebam o acompanhamento pedagógico necessário ao seu desenvolvimento. Contudo, esse processo depende de um olhar sensível por parte dos(as) professores(as), que muitas vezes não se sentem preparados para reconhecer os sinais que indicam talentos diferenciados.

Virgínia Albuquerque (2018) destaca que a formação inicial e continuada de educadores ainda não contempla de forma satisfatória a temática das altas habilidades, o que contribui para sua invisibilidade. Muitos docentes ainda associam o estudante superdotado a um “aluno nota 10” ou disciplinado, quando, na verdade, essas crianças podem apresentar comportamentos desafiadores, inquietação, desinteresse por

conteúdos pouco estimulantes ou dificuldades de socialização.

Além disso, há casos em que os estudantes com AH/SD convivem com outras condições, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o que torna o processo de identificação ainda mais complexo. Por isso, a escola precisa desenvolver um processo contínuo de observação, escuta, acolhimento e parceria com a família. Incluir estudantes com AH/SD exige uma mudança profunda na concepção de ensino-aprendizagem, passando de um modelo homogêneo para um modelo flexível, que reconheça a diversidade de ritmos, estilos e interesses. Segundo Marley de Oliveira (2020), a diferenciação pedagógica, o enriquecimento curricular e a flexibilização das atividades são estratégias fundamentais para o atendimento das AH/SD.

Mais do que oferecer “mais atividades”, é preciso proporcionar desafios significativos, projetos interdisciplinares, liberdade de criação e oportunidades para que esses estudantes possam explorar seus talentos. A criação de ambientes enriquecidos, como clubes de ciências, oficinas de arte ou grupos de pesquisa, pode estimular o engajamento e o sentimento de pertencimento desses estudantes. A inclusão acolhedora, portanto, não é apenas garantir acesso físico ao espaço escolar, mas criar condições para que cada estudante possa ser reconhecido, valorizado e incentivado em sua singularidade.

3.1 A REALIDADE ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Apesar do avanço das políticas públicas e dos marcos legais que garantem o direito à educação inclusiva, a realidade vivida por muitos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas brasileiras ainda é marcada por invisibilidade, negligência e falta de preparo pedagógico. Um dos principais desafios enfrentados no contexto escolar é a invisibilidade dos estudantes com AH/SD. Diferente de outros grupos do público da Educação Especial, as altas habilidades nem sempre são perceptíveis de forma imediata. Muitas vezes, os talentos desses estudantes são silenciados pela rotina padronizada da escola, que prioriza o cumprimento de conteúdos e a uniformidade dos desempenhos escolares.

Segundo Virgínia Albuquerque (2018), a falta de conhecimento sobre as múltiplas manifestações da superdotação leva muitos professores a subestimar ou ignorar os sinais que indicam potencialidades acima da média. Isso é agravado pelo fato de que esses estudantes, quando não estimulados adequadamente, podem

demonstrar comportamentos considerados problemáticos, como desinteresse, sarcasmo, isolamento, impulsividade ou até mesmo dificuldades emocionais.

Outro fator importante é que a superdotação pode coexistir com outros diagnósticos, como TEA, TDAH ou dislexia, o que é conhecido como “dupla excepcionalidade”. Nesses casos, os sinais de talento podem ser encobertos pelos desafios comportamentais ou de aprendizagem, fazendo com que o estudante não seja reconhecido nem como superdotado, nem como alguém que precisa de apoio especializado. Essa é uma das formas mais críticas de exclusão silenciosa no espaço escolar.

A ausência de uma formação específica sobre AH/SD ainda é um dos maiores entraves para uma prática pedagógica eficaz e sensível. A maior parte dos cursos de licenciatura aborda de forma muito superficial as temáticas da educação inclusiva e, quando o fazem, priorizam as deficiências mais visíveis, deixando de lado temas como altas habilidades, talentos e superdotação.

Como apontam Claudia Hakim (2014) e Oliveira (2020), muitos professores não se sentem seguros para identificar esses estudantes, nem sabem como adaptar ou enriquecer as atividades curriculares de modo a estimular suas potencialidades. Em alguns casos, por medo de “elitizar” a escola ou “criar privilégios”, os docentes evitam propor atendimentos diferenciados o que, na prática, reforça a exclusão desses alunos. A formação continuada, neste sentido, é uma ferramenta essencial para romper com esses mitos e promover uma mudança de postura. Mais do que dominar teorias, o(a) professor(a) precisa aprender a observar com escuta ativa, valorizar o potencial dos estudantes e construir estratégias criativas de inclusão. Como destaca Renzulli (2014, p?) “o talento não floresce em ambientes que não o reconhecem”.

A estrutura da escola tradicional, com suas propostas curriculares rígidas, avaliações padronizadas e foco em desempenho médio, raramente favorece a expressão das múltiplas inteligências e talentos. Estudantes com AH/SD, especialmente aqueles com perfis criativos ou não convencionais, muitas vezes são vistos como “questionadores demais”, “desinteressados” ou até “problemáticos”, por não se adaptarem ao ritmo da turma. Além disso, a cultura escolar ainda está muito presa à ideia de que a inclusão se refere apenas a estudantes com dificuldades. Isso cria uma contradição grave: quem aprende rápido ou demonstra facilidade é deixado de lado por não “precisar de ajuda”, quando, na verdade, precisa de um ensino que desafie,

estímulo e respeite sua singularidade.

Conforme aponta Marley de Oliveira (2020), o atendimento às AH/SD deve ir além da criação de turmas especiais ou do atendimento individualizado: ele precisa estar inserido em uma prática pedagógica que valorize a diversidade, que proponha desafios cognitivos, abra espaço para a criatividade e acolha as formas singulares de aprendizagem. Outro ponto sensível na inclusão de estudantes com AH/SD é o diálogo com a família. Em muitos casos, os primeiros sinais de talento são percebidos no ambiente familiar, mas nem sempre a escola valida essas observações. Em outros, a escola identifica traços de superdotação, mas encontra resistência das famílias, seja por receio do rótulo, seja por falta de compreensão sobre o que isso significa.

Por isso, a inclusão efetiva exige escuta ativa e parceria constante com a família, além de articulação com profissionais de outras áreas psicólogos, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos que possam auxiliar na identificação, avaliação e acompanhamento desses estudantes. Como sugere Freitas (2016), o trabalho em rede e a corresponsabilidade entre escola, família e comunidade são fundamentais para garantir que as potencialidades não se percam por falta de acolhimento.

Por fim, é preciso reconhecer um paradoxo que atravessa o cotidiano escolar: os estudantes com mais potencial são, muitas vezes, os que recebem menos atenção pedagógica. Essa negligência ocorre tanto por desinformação quanto por uma cultura escolar que associa inclusão a déficit, e não à pluralidade. O talento que não é reconhecido pode se transformar em sofrimento psíquico, evasão escolar ou comportamentos de oposição. Como alerta Virgínia Albuquerque (2018), o abandono simbólico da criança superdotada é uma forma de violência silenciosa que contraria os princípios de uma educação inclusiva, democrática e justa.

Diante desses desafios, faz-se necessário repensar as práticas escolares, investindo em formação, sensibilização e mudança de cultura. A próxima seção apresentará propostas e caminhos possíveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconheça os talentos, valorize as singularidades e assegure o desenvolvimento pleno de todos os estudantes inclusive daqueles que brilham em silêncio.

4. INCLUSÃO SENSÍVEL E TRANSFORMADORA

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos pilares das políticas públicas de educação nas últimas décadas, sendo afirmado por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, é preciso reconhecer que a inclusão verdadeira não se faz apenas com normativas. Ela exige ações concretas que considerem a complexidade das trajetórias escolares dos estudantes, especialmente daqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), frequentemente invisibilizados nos discursos e nas práticas pedagógicas (FREITAS & PÉREZ, 2012).

Incluir estudantes com AH/SD vai muito além de reconhecê-los em sala de aula: exige da escola um compromisso com a valorização da diversidade, com o desenvolvimento integral e com a criação de espaços pedagógicos que acolham diferentes formas de aprender, pensar e sentir. Como lembra Mantoan (2003), a inclusão não é um favor, mas um direito inalienável, e só se concretiza quando a escola se transforma para atender a todos, e não quando tenta "adaptar" o aluno ao modelo vigente. Nesse sentido, é fundamental compreender que práticas inclusivas exigem escuta, sensibilidade e análise contextualizada e não fórmulas prontas ou replicações automáticas de metodologias.

A perspectiva sensível e transformadora da inclusão busca romper com a lógica da uniformização e valorizar a singularidade de cada estudante. Essa ideia está presente em autores como Skliar (2003), que critica a "obsessão pela normalidade" e propõe uma educação que acolha as diferenças como constitutivas do processo educativo, não como desvios a serem corrigidos. O olhar sensível do(a) professor(a), portanto, torna-se o ponto de partida de uma prática pedagógica inclusiva. Trata-se de uma escuta que vá além do desempenho acadêmico e seja capaz de captar interesses, modos de pensar, inquietações e criatividade, sinais muitas vezes sutis de AH/SD.

Renzulli (2014) amplia essa noção ao afirmar que a superdotação não se revela unicamente em notas altas, mas sim em traços como curiosidade insaciável, originalidade de pensamento, capacidade de abstração, senso de justiça e envolvimento com tarefas complexas. Isso exige uma postura docente investigativa, aberta e sensível ao "não dito". Todavia, autores como Pérez e Freitas (2011)

alertam que, na prática escolar, muitos docentes ainda se sentem despreparados para identificar esses traços, o que leva à negligência ou até mesmo à exclusão simbólica desses estudantes que acabam sendo considerados "problemáticos", "questionadores demais" ou "difíceis de lidar".

Nesse cenário, surgem propostas como a criação de fichas de observação (que contemplem aspectos cognitivos, emocionais e sociais), reuniões pedagógicas interdisciplinares e escutas individuais, que ajudam na construção de um perfil mais abrangente do estudante. Mas é importante destacar: o uso de instrumentos avaliativos deve sempre vir acompanhado de reflexão crítica para não se tornar mais um mecanismo de controle ou rotulação (VEIGA-NETO, 2005).

Quanto às estratégias pedagógicas, é consenso entre estudiosos da área (FLEITH, 2007; RENZULLI & REIS, 1997) que o enriquecimento curricular é uma alternativa promissora. A divisão em Enriquecimento Tipo I (exposição a novos temas), Tipo II (desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais) e Tipo III (projetos independentes) permite maior personalização da aprendizagem. No entanto, autores como Sacristán (2000) advertem que essas propostas só funcionam quando estão integradas à lógica coletiva da escola, e não como ações isoladas ou destinadas a poucos. Caso contrário, corre-se o risco de elitizar ainda mais o atendimento, contradizendo os próprios princípios da inclusão.

Também se destaca a flexibilização curricular, os contratos de aprendizagem, os grupos de interesse e os projetos interdisciplinares como alternativas que valorizam diferentes inteligências e talentos (GARDNER, 1995). Contudo, cabe problematizar: essas estratégias só são eficazes quando há formação docente sólida e continuada, pois sem o devido suporte, o professor pode se sentir sobrecarregado ou inseguro para implementá-las (ALMEIDA, 2010).

É nesse ponto que a formação docente se mostra indispensável. Como afirmam Oliveira & Albuquerque (2015), a escola deve se constituir como espaço permanente de formação, reflexão e troca. Mais do que ensinar “técnicas”, a formação deve promover uma mudança de mentalidade: abandonar a ideia do superdotado como “gênio pronto” e enxergá-lo como sujeito em desenvolvimento, com demandas específicas e direito a acolhimento. Ainda assim, críticos como Nóvoa (1992) reforçam que a formação só produz transformação quando articulada à prática concreta, às experiências e ao cotidiano da escola caso contrário, torna-se mera formalidade institucional.

Para além da sala de aula, a escola precisa ser um ambiente provocador e fértil, que ofereça liberdade para criar, experimentar e se expressar. Ações como a criação de espaços maker, ateliês de escrita, feiras de talentos e programas de mentoria entre pares são caminhos para fomentar o protagonismo e fortalecer o sentimento de pertencimento

(MORIN, 2000). Mas é importante lembrar: esses espaços não podem ser tratados como "brindes" ou "extras", e sim como parte central de um projeto pedagógico comprometido com a diversidade.

A inclusão também requer a formação de redes de apoio. Como defendem Aranha & Zerbato (2014), a escola não pode e não deve atuar sozinha. A articulação com a família e com profissionais externos é essencial para compreender o estudante em sua totalidade. Reuniões de acompanhamento, orientações familiares e encaminhamentos éticos e não patologizantes são estratégias que humanizam o processo educativo e promovem a corresponsabilidade.

Conforme alerta Mitjás Martínez (2006), não há desenvolvimento humano sem vínculos. Assim, uma escola verdadeiramente inclusiva não se define apenas por acessos ou diagnósticos, mas sim pela qualidade dos vínculos que constrói com seus estudantes vínculos que reconhecem, desafiam e cuidam.

Em síntese, incluir estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é romper com a lógica da homogeneização e afirmar que todo talento, especialmente aquele que se manifesta de forma silenciosa, merece ser desenvolvido com dignidade. Trata-se de um ato político, ético; afetivo e profundamente transformador.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. A NEGLIGÊNCIA INSTITUCIONAL E O DESCONHECIMENTO DOCENTE

A partir da análise do referencial teórico sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e inclusão escolar, é possível identificar padrões recorrentes, desafios persistentes e propostas transformadoras que reforçam a necessidade de um olhar mais sensível, informado e engajado das instituições escolares diante dos estudantes com AH/SD. Este capítulo apresenta uma discussão crítica desses achados, articulando diferentes autores e apontando caminhos possíveis para a superação dos entraves existentes. Os estudos analisados são unânimes ao evidenciar que a escola ainda está despreparada para

reconhecer e incluir os estudantes com AH/SD. Isso se manifesta tanto na ausência de políticas internas quanto na carência de formação dos(as) professores(as), que, em geral, não sabem como identificar esses sujeitos nem como propor práticas pedagógicas adequadas.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), a falta de conhecimento específico por parte dos docentes contribui para a perpetuação de mitos, como a ideia de que estudantes superdotados “não precisam de atenção” ou “já dão conta sozinhos”. Essa visão reduz a superdotação a um desempenho acadêmico elevado, ignorando suas múltiplas manifestações, inclusive aquelas que aparecem de forma desafiadora ou atípica. Renzulli (2014) amplia esse entendimento ao destacar que o potencial não se manifesta apenas no rendimento escolar, mas em traços como criatividade, liderança e pensamento divergente. Quando a escola ignora esses aspectos, acaba reforçando uma lógica excludente, que favorece o conformismo e penaliza a originalidade.

5.2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SILENCIAMENTO DOS TALENTOS

Outro ponto recorrente analisado no texto de Virginia Albuquerque Altas habilidades/superdotação e invisibilidade escolar (2018) é a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades no cotidiano escolar. Mesmo quando identificados, esses alunos raramente têm acesso a um plano pedagógico diferenciado ou a um atendimento educacional especializado. Muitas vezes, suas necessidades são ignoradas em nome de uma “igualdade” que trata todos da mesma forma, desconsiderando a equidade.

Virgínia Albuquerque (2018) denuncia essa situação como uma forma de “abandono simbólico”, em que o talento se torna um peso, e não um potencial a ser cultivado. A autora destaca que a escola, ao não oferecer desafios compatíveis com a capacidade do(a) estudante, compromete não apenas seu desenvolvimento intelectual, mas também sua saúde emocional.

Essa crítica ecoa na fala de Gardner (1995) na sua Obra: Estruturas da mente, ao propor a teoria das inteligências múltiplas: cada pessoa aprende e se expressa de forma única, e a escola precisa criar meios para que diferentes tipos de talento possam emergir. Quando não o faz, reforça a exclusão ainda que de forma sutil.

5.3. CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS NO DISCURSO DA INCLUSÃO

Apesar do avanço dos marcos legais que asseguram a educação inclusiva (como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), muitos autores apontam para a incoerência entre discurso e prática.

Freitas (2016) observa que, no imaginário escolar, a inclusão ainda está muito atrelada à deficiência visível, sendo difícil para os profissionais reconhecerem as Altas Habilidades como parte do público-alvo da Educação Especial. Isso resulta em uma lacuna de políticas públicas efetivas e em uma baixa priorização dessa pauta na formação continuada de professores.

A resistência institucional também é alimentada por mitos e estigmas. Como pontua Claudia Hakim (2014), há um temor de que as ações voltadas para os superdotados criem “alunos privilegiados” ou gerem “segregação”, quando na verdade se trata de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

5.4. EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Apesar dos desafios, a literatura também aponta experiências e estratégias que têm produzido resultados positivos. Uma das abordagens mais citadas é o modelo de enriquecimento curricular de Renzulli e Reis (1997), que propõe a diversificação das atividades escolares em três níveis: exposições a conteúdos variados, desenvolvimento de habilidades e realização de projetos criativos. Outro caminho promissor é a implementação de ambientes de aprendizagem ricos em estímulos, como clubes de ciências, grupos de estudos temáticos, oficinas artísticas e espaços maker. Tais iniciativas favorecem o protagonismo estudantil, a autonomia e a expressão do talento de forma integrada ao projeto pedagógico da escola.

Oliveira (2020) também destaca o papel das metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas, que permitem maior engajamento cognitivo e dão espaço para diferentes tipos de inteligência se manifestarem no processo de aprendizagem. Além disso, a escuta ativa e a parceria com as famílias aparecem como estratégias essenciais para identificar precocemente os talentos e construir uma rede de apoio que respeite as especificidades de cada estudante.

5.5. A URGÊNCIA DE UMA MUDANÇA DE CULTURA

Mais do que novas técnicas, o que os autores defendem é a necessidade de uma mudança profunda na cultura escolar. Incluir estudantes com AH/SD exige abandonar o modelo homogêneo de ensino e abraçar a pluralidade como princípio educativo. Isso

implica reconhecer que talento também pode ser silencioso, excêntrico, emotivo, e que o desenvolvimento humano não se limita à lógica do currículo tradicional. Como resume Renzulli (2014), a missão da escola não é apenas ensinar conteúdos, mas identificar, nutrir e desenvolver o potencial de cada indivíduo. Isso exige uma postura crítica, ética e transformadora dos profissionais da educação, bem como o compromisso do sistema educacional com a equidade.

A análise dos estudos revela que a inclusão dos estudantes com AH/SD ainda é um campo marcado por lacunas, contradições e invisibilidades. Contudo, também evidencia possibilidades concretas de transformação, desde que haja vontade política, formação adequada e, sobretudo, um olhar pedagógico que veja além da média e aposte na potência de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas da educação básica brasileira ainda é marcada pela invisibilidade, desinformação e pela ausência de práticas pedagógicas coerentes com suas necessidades. Este trabalho, fundamentado em revisão bibliográfica, buscou compreender os desafios enfrentados por esses sujeitos no contexto escolar, com foco na construção de caminhos para uma inclusão mais acolhedora, ética e transformadora.

O percurso realizado revelou que a escola, historicamente estruturada para atender à homogeneidade, encontra dificuldades em reconhecer e valorizar a diversidade que se manifesta através do talento, da criatividade, da curiosidade intensa ou do pensamento divergente. O estudante com AH/SD muitas vezes é confundido com um aluno “problemático”, “distraído” ou “elitizado”, e, por isso, não recebe o suporte necessário para desenvolver seu potencial.

A literatura analisada evidencia que, embora haja políticas públicas que reconhecem o direito desses estudantes à educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei

Brasileira de Inclusão (2015), a prática escolar ainda está distante de efetivar tais diretrizes. Falta formação adequada aos profissionais da educação, faltam recursos pedagógicos diversificados, e, sobretudo, falta uma cultura escolar que compreenda a superdotação como uma das expressões da diversidade humana.

Por outro lado, o estudo também apontou estratégias promissoras para a superação desses obstáculos: o enriquecimento curricular, as metodologias ativas, a escuta sensível, o protagonismo estudantil e a formação continuada dos(as) docentes são caminhos viáveis e eficazes. Além disso, a parceria com as famílias e com redes interdisciplinares de apoio fortalece o processo inclusivo e amplia o cuidado com o desenvolvimento integral do(a) estudante.

Diante disso, é possível afirmar que a inclusão de sujeitos com AH/SD não depende apenas de diagnósticos ou de medidas compensatórias, mas sim de uma transformação profunda na forma como a escola enxerga o talento, o saber e a singularidade. Incluir é acolher a diferença, é permitir que o potencial floresça, mesmo (ou principalmente) quando ele foge às expectativas tradicionais.

Este trabalho reforça a urgência de se discutir as Altas Habilidades/Superdotação como parte das pautas inclusivas nas formações docentes iniciais e continuadas. Também se destaca a importância de novas investigações que: Relatem experiências exitosas de atendimento a estudantes com AH/SD na escola pública; Aprofundem a relação entre superdotação e outras identidades interseccionais, como gênero, classe social e neurodivergência; Investigarem a atuação de pedagogos e orientadores educacionais na mediação entre escola, família e serviços especializados.

Finalmente, é preciso lembrar que uma escola verdadeiramente inclusiva não é a que “acolhe a exceção”, mas a que reconhece que a diversidade é a regra. Incluir o(a) estudante com AH/SD é, portanto, apostar em uma educação que respeita, escuta e promove todas as formas de inteligência, expressão e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Virgínia. *Altas habilidades/superdotação e invisibilidade escolar: entre a negligência e a superexigência*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 330-352, maio/ago. 2018

ALENCAR, Eunice M. L.; FLEITH, Denise de S. *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio; ZERBATO, Ana Paula Cavalari. *Educação inclusiva: o desafio da articulação intersetorial*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei

Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015..

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014–2024): *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014.

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

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A educação do aluno com altas habilidades/superdotação: possibilidades e desafios*. In: MACHADO, V. A.; ALMEIDA, L. S. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação: fundamentos teóricos e práticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 87-106.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HAKIM, Claudia. *Superdotação e inclusão escolar: políticas, concepções e práticas em análise*. Curitiba: Appris, 2014.

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

MITJÁNS MARTÍNEZ, Alicia. *A criatividade como um valor humano: uma abordagem psicossocial*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Denise C.; ALBUQUERQUE, Carla L. B. *Altas habilidades/superdotação: implicações para a formação docente*. In: FLEITH, Denise de S. (Org.). *Superdotação: contribuições para a inclusão*. Campinas, SP: Alínea, 2015. p. 129–146.

OLIVEIRA, Maria C. B. *Metodologias ativas e altas habilidades: reflexões sobre uma prática diferenciada na escola pública*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 129-145, jan./abr. 2020.

PÉREZ, Clélia Regina Ramos; FREITAS, Sônia Maria Guimarães de. *Desafios da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 77–90, jan./abr. 2011.

RENZULLI, Joseph S. *Concepções emergentes de superdotação: construindo um sistema baseado no desenvolvimento do potencial*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 351-370, maio/ago. 2014.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia da diferença: questões sobre a normalidade na educação*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A diversidade: um debate necessário*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003. p. 9–30.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Políticas de subjetividade: a fabricação das identidades contemporâneas*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 11–33, jan./jun. 2005.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS PARA OS EDUCADORES

*Márcia Delma Nunes dos Santos¹,
Marislange Sá Miranda Medrado²,*

1. Introdução

Embora a Educação Especial tenha avançado significativamente em sua trajetória no Brasil, o país levou cerca de um século para acompanhar os modelos europeus e iniciar tentativas mais efetivas de implementação dessa modalidade de ensino, ainda que de forma fragmentada. A história da Educação Especial no Brasil remonta ao ano de 1854, mas foi somente a partir da década de 1950 que a temática começou a ganhar espaço no cenário educacional. No entanto, a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) só começou a ser discutida com maior seriedade por volta da década de 1920, sendo formalmente reconhecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que buscou ampliar o debate e assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também para alunos superdotados (PÉREZ, 2013; VIRGOLIN, 2014).

Historicamente, a concepção de superdotação era restrita àquelas crianças com elevado Quociente de Inteligência (QI), que apresentavam excelente desempenho escolar e aprendizagem acelerada. Essa visão foi sustentada desde a Grécia Antiga e sistematizada por Lewis Terman, que iniciou seus estudos com crianças superdotadas nos Estados Unidos em 1925. Com o tempo, essa noção foi ampliada por autores como Joseph Renzulli (1978), que propôs o Modelo dos Três Anéis, segundo o qual a superdotação é resultado da interação entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Assim, uma criança pode ser considerada superdotada mesmo que não apresente

¹ Email marciadel07@gmail.com

² Email marislange.miranda@gmail.com

desempenho escolar destacado, desde que manifeste potencial criativo, envolvimento e capacidade intelectual elevada em determinadas áreas.

No Brasil, o reconhecimento legal dos direitos das crianças com AH/SD ocorreu oficialmente a partir de 1996, com a LDB, sendo reafirmado posteriormente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esta política orienta os sistemas de ensino a desenvolver ações pedagógicas específicas que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades desse grupo de estudantes.

Apesar desses avanços normativos, muitas crianças com AH/SD continuam inviabilizadas no ambiente escolar. Essa invisibilidade está associada à escassez de formação específica dos docentes, à subnotificação de casos e às interpretações equivocadas por parte dos profissionais da educação (FREITAS & PÉREZ, 2012). É comum que professores do ensino fundamental relatem dificuldades como: falta de formação inicial e continuada para identificação e acompanhamento desses alunos; ausência de materiais e estratégias pedagógicas adequadas; turmas numerosas e sobrecarga de trabalho, além de apoio institucional limitado.

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando se trata de práticas inclusivas voltadas para estudantes com altas habilidades. Estes apresentam potencial expressivo em uma ou mais áreas do conhecimento e, por isso, requerem estímulos diferenciados, enriquecimento curricular e metodologias inovadoras que favoreçam seu desenvolvimento integral. A inclusão efetiva desse público depende, portanto, de um trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas.

A escolha pelo tema se justifica pela relevância crescente da inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto do ensino fundamental e pela constatação, presente na literatura, de que muitos professores ainda demonstram insegurança quanto à identificação e ao atendimento pedagógico adequado desse público. Estudos apontam que esse desafio está relacionado a lacunas na formação docente, a entraves institucionais e às exigências específicas da prática pedagógica voltada para a diversidade de perfis de aprendizagem. Dessa forma, a presente revisão busca aprofundar a compreensão desses aspectos por meio da análise de produções acadêmicas que tratam do tema.

Dessa forma, o presente estudo tem como objeto de investigação a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação no ensino fundamental, com ênfase nas práticas docentes e nos desafios apontados pela literatura especializada. A problemática

que orienta esta revisão refere-se à dificuldade de assegurar, de maneira equitativa e eficaz, o direito à educação inclusiva a estudantes superdotados, considerando as limitações pedagógicas e institucionais frequentemente relatadas em estudos da área. Nesse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: Como a produção acadêmica tem abordado o apoio aos professores do ensino fundamental na inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação, frente aos desafios pedagógicos e institucionais enfrentados?

O objetivo geral desta pesquisa é Investigar, com base em estudos recentes e nas leis atuais, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (2015), de que forma os professores do ensino fundamental têm sido orientados e apoiados para identificar e incluir alunos com Altas Habilidades/Superdotação, buscando criar práticas pedagógicas que sejam justas, desafiadoras e respeitosas com as necessidades desses estudantes. Para isso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: Investigar, com base na literatura, os principais desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental na inclusão de alunos com altas habilidades; Levantar e examinar estratégias e práticas pedagógicas descritas em estudos acadêmicos que visam atender às necessidades educacionais desse público; Refletir, a partir das produções científicas, sobre possibilidades de formação docente e de construção de uma educação mais inclusiva e sensível às especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

A relevância acadêmica do estudo está centrada na ampliação do conhecimento sobre as altas habilidades no contexto da educação inclusiva, contribuindo para o aprofundamento da formação de professores e o fortalecimento das práticas pedagógicas. Do ponto de vista social, o trabalho visa sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade em geral sobre a importância de reconhecer e atender adequadamente às singularidades desses estudantes, promovendo uma educação mais equitativa.

Para embasar esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, centrada na revisão bibliográfica de obras relevantes sobre altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. Foram selecionadas publicações de autoras reconhecidas na área, como Denise Fleith (2002), Susana Pérez (2003, 2012, 2013) e Sílvia Freitas, além de documentos legais como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O recorte privilegiou estudos que tratam da identificação de estudantes com AH/SD, dos mitos que envolvem esse público, das práticas pedagógicas recomendadas e dos desafios da formação docente. A análise dessas

fontes visa construir um panorama teórico atualizado e crítico que sustente as reflexões propostas ao longo do trabalho.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, apresenta-se a introdução ao tema, com a delimitação do problema e dos objetivos da pesquisa; em seguida, discorre-se sobre o referencial teórico, organizado em três eixos: (1) conceitos e identificação das altas habilidades/superdotação; (2) inclusão

escolar e políticas públicas; (3) práticas pedagógicas e formação docente. Posteriormente, descreve-se o percurso metodológico; na sequência, são apresentados os resultados e a discussão da análise. Por fim, expõem-se as considerações finais.

2. Revisão bibliográfica

2.1. Conceito e identificação das altas habilidades/superdotação

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda constituem um campo marcado por incompreensões, mitos e lacunas formativas, o que muitas vezes dificulta sua identificação e atendimento nas escolas. A literatura especializada, entretanto, tem se esforçado para desconstruir estereótipos e propor práticas educativas mais sensíveis à complexidade desse fenômeno.

Segundo Denise Fleith (2007), alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram desempenho significativamente superior à média em uma ou mais áreas do conhecimento humano, como a capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, artes e habilidades psicomotoras. Essa concepção amplia o entendimento tradicional de superdotação, que costumava estar restrito ao rendimento acadêmico, e considera a multiplicidade de manifestações do potencial humano.

Patrícia Rzezak (2010) também destaca que essas crianças costumam apresentar características comportamentais como curiosidade acentuada, facilidade de aprendizagem, pensamento divergente, grande senso de justiça e sensibilidade emocional. No entanto, essas mesmas características, quando não compreendidas adequadamente, podem ser confundidas com indisciplina, arrogância ou comportamentos disruptivos. Isso reforça a importância de uma formação docente que contemple as especificidades dos estudantes com AH/SD e ajude a reconhecê-los em sua

diversidade.

Outro ponto crítico diz respeito à identificação desses alunos no ambiente escolar. De acordo com Fleith (2007), essa identificação deve ser um processo contínuo, envolvendo múltiplas fontes de informação, como observações em sala de aula, testes psicométricos, entrevistas com familiares e autopercepção do aluno. Contudo, o desconhecimento por parte dos educadores sobre o que constitui AH/SD e a ausência de protocolos claros para o reconhecimento dessas características acabam contribuindo para a invisibilidade desse grupo.

Além disso, Susana Pérez (2003) ressalta que muitos mitos ainda persistem e interferem negativamente na inclusão dos superdotados. Entre eles, a crença de que esses alunos “se viram sozinhos” ou que são sempre bem-sucedidos em todas as áreas. Outro equívoco comum é associar superdotação apenas ao bom desempenho escolar, desconsiderando que fatores emocionais, sociais e contextuais podem impactar esse rendimento. Conforme afirma a autora, tais mitos “funcionam como barreiras simbólicas que inviabilizam a criação de políticas e práticas adequadas ao atendimento” (PÉREZ, 2003, p. 46).

Mantoan (2003), ao discutir os princípios da inclusão escolar, lembra que o reconhecimento das diferenças é uma condição essencial para garantir a equidade educacional. Portanto, identificar as altas habilidades é também um ato político e ético, pois diz respeito ao direito de cada aluno a um percurso educativo que valorize seu potencial e respeite seu ritmo de desenvolvimento. Nesse sentido, a autora enfatiza que a inclusão não pode se restringir a grupos tradicionalmente marginalizados como pessoas com deficiência, mas deve abarcar toda a diversidade humana, inclusive os estudantes com AH/SD.

Mais recentemente, Renzulli (2021) reforça que a superdotação não pode ser compreendida apenas como um conjunto de atributos estáticos, mas como um potencial a ser cultivado em ambientes enriquecedores e responsivos às singularidades dos estudantes. Com base nessa perspectiva, Sampaio e Sampaio (2009) reforçam o papel do professor como mediador do processo educativo, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento e estímulo ao desenvolvimento integral. Para isso, é necessário que o educador seja capacitado para reconhecer as singularidades dos alunos com AH/SD e, mais do que isso, que esteja aberto a refletir sobre suas próprias práticas e expectativas em relação ao desempenho estudantil.

Em suma, compreender o conceito de altas habilidades/superdotação requer uma abordagem multidimensional, que considere tanto aspectos cognitivos quanto emocionais e sociais. A identificação desses estudantes, por sua vez, depende de uma postura investigativa, sensível e ética por parte dos educadores, bem como da superação de mitos que historicamente invisibilizam esses sujeitos. A partir dessa base conceitual, torna-se possível avançar para a discussão de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptação, tema que será aprofundado nos próximos tópicos.

2.2. Inclusão escolar e políticas públicas

A inclusão escolar é um princípio que ultrapassa a simples presença física de alunos com características diversas na escola. Trata-se de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições equitativas, respeitando as diferenças como dimensões constitutivas da experiência humana. Como defende Mantoan (2003), “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível [...] meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos, e, portanto, inclusivas.”

Essa afirmação reforça o compromisso ético e estrutural da inclusão, exigindo que as instituições educacionais se transformem para acolher de maneira sensível e efetiva toda a diversidade humana. Nesse sentido, pensar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) requer compreender não apenas suas especificidades, mas também os limites e possibilidades das políticas públicas e das práticas institucionais voltadas à diversidade.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar é uma proposta que visa transformar a escola em um espaço de convivência democrática, no qual todas as formas de expressão da inteligência, da cultura e da subjetividade sejam acolhidas. Para a autora, a educação inclusiva não se refere apenas a alunos com deficiência, mas a todos que, por alguma razão, encontram-se à margem do processo educacional. Isso inclui os estudantes superdotados, frequentemente inviabilizados pelo sistema escolar por não apresentarem dificuldades evidentes ou por não se encaixarem nas expectativas convencionais de ensino.

Nesse contexto, Mantoan (2003) afirma que a equidade deve substituir a lógica da igualdade estrita, pois tratar todos da mesma forma não garante justiça educacional. A

equidade implica oferecer condições diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada estudante, para que todos possam desenvolver seu potencial. No caso dos alunos com AH/SD, isso significa reconhecer seus talentos e propor desafios que estimulem sua aprendizagem, evitando o tédio, a desmotivação e o aproveitamento de suas capacidades.

Cristiane Tavares Sampaio e Sílvia Maria Rios Sampaio (2009) reforçam essa visão ao destacar que a escola inclusiva é aquela que forma para a vida, ou seja, que prepara o sujeito para lidar com a diversidade, com a cooperação e com a resolução de problemas em contextos reais. Para as autoras, o professor assume o papel de mediador das relações humanas e do conhecimento, sendo responsável por identificar as potencialidades de seus alunos e criar condições para que elas floresçam. No entanto, esse papel mediador exige formação continuada, apoio institucional e políticas públicas que reconheçam e valorizem as múltiplas expressões da inteligência.

Apesar dos avanços normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), os alunos com altas habilidades/superdotação ainda enfrentam diversas barreiras no acesso ao ensino de qualidade. Uma dessas barreiras é a escassez de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltados a esse público, que muitas vezes não são implementados nos sistemas municipais e estaduais de ensino.

Além disso, o despreparo dos profissionais da educação e a ausência de uma cultura institucional voltada à valorização da diversidade também dificultam a efetivação das políticas inclusivas. Como aponta Sampaio (2009), “a inclusão não acontece apenas por decreto ou por legislação; ela exige mudança de postura, de valores e de práticas pedagógicas” (p. 74). Ou seja, é necessário que as políticas públicas se articulem a processos formativos e ações concretas nas escolas, de modo que os direitos educacionais dos superdotados não fiquem restritos ao papel.

Mantoan (2003) defende que a escola precisa romper com a lógica homogeneizante e classificatória, que reduz os sujeitos a padrões de desempenho e normativas fixas. Para ela, a inclusão de alunos com AH/SD desafia o modelo tradicional de ensino, pois demanda currículos flexíveis, metodologias diversificadas e avaliação contínua e formativa. Assim, o atendimento a esses estudantes não deve ser pensado como um privilégio ou um “excesso de cuidado”, mas como parte de uma responsabilidade ética e social da escola diante da pluralidade humana.

Diante disso, torna-se urgente ampliar o debate sobre as altas habilidades no campo da educação inclusiva e fortalecer políticas públicas que assegurem o direito desses alunos a uma escolarização condizente com suas necessidades e potencialidades. Isso inclui desde a formação docente inicial e continuada até a implementação de programas de enriquecimento curricular, passando por estratégias intersetoriais que envolvam a comunidade, as famílias e os profissionais da saúde e da psicologia.

2.3. Práticas pedagógicas e formação docente

A efetivação da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) nas escolas exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas potencialidades, oferecendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com seu ritmo e estilo cognitivo. No entanto, a realidade educacional brasileira ainda demonstra um grande descompasso entre as necessidades desse público e as ações efetivamente implementadas nas escolas, sobretudo devido à escassez de formação docente específica e à rigidez dos currículos escolares.

Fleith (2002) destaca que o enriquecimento curricular é uma das estratégias mais eficazes para atender estudantes superdotados, pois permite a ampliação, diversificação e aprofundamento dos conteúdos escolares de acordo com os interesses, competências e níveis de desenvolvimento de cada aluno. Esse enriquecimento pode ocorrer de forma horizontal, com atividades diferenciadas dentro da sala de aula regular, ou vertical, com propostas extracurriculares que envolvam oficinas, clubes de ciências, programas de mentoria, entre outros. A autora ressalta que o enriquecimento deve respeitar a autonomia do aluno, promover desafios significativos e favorecer o pensamento criativo e crítico.

Outra estratégia amplamente reconhecida é a aceleração escolar, que pode ocorrer por meio da progressão antecipada de séries, da matrícula em disciplinas de níveis mais avançados ou da conclusão de etapas em tempo reduzido. Embora ainda cercada de polêmicas e resistências, a aceleração, quando bem planejada e acompanhada, pode ser benéfica para alunos com AH/SD, reduzindo a desmotivação e o desinteresse que surgem quando os conteúdos escolares se mostram repetitivos ou pouco desafiadores. Segundo Rzezak (2010), é fundamental que a aceleração seja vista não como um privilégio, mas

como uma adaptação necessária às características cognitivas do estudante.

A formação de agrupamentos flexíveis também se apresenta como uma alternativa promissora. Essa estratégia consiste em reunir os alunos de acordo com seus níveis de habilidade ou interesses momentâneos, e não exclusivamente por idade ou série. Essa flexibilidade permite a troca entre pares, o respeito ao ritmo individual e a promoção de um ambiente mais dinâmico e participativo. Além disso, contribui para o desenvolvimento da cooperação e da empatia, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade presente no grupo.

Apesar da existência dessas estratégias, sua aplicação nas escolas públicas enfrenta inúmeros desafios, sendo a falta de formação docente específica um dos principais. Fleith (2002) e Rzezak (2010) apontam que muitos professores não se sentem preparados para identificar ou atender alunos superdotados, e isso leva à subnotificação, ao encaminhamento inadequado e, em muitos casos, à negligência das necessidades educacionais especiais desse grupo. Essa lacuna formativa compromete não apenas a qualidade da inclusão, mas também o desenvolvimento pleno do potencial desses estudantes.

A formação continuada, portanto, é uma exigência para que o professor possa reconhecer as manifestações das altas habilidades, compreender os fundamentos legais e teóricos do atendimento educacional especializado, e aplicar práticas pedagógicas diferenciadas. Rzezak (2010) observa que é necessário romper com o mito de que apenas profissionais de psicologia ou pedagogos especializados podem lidar com superdotação. Ao contrário, todos os professores devem estar aptos a reconhecer sinais de talento e promover condições para seu florescimento no contexto da sala de aula.

Ainda que as políticas públicas reconheçam o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AH/SD, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a efetivação desse direito depende da ação cotidiana dos professores e da valorização de sua formação. Nesse sentido, os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada precisam incluir conteúdos sobre educação inclusiva com ênfase nas altas habilidades, promovendo o debate sobre preconceitos, mitos e práticas pedagógicas eficazes.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de alunos com altas habilidades não se dá pela simples aplicação de estratégias isoladas, mas pela construção de um projeto pedagógico coletivo, sensível às diferenças e comprometido com a equidade. Para isso, é

necessário que o professor tenha suporte institucional, acesso à formação continuada e liberdade para inovar em sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes superdotados.

2.4 Análise dos desafios e perspectivas para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação

A inclusão educacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda enfrenta uma série de entraves históricos, pedagógicos e estruturais, que dificultam tanto a identificação quanto o atendimento adequado deste grupo no ensino fundamental. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também estabelece fundamentos relevantes para a promoção de uma educação equitativa e acessível, ressaltando o direito de todos os estudantes ao aprendizado pleno, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação. Embora as legislações brasileiras reconheçam o direito desses estudantes a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas, a prática cotidiana nas escolas revela uma realidade marcada por invisibilidade, despreparo docente, mitos enraizados e ausência de políticas efetivas de valorização do potencial desses alunos.

Um dos principais desafios identificados é a invisibilidade das altas habilidades no contexto escolar, que se manifesta tanto na subnotificação de casos quanto na negligência das singularidades desses estudantes. Como destaca Pérez (2003), muitos professores não reconhecem comportamentos típicos da superdotação como indicadores de altas habilidades, e frequentemente os interpretam como indisciplina, arrogância ou falta de socialização. Essa percepção equivocada é alimentada por crenças ultrapassadas que associam o aluno superdotado ao ideal do “gênio solitário” ou do “aluno nota dez”, ignorando a pluralidade de perfis e manifestações da superdotação.

Além disso, a formação docente deficitária representa um obstáculo significativo à efetiva inclusão. Conforme Fleith (2002), a maioria dos cursos de licenciatura ainda não contempla conteúdos específicos sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD. Isso resulta em professores que, mesmo bem-intencionados, sentem-se inseguros para adaptar suas práticas, propor atividades desafiadoras ou encaminhar corretamente os alunos para avaliação e acompanhamento especializados.

Rzezak (2010) ressalta que, sem uma formação contínua e reflexiva, o educador tende a reforçar práticas homogeneizadoras e excludentes, perdendo a oportunidade de estimular talentos muitas vezes latentes.

Outro fator limitante diz respeito à estrutura das escolas e à rigidez curricular, que frequentemente não oferecem espaços, materiais ou tempos adequados para práticas pedagógicas diferenciadas. A falta de profissionais especializados, como psicopedagogos, orientadores educacionais e professores do AEE com formação em altas habilidades, agrava o quadro. A escola, ainda pautada por uma lógica padronizada, pouco se flexibiliza para acolher alunos que demandam um ensino mais criativo, acelerado ou aprofundado. Como aponta Mantoan (2003), “o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações.” Essa fragmentação curricular limita o potencial criativo e multidisciplinar dos alunos superdotados, que frequentemente pensam de forma integrada e têm interesse por áreas diversas simultaneamente.

No entanto, apesar desses desafios, há perspectivas promissoras no horizonte da inclusão de alunos superdotados. Uma delas é o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, que têm gradualmente ampliado o reconhecimento da diversidade como valor educativo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (2009) representam marcos importantes, ao garantirem que os alunos com AH/SD são públicos da educação especial e têm direito a atendimento complementar e personalizado.

Outro avanço diz respeito à crescente valorização da formação continuada dos professores, especialmente por meio de programas de extensão, cursos de especialização e oficinas pedagógicas. Quando o educador é incentivado a refletir sobre sua prática e a conhecer novos referenciais teóricos, torna-se mais sensível à identificação de talentos e mais apto a criar propostas educativas instigantes. Como observa Cristiane Sampaio (2009), a mediação do professor é essencial para a formação integral do aluno, e isso exige um profissional comprometido, atualizado e aberto à diversidade humana.

Além disso, escolas que apostam em práticas pedagógicas inovadoras, como projetos interdisciplinares, oficinas de enriquecimento, uso da tecnologia e grupos de interesse, demonstram que é possível criar espaços de expressão para alunos superdotados mesmo em contextos com recursos limitados. A criatividade docente, aliada

ao trabalho em rede com outros profissionais e à escuta ativa das famílias, pode favorecer a construção de uma cultura escolar mais sensível ao talento e à diversidade cognitiva.

Portanto, embora os obstáculos à inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação sejam numerosos, é possível avançar na construção de uma escola mais equitativa e desafiadora, desde que haja vontade política, investimento em formação e abertura à transformação das práticas pedagógicas. Reconhecer que esses alunos também enfrentam barreiras para aprender e conviver é o primeiro passo para garantir que seus direitos educacionais sejam respeitados e que sua trajetória escolar não seja marcada pela frustração e pela estagnação, mas sim pela realização de seu potencial.

3. Resultados e discussões

A partir da revisão da literatura e dos documentos oficiais analisados, foi possível compreender que a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda constitui um desafio significativo nas escolas brasileiras, tanto por fatores estruturais quanto culturais. Os autores estudados convergem ao apontar que, embora haja avanços em termos de legislação e diretrizes educacionais, as práticas pedagógicas e a formação docente ainda estão aquém do necessário para garantir o atendimento equitativo e responsivo a esse público.

A primeira constatação relevante diz respeito à persistente invisibilidade dos alunos superdotados no ambiente escolar. Como bem apontam Pérez (2003) e Rzezak (2010), essa invisibilidade está ancorada em mitos amplamente difundidos como a crença de que esses alunos “não precisam de ajuda” por apresentarem rendimento escolar elevado, ou de que todo superdotado deve ser excelente em todas as áreas. Essas concepções equivocadas não apenas prejudicam a identificação precoce, como também dificultam o planejamento de intervenções adequadas, resultando frequentemente em desmotivação, comportamentos disruptivos e até evasão escolar.

Em consonância com esses apontamentos, a legislação brasileira reconhece, ainda que tardiamente, a necessidade de um olhar mais atento sobre os estudantes com AH/SD. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inclui explicitamente esses alunos como público-alvo da educação especial e garante o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, como Mantoan (2003) ressalta, o simples reconhecimento legal não garante a transformação da cultura

escolar. É necessário reformular a organização pedagógica, os currículos e as concepções de aprendizagem, valorizando a diversidade de ritmos, estilos e potenciais entre os estudantes.

Nesse sentido, as propostas de Fleith (2002) ganham destaque ao defenderem estratégias concretas de enriquecimento curricular, aceleração e agrupamentos flexíveis. Essas práticas são coerentes com os princípios da educação inclusiva, pois rompem com a lógica da homogeneização e permitem que os alunos com AH/SD sejam desafiados cognitivamente em um ambiente acolhedor e estimulante. No entanto, como alertam Rzezak (2010) e Sampaio (2009), a efetivação dessas estratégias requer formação continuada, suporte institucional e disposição para a mudança da prática docente tradicional o que ainda não é a realidade da maioria das redes públicas de ensino.

Outro ponto relevante é a ausência de uma política formativa sólida sobre altas habilidades nos cursos de licenciatura. A formação inicial dos professores raramente contempla conteúdos sobre neurodiversidade, precocidade ou superdotação, e a formação continuada tende a ser pontual e desarticulada. Isso resulta em um quadro preocupante: docentes despreparados, inseguros e muitas vezes resistentes à inclusão desse público. Como observa Cristiane Sampaio (2009), a formação docente não pode se limitar ao domínio de conteúdos curriculares, mas deve abranger uma perspectiva ética e sensível à singularidade de cada estudante.

Apesar desses entraves, é possível vislumbrar perspectivas promissoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades em múltiplas dimensões, abre espaço para a valorização de perfis de aprendizagem diversos, incluindo os alunos com altas habilidades. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem “assegurar aos educandos com necessidades especiais currículo, métodos, recursos didáticos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A articulação entre teoria e prática evidencia, portanto, que a inclusão de alunos com AH/SD é possível, desejável e legalmente respaldada, mas depende de esforços sistêmicos e contínuos. É preciso investir na sensibilização dos educadores, na criação de redes de apoio interdisciplinares, na flexibilização curricular e, sobretudo, na construção de uma nova cultura escolar uma cultura que reconheça a complexidade dos processos de aprendizagem e celebre o talento como expressão legítima da diversidade humana.

Em síntese, a análise crítica dos referenciais teóricos e documentos normativos permite afirmar que o desafio da inclusão de alunos com altas habilidades não reside apenas na falta de recursos, mas, sobretudo, na urgência de transformar mentalidades e práticas educativas cristalizadas. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se compromete com o pleno desenvolvimento de todos os seus alunos inclusive daqueles que aprendem mais rápido, pensam de forma criativa ou apresentam talentos excepcionais.

4. Considerações finais

A inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino fundamental representa uma dimensão ainda pouco explorada e valorizada nas políticas e práticas escolares brasileiras. A partir da revisão bibliográfica realizada neste trabalho, ficou evidente que, embora o marco legal da educação inclusiva no Brasil reconheça o direito desses estudantes a um ensino que respeite suas especificidades, o cotidiano escolar ainda apresenta inúmeros desafios para que esse direito se concretize de maneira plena.

Os estudos de autoras como Fleith, Rzezak, Pérez, Mantoan e Sampaio demonstram que a invisibilidade desse grupo está associada, principalmente, à permanência de mitos, à carência de formação docente específica e à rigidez do modelo escolar tradicional. Os alunos superdotados continuam sendo negligenciados em muitas salas de aula, não por falta de capacidade dos professores, mas pela ausência de preparo e de suporte institucional adequado.

A discussão permitiu compreender que a formação inicial e continuada dos educadores é uma peça-chave nesse processo. Sem uma base sólida sobre o que são as altas habilidades, suas manifestações e os recursos pedagógicos possíveis, a escola tende a manter práticas homogeneizadoras que não atendem às demandas cognitivas, emocionais e sociais desses estudantes.

Por outro lado, a análise também evidenciou que há caminhos promissores. O reconhecimento das múltiplas inteligências, a valorização da aprendizagem por projetos, o uso do enriquecimento curricular e a flexibilização dos tempos e espaços escolares são alternativas viáveis, desde que sustentadas por uma cultura escolar que compreenda a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Como afirma Mantoan (2003) “A educação escolar não pode ser pensada senão a partir da ideia de

uma formação integral do aluno, segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.”

Assim, este trabalho reafirma a importância de se ampliar o debate sobre a inclusão de estudantes com AH/SD, tanto na formação docente quanto nas políticas públicas. É urgente que gestores, professores e demais profissionais da educação passem a enxergar esses alunos não apenas como exceções, mas como sujeitos de direitos, cujas necessidades educacionais específicas exigem atenção, planejamento e sensibilidade.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas abordem o tema de forma mais aplicada, investigando boas práticas já em andamento nas escolas brasileiras e ouvindo a perspectiva dos próprios estudantes superdotados e de suas famílias. Só assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher a singularidade de cada sujeito e de potencializar os talentos que ainda permanecem invisíveis em muitas realidades escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. 2002.

FREITAS, S. N. de; PÉREZ, S. C. R. P. **Altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. In: PÉREZ, S. C. R. P. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: identificação e atendimento educacional*. Campinas: Papirus, 2012. p. 25-40.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento**. Revista Educação Especial, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. C. R. P. **Altas habilidades/superdotação: identificação e atendimento educacional**. Campinas: Papirus, 2013.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Reexamining a definition**. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

TERMAN, L. M. ***Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children***. Stanford: Stanford University Press, 1925.

VIRGOLIN, I. **Altas habilidades/superdotação e inclusão: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

RENZULLI, J. S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity**. In: STERNBERG, R. J. et al. *Conceptions of Giftedness*. 3. ed. Cambridge University Press, 2021.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e altas habilidades: desenvolvendo talentos no contexto escolar**. Curitiba: Juruá, 2020.

VIRGOLIM, A. R. **Políticas públicas e altas habilidades: avanços e desafios**. Brasília: MEC, 2021.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO

Maria Jaiane Vilas Boas dos Reis¹

Simone Assis de Souza²

1. Introdução

O presente artigo propõe refletir a promoção de inclusão escolar para adolescentes com deficiência na sala comum de ensino médio. O mesmo visa compreender como a modalidade de Educação Inclusiva tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetiva dos educandos com deficiência intelectual tendo em vista que depois da família a escola é o espaço propiciador para a inclusão de pessoas, sejam elas com deficiência ou não.

O tema inclusão é bastante atual e vem crescendo em termos de estudos e discursões pelo fato de dispormos de uma legislação bastante generosa no que tange a garantia do acesso e permanência do público-alvo de educação especial, uma vez que por muito tempo estes não tinham direito garantido a educação. A Educação Inclusiva é um processo em que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino. Refere-se à reestruturação da cultura, da prática e das políticas vividas nas escolas, de forma que elas respondam à heterogeneidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe a pessoa e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Neste contexto, a escola é responsável pela permanência e aprendizado significativo dos educandos de modo geral e em especial dos deficientes, uma vez que os mesmos necessitam de educação especializada a qual garanta aos mesmos o

¹ E-mail: mariajaianevilasboas@yahoo.com

² E-mail: assismoney@hotmail.com

aprendizado na perspectiva da educação inclusiva.

A escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Enfim, essa é uma característica própria, que acolhe indivíduos com aspectos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros. Assim, a escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem. Quando se trata de alunos adolescentes com deficiência intelectual é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais.

A deficiência é uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com manifestação antes dos 18 anos. Pessoas com DI apresentam dificuldades em raciocínio, aprendizado e habilidades práticas do dia a dia. O que nos indagou a compreender como é possível desenvolver habilidades de comunicação e linguagem, com objetivo de promoção de autonomia e a interação social do aluno em diferentes espaços sociais.

A deficiência intelectual, seja ela de baixo rendimento corresponde a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição, associadas ao significado de deficiência que por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano, levando as pessoas a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afeta outras regiões ou funções cerebrais. Entretanto faz se necessário ressaltar que a noção de escola inclusiva em nosso país leva a direção de uma dimensão que vai além da inserção das pessoas com deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. E qual importante é a promoção da autonomia, desenvolvimento na aprendizagem, comportamento adaptativo e habilidades sociais, conceituais e práticas. Segundo o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), adolescente é toda pessoa com idade entre 12 e 11 meses e 29 dias.

Depois da família, é na escola que este processo de transformação acontece de forma contínua, um espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e

novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola. Ela possui função essencial na vida dos alunos, tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares.

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de investigar os desafios da inclusão do adolescente com deficiência intelectual no ambiente escolar, para tanto surge o questionamento que se configura como questão problema deste estudo: Quais os desafios encontrados para inclusão do adolescente com deficiência intelectual no ambiente escolar?

O objetivo geral deste estudo é conhecer e descrever os desafios envolvidos na inclusão de adolescentes com deficiência intelectual no ambiente escolar do ensino médio.

2 Metodologia

A metodologia é uma revisão de literatura com autores da educação e da psicologia que define adolescente e deficiência intelectual, baseada nos seguintes autores. Paulo Freire 1996, no livro pedagogia da autonomia, Teresa Montoan 1997 livro e 2007 artigo em revistas científicas, Vygotsky 1997 obras em livros, Dias 2006 artigo científico, Almeida 2007 revista e 2009 livro, Carvalho 2006 livro, Fierro 2004 livros, Young 2007 livro, dentre outros que expõem os principais desafios de uma interação social, a mudança de adaptação curricular e práticas educacionais com o adolescente com deficiência intelectual no espaço escolar. Além disso, foram utilizadas algumas legislações, como: Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015, lei de Salamanca 1994, o estatuto da criança e do adolescente 1990, e a Declaração de Montreal 2004.

A escolha da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar o desenvolvimento de adolescentes com deficiência intelectual no ensino médio, com base em conhecimentos extraídos de artigos científicos e obras especializadas na temática. A coleta de informações foi realizada por meio de análise documental e diálogo com as leis que regulamentam a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão.

2.1 Apresentação dos dados

Os autores que abordam a educação das pessoas com deficiência intelectual

Autores	Material ano de publicação	Questões norteadoras	Busca literária	Conclusão
Paulo Freire	Pedagogia da autonomia 1996.	Como o processo se faz necessário na prática da escolarização de jovens e adultos.	Livro.	O autor afirma que a necessidade de o conceito de aprendizagem partir de um conceito social.
Vygotsky	Obras completas 1997 A defecologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. 1994	Como o aluno se tornar inserido na sala de aula regular?	Livros	O autor segue uma linha social, na qual podemos dizer que a inclusão na educação acontece no modelo de troca de experiência. E um conceito de inteligência e compreensão da realidade.
Fierro	Inclusão e desafios na escola Livros e revistas 2024	Qual a importância de um espaço escolar inclusivo? Qual a participação dos profissionais da escola no processo de inclusão?	Livros	Aborda a inclusão escolar como um processo desafiador que orienta o cuidado e o zelo com foco no aluno e as suas necessidades específicas. O livro afirma a necessidades de metas claras e condições adequadas e profissionais capacitados e a participação de todos no envolvimento do processo de inclusão
Montoan	A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema 1997	Qual importância da inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual?	Livro	O pensamento da autora defende que todos tenham a oportunidade de aprender e integra-se além de transformar as escolas em um ambiente acolhedor para a diversidade.
Carvalho	Educação de Jovens e adultos com deficiência mental: Inclusão escolar e constituição dos sujeitos. 2006	Como garantir que todos os alunos independentes de suas diferenças tenham acesso a uma educação de qualidade?	Livro	O autor afirma Que a educação inclusiva é um fator que requer diversas articulações de diversas dimensões, incluindo o aspecto pedagógico, social e político. Pois as pessoas com deficiência intelectual enfrentam adversidades em suas relações com o mundo social.

ALMEIDA	O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo? 2007	Qual a importância de compreender as necessidades específicas de cada indivíduo?	Google acadêmico Artigo	Através de seus trabalhos, abordou a inclusão da deficiência intelectual, destacando a importância de compreender as necessidades específicas de cada indivíduo com essas condições.
YOUNG	Para que servem as escolas? 2007	Como o currículo deve oferecer aos alunos acesso ao conhecimento sistemático?	Google acadêmico. Artigo	O autor afirma que é através do ensino que integre aspectos cognitivos, emocionais e sociais, proporcionando uma educação significativa para todos, argumentando e adaptando o currículo escolar.

Entretanto, alguns sites foram acessados para levantamentos de informações sobre as pessoas com a deficiência registradas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esse estudo nos auxiliou a compreender a inserção do aluno e identificar a deficiência intelectual no espaço escolar nos anos finais do ensino médio regular a partir das teorias selecionadas e mencionadas no texto.

De acordo com Maciel e Raposo (2010), a pesquisa bibliográfica pressupõe que os sujeitos e a realidade participam ativamente do processo de construção do conhecimento não podendo separar-se. Os discursos desencadeados na subjetividade dos alunos do ensino médio com Deficiência Intelectual (DI) tornam-se, a pesquisa bibliográfica, objetos fundamentais para o entendimento do que se propõe conhecer. Segundo Maciel e Raposo (2010, p. 82) “a interpretação de uma informação pode gerar a necessidade de buscar mais informações”, e assim a tripé que promove o conhecimento vai sendo construído. Ainda de acordo com os autores, os instrumentos, a partir de um viés qualitativo, “dá à produção de conhecimento um caráter interativo-constructivo”. (Maciel e Raposo, 2010, p.82)

Diante de alguns desafios que são encontrados dentro do ensino médio quando abordamos a deficiência intelectual na adolescência, em diferentes perspectivas, destacamos Lev Vygotsky pela sua abordagem histórico cultural do desenvolvimento, e outros autores que se debruçam sobre as transições da adolescência a vida adulta e inclusão escolar e social. A leitura sobre deficiência intelectual na adolescência é vasta e abrangente em diferentes áreas, desde a teoria do desenvolvimento no espaço

educacional até as práticas na educação, vida social e autonomia, como aborda Vygostsky em um pilar teórico essencial no socialismo e no desenvolvimento das habilidades para o desenvolvimento da vida de maneira global.

Os principais desafios no desenvolvimento sócio interacionista, cognitivos e de habilidades adaptativas em pessoas com deficiência intelectual na fase de vida da adolescência necessita de um olhar dentro do espaço educacional amplo e com práticas pedagógicas diversas, como afirma Maria Teresa Mantoan, que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos e a necessidade de criar ambientes educacionais que promovam a participação e o desenvolvimento de todos incluindo aqueles que possuem DI em diversos ambientes educacionais. No ensino médio, as barreiras encontradas no espaço escolar podem ser categorizadas em arquitetônica e atitudinais, que podem ocorrer de forma proposital ou involuntária através de frases capacitista ou outras atitudes pessoais e pedagógicas, afetando tanto no aprendizado quanto na inclusão dos alunos. Autores como Sasaki e Gauder, entre outros, discutem essas barreiras em suas escritas sobre inclusão escolar de desenvolvimentos nas práticas pedagógicas para que a educação atenda às necessidades de todos os alunos dentro do ambiente escolar.

No que se refere à pesquisa sobre inclusão escolar no ensino médio, as barreiras no espaço de aprendizagem para alunos na adolescência, foram os principais eixos norteadores que nos levaram ao estudo de diversos artigos através textos diversificados, antes os autores acima mencionados, com objetivo de demonstrar as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência intelectual na adolescência cursando o ensino médio e as estratégias para promover um ambiente escolar mais inclusivo.

No presente estudo, a inclusão de adolescentes com deficiência intelectual é considerada um dos maiores avanços na educação, resultado do reconhecimento da importância e da necessidade de inserção desse público por meio de leis, políticas públicas e ações voltadas à acessibilidade. Tais medidas possibilitam que esses adolescentes se desenvolvam de forma mais plena, alcançando maior autonomia e participação tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais. Para embasar essa reflexão, o estudo adotou uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

3 Deficiência intelectual: alguns diálogos teóricos

Diante de uma revisão bibliográfica, foram encontrados alguns autores que abordam a deficiência intelectual na adolescência como um dos principais desafios na permanência deste aluno na sala de aula do ensino médio de uma rede regular de ensino, apresentado as barreiras encontradas neste ambiente como atitudinais, interação social e as adaptações das atividades ou flexibilização curricular como afirmar Vygotsky, Dias e Mantoan.

No entanto as transições dos espaços educacionais ocorridos na adolescência, o autor Dias coloca em suas escritas que ocorrem variações de acordo com os níveis de grau dentro da deficiência intelectual na adolescência. Diante do avanço tecnológico e científico que tem proporcionado desenvolvimento recente nos campos científico, educacional, social e jurídico, particularmente, a ocorrência de mudanças no campo dos valores devidas à disseminação da cultura inclusiva tem permitido às pessoas com deficiência maior participação social e acesso à escolarização do ensino médio por um período mais longo que seus pares em décadas passadas, esse avanço é evidente, porém ainda é o necessário. Quanto à parte em que envolve a política de educação inclusiva tem favorecido um aumento do número de jovens com deficiência que concluem o Ensino Médio e se qualificam para a transição ao Ensino Superior ou ao trabalho como afirma (DIAS, 2012). Quando comparamos os diferentes níveis de deficiência Intelectual, entretanto, notamos que as conquistas não atingem a todas de modo homogêneo havendo diferença entre os níveis da deficiência. A deficiência intelectual consiste no atraso do desenvolvimento cognitivo da pessoa, no qual pode ser notada através da dificuldade de aprendizagem, baixa interação com outras pessoas, e por vezes uma incapacidade na realização de atividades simples e esperada para a idade cronológica do adolescente. São inúmeras as causas e os fatores de risco que podem levar à deficiência intelectual, é imprescindível ressaltar que mesmo utilizando recursos tecnológicos sofisticados o diagnóstico não se chega a definir com clareza a causa da deficiência.

A deficiência intelectual é um transtorno do desenvolvimento que impacta o desempenho escolar, embora não exista uma regra fixa quanto à sua manifestação. Pode ser causada por diversos fatores, como complicações durante a gestação, no parto ou por condições genéticas. É fundamental compreender que a deficiência intelectual

não é contagiosa nem se transmite pelo convívio com pessoas que a possuem. Trata-se de uma condição permanente, e não de uma doença; portanto, não se deve esperar sua cura (ALMEIDA, 2007).

Para suspeitar de deficiência intelectual, é necessário observar um conjunto de sinais — nenhum indicador isolado é suficiente para caracterizá-la. Entre os sinais mais comuns na infância estão atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, como demora para sustentar a cabeça, sentar, andar ou falar. Na adolescência, pode-se observar dificuldade de compreensão de normas e ordens, baixo rendimento escolar, limitação na autonomia para atividades cotidianas e dificuldades de interação social.

O diagnóstico da deficiência intelectual deve ser realizado, sempre que possível, por uma equipe multiprofissional, composta por profissionais como assistente social, médico e psicólogo. A avaliação deve considerar o desenvolvimento motor, psíquico e social, pois essas esferas são essenciais no processo de observação e diagnóstico (MANTOAN, 2007).

A autonomia, nas deficiências motoras ou sensoriais, é constituída de habilidades alternativas que, dadas as incapacidades das pessoas, permitem uma adaptação conveniente às tarefas essenciais. Na deficiência mental, a autonomia reveste-se de outras significações e o ensino escolar não visa desenvolver a autonomia intelectual, nem mesmo quando se trata de alunos normais. (MANTOAN, 2007, p.1)

A condição de deficiência intelectual na adolescência (e, especialmente, as deficiências não sindrômicas), por exemplo, detém características peculiares. Nela, diferentemente das demais, o diagnóstico tem um papel determinante não apenas na identificação e caracterização da deficiência, como colabora para sustentar o preconceito e a discriminação negativa, em lugar de promover a garantia de direitos para essa fase de vida. Por vezes, o tipo de diagnóstico da deficiência intelectual favorece o entrave na sociedade, promovendo assim uma segregação entre os diferentes níveis leve e moderado, deixa de forma mais complexa a inserção social do nível severo que é marcado pelo descrever do relatório médico sem ofertar espaço para demonstrar outras especificidades que não se denota naquele modelo de relatório médico. Pois a adolescência abrange uma transição de vida para a vida adulta marcada de grandes avanços na esfera social e educacional.

No entanto, a sociedade ainda segue vias de padrões estatísticos, viabilizando os adolescentes e adultos com deficiência intelectual com infantilidade,

subestimação e negligenciando os conhecimentos na área de estudo, do trabalho, em suas relações interpessoais, área do crescimento educacional no ensino médio dentre outras, produzidos por esse público alvo. Segundo levantamento realizado pelo Ministério do Trabalho, diante das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE no ano de 2010, indicaram que 45,6 milhões de pessoas se declararam ter algum tipo de deficiência, esse número indicava 23,9% da população geral brasileira. Se destacaram as deficiências: Visual, equivalente a 18,8% da população, motora 7%, auditiva 5,1% e a deficiência intelectual com 1,4%. (Boletim Informativo PCD, divulgado em 2016).

Também é citado neste Boletim de informações um dado importante quanto a educação que, foi observado que menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursaram o nível superior segundo a Agência de Notícias IBGE.

Conforme foi abordado neste trabalho, o diagnóstico da deficiência intelectual é fortemente marcado pela associação entre o modelo médico, que compreende a deficiência como adoecimento, e o modelo psicométrico, que regido por padrões estatísticos visam reduzi-la a um score, excluindo da análise os modos de funcionamento psicológico singulares. Tal associação conduz à representação da pessoa com deficiência intelectual como um adolescente infantilizado, sem autonomia, dependente, contido e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos, o que constitui uma violação de seus direitos como pessoa (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Segundo Carvalho (2006), pessoas com deficiência intelectual enfrentam adversidades em suas relações com o mundo social, tais como desqualificação de seus papéis de jovens e adultos e baixas expectativas quanto a sua capacidade de adaptação, solução de problemas, reflexão e autorreflexão, principais características das formas mais desenvolvidas de funcionamento cognitivo. Essas pessoas são comumente posicionadas distante do status social de adolescentes ou adultos, ou seja, representadas como "crianças grandes" incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar, como qualquer adolescente sem o mesmo diagnóstico. Esse quadro pode levar à privação de oportunidades acadêmicas e sociais, com efeitos duradouros sobre o processo de desenvolvimento pessoal. Há repercussões nos vários contextos da vida cotidiana, gerando dificuldades especialmente no que diz respeito à inserção no convívio social, conclusão da educação básica no ensino médio ou acesso aos níveis

mais elevados de escolarização, ambientes nos quais os adolescentes participam de forma ativa (DIAS, 2012).

Em consonância com as proposições de Vygotsky (1997), temos enfatizado que o adolescente com deficiência intelectual não deve ser considerado principalmente como menos desenvolvido que outros, mas desenvolvendo-se de forma qualitativamente diferente seja no espaço social ou no espaço educacional com foco no ensino médio. A situação de deficiência intelectual não difere das demais condições normativas de desenvolvimento ao pressupor uma relação complexa e dinâmica entre componentes biológicos e culturais. Graças a esse caráter bi cultural, a performance intelectual não está predeterminada, mas exposta à contínua possibilidade de reconfiguração e transformação frente a desafios concretos e à oportunidade de estabelecer relações sociais instigantes, que possibilitam a emergência de novas condutas em relação a si mesmo, ao sistema de ensino e ao mundo.

O princípio orientador da educação inclusiva propõe a mediação e adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis no processo de construção do conhecimento: "o discente, como o sujeito que aprende; o docente como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. "O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial. No qual a teoria do autor visa em um desenvolvimento de si e do outro, ele afirma, que o aprendizado ocorre de forma mútua entre o eu e o outro. Dessa forma, o sistema de ensino médio regular parece considerar que pouco ou nada pode ser feitas para contribuir com a educação desses alunos, e quanto mais debilitadas forem essas trocas, haverá um maior número de lacuna no desenvolvimento desses alunos. Dessa forma, os alunos com deficiência intelectual estão incluídos no sistema de ensino por força de acordos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), porém, pela falta de investimento pedagógico de trocas sociais eficientes, podem estar excluídos do direito à aprendizagem. De forma que, os adolescentes com necessidades educativas especiais necessitam de ações elaboradas pelos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, em constante interação com os adolescentes com ou sem necessidades educativas especiais.

Na medida em que esse processo se consolida, alunos sem necessidades

educativas especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educativas especiais, e a educação se reconfigura ocorrendo a real inclusão necessária dentro do espaço educacional em diferentes níveis de ensino. A educação, segundo Vygotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VYGOTSKY, 2003, p. 201). Uma das questões centrais que determina mudanças são as evidências do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, que vem sendo entrelaçada pela inclusão na mudança do tempo, da história do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais.

O avanço entre diferentes tipos de escolas do ensino médio, inicialmente o processo de exclusão total contextualizada na sociedade onde a deficiência e vista como pecado e fazia-se necessário a retirada da pessoa desse espaço de forma global, como o sacrifício da pessoa com deficiência, com pequeno avanço mais ainda uma exclusão de maneira brutal construiu a roda da vida, onde as pessoas com a deficiência eram depositadas todas em um único espaço. Registrando mais um avanço as pessoas que possuíam a deficiência intelectual, poderia estar na sociedade, porém seria de integra responsabilidade familiar a retirada desses seres dos espaços sociais devendo manter-se apenas nas famílias, havendo grandes marcos na caminhada pela inclusão houve a permissão para criar escolas específicas para as pessoas com deficiência de forma que a convivência fosse exclusivamente de pessoas neurodivergentes denominada de escola especial. Foi apenas com o grande marco do desenvolvimento da educação inclusiva que se tornou possível a construção e a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão, permitindo a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, rompendo paradigmas e reconhecendo a singularidade de cada deficiência e de cada indivíduo em diversos espaços sociais.

Vygotsky teceu críticas contundentes à escola especial de sua época, mas defendia a existência de uma educação especial que respondesse às necessidades específicas de cada criança. Para ele, a educação escolar deveria considerar a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência. Embora reconhecesse que as leis gerais do desenvolvimento humano se aplicam a todas as crianças, Vygotsky enfatizava

a importância de manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de novas capacidades e não se limitando ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno. Para isso, seria necessário oferecer condições que respeitassem as singularidades associadas a cada tipo de deficiência.

Segundo Fierro (2004, p. 196), “as pessoas com deficiência têm dificuldades especiais em adquirir conhecimentos. Suas dificuldades parecem ter a ver com todos os processos cognitivos e os parâmetros de inteligência”. E prossegue afirmando que “o principal déficit parece residir em sua dificuldade, inclusive de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridas” (FIERRO, 2004, p. 197).

No entanto, as atitudes que viabilizam o preconceito seja ela em transcrição análise de relatório médico, no espaço escolar, a cultura social ainda se mantém de forma pouco avançada para o rompimento dos paradigmas que evidências tais atitudes com ênfase no ensino médio. A educação para o público da adolescência de maneira ampla tem registrado um avanço significativo na mudança social das pessoas com deficiência intelectual em espaço educacional, no entanto as barreiras atitudinais ainda se tornam predominante dentro do ambiente escolar.

Resultados

Após o levantamento dos dados é possível chegar a alguns resultados, tais como: os alunos com deficiência no ensino médio podem avançar em seus estudos e não ser barrado pelos estereótipos impostos pela sociedade educacional de alunos na adolescência através do diagnóstico médico que separa do nível leve ao nível severo como afirma Dias em seu acervo documental. Além disso, a lei de Salamanca afirma o ingresso deste aluno no espaço educacional e a Lei Brasileira de Inclusão assegura a sua permanência e as possibilidades necessárias para manter esse adolescente incluído no espaço educacional do ensino médio, com as suas particularidades e que a escola é um espaço de descobertas e desenvolvimento, no qual o aluno é guiado para encontrar seu potencial em seu tempo de aprendizagem, e não um lugar onde o aluno necessita se adaptar a estrutura educacional.

Os autores que embasaram a nossa pesquisa, apontam como os principais desafios cognitivos e de habilidades adaptativas em pessoas com a deficiência

intelectual na construção de uma escola inclusiva que envolve o rompimento com práticas homogêneas e padronizadas, que ignoram as individualidades. Conforme aponta Pires (2006, p. 91), “a escola para todos, extingue as práticas escolares onde todos os alunos têm de dominar as mesmas aprendizagens, no mesmo ritmo e através dos mesmos métodos de ensino”. Nesse sentido, a inclusão demanda uma reestruturação do ambiente escolar e da organização curricular, que deve promover a valorização da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, conforme destacado por Young (2007). Essa perspectiva possibilita um ensino que integre aspectos cognitivos, emocionais e sociais, proporcionando uma educação significativa para todos.

Os resultados da pesquisa indicam avanços na educação sob a perspectiva inclusiva, especialmente quanto à inserção de alunos com deficiência intelectual no ensino regular nos anos finais da educação básica. No entanto, dados obtidos em fontes como o IBGE revelam que a conclusão dessa etapa por parte desses estudantes ainda não representa, de fato, uma inclusão escolar efetiva, em razão das altas taxas de desistência escolar observadas nesse grupo, especialmente quando comparadas às de alunos com outros tipos de deficiência.

A análise dos dados evidenciou que a taxa de escolarização de estudantes com deficiência intelectual apresenta uma diferença significativa em relação aos demais grupos, independentemente da faixa etária. Esse cenário é particularmente preocupante entre adolescentes de 15 a 17 anos, faixa em que o percentual de evasão é expressivamente mais alto, conforme divulgado pela Agência de Notícias do IBGE em 18 de setembro de 2024

A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente (Agência de Notícias IBGE, Atualizado em 16/08/2024).

Diante da divulgação de dados do IBGE para o público de pessoas pcd's, demonstra como se faz necessário à escolarização das pessoas com a deficiência intelectual após os 15 anos, pois após essa faixa etária, demonstra abandono e falta de continuidade na vida escolar dessas pessoas, necessitando assim de uma intervenção positiva na

perspectiva de construção de conhecimento, com base na vida sócio-histórico-cultural da pessoa deficiência intelectual.

Em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza da deficiência intelectual toma outros véis, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói diálogos entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual.

As pessoas com DI conseguem apresentar avanços através da convivência e a aprendizagem de forma mutua no ambiente escolar inclusivo, pelo processo de adaptação curricular assim como as atividades adaptadas respeitando o nível de conhecimento no qual o sujeito possui e a sua particularidade. Partindo do pensamento de que a aprendizagem não necessita seguir padrões engessados, Paulo Freire (1996) afirma que a aprendizagem não é a transferência de conhecimento, mas o compartilhamento de possibilidades para a construção do conhecimento.

Para assegurar um conhecimento qualitativo, Maciel e Raposo (2010 p. 83) “Nenhuma expressão do sujeito pode ser assumida de forma direta pelo investigador fora do contexto geral que ela se produz”. No entanto expressa a importância da inclusão como mais um instrumento que proporciona a participação da pessoa com deficiência no contexto social educacional. Desse modo, a pessoa com DI, envolve-se com o contexto geral social educacional para entender as expressões impostas pela sociedade em seus diferentes espaços. Entretanto a deficiência torna essas pessoas individuais no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de forma singular e com suas especificidades. Com isso, a pesquisa bibliográfica partiu do aporte, principalmente, de como ocorre as relações no espaço escolar através da fonte bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica demonstra a variabilidade na prevalência da deficiência intelectual e evidencia a importância de pontuar o impacto dos fatores encontrado na sociedade. Os estudos realizados apontaram a prevalência que destacam as desigualdades no acesso a cuidados educacionais adversas como fatores críticos. O que é possível registrar os grandes avanços diante das mediações nos espaços educacionais.

A concepção inclusiva no contexto dos anos finais do ensino médio tem como

objetivo deslocar o foco das possíveis limitações e dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual para outras dimensões que dialoguem com as demandas escolares. Busca-se, assim, valorizar os potenciais desses estudantes, permitindo que identifiquem e desenvolvam seus pontos fortes em parceria com professores e demais profissionais da escola. Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental que a instituição se reorganize, oferecendo os recursos específicos necessários e eliminando barreiras de qualquer natureza sejam elas atitudinais, capacitista ou arquitetônicas. A inclusão requer, portanto, uma escola aberta à diversidade, comprometida com práticas renovadas e com modos de atuação que garantam o pertencimento e a aprendizagem de todos no ensino médio.

Diante da pesquisa, é necessárias amplas mudanças nos espaços educacionais, o rompimento das barreiras atitudinais e as práticas pedagógicas para o sucesso da ação educativa, pois a inclusão exige uma escola aberta à diversidade e implica outros modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre ensinar e aprender. A escola não necessita ter como base a metodologia quantitativa com provas e acúmulos de saberes expressos apenas em respostas pontuais escritas, o que não encaixa na metodologia inclusiva é necessário ofertar diversos métodos avaliativos, que permita o docente avaliar cada indivíduo como ser único, e favorecer a permanência e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual no espaço educacional em anos finais.

A inclusão educacional nos anos finais, da pessoa com deficiência intelectual, na qual orienta as ações dirigidas a inserção no espaço faz se necessário uma mudança nas barreiras atitudinais, flexibilização do currículo e aceitação no espaço social, a inclusão não necessariamente na sala de aula, mas em todas as esferas escolares dentro da educação básica de anos finais do ensino médio como afirma Mantoan, que a educação necessita auxiliar no desenvolvimento do aluno e não o aluno tentar se moldar no desenvolvimento pedagógico do espaço escolar.

Diante dos conhecimentos adquiridos na pesquisa bibliográficas, advêm da concepção da deficiência como carência e ausência localizadas no indivíduo unicamente que não dialoga com o que o Estatuto da criança e do adolescente em seu artigo 53º aborda o direito do adolescente à educação, visando o pleno desenvolvimento de uma pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação do mesmo. No entanto, as vezes foge do que a lei prever, por falta de conhecimento de

como promover a inclusão e o favorecimento da aprendizagem de forma igualitária em sala de aula.

Considerações finais

Mediante o exposto, este estudo bibliográfico buscou analisar a inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual no ensino médio, a partir dos desafios que permeiam esse processo. Os resultados obtidos revelaram avanços na permanência desses estudantes nos anos finais da educação básica; contudo, ainda se observa uma distorção significativa quando comparada à trajetória escolar de alunos com outras deficiências no mesmo nível de ensino.

Embora este estudo tenha se centrado em conceitos teóricos, ele contribui para a discussão sobre as limitações de alunos adolescentes no ambiente escolar no ensino médio e na identificação das barreiras encontradas no espaço escolar e sugere a acolhida como elemento fundamental para tratar as barreiras atitudinais, arquitetônicas ou capacitista decorrentes.

A metodologia exposta por um sistema de ensino que não se encaixa nas particularidades de cada aluno com deficiência intelectual proporciona as percepções equivocadas que resultam em procedimentos atitudinais errôneos, a falta de recurso e adaptação curricular para promover de forma igualitária o processo de ensino do aluno com deficiência intelectual aos alunos que não registram nenhum tipo de deficiência no ambiente educacional do ensino médio. A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras, tem vastos caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou a algum tempo e continuamos a buscar para que, no futuro, espera-se que as escolas seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar na qual as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado.

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir, de alguma forma, para as discussões atuais acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio regular. Alinhado ao pensamento de Hugo Beyer, defende-se que a principal condição para uma educação verdadeiramente inclusiva é uma nova forma de pensar: a convicção de que os alunos são sempre diferentes entre si e de que todos, em sua singularidade, são especiais.

Consequentemente, o desafio recorrente identificado na pesquisa bibliográfica

aponta para a necessidade de adaptar as práticas educacionais e o processo de desenvolvimento do adolescente no ensino médio às particularidades de cada indivíduo, assegurando o respeito à diversidade e promovendo a inclusão plena.

Uma das limitações deste estudo foi a ausência de participação direta de estudantes da rede básica de ensino, bem como a não abordagem de intervenções aplicadas diretamente a pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a sistematização dos estudos analisados permite delinear estratégias específicas para esse contexto, oferecendo subsídios valiosos para futuras pesquisas e intervenções mais inclusivas e adaptadas às necessidades desses adolescentes, contribuindo para a ampliação do conhecimento e o avanço da inclusão educacional no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. P. *Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual*. 2004. Disponível em: http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

ALMEIDA, Clarita Claupero; TAVARES, Helenice Maria. O brincar da criança com deficiência. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica168>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo? 2007. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com/2007/10/o-que-deficiencia-intelectual-ou-atraso.html>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

DIAS, S. S. *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental*. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 192-214.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial, v. VI).

MACIEL, D. M. A.; RAPOSO, M. B. T. *Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão*. Brasília: UAB/UnB, 2010. Módulo V, Texto básico.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. 2007. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19516>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINAYO, C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S. Perspectiva de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 16-27, 2003.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. In: MINAYO, C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira; Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. 1994. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*. vol.37 nº.4 São Paulo Dec. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Carolina Lira Gonçalves¹

Luciana Ferreira da Silva²

Patrícia Silva de Jesus³

Introdução

Deficiência Intelectual⁴ (DI) é o termo utilizado para descrever o distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta o funcionamento intelectual sendo caracterizado por desempenho intelectual abaixo da média, com limitações em habilidades adaptativas, e que se manifesta antes dos dezoito anos. Essa condição é caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais. Essas habilidades estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, entre outras. E geram importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas.

A inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no ambiente escolar regular ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de adaptações pedagógicas, resistência por parte de alguns educadores e a necessidade de maior envolvimento da família e da comunidade escolar. Apesar dos investimentos promovidos por algumas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda é perceptível a lacuna entre o discurso e a prática. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário um compromisso coletivo que envolva formação continuada para os

¹ E-mail: carollira151@outlook.com

² E-mail: lucianaferdasilva80@gmail.com

³ E-mail: sauloemila@gmail.com

⁴ A partir da adoção da Classificação Internacional de Doenças – 11ª Revisão (CID-11), prevista para entrar em vigor no Brasil em janeiro de 2027, a antiga nomenclatura “Deficiência Intelectual” (anteriormente classificada sob o código F-84 na CID-10) passa a ser denominada “Transtornos do Desenvolvimento Intelectual”, com o novo código 6A00. A mudança busca promover uma terminologia mais atual, respeitosa e alinhada às diretrizes dos direitos humanos e da inclusão social.

profissionais da educação, ações intersetoriais e o fortalecimento de uma cultura escolar mais acolhedora, equitativa e sensível às particularidades de cada estudante.

Nossas vivências durante os estágios em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos permitiram observar essas dificuldades de perto. Percebemos que, embora haja avanços nas políticas de inclusão, muitas escolas ainda não estão plenamente preparadas para acolher e desenvolver estratégias eficazes para esses alunos. A segregação e o capacitismo ainda são fatores muito presentes nas escolas analisadas: alunos que saem mais cedo, não participam das atividades propostas em sala e são, diariamente, questionados sobre sua capacidade de aprender, estes acabam se tornando fatores que colaboram para a evasão escolar desses estudantes e pela falta de confiança de algumas famílias no potencial educativo da escola. Nossas observações nos possibilitaram um olhar mais amplo sobre a inclusão em todos os espaços e vertentes a qual devem incentivá-la e torná-la realidade.

Diante disso, este estudo busca refletir sobre essas experiências, discutir as práticas pedagógicas inclusivas, identificar estratégias para o ensino inclusivo e ressaltar a importância da ponte família – escola para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. Conforme nos diz Martins e Santos (2015):

A forma de ver a deficiência prejudicou o início do processo de inclusão do aluno com DI, fortalecendo mitos sobre a sua aprendizagem, construídos socialmente a partir de atitudes preconceituosas e segregacionistas de educadores, pois o temor pela diferença permeia em grande parte a discriminação que afeta, muitas vezes, as escolas. (Martins e Santos (2015), p. 396)

É fundamental compreender as experiências vividas no espaço escolar para conseguir identificar práticas que favoreçam a aprendizagem e a convivência, garantindo assim, a inclusão destes estudantes.

2. ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, art. 8º: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos

diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.”. Assim, a adaptação curricular é, em tese, um dever de toda escola de ensino regular mas, na prática, será que estas instituições de ensino estão realmente efetivando seu papel? Estes alunos estão se desenvolvendo? Os estudantes com DI estão sendo inclusos?

A adaptação de atividades, trabalhos e provas é pensada levando em consideração as habilidades, competências e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e aqueles já desenvolvidos. A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem, assim, necessitando de um maior apoio pedagógico. Podemos observar nos registros de campos das observações realizadas por Patrícia:

Estava na sala de aula com a aluna com deficiência intelectual que não fala, não escreve (ela está cursando o 6 ano), aguardando o professor da disciplina de matemática. Ele chegou, deu boa tarde e foi ao quadro colocar o conteúdo da aula para que os alunos copiassem no caderno, deu um tempo, e depois explicou o assunto, deu o horário do término da aula, ele se despediu e saiu da sala. E assim aconteceu com o outro professor... (Relato de aula de Patrícia, 2025)

Essa experiência nos revela, que mesmo sabendo da existência da aluna em sala de aula, nada foi preparado para que ela pudesse acompanhar o desenvolvimento da aula. É um sentimento de invisibilidade que acarreta em uma falta de atenção individualizada. Observamos a falta de conhecimento e preparo do professor, que muitas vezes não possui formação necessária para lidar com a diversidade dos alunos, e também a questão do preconceito sobre a capacidade da pessoa com deficiência intelectual em aprender.

É importante destacar que, embora muitas práticas pedagógicas excludentes tenham sido observadas, os professores não devem ser considerados os únicos responsáveis por tais falhas. Grande parte desse despreparo está diretamente ligada à ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada, que deveriam ser promovidas sistematicamente pelos órgãos educacionais como secretarias municipais, estaduais e o próprio Ministério da Educação. A falta de acesso a capacitações específicas, de caráter prático e acessível, contribui para que muitos educadores enfrentem desafios em sala de aula sem o suporte necessário, reproduzindo modelos tradicionais de ensino que não contemplam a diversidade dos estudantes.

Outra experiência relatada no nosso diário de campo de estágio foi:

Hoje, em sala de aula, vi a estudante separada dos colegas enquanto estes faziam um trabalho em equipe, ao me aproximar percebi que a aluna fazia as atividades que a cuidadora elaborava, quando perguntei ela disse que apenas 4 professores adaptavam suas atividades para a aluna, os demais passavam a mesma atividade para a turma toda.
(Relato de sala de Ana Carolina, 2024)

Esse relato reforça a observação da experiência anterior, os docentes muitas vezes optam por não incluir o aluno nas atividades pedagógicas e seguir seu planejamento, ao invés, de formular uma aula onde todos possam participar. Mas, não podemos ignorar como a falta de incentivo e promoção de práticas inclusivas e formações que preparem esses profissionais para trabalhar considerando cada estudante, favorecem o uso de práticas arcaicas e “crucificam” novos modelos de ensino por considerarem um trabalho excessivo e, para alguns, “desnecessário”. Afinal, para eles, estar presente em sala de aula é o suficiente para o estudante com deficiência. Assim como observado por Luciana:

Durante uma conversa com a professora regente, ela relatou enfrentar dificuldades para adaptar as atividades escolares às necessidades de duas alunas com deficiência intelectual. A professora explicou que nunca teve a oportunidade de participar de uma capacitação voltada à educação inclusiva. Além disso, mencionou a ausência de apoio por parte da gestão escolar. Diante dessa realidade, as alunas permanecem na sala sob os cuidados das cuidadoras, que se esforçam para mantê-las ocupadas.(Relato de sala de Luciana, 2023).

Essa situação reflete a falta de formação continuada e de apoio institucional, aspectos apontados por Mantoan (2003), como entraves significativos para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que a inclusão não depende apenas da presença física do aluno na escola, mas de um compromisso coletivo com sua aprendizagem e participação.

Após a observação de diferentes espaços e indivíduos, é notória a dificuldade, despreparo e relutância de alguns profissionais ao se falar de práticas pedagógicas inclusivas, para muitos a adaptação deve ser feita, mas não por eles, e para outros, o fato do estudante frequentar as aulas já é inclusão o suficiente. Esse tipo de pensamento capacitista está enraizado na maior parte dos educadores, dificultando assim, o desenvolvimento do estudante e criando barreiras para o fim de práticas consideradas tradicionais que não consideram as diversidades, as múltiplas inteligências e ritmo de aprendizagem.

3. O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SUPORTE ÀS

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, responsável pelas diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, por meio do art. 2º define que: “ O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.”. É papel do profissional do AEE proporcionar um atendimento Individualizado para o estudante com deficiência intelectual visando o seu desenvolvimento dentro e fora do âmbito escolar a fim de proporcionar sua autonomia, independência e desenvolvimento cognitivo.

O profissional especializado deve oferecer suporte aos professores para que estes forneçam atividades adaptadas aos estudantes com DI, assim, fortalecendo a parceria educador de sala regular – educador especializado e propiciando um maior apoio ao aluno visando sua inclusão e desenvolvimento. Porém, deve-se sempre esclarecer que, funções e espaços diferentes utilizam planos educacionais diferentes, Gomes et al. (2007) diz “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.”, reforçando que o atendimento educacional especializado não é reforço escolar. Observamos que:

A sala de AEE do colégio funcionava todos os dias porém a profissional que ocupava o cargo de técnica de AEE, apesar de todo esforço, não tinha formação na área da educação inclusiva/especial. Inicialmente os atendimentos eram desordenados, não via rotina na sala. Muitos professores nem sabiam para que a sala servia ou nos viam como um reforço dos assuntos trabalhados em sala.

(Relato da Sala de Recursos Multifuncionais de Ana Carolina, 2025)

O relato evidencia algumas das dificuldades enfrentadas na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma das escolas observadas. Apesar das boas intenções, a falta de formação específica em educação inclusiva/especial da técnica responsável pela sala e de uma rotina estruturada comprometeu a organização e efetividade dos atendimentos, evidenciando a necessidade de profissionais qualificados para garantir o desenvolvimento dos estudantes. O desconhecimento do real propósito da sala pelos docentes reforça a importância da comunicação entre professor do AEE e professor da sala regular.

De acordo com nossas vivências, observamos que nas escolas as quais passamos, a sala de AEE acaba sendo um espaço que não tem sua funcionalidade definida, bem como, sua existência é pouco difundida entre a equipe pedagógica. Assim, sua importância e propósito se tornam desinteressantes ou até irrelevantes para aqueles que deveriam atuar de forma colaborativa nesse espaço. Isso compromete a efetividade do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, enfraquecendo as ações inclusivas no ambiente escolar.

4. PAPEL DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual é responsabilidade de toda a escola. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) afirma que todas as pessoas têm direito a uma educação que respeite suas necessidades. Por isso, professores, coordenadores, direção, demais funcionários e colegas de sala precisam agir juntos para que todos se sintam acolhidos e participem da vida escolar.

A equipe pedagógica tem um papel importante. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), é função dessa equipe orientar os professores na construção de práticas que respeitem o tempo e o jeito de aprender de cada aluno, inclusive aqueles com deficiência intelectual. Os professores devem planejar suas aulas de forma flexível, usando diferentes estratégias de ensino. O Ministério da Educação (MEC, 2020) recomenda que sejam usadas adaptações de materiais, tecnologias assistivas e avaliações diferenciadas, sempre pensando no desenvolvimento de cada aluno.

Os funcionários de apoio da escola também são fundamentais. Eles garantem que todos os alunos sejam bem cuidados em todos os momentos, seja no intervalo, nas refeições ou em atividades fora da sala de aula, sempre respeitando suas necessidades. Isso está em consonância com o que orienta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Já a direção da escola tem a missão de organizar formações para todos os funcionários, garantir que a escola tenha estrutura acessível e promover uma cultura de respeito às diferenças. Em relação à experiência vivenciada nas escolas, podemos relatar que:

Duas alunas com deficiência intelectual, não verbais, permaneceram acompanhadas por suas cuidadoras, sem serem incluídas no

planejamento pedagógico da professora. Durante a aula, receberam apenas uma folha de papel em branco para desenhar e pintar, sem relação com os conteúdos trabalhados. Sem estímulos adequados ou qualquer forma de mediação que se tornasse possível a aprendizagem, uma das alunas dormiu em sala, enquanto a outra saiu para os corredores da escola, acompanhada por sua cuidadora, que tentou, sem sucesso, convencê-la a retornar. (Relato de sala de Luciana, 2023)

Esse relato evidencia fragilidades estruturais no planejamento pedagógico inclusivo, apontando a necessidade de um olhar sensível e antecipado às diferenças presentes no contexto escolar. A inclusão efetiva requer adaptações curriculares e metodológicas. A simples oferta de uma atividade não relacionada ao conteúdo, como a folha de papel para colorir, revela uma compreensão superficial do que significa promover a inclusão.

Analisando nossas observações, obtivemos diferentes olhares a respeito da equipe pedagógica, mas ambos serviram para ressaltar como o papel de uma gestão democrática e participativa é essencial no processo de inclusão e adaptação de estudantes com Deficiência Intelectual. Assim, como vimos neste texto e como está escrito na Lei Brasileira de Inclusão e a BNCC, a inclusão é um trabalho de equipe. Cada pessoa dentro da escola é essencial para criar um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver de maneira igualitária.

5. FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA FUNDAMENTAL NO TRABALHO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA.

É necessário ter um olhar atento à importância das famílias dos alunos com deficiência, para que possamos conseguir construir um trabalho que leve ao desenvolvimento daquele indivíduo. Com o auxílio da família a escola compreende as particularidades do aluno, focando em suas habilidades. A família, como sendo o primeiro ambiente de socialização e aprendizagem, exerce um papel crucial no desenvolvimento do aluno contribuindo para seu sucesso escolar e social. Através de experiências, relatamos:

Costumo sempre entrar em contato com as famílias logo após conversar com o aluno. Percebi que os estudantes que se desenvolviam mais rapidamente tinham famílias presentes que sempre nos buscavam quando tinham dúvidas. Já os estudantes que as famílias evitavam contato acabavam tendo um desenvolvimento mais lento e agitado. (Relato de sala de Ana Carolina, 2024)

O relato destaca a importância da parceria entre escola e família no desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Observamos que os alunos cujas famílias são presentes e mantêm diálogo constante com a escola apresentam avanços mais significativos, enquanto a ausência de contato familiar está associada a um desenvolvimento mais lento e comportamentos agitados. A experiência reforça a necessidade de uma comunicação empática e contínua entre escola e família, além do acolhimento e orientação às famílias mais distantes, como forma de fortalecer o processo educativo de forma colaborativa e inclusiva.

A lei brasileira de inclusão 13.146/2015 no capítulo IV em seu parágrafo único diz: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” A escola e a família são instituições que podem contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências e garantir seu pleno desenvolvimento.

A parceria família e escola não se resume as reuniões ou a correção de uma tarefa de casa. O envolvimento dos pais na escola gera uma motivação aos alunos, resulta em uma maior autoconfiança nas crianças, a comunicação entre a família e a escola fica mais fortalecida, facilitando a identificação de problemas e desafios. A partir de observações:

Estava na escola aguardando o início das aulas, quando a diretora me chamou para conhecer a família da aluna. Ficamos nós e a mãe da aluna conversando para conhecermos a aluna. A mãe foi contando como é o comportamento da estudante, algumas coisas que chamam mais a sua atenção e também relatou sobre seu desânimo, pois não vê a filha se desenvolvendo e aprendendo na escola, e somente leva a filha para socializar. Para o desenvolvimento do meu trabalho a relação com a família é muito importante, e com o passar dos dias, a mãe foi me relatando as particularidades da aluna e como eu poderia estar auxiliando no desenvolvimento dela.

(Relato de Sala de Patrícia, 2025)

Entendemos que a família do aluno com deficiência intelectual desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, com suporte emocional, apoiando a aprendizagem, fornecendo as informações sobre o aluno, para que uma educação efetivamente inclusiva aconteça.

Lazzaretti (2016), diz que a escola e a família são ambientes de desenvolvimento e

aprendizagem, e ambas podem tanto impulsionar quanto inibir o desenvolvimento. Não existe um aluno com deficiência sozinho, tem uma família toda por trás que precisa ser abraçada pela escola.

A ideia de corresponsabilidade reforça que a escola e a família, não devem atuar de forma isolada no processo educativo desse aluno, é necessário dividir as responsabilidades, desenvolver projetos em conjunto, avaliando os progressos e desafios, sempre visando o bem estar do estudante. Atualmente há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se espaços propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Ambas, família e escola, dependem uma da outra na tentativa de alcançar seus objetivos, possibilitando um futuro melhor para o filho e educando e, também, para a sociedade em geral, confirma Lazzareti (2016).

As estratégias pedagógicas criadas pela escola, de forma personalizada, que viabilizam uma rotina de estudo que também podem ser aplicadas em casa, contribuem para essa parceria, fortalecendo ainda mais a comunicação escola-família, pois muitas dessas estratégias podem ser desenvolvidas de acordo as informações fornecidas pelas famílias para um melhor desenvolvimento desse educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando este estudo, voltamos à pergunta que deu origem à nossa investigação: de que forma as experiências do cotidiano escolar ajudam a compreender as contribuições e os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

A partir de vivências e observações em sala de aula, realizamos registros reflexivos que dialogaram com a prática pedagógica, com as relações entre escola e família e com os obstáculos enfrentados no dia a dia por professores e alunos. Esse processo de observação foi essencial, pois nos ofereceu um olhar mais próximo da realidade, permitindo analisar situações concretas e construir entendimentos a partir da experiência.

O que ficou evidente nos registros foi um cenário preocupante: muitos profissionais da educação ainda demonstram despreparo para lidar com a diversidade, especialmente quando se trata da deficiência intelectual. Em alguns momentos, foi possível perceber não apenas insegurança pedagógica, mas também atitudes de descaso e preconceito, o que reforça a urgência de formações mais humanas e inclusivas para as

equipes escolares.

No entanto, é necessário compreender esse despreparo como fruto de um contexto estrutural de negligência formativa. A ausência de cursos, oficinas e políticas intersetoriais voltadas ao atendimento às necessidades educacionais especiais gera um ciclo de exclusão que não pode recair unicamente sobre os professores. É responsabilidade dos sistemas de ensino promover, de maneira contínua e obrigatória, ações de formação que realmente preparem os profissionais para a realidade da educação inclusiva.

A partir das experiências e dos estudos realizados, percebemos que existem muitos obstáculos a serem enfrentados para que as escolas se tornem ambientes verdadeiramente acolhedores, acessíveis, integradores e de pertencimento, onde haja o respeito às diversidades e a participação de todos sem segregação.

É nítido como a falta de formação continuada para as equipes escolares, a ausência do plano pedagógico individualizado, de adaptações em atividades e provas, metodologias diversificadas e trabalho colaborativo entre professores, cuidadores, profissionais do AEE e família afeta o desenvolvimento do estudante com DI. O Estatuto da Pessoa com Deficiência é enfático ao afirmar que a escola deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, adaptando-se às características de cada aluno. Em síntese, embora as legislações sejam claras quanto ao direito à educação inclusiva, os desafios vivenciados pelos estudantes observados evidenciam uma significativa distância entre o que é previsto na norma e o que se realiza na sala de aula, impedindo que o processo de aprendizagem seja efetivo para todos.

Também foi possível notar que, onde havia maior aproximação entre a escola e a família, os avanços eram mais significativos. Por outro lado, a ausência de diálogo entre esses dois espaços comprometia diretamente o processo de aprendizagem e inclusão. Isso reforça a importância de envolver ativamente as famílias e criar canais abertos de comunicação, colaboração e escuta.

Diante desse cenário, propomos alguns caminhos para uma educação mais equitativa e verdadeiramente inclusiva: Investimento em formação continuada para toda a equipe escolar; Construção e implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), com a participação da equipe pedagógica, da família e do próprio estudante; Adaptação curricular e avaliação diferenciada, respeitando as particularidades de cada aluno; Incentivo ao trabalho colaborativo entre os professores regulares e os profissionais do AEE; Maior envolvimento da família no processo educacional e, por fim,

a valorização da escuta ativa do estudante com deficiência intelectual.

Somente por meio de ações concretas, estruturadas e contínuas será possível garantir que a escola cumpra sua função social de acolher, ensinar e valorizar todos os seus estudantes, sem exceção.

Mais do que integrar fisicamente o aluno à sala de aula, a inclusão exige um olhar atento às suas necessidades, potencialidades e formas próprias de aprender. Exige também compromisso ético e responsabilidade coletiva. Que este trabalho possa inspirar educadores, gestores e demais profissionais a repensarem práticas e a construir, no cotidiano escolar, uma educação que acolha verdadeiramente todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência**. Anais: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3 n. 3, 2021.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira**. Inclusão: Revista da Educação Especial.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

JUNGLES, Lisiane Alvim Saraiva. **Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p.

LAZZARETTI, Beatriz. **Família e escola: contribuindo para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência**. Educação: os desafios da atualidade, v. 5, n. 6, 2016.

Lei nº 13.146 de julho de 2015.

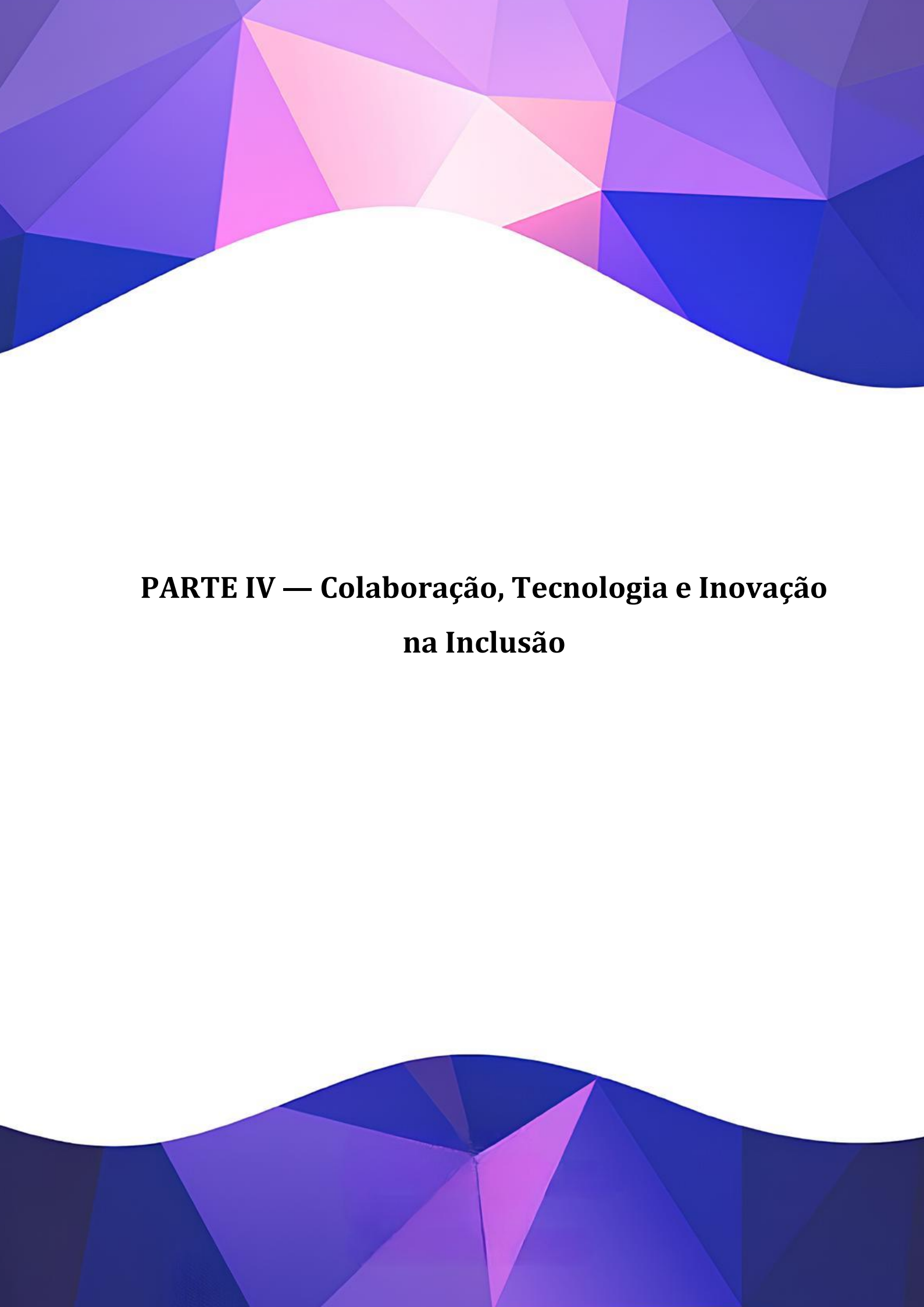
MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; SANTOS, Tereza Cristina Coelho dos. **Prática de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em sala de aula regular**. Revista Brasileira de educação especial, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul-set 2015. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (versão 2025-01)**. Consulta da entrada "605267007". Disponível em: <<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt#605267007>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2014. 296 p.

PLETSCH, Márcia Denise; DA ROCHA, Maíra Gomes de Souza; DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar**. Educação, Ciência e Cultura, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e professoras**. Educação em Revista, v. 38, Belo Horizonte, 2022.



**PARTE IV — Colaboração, Tecnologia e Inovação
na Inclusão**

ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O PROJETO DONA EMPATIA

Milene Santiago de Jesus¹

1. Introdução

A Educação Inclusiva, ao longo dos últimos anos, vem sendo bastante discutida e implementada no sistema educacional. Neste cenário há um movimento para assegurar os direitos de acesso e permanência das pessoas com deficiência a escola comum. A existência de leis que garantem direitos fundamentais às pessoas com deficiência no Brasil constitui um marco importante, para redução das exclusões que historicamente foram reforçadas para que pessoas com deficiências não fossem aceitas em escolas comuns.

Neste movimento entendemos que a inclusão constitui um caminho complexo, uma vez que garantir a matrícula do estudante com deficiências em escolas comum não assegura, por si só, sua efetiva inclusão. Inclusão é movimento que envolve muitas ações em um trabalho conjunto de atores que compactuem dos mesmos objetivos e almejam um trabalho onde todos participem e alcancem resultados de aprendizagem. As práticas pedagógicas inclusivas são essenciais neste percurso de efetivação da inclusão, pois por meio de ações pedagógicas voltadas para romper com as exclusões, podem surgir ações importantes que fortalecem a construção de uma escola que promove educação para todos. Segundo Mantoan (2015, p.65): “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas’.

As escolas precisam recriar suas estratégias pedagógicas quando o seu objetivo é fomentar uma escola de fato inclusiva, romper com as antigas concepções de educação que não atende a todos. Uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade rompe com as barreiras que impedem educação para todos. Conforme aponta Mantoan (2015): As

¹ E-mail: milene.santiago@hotmail.com.

escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humana autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas.

As ações pedagógicas prospectivas são importantes, pois podem viabilizar as relações socioafetivas dentro do espaço escolar e contribuir para a efetivação da inclusão, uma vez que promove reflexões capazes de modificar atitudes e potencializam uma convivência mais acolhedora e práticas de empatia. Neste sentido, o ensino colaborativo constitui um caminho possível para que a inclusão escolar ocorra com mais eficiência, e assim colher resultados importantes. Uma equipe engajada que dialoga, planeja e faz ações acontecer é fundamental para esse processo. Conforme aponta Mendes (2024, p.33): "Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino incluindo a gestão administrativa devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática".

Acreditando que a inclusão escolar, ainda que um processo desafiador, possa ser trilhado por caminhos possíveis, quando há possibilidade de um trabalho colaborativo entre os atores escolares. Neste cenário nasceu a nossa questão de pesquisa: Como o Ensino Colaborativo na educação inclusiva pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar?

Assim, durante a realização da aplicação da proposta de Estágio II do curso de Educação Inclusiva, vivenciamos algumas ações do *Projeto intitulado Dona Empatia: Acolher, respeitar, transformar* em uma Escola de Ensino Fundamental, anos iniciais da rede municipal de ensino do município de Jacobina-BA, durante o ano letivo de 2023, o projeto promovia ações voltadas para inclusão por meio de um trabalho colaborativo.

O *Projeto Dona Empatia* nasceu da necessidade de promover ações voltadas para o acolhimento, respeito, valorização da diversidade humana, e construção de um espaço escolar humanizado e inclusivo. Idealizado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição em colaboração com professores da sala comum. Por meio de uma proposta lúdica para atrair a atenção dos estudantes, o projeto foi organizado e desenvolvido em diferentes etapas.

O presente artigo buscou descrever as ações realizadas pelo *Projeto Dona Empatia*; identificando as relações existentes entre o Ensino Colaborativo e o projeto. Vivenciando esta experiência, buscando aprender com ela, utilizando o relato de experiência como método de pesquisa, uma vez que para Mussi (2021): O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata da descrição da intervenção de uma

experiência. Desse modo, serão descrita a experiência vivenciada durante o estágio. Conforme LANFRANCO, FORTUNATO, (2022): Não se trata de investigar uma realidade com o objetivo de modifica-la, mas, compreendê-la. Vivenciar uma situação concreta efetivamente, experienciando-a, e com ela aprender.

ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As ações necessárias para viabilizar a efetivação da inclusão escolar não são fáceis, não há modelos prontos para serem seguidos e aplicados garantindo resultados de sucesso. O caminhar da inclusão constitui uma construção, envolvendo a colaboração de diferentes atores que partilham dos mesmos objetivos. O ato de colaboração propõe a ideia do fazer coletivamente, algo que não é possível realizar individualmente, dentro do processo de inclusão podemos compreender que a cooperação exige a partilha mútua de saberes que se complementam para busca de resultados eficazes.

O ensino colaborativo como prática educativa constitui uma temática bastante discutida atualmente, conforme aponta (Mendes, 2024 p.26): “A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão”. Uma vez que esse formato de trabalho possibilita alcançar resultados significativos ao unir conhecimentos de diferentes profissionais trabalhando juntos para potencializar a aprendizagem para todos.

O ensino colaborativo ou coesino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum todos os recursos dos quais ele pode beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. (MENDES, et al, 2024, p. 46)

Neste contexto, torna-se importante a colaboração profissional entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalhando juntos para fortalecer o caminho da inclusão. A possibilidade de unir as experiências

profissionais potencializa o processo para uma inclusão efetiva que apresentem resultados e experiências exitosas. Podemos então, refletir sobre o trabalho colaborativo partindo da perspectiva do *Projeto Dona Empatia*. Notou-se neste trabalho uma construção pedagógica importante de práticas inclusivas, onde o professor Especialista propõe trabalhar junto aos profissionais do ensino comum.

A iniciativa criou novas estratégias para sensibilizar a todos para a necessidade de promover a inclusão efetiva dentro do espaço escolar, priorizando práticas que discutem e promovem reflexões à cerca da necessidade de respeitar as diferenças, perceber as particularidades de cada um e entender o espaço escolar como um lugar de aprendizagem para todos.

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as lutas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e re-inventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos. (ORRÚ, 2017 p. 46)

Pensar em alcançar o objetivo maior da escola que é aprendizagem para todos, perpassa pela necessidade de reconstruir caminhos, redescobrir novas práticas pedagógicas, repensar saberes que agreguem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Se existisse um princípio, um ponto de partida inicial para a construção da inclusão escolar em qual pensaríamos? Tomamos para discussão a ideia do *Dona Empatia* a princípio o projeto propõe a possibilidades de promover reflexões no contexto da empatia, do colocar-se no lugar do outro, do compreender que as diferenças existem, estão na escola por toda parte, nessa percepção nasce a possibilidade do reconhecimento de potencialidades e que todos estão juntos em um espaço para vencer desafios e construir aprendizagem.

Acreditamos que quando a sensibilização se faz presente dentro do espaço escolar por meio da empatia, a semente da inclusão brota, e todas as ações especificam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico tornam-se mais possível de serem desenvolvidas. A exemplo, das diferentes estratégias, ferramentas pedagógicas, e adaptações curriculares para promover aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos, e superdotações e potencializar um ensino de qualidade.

Tem - se um ensino de qualidade baseado em condições de trabalho pedagógico que implicam formação de rede de saberes e de relações, que

entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direto ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2015 p..66)

As estratégias pensadas e desenvolvidas durante o projeto podem ser analisadas como uma proposta de ensino por meio da colaboração, visto que, o modelo de ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviços de apoio no qual um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES, et al, 2024). Cada etapa desenvolvida do projeto contava com o planejamento, diálogo e participação do professor especialista juntamente com o professor do ensino comum.

Vale ressaltar ainda dentro do contexto do referido projeto o apoio disponibilizado pela equipe administrativa, direção, coordenação pedagógica para a realizações das etapas. Esse suporte administrativo contribui significativamente para que propostas do âmbito do Ensino colaborativo sejam viáveis e as relações sejam fortalecidas dentro da rede de colaboração.

PARCERIA COLABORATIVA: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM

O processo da inclusão escolar propõe a participação de diferentes atores governo: Professores, família, e demais profissionais com a responsabilidade de assegurar o direito de estudantes público-alvo da Educação Especial matricular-se a escola comum e participar integralmente das ações pedagógicas, garantindo o seu direito de aprender. Neste contexto, contamos com os diferentes profissionais: O professor do ensino comum e o professor do atendimento especializado, ambos com papéis fundamentais para efetivação da inclusão.

O professor da sala de aula comum enfrenta os desafios diários em organizar suas práticas pedagógicas, para garantir aprendizagem para todos. Reconhecendo as diferenças, especificidades e necessidades dos estudantes dentro do processo de aprendizagem. Este

profissional tem uma relevância fundamental para a efetivação da inclusão, uma vez que está diretamente atuando com os estudantes na coletividade, sendo o articulador

das ações de acolhimento, respeito e empatia essenciais para a convivência do grupo.

As atribuições para esse profissional são inúmeras e constantemente trabalham sem condições necessárias de apoio, suporte administrativos, recursos materiais e humanos capazes de auxiliar no trabalho com as diversidades e com os estudantes público alvo da Educação Especial.

Desse modo, há um desgaste desse profissional, que muitas vezes apresenta-se desmotivado, e sem conhecimentos necessários para realização de suas práticas. Vale salientar a importância fundamental nesse processo, da formação continuada para possibilitar o acesso ao conhecimento do professor a cerca das propostas de praticas inclusivas e que muitas vezes não são ofertadas pelas instituições. Destacamos ainda a ação de muitos profissionais da sala comum que em meio aos desafios impostos, propõem-se a planejar e a buscar construir ações educativas inclusivas.

O professor especializado cuja função está voltada para o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais. Nos documentos oficiais Brasil (2001 apud, Mendes et al, 2024) apresenta o papel do professor da Educação Especial :

Desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, em como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas praticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nota-se que a atuação desse profissional esta diretamente ligada a uma proposta de trabalho de ensino especializado, por meio de atendimento individualizado, planejando estratégias capazes de oferecer condições de acesso e desenvolvimento dos estudantes público alvo da Educação Especial em sala de aula comum.

Em muitas escolas é possível observar um distanciamento desse profissional dos profissionais da sala de aula comum, muitos professores de turmas comum, não compreendem as atribuições e a importância do profissional especializado para efetivação da inclusão escolar. Outro fator que dificulta o contato, troca e interações entre os profissionais, ocorrem pela proposta do AEE, ser oferecidos em turno oposto do horário da sala comum, inviabilizando encontros e diálogos entre eles.

Contudo ressaltamos a importância da parceria entre estes profissionais e que consta em documentos normativos como o texto da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 quando define as ações a serem desempenhadas pelo professor do AEE: Art. 13. ins.VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Neste cenário, o trabalho de ensino colaborativo constitui uma estratégia possível, para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem escolar de todos os estudantes, potencializando o caminho de efetivação da inclusão escolar.

O coensino se torna uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos público -alvo da Educação Especial, pois funciona por meio da parceria entre dois profissionais, o de ensino comum que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento específicos –e o professor de Educação especial que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ,altas habilidades /superlotação, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula. (MENDES, et al, 2024, p. 64)

Essa é uma proposta desafiadora que propõem mudanças significativas com as quais estes profissionais não estão habituados, exigindo disponibilidade e envolvimento de todos, em um trabalho de constante colaboração, partilha que articula os diferentes conhecimentos e habilidades para juntos construir alternativas que efetive aprendizagem comum a todos os estudantes.

O projeto Dona Empatia

Desenvolvido em uma escola municipal do município de Jacobina, interior da Bahia, durante o ano letivo de 2023, trabalhando com estudantes do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental anos iniciais , o projeto *Dona Empatia*, foi criado com o objetivo de sensibilizar os estudantes para a convivência onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, por meio do acolhimento humanizado e prática da empatia. O projeto organizado pela professora do AEE da instituição, em parceria com professoras do ensino comum, coordenação pedagógica e direção.

As ações para o projeto eram organizadas em etapas, sendo a primeira delas a apresentação da Dona Empatia. Personalizada em uma almofada com rosto e braços abertos, acompanhada de uma latinha que traziam reflexões para serem pensadas em grupo. Nesta etapa, a personagem apresentava-se aos estudantes por meio de uma carta onde ela dizia vir de um lugar onde todas as pessoas eram respeitadas e acolhidas, e tinha a missão de visitar a escola/turma para ajuda-los a conviver com todos praticando a empatia. Após os estudantes reconhecerem à personagem a proposta do projeto dava continuidade, onde eram organizados os encontros para a visita da Dona Empatia.

Os encontros eram previamente planejados, e contavam com a participação dos professores da sala de aula comum. Durante as reuniões de planejamento, os professores da sala comum eram orientados sobre as temáticas que seriam discutidas com as turmas, bem como datas e horários que as ações seriam realizadas. A professora do AEE procurava envolver os professores da sala comum no projeto, onde eles eram convidados para um trabalho em parceria nas ações com a *Dona Empatia*.

Todo o trabalho foi organizado pensando em promover a inclusão, refletindo com os estudantes sobre as atitudes diárias que precisam da empatia para a convivência respeitosa e afetiva com a diversidade. Foram realizadas visitas da Dona Empatia para refletir sobre temáticas como: A empatia, Autismo, Trissomia 21, deficiências física, deficiência visual, temas pertinentes para viabilizar informações, conhecimento e sensibilizar para atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Não foram estabelecidos dias fixos para a aplicação do projeto, no entanto, todas as intervenções eram previamente planejadas com os professores. Os encontros ocorriam em diferentes espaços, no pátio da escola nos horários destinados ao acolhimento coletivo, na sala de recursos multifuncionais onde a personagem convidava as crianças para visitar a sala, na sala de aula comum. Nesses espaços a personagem realizava a apresentação da temática utilizando a lata da empatia e promovendo as rodas de conversas para abordar o assunto do encontro. Por se tratar de uma proposta lúdica, despertava a atenção das crianças que participavam ativamente das atividades propostas com o projeto.

Em um dos encontros realizados para trabalhar a deficiência visual, a *Dona Empatia* trouxe como convidado: Uma pessoa adulta cega promovendo junto aos estudantes uma roda de conversa, onde os estudantes conheceram como é a rotina de uma pessoa cega, tiveram a oportunidade de fazer questionamentos. O momento foi de trocas de

conhecimento e aprendizagem fundamental para sensibilização e acolhimento as diferenças.

Com a repercussão das ações desenvolvidas o projeto *a Dona Empatia* realizou visitas, a convite ,em outra instituições de ensino do município, levando a mensagem proposta do projeto de promover um espaço escolar acolhedor, humanizado e inclusivo. O projeto foi homenageado pela Câmara de vereadores do município em 2023 , como exemplo de experiência pedagógica - Exitosa na educação.

O PROJETO DONA EMPATIA E O ENSINO COLABORATIVO

O ensino colaborativo tem se mostrado um caminho importante para a inclusão escolar, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos para demonstrar os resultados e possibilidades. Segundo (Mendes, et all,2024) para que um trabalho possa ser realizado nesse novo formato é imprescindível que se alterem os papéis dos profissionais que atuam nas escolas que possuem estudantes com necessidades educacionais especiais .

Notamos, neste sentido, que dentro do propósito do projeto *Dona Empatia*, há uma modificação do trabalho do profissional do AEE, uma vez que ações durante a aplicação do projeto são planejadas e realizadas onde o trabalho passa a ser desenvolvido em parceria com os profissionais do ensino comum, integrando todos os estudantes, esta redefinição de papéis atende a proposta do ensino colaborativo/coensino.

Dessa forma a proposta do trabalho em coensino implica nas redefinições de papéis, dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum, e não somente em serviços que sejam prestados aos alunos atendidos pelo AEE no período inverso de sua escolarização e que complementem ou suplementem seus estudos. (MENDES, et all, 2024, p.65)

Observando a proposta do projeto, é possível compreender que a estrutura pedagógica visa refletir a valorização as diferenças para que no espaço escolar todos possam ser acolhidos, e respeitados, assegurando o direito de aprender em um espaço comum a todos, em uma pedagogia da diferença. Conforme propõe Mantoan (2015), o acolhimento à diferença impede o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender na escola comum com os colegas de sua geração.

Neste sentido, há uma construção de um caminho por meio do projeto, onde a inclusão pode ser estruturada a partir de propostas organizadas para atender a todos.

Para Silva (2014):

Partimos do princípio de que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem. (SILVA, 2014, p.40).

As ações coletivas possibilitam a construção da cultura da inclusão, uma vez que reforça o olhar para a diversidade, em um trabalho processual, Como sustentam Costa e Soares, (2020): A Educação inclusiva, não acontece com definições fechadas, ela acontece de forma gradual e colaborativa para atender aos alunos. Conforme Orrú (2021, p.45), “A inclusão pressupõe fazer com o outro, aprender com o outro e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado”. Esses aspectos mencionados são reconhecidos dentro da perspectiva do *projeto Dona Empatia*, quando propõem a iniciativa para o desenvolvimento de ações colaborativas entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, envolvendo as crianças em um trabalho de aprendizagem coletiva ,trabalhando com reflexões importantes para o convívio com a diversidade.

Pensando no modelo de ensino colaborativo, observamos que este constitui uma proposta importante para contribuir com a efetivação da inclusão escolar. Esse modelo tem sido seguido em diversos países, que adotam práticas de inclusão escolar para potencializar a aprendizagem para todos. Conforme (Mendes, 2024 p. 75): A ideia principal no coensino é que o professor especializado é um recurso, suporte, apoio que não é exclusivo do aluno com deficiência , mas sim da classe, e que deve apoiar todos os alunos e o professor do ensino comum.

Esta proposta constitui um caminho desafiador, uma vez que propõem um trabalho colaborativo entre os professores especialista e de ensino comum para atender as necessidades de todos os alunos em uma mesma classe.

O projeto *Dona Empatia* não foi organizado diretamente para atender a esse modelo de coensino discutido, uma vez que trabalhar com essa proposta constitui um desafio, demanda um número maior de profissionais especialistas para atuar em colaboração aos profissionais da sala comum, atendendo as turmas da instituição. Há ainda necessidade da aceitação dos profissionais para novas práticas pedagógicas, bem como formação para realização desse modelo de trabalho. Para Mendes et all (2024, p.65), “o coensino envolve a construção da cultura da colaborativa o que demanda tempo para ser colocado em

prática da maneira ideal, essas implicações, podem limitar as possibilidades para um trabalho neste formato”.

Neste contexto o *projeto enfrentou* dificuldades ao longo de suas ações, para envolver todos os profissionais da escola de forma ativa e comprometida. Apesar de muitos dos profissionais reconhecerem a importância da proposta, havia a necessidade de diálogos constantes, partindo da profissional do AEE, como estratégia para sensibilização e fortalecimento da cultura institucional colaborativa onde todos fossem responsabilizados para contribuir com um ambiente escolar mais empático e inclusivo.

No entanto, mesmo diante dos desafios, ao longo das ações realizadas pelo projeto, foi possível observar impactos positivos no cotidiano escolar da instituição como: O fortalecimento das ações inclusivas em um contexto geral, para além da sala de aula, atitudes mais empáticas dos estudantes no convívio cotidiano escolar, respeitando a diversidade, mudanças de atitudes nas relações interpessoais, promovendo uma cultura de acolhimento, permitindo um ambiente escolar mais respeitoso e aproximação e parceria entre professor da as comum e profissional do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino colaborativo na educação inclusiva possibilita o desenvolvimento de praticas pedagógicas, inclusivas e efetivas, capazes de contribuírem com a construção de uma escola mais acolhedora. Essas ações sensibilizam para conduzir o processo da inclusão de maneira mais humana, promovendo resultados significativos para o desenvolvimento de uma escola que compreende que todos podem aprender juntos.

Diante disso, percebe-se que o ensino colaborativo constitui um caminho importante para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que o trabalho desenvolvido em parceria e envolvimento do professor especialista e o professor do ensino comum possibilitam resultados consideráveis e avanços significativos para esse processo.

Neste sentido, O projeto *Dona Empatia* demonstrou ser um exemplo de prática pedagógica inclusiva importante, pois permite redirecionamento de estratégias e novas oportunidades para o repensar de ações e papeis dentro da escola, sendo exemplo de ação colaborativa eficiente. Este estudo permitiu reflexões importantes sobre as possibilidades do trabalho com o ensino colaborativo. Esse modelo de trabalho pode potencializar a construção de uma cultura colaborativa nas escolas favorecendo para efetivação da

inclusão escolar. Torna-se relevantes a realização de mais estudos e propostas que possam fundamentar esse modelo de trabalho que embora apresente potencialidades, precisa superar os desafios e barreiras que infelizmente são impostas ao caminho da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Parecer 13/2009, aprovado em 03 de junho de 2009. Brasília: mec/seesp, 2009.

COSTA, Maria Antônia Ramos ,SOARES, Gislene Leite . **Autismo a difícil inclusão escolar**. Curitiba: CRV,2019.

LANFRANCO, Áurea Cristina Pires; FORTUNATO, Ivan. **Formação de professores e o relato de experiência como método de pesquisa: levantamento de teses e dissertações 2012-2020**. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 01, e11112, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11112

MANTOAN, Maria Teresa Egler . **Inclusão Escolar : O que é? Por quê?Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Eniceia Gonçalves, VIRALONGA, Carla Ariela Rios, ZERBATO , Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio a inclusão Escolar: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial**. São Carlos: Edufscar, 2024.

MUSSI ,Ricardo Franklin de Freitas ,FLORES , Fábio Fernandes, ALMEIDA ,Claudio Bispo de. **Pressupostos Para a Elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento Científico** .Brasil REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 48, p. 1-18, OUT./DEZ. | 2021 VITÓRIA DA CONQUISTA | BAHIA | BRASIL. Disponível em [:https://doi.org/10.12957/redoc.2024.67711](https://doi.org/10.12957/redoc.2024.67711). Acesso: 16 de junho 2025.

ORRÚ, Silva Ester. **O Re-Inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ:Vozes,2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos . **Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. I ed. São Paulo: Paulina, 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Viviane da Silva Araújo Vitor¹

Introdução

A inclusão de educandos da Educação Especial nas escolas de ensino comum tem se tornado um dos principais desafios e compromissos da educação contemporânea. Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como uma prática pedagógica promissora, que visa à construção de um ambiente educacional mais equitativo e participativo. Essa abordagem consiste na atuação conjunta de professores da educação comum, direção escolar, coordenação Pedagógica, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família, favorecendo o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MANTOAN, 2006; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A Educação Inclusiva no Brasil é um tema que ganha cada vez mais relevância nos debates educacionais, especialmente a partir das diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e, mais recentemente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses marcos legais apontam para o direito de todos os estudantes à educação, reconhecendo as diferenças e buscando garantir condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2004), o ensino colaborativo promove a troca de saberes entre profissionais, permitindo a construção de práticas mais inclusivas e efetivas. Além disso, conforme aponta Rodrigues (2011), essa metodologia contribui para o rompimento de barreiras atitudinais e organizacionais, fortalecendo a cultura da inclusão escolar. A

¹ E-mail: vimaluaraujovitor@gmail.com

Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também reforçam a importância da atuação conjunta de diferentes profissionais para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

A inclusão, nesse contexto, não se limita à simples presença de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no espaço escolar. Trata-se de um processo amplo que envolve transformar as práticas pedagógicas, a gestão escolar, a formação docente e a cultura institucional, de modo a acolher a diversidade como valor e não como problema. A escola inclusiva é aquela que reconhece o direito de todos à aprendizagem, promovendo a participação ativa de cada aluno, respeitando suas especificidades e oferecendo os apoios necessários.

Do ponto de vista teórico, autores como Mantoan (2003), Vygotsky (1997) e Ainscow (2005) ajudam a compreender os fundamentos da inclusão. Mantoan destaca que a inclusão exige uma mudança de paradigma: em vez de adaptar o aluno à escola, é a escola que deve se adaptar ao aluno. Vygotsky, por sua vez, enfatiza o papel do meio social e das interações no desenvolvimento humano, apontando para a importância da mediação pedagógica e do potencial de aprendizagem de todos os sujeitos. Já Ainscow propõe uma abordagem de escolas como comunidades que aprendem continuamente a lidar com a diversidade, promovendo a equidade e combatendo as barreiras à aprendizagem.

O papel da escola, portanto, vai além da transmissão de conteúdo: ela é responsável por criar um ambiente acolhedor, democrático e participativo, que favoreça o desenvolvimento de todos. Para isso, é essencial investir na formação continuada dos professores, no trabalho colaborativo entre educadores e na atuação de profissionais da educação especial no contexto do ensino comum.

Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios na implementação efetiva da educação inclusiva, como a falta de recursos materiais e humanos, o preconceito, e a resistência de parte das instituições escolares. Ainda assim, o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e o compromisso ético e político dos educadores são caminhos fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

A proposta deste estudo se dá a partir da experiência desta pesquisadora ao transitar durante sua trajetória profissional em espaços de atendimento e inclusão de

alunos com deficiência, bem como: sala de recursos multifuncionais, Direção de Núcleo de apoio a inclusão, regência de sala de aula de ensino comum e Coordenação Pedagógica. Em todos esses espaços pude perceber as diversas demandas que emergem do processo escolar, em se tratando da dinâmica ensino/aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Este artigo configura-se como um relato de experiência, modalidade de produção acadêmica que visa compartilhar vivências concretas no campo educacional, possibilitando a reflexão sobre práticas, desafios e aprendizados no cotidiano escolar. Conforme Meirinhos e Osório (2009), o relato de experiência não se limita à descrição de ações, mas envolve a análise crítica do vivido, articulando teoria e prática de forma dialógica e reflexiva.

A construção deste relato baseia-se na metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que busca compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas no contexto da intervenção pedagógica (Bogdan & Biklen, 1994). Essa abordagem permite valorizar a subjetividade dos envolvidos, bem como o contexto social e educacional em que a prática se desenvolveu.

Para a organização e análise da experiência, utilizou-se um diário de campo e registros descritivos elaborados ao longo do processo, bem como documentos institucionais que subsidiaram a compreensão do contexto. Segundo Tripp (2005), a reflexão crítica sobre a prática, ancorada em registros sistematizados, é essencial para transformar experiências em conhecimento profissional e pedagógico.

Além disso, a sistematização da experiência seguiu as orientações de André (1995), que destaca a importância de contextualizar, descrever e analisar os elementos constitutivos da prática educativa, buscando compreender seus efeitos e limites. Assim, este relato procura não apenas expor uma vivência exitosa ou desafiadora, mas também contribuir para o debate acadêmico e a formação docente, ao compartilhar aprendizagens e reflexões advindas do cotidiano escolar.

Dessa forma, o estudo que ora se apresenta tem como objetivo discutir as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão de alunos da Educação Especial, destacando seus fundamentos teóricos, desafios e possibilidades no contexto educacional, a partir da experiência e atuação como Coordenadora Pedagógica em uma Escola dos Anos finais do ensino Fundamental.

Descrição do Contexto A escolarização de estudantes da educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva é um compromisso ético e legal da escola brasileira, amparado por políticas públicas. No entanto, a efetivação desse direito exige mais do que diretrizes: requer práticas pedagógicas que promovam a equidade, a participação e a aprendizagem significativa para todos. Neste relato, trata-se de uma experiência vivida no contexto da escola comum, na qual o ensino colaborativo se mostrou um importante aliado no processo de inclusão.

A experiência ocorreu em uma Escola da Rede Municipal de ensino que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental, onde a maioria das turmas conta com a presença de alunos com deficiência intelectual, Autismo (níveis de suporte 1 e 2), Deficiência Auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia e entre outros.

A proposta de ensino colaborativo foi implementada com o trabalho conjunto entre os professores regente das turmas, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Famílias. A atuação integrada entre esses profissionais tem como principal objetivo planejar coletivamente ações pedagógicas que atendam às demandas específicas dos alunos, respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor. Inspirados nos estudos de Mantoan (2003) e Stainback & Stainback (1999), foi desenvolvido um planejamento compartilhado, com adaptações curriculares e estratégias de mediação para favorecer a participação desses alunos, sem segregá-los das atividades propostas à turma.

Do ponto de vista teórico, a concepção de inclusão adotada nesta prática parte da perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1997), que defende que o desenvolvimento do sujeito acontece nas interações sociais, e que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Isso reforça a importância de oferecer mediações adequadas para que todos possam aprender, respeitando seus tempos e estilos de aprendizagem. Já o ensino colaborativo, segundo Perrenoud (2000), promove a partilha de saberes entre os profissionais da educação e contribui para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e democrática.

[...] a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centra-do no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar

da atividade planejada para dar alcance ao currículo (MENDES et al. 2014, p. 76).

Durante a aplicação do trabalho colaborativo, percebemos avanços significativos não apenas no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência, mas também na sensibilização e empatia dos demais alunos. Ao perceberem que todos têm direito a aprender e que as diferenças fazem parte da vida em sociedade, a turma passou a atuar de forma mais cooperativa. A atuação conjunta dos professores também se revelou enriquecedora, possibilitando um olhar ampliado sobre as potencialidades dos estudantes e a elaboração de intervenções mais eficazes.

A construção de uma escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliações. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. (CAPELLINI, 2004, p. 53).

Esse trabalho conjunto envolveu reuniões periódicas de planejamento, troca de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, análise de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e construção de recursos pedagógicos adaptados. A colaboração entre os profissionais é um dos pilares para a promoção de práticas inclusivas que visam não apenas a permanência dos alunos na escola, mas sua real participação e aprendizagem.

Resultados e Impactos observados

A implementação do ensino colaborativo no contexto da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial promoveu mudanças significativas e perceptíveis em diferentes dimensões da vida escolar. Os resultados foram observados em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nos relatos das famílias e nos registros de acompanhamento individual dos estudantes, evidenciando avanços tanto no desempenho acadêmico quanto no comportamento social dos alunos com deficiência, além de impactos positivos na dinâmica da turma como um todo.

Essas mudanças foram percebidas a partir da observação sistemática realizada

pelos professores regentes e pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base em critérios previamente definidos, como participação nas atividades, interações sociais, autonomia e progresso nas aprendizagens. Os dados foram registrados por meio de diários de campo, reuniões de planejamento colaborativo, portfólios dos alunos e avaliações descritivas, os quais foram organizados e analisados à luz da perspectiva qualitativa, com foco na compreensão dos sentidos atribuídos à experiência por parte dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Perrenoud (2000), o trabalho colaborativo entre professores favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e responsivas às necessidades dos estudantes, rompendo com a lógica da atuação isolada e promovendo a corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. No mesmo sentido, Stainback e Stainback (1999) defendem que o ensino colaborativo contribui para a inclusão efetiva ao promover a adaptação curricular e o apoio contínuo aos alunos com deficiência dentro do contexto da sala comum.

Além disso, autores como Mantoan (2006) e Oliveira (2014) ressaltam que a inclusão escolar exige a transformação das práticas pedagógicas e das relações profissionais, o que implica a articulação entre diferentes saberes e a disposição para o trabalho conjunto. Nesse cenário, os impactos positivos observados na experiência relatada — como o fortalecimento da co-docência, a flexibilização do currículo e o aumento da participação dos alunos com deficiência — confirmam as potencialidades do ensino colaborativo como estratégia inclusiva.

Mudanças no desempenho ou participação dos alunos

Os estudantes com deficiência passaram a participar com maior frequência e confiança das atividades propostas. Com o apoio do planejamento conjunto e das adaptações curriculares, eles conseguiram realizar tarefas antes consideradas inacessíveis. Um exemplo concreto foi a evolução na leitura e escrita dos alunos com Autismo Nível de Suporte 2, que, com o uso de materiais visuais e acompanhamento mais próximo, conseguiram executar tarefas escrever simples e ler pequenos textos, algo que anteriormente não ocorria. Além disso, sua postura em sala de aula se tornou mais autônoma e proativa, exigindo cada vez menos a intervenção do profissional de Apoio a Inclusão, onde o professor regente passa a ser o mediador principal do processo de

aprendizagem, em consonância com os princípios do ensino colaborativo.

Para Villa e Thousand (2017), o trabalho colaborativo entre educadores potencializa a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua participação ativa e o senso de pertencimento.

Reações da equipe pedagógica e dos colegas

No início da implementação do ensino colaborativo, a equipe pedagógica demonstrou certa insegurança quanto à divisão de responsabilidades, aos papéis de cada profissional e à eficácia dessa abordagem no cotidiano escolar. Esse movimento é compreensível, uma vez que, como destacam Villa e Thousand (2017), a colaboração exige um processo de negociação constante, redefinição de papéis e construção de confiança mútua entre os educadores. No entanto, à medida que o trabalho conjunto foi sendo fortalecido, observou-se um amadurecimento das práticas pedagógicas, com crescente reconhecimento da importância do planejamento compartilhado e da corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos professores relataram que passaram a repensar suas metodologias, mesmo fora do contexto da inclusão, ao perceberem que as estratégias adaptadas para atender alunos com deficiência também beneficiavam os demais estudantes. Tal constatação é amplamente discutida por Rose e Meyer (2002), ao defenderem os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), segundo os quais práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis e acessíveis não favorecem apenas os alunos com necessidades específicas, mas potencializam o aprendizado de todos.

No que se refere ao convívio em sala, os colegas de classe também demonstraram mudanças significativas de atitude: passaram a incluir espontaneamente os alunos com deficiência nas atividades em grupo, oferecer ajuda quando necessário e celebrar suas conquistas. Esse comportamento indica o fortalecimento de vínculos afetivos e da empatia, dimensões essenciais para a construção de uma cultura escolar inclusiva. De acordo com Mantoan (2006), a convivência cotidiana, quando mediada por valores de respeito e solidariedade, tem o poder de transformar atitudes discriminatórias e ampliar a consciência coletiva sobre as diferenças.

Esses avanços evidenciam que o ensino colaborativo ultrapassa a dimensão técnica

da prática docente, ao promover transformações na cultura escolar, nas relações interpessoais e na visão que os profissionais e estudantes constroem sobre a inclusão.

Aprendizagens da equipe envolvida

A experiência fortaleceu o entendimento de que o trabalho colaborativo entre professores é essencial para a efetivação da inclusão escolar. A troca constante de saberes, a escuta ativa e a construção conjunta de soluções pedagógicas deixaram de ser elementos pontuais para se tornarem práticas valorizadas e incorporadas pela equipe pedagógica. Como afirmam Thousand, Villa e Nevin (2007), a colaboração profissional entre educadores não apenas amplia o repertório didático, mas também favorece uma abordagem mais responsiva às necessidades dos alunos, rompendo com o isolamento típico das práticas tradicionais de ensino.

Nesse processo, a atuação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi ressignificada: ela deixou de ser vista como uma presença periférica ou de apoio eventual para assumir o papel de parceira pedagógica no planejamento, na mediação e na avaliação das atividades em sala de aula comum. Essa mudança de perspectiva vai ao encontro da proposta de Stainback e Stainback (1999), que defendem a coesão entre ensino comum e ensino especializado como condição fundamental para que a inclusão ocorra de forma efetiva, assegurando que todos os alunos aprendam juntos e participem das mesmas experiências escolares, com os apoios necessários.

Além disso, essa integração contribui para o rompimento com a lógica da segregação institucionalizada, tão criticada por Mantoan (2003), que aponta a importância de superarmos a concepção de que o AEE é um espaço separado e compensatório. Ao contrário, quando esse serviço atua de maneira articulada com a sala regular, promove uma prática pedagógica mais democrática, flexível e centrada nas potencialidades dos alunos.

Exemplos concretos de avanços

Entre os avanços observados na experiência, destacam-se a criação de materiais didáticos acessíveis — como jogos pedagógicos adaptados, cartazes com pictogramas e

recursos visuais — bem como a flexibilização das formas de avaliação. Essas práticas refletem os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento para atender à diversidade de estudantes (CAST, 2011; Rose & Meyer, 2002). Ao ampliar as possibilidades de acesso ao currículo, essas estratégias contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais equitativo e significativo.

Um caso emblemático foi o de uma aluna com deficiência intelectual que, com o apoio do ensino colaborativo, conseguiu apresentar oralmente um trabalho em grupo — algo que anteriormente evitava por insegurança. Esse momento foi valorizado por toda a turma e considerado um marco em seu processo de inclusão, reforçando o papel das interações sociais e do apoio pedagógico compartilhado no desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos estudantes com deficiência. Como afirmam Vygotsky (1994) e Mantoan (2006), a mediação social e a participação ativa são fatores fundamentais para a aprendizagem e a construção da identidade dos alunos no contexto escolar.

Por outro lado, também foram enfrentados desafios importantes, como o tempo reduzido para o planejamento conjunto entre os professores e a necessidade de formação continuada voltada às práticas inclusivas. Esses obstáculos são amplamente reconhecidos na literatura sobre ensino colaborativo. De acordo com Villa e Thousand (2017), a colaboração eficaz exige condições institucionais favoráveis, como tempo para reuniões, apoio da gestão escolar e investimento na formação dos docentes para atuar em contextos diversos. Apesar das dificuldades, os resultados observados na experiência reforçam a importância de consolidar o ensino colaborativo como uma estratégia pedagógica eficaz para a inclusão escolar, pois permite que as práticas sejam construídas de forma coletiva, contextualizada e centrada nas necessidades dos estudantes.



Fotos do arquivo pessoal

Considerações Finais

A experiência vivida no contexto do ensino colaborativo demonstrou que a inclusão escolar é um processo possível, necessário e transformador. Ao integrar o trabalho do professor regente, dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Família, foi possível construir estratégias pedagógicas mais eficazes, sensíveis às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial e benéficas para toda a turma.

Os impactos observados, tanto no desenvolvimento dos alunos quanto na prática docente e na cultura escolar, reforçam a ideia de que a inclusão não depende apenas da presença física do aluno com deficiência em sala de aula, mas da efetiva participação com qualidade e respeito às suas singularidades. O ensino colaborativo mostrou-se uma estratégia potente para garantir esse direito, fortalecendo uma perspectiva de educação inclusiva centrada no diálogo, na cooperação e na valorização da diversidade.

Entretanto, a experiência também evidenciou desafios importantes, como a necessidade de mais tempo para o planejamento coletivo, formação continuada dos profissionais e apoio institucional. A superação dessas barreiras requer o comprometimento das redes de ensino, dos gestores escolares e de políticas públicas que sustentem a inclusão como princípio e prática.

Concluimos que uma escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola que aprende com

seus sujeitos, que se transforma diante dos desafios e que reconhece cada aluno como alguém capaz de aprender, desde que lhe sejam garantidas as condições adequadas para isso. A construção dessa escola é um processo contínuo e o ensino colaborativo é um caminho promissor para torná-la realidade.

Assim, para que a escola possa cumprir seu papel social, esta deve ser um espaço de acolhimento e valorização da diversidade. A inclusão não é uma ação isolada, mas um processo contínuo de transformação das práticas escolares, que demanda compromisso coletivo e políticas públicas consistentes. A experiência vivida mostra que, com apoio, diálogo e formação, é possível galgarmos uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: o que é e como se faz**. Cadernos de Pesquisa, n. 94, p. 51-54, 1995.

AINSCOW, Mel. **Para uma escola inclusiva: contextualizando o desenvolvimento**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

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

CAPELLINI, V. L. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004. p. 300

CARVALHO, R. E. **Inclusão: a escola e o direito de todos**. São Paulo: Moderna, 2004.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

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

MEIRINHOS, Mário; OSÓRIO, António. **Relato de experiências pedagógicas: entre a**

prática e a investigação. Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 43, n. 1, p. 133-153, 2009.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: teoria, políticas e prática.** São Paulo: Paulus, 2011.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Ensino universal: acessibilidade para todos os alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

THOUSAND, Jacqueline; VILLA, Richard; NEVIN, Ann. **Colaboração para a inclusão: como construir parcerias bem-sucedidas entre professores.** Porto Alegre: Penso, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Colaboração eficaz: estratégias para ensinar todos juntos em salas inclusivas.** Porto Alegre: Penso, 2017.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

Benedito José Oliveira Sena¹

Flormilda Cláudia da Silva Cunha Oliveira²

Maria Luiza Rocha Ribeiro Nascimento³

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva configura-se como um campo interdisciplinar voltado ao desenvolvimento e à aplicação de dispositivos, equipamentos, produtos e sistemas destinados a ampliar a funcionalidade, a autonomia e a qualidade de vida de pessoas com deficiência ou com limitações funcionais. Trata-se de um recurso essencial para a promoção da inclusão social e para a eliminação de barreiras que comprometem a participação plena desses indivíduos nas atividades cotidianas.

No contexto educacional, a tecnologia assistiva representa uma estratégia eficaz para minimizar os obstáculos enfrentados por estudantes com ou sem deficiência, favorecendo sua inserção ativa no ambiente escolar por meio da ampliação da acessibilidade e do fortalecimento da inclusão.

Dessa forma, considerando que a educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e essencial à efetivação de outros direitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a isonomia e a cidadania, qualquer forma de barreira que intensifique as dificuldades vivenciadas por essas pessoas pode comprometer o pleno exercício desse direito.

É nessa direção que a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, no seu artigo 2º, afirma que:

¹ E-mail: bsena@uneb.br.

² E-mail: fcoliveira@uneb.br.

³ E-mail: ribeiromarialuiza376@gmail.com.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diversas pesquisas ressaltam a relevância da tecnologia assistiva como ferramenta essencial para a promoção de uma educação inclusiva. A adoção desses recursos no ambiente escolar tem apresentado impactos positivos expressivos, como o aumento da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, a melhora no desempenho acadêmico e o fortalecimento da autonomia dos alunos com deficiência. Conforme destaca Galvão Filho (2009):

As novas descobertas e soluções nessa área têm sido constantes e cada vez mais abrangentes, com repercussões altamente significativas, principalmente para o aprendizado e inclusão social de alunos com graves comprometimentos motores, sensoriais e/ou de 26 comunicação e linguagem, a partir do uso dessa Tecnologia Assistiva, das adaptações e outros recursos de acessibilidade. (GALVÃO FILHO, 2009, p.25-26).

O Art. 77, §3º, da Lei nº 13.146/2015 ressalta a relevância de destinar investimentos à educação e à capacitação tecnológica das instituições, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de soluções que contribuam para a facilitação do cotidiano das pessoas com deficiência, promovendo, dessa forma, sua inclusão social e a elevação de sua qualidade de vida.

Com base em referenciais bibliográficos, este estudo teve como objetivo geral, analisar a importância do uso de tecnologias assistivas na permanência escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA inclusiva. E, como objetivos específicos, propõe-se:

- Descrever os principais desafios enfrentados por estudantes na EJA quanto à permanência escolar;
- Identificar tecnologias assistivas utilizadas na EJA e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem inclusiva;
- Discutir os limites e possibilidades dessas tecnologias como estratégias de permanência escolar.

A escolha do tema foi motivada pelo interesse em compreender de que maneira se efetiva a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA,

por meio da utilização de ferramentas de tecnologia assistiva, com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, reconhece-se que as tecnologias digitais vêm se consolidando como recursos de grande potencial de apoio, por meio de ferramentas como livros digitais, leitores de tela, softwares especializados, aplicativos, teclados virtuais, jogos e simuladores diversos, além da tecnologia de baixo custo, que vêm contribuindo significativamente para facilitar o cotidiano escolar de alunos com deficiência, alcançando um público cada vez mais amplo e diversificado.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme previsto nas diretrizes legais e nas políticas educacionais brasileiras, reconhece o direito à educação ao longo da vida e valoriza as experiências dos sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Alinhada a esses princípios, esta proposta justifica-se pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos educandos, assegurem acessibilidade às aprendizagens e favoreçam a permanência e o sucesso escolar. Dessa forma, busca-se contribuir para uma educação inclusiva, significativa e emancipadora, em consonância com os pressupostos da EJA.

Apesar de as tecnologias assistivas estarem previstas na Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Nº 13.146/2015 e serem amplamente reconhecidas pelo seu potencial inclusivo, observa-se ainda um baixo nível de inserção sistemática desses recursos na realidade da EJA.

Sob essa perspectiva, embora a escola pública seja concebida como um espaço democrático, acessível a todos os segmentos sociais e promotora da igualdade de oportunidades, na prática cotidiana ainda se observam desafios relevantes para a efetivação de um ensino verdadeiramente igualitário e inclusivo.

Esta investigação foi baseada em estudos científicos, diretrizes legais e experiências pedagógicas documentadas, buscando contribuir para a reflexão crítica e a construção de práticas educativas mais inclusivas, na Educação de Jovens e Adultos.

FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando pensada a partir da perspectiva freiriana, deve ser compreendida como uma prática educativa voltada à transformação social e ao reconhecimento das experiências de vida dos educandos. Para Tânia Regina

Dantas (2012), a EJA não se resume à escolarização tardia, mas configura-se como um espaço de construção coletiva de saberes, pautado na leitura crítica da realidade e na valorização da trajetória de sujeitos historicamente marginalizados. Nessa lógica, a pedagogia freiriana oferece fundamentos teóricos que orientam uma prática pedagógica comprometida com a autonomia e a emancipação dos estudantes, rompendo com modelos tradicionalmente verticalizados. A autora destaca ainda que a identidade da EJA está intrinsecamente ligada à luta por direitos sociais, sendo impulsionada por movimentos sociais que historicamente reivindicam o acesso à educação como elemento constitutivo da cidadania. Dessa forma, a EJA deve ser entendida como um direito humano essencial, e não como mera compensação educacional, exigindo um olhar sensível, crítico e politizado sobre os sujeitos que dela fazem parte.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece em seu artigo 37 que a educação de jovens e adultos deve ser ofertada a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada, respeitando suas características, ritmos e condições de vida.

Segundo Lopes, Maia e Aquino (2012), compreender a função social e política da EJA implica reconhecer as marcas históricas de exclusão escolar e a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a valorização das experiências de vida dos sujeitos. A EJA deve, portanto, articular conhecimentos sistematizados à realidade concreta dos educandos, assumindo uma perspectiva libertadora e crítica, como propõe Paulo Freire, um dos principais referenciais teóricos dessa modalidade. Um grupo que encontra na EJA uma oportunidade de escolarização são as pessoas com deficiência.

De acordo com dados do Censo Escolar 2023, há em torno de 135.236 estudantes com deficiência matriculados na EJA, principalmente no Ensino Fundamental. A maior parte tem entre 25 e 39 anos. No entanto, a taxa de permanência e conclusão ainda é baixa, principalmente por falta de acessibilidade, estrutura e formação docente. Leite e Campos (2018) destacam que, embora tenha havido crescimento no número de matrículas, a desigualdade na oferta e a fragilidade das políticas públicas afetam diretamente a continuidade dos estudos desse público.

Estudos apontam que há um aumento no número de matrículas desse público na EJA, sobretudo no ensino médio, embora ainda persistam desafios relacionados à acessibilidade física e curricular, bem como à formação de professores para lidar com a diversidade (LEITE; CAMPOS, 2018). Tais dados revelam a importância da EJA como

espaço de inclusão educacional e social, mas também apontam para a urgência de políticas públicas que garantam sua efetividade.

Nesse sentido, a EJA não deve ser compreendida como uma simples compensação escolar, mas como um direito constitucional que visa promover a cidadania e a dignidade humana. Para isso, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivas, os profissionais da educação estejam devidamente preparados e os currículos sejam adequados às especificidades desse público, respeitando suas trajetórias de vida, seus saberes e suas realidades sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar o estado do conhecimento sobre as Tecnologias Assistivas na EJA inclusiva, pesquisando as principais temáticas, objetivos e resultados alcançados, o presente artigo consultou as bases de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando os descritores "Tecnologia Assistiva" "Educação de Jovens e adultos", recuperando um total de 09 (nove) artigos publicados entre os anos 2007 a 2024, no entanto fizemos uma triagem, suprimimos os trabalhos dos anos de 2007, 2011 e um de 2020 por não possuir divulgação autorizada.

No quadro 1, apresentamos o panorama geral dos artigos encontrados no Banco da CAPES, no total de seis publicações:

QUADRO 1 – Panorama Geral dos Artigos Encontrados

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Curso/ Programa	Instituição/ Revista
01	O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de Aritmética para os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Rodrigues, Lis Borges	2015	Ensino na Educação Básica (52001016060 P0)	Universidade Federal de Goiás

02	Estudantes com Deficiência Visual na Educação de Jovens e Adultos: O emprego de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual.	Oliveira Junior, Antonio Paulino de	2020	Educação (33004110040 P5)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília
03	Matemática Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: O uso de jogos como ferramenta mediadora	Medeiros , Hoziana Cunha de	2024	Educação Especial (23001011182 P6)	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
04	SIGEDUC (Escola Digital): desafios e contribuições na perspectiva dos estudantes surdos da Educação de Jovens e Adultos de Mossoró.	Oliveira , Jozilene Melo de Andrade.	2024	Educação Inclusiva (33004129069 p9)	Universidade Estadual do Paraná
05	E-BOOK Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Personalizado: Vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/BELÉM	Albuquerque , Luciana Pereira.	2020	Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (1500101615 9 P1)	Universidade Federal do Pará
06	Um olhar psicopedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem na EJA: propondo uma sequência didática.	Jezus , Rosana Machado de.	2019	Educação Profissional e Tecnológica (3000401207 4 P8)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Fonte: Autoria própria (2025)

O foco foi entender como as tecnologias assistivas auxiliam estudantes da Educação de Jovens e Adultos com deficiência nas salas de aula de maneira a promover uma educação inclusiva. Na figura abaixo, apresentamos o esquema de busca e filtro dos artigos selecionados:

Figura 1 - Resultado da busca e seleção dos artigos



Para esta revisão bibliográfica, foram adotados critérios de inclusão que consideraram: (a) publicações disponíveis na base de dados da CAPES; (b) artigos com acesso completo; (c) estudos publicados entre os anos de 2015 a 2024; (d) textos que abordassem de forma direta o uso da tecnologia assistiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na inclusão de estudantes com deficiência.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados: (a) artigos que tratavam de educação especial em outras modalidades que não a EJA; (b) trabalhos com foco exclusivo em aspectos clínicos, médicos ou terapêuticos da deficiência, sem relação com o ambiente escolar; (c) textos duplicados ou que não apresentassem dados empíricos ou análise crítica sobre o uso da tecnologia assistiva.

Após a etapa de busca e leitura inicial dos artigos, procedeu-se à seleção dos três estudos que melhor atendiam aos critérios estabelecidos, considerando a diversidade de deficiências abordadas (visual e intelectual), a diversidade metodológica (intervenção pedagógica, estudo de campo e pesquisa-ação colaborativa) e a relevância para os objetivos do trabalho, 9.394/1996, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DESCRITIVA

A análise descritiva realizou-se a partir dos três artigos selecionados que relatam ações de intervenção docente com estudantes com deficiência na EJA, com uso de Tecnologias Assistivas.

Para orientá-la, foram definidos três eixos: (1) tipo de deficiência abordada; (2) tecnologia assistiva utilizada; e (3) contribuições pedagógicas observadas.

Do total de artigos encontrados, selecionamos com base em sua aderência aos

objetivos da pesquisa, diversidade de deficiências abordadas (intelectual, visual e necessidades específicas), metodologias aplicadas e potencial de contribuição para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas na EJA.

Nos quadros 2, 3 e 4, apresentamos estes estudos:

Quadro 2 - Título: O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Autores: RODRIGUES, Lis Borges.

Ano de Publicação: 2015

Periódico (Qualis): Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional).

Objetivo: Analisar a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica com o uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com Deficiência Intelectual inseridos na EJA; como objetivos específicos: identificar as práticas docentes mediadoras no processo de ensino aprendizagem da aritmética, avaliar a implementação da calculadora e as respostas dos educandos com deficiência intelectual frente às atividades propostas.

Metodologia: O trabalho foi realizado por meio do método de pesquisa de intervenção pedagógico-investigativa, cujo objetivo principal é analisar a aplicação de uma proposta de intervenção

pedagógica, com o uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva, no ensino de aritmética para os alunos com Deficiência Intelectual matriculados na EJA. Para isto, buscou-se desenvolver uma intervenção pedagógica e, de modo sistematizado, valer-se de métodos e recursos da pesquisa qualitativa para dar ao objeto investigado um tratamento científico.

Conclusão: O resultado da análise nos permitiu avaliar que os objetivos da pesquisa foram contemplados. A utilização da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva contribuiu para que os educandos pudessem ter maior independência e autonomia nas atividades escolares, envolvendo os conceitos matemáticos e ofereceu novas possibilidades de aprendizagem, gerando resultados que extrapolaram os muros da escola.

Fonte: Autoria própria (2025).

A autora do artigo O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aborda a importância das práticas docentes mediadoras no ensino de aritmética aos alunos da EJA, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual. Identificou-se que a Educação pode transformar realidades de exclusão social, sendo a mediação pedagógica, segundo Vygotsky, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem com significado.

A pesquisa revelou que o uso da calculadora, como recurso de Tecnologia Assistiva, favoreceu a autonomia dos alunos e a compreensão dos conceitos matemáticos. Apesar de desafios como a falta de formação adequada dos docentes e a ausência de apoio pedagógico na sala de aula, constatou-se que estratégias mediadoras contextualizadas aumentaram o interesse, a frequência e a participação dos alunos.

Observamos também que o trabalho colaborativo entre professoras, orientadoras e demais envolvidos enriqueceu o processo educativo, destacando o papel do coordenador pedagógico na formação contínua dos docentes. No entanto, há limitações, como a falta de aprofundamento na influência da formação das professoras e o acompanhamento pós-intervenção.

Conclui-se que é urgente investir em formação de professores, em especial para a EJA e Educação Especial, e em mais pesquisas que explorem como adolescentes, jovens e adultos com deficiência aprendem. A investigação contribui para reforçar que todos os alunos podem aprender quando há mediação adequada, e que a calculadora, além de ferramenta, tornou-se símbolo de inclusão e significação na aprendizagem.

Quadro 3 - Título: Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos: O emprego de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual.

Autores: OLIVEIRA Júnior, Antônio Paulino de

Ano de Publicação: 2020

Periódico (Qualis): Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação.

Objetivo: Analisar o emprego de Tecnologia Assistiva no processo da aprendizagem de conceitos científicos por alunos com deficiência visual, bem como o modo que esses recursos são dispostos e utilizados pela escola e pelos alunos. De uma maneira mais específica, nos voltamos ao atendimento dos seguintes objetivos: • Compreender a conjuntura histórica do cenário econômico, político e social para a promoção da educação dos alunos jovens e adultos com deficiência; • Realizar um levantamento documental acerca das políticas públicas de acesso e promoção ao desenvolvimento de Tecnologia Assistiva no Brasil; • Identificar a importância dos recursos de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual dos alunos com deficiência visual; • Analisar as dimensões históricas, sociais e econômicas da vida dos estudantes participantes da pesquisa; • Avaliar o emprego de Tecnologia Assistiva nas escolas de Educação de Jovens e Adultos; • Averiguar quais são os recursos disponíveis e como são utilizados pelos alunos com deficiência visual.

Metodologia: Procuramos analisar os dados coletados com base em sua essência, refletida na sua síntese de múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais. Por meio do mapeamento documental e bibliográfico, bem como da pesquisa de campo, buscamos revelar no bojo da contradição do modo de produção capitalista, a essência subjacente ao acesso e ao emprego de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência visual na modalidade de jovens e adultos.

Conclusão: Os resultados da pesquisa indicam que a Tecnologia Assistiva tem proporcionado uma ampliação significativa na independência, autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência visual e, no que concerne ao processo de escolarização, pode contribuir para a criação de estímulos compensatórios, capazes de ajudá-las no enfrentamento das barreiras e fatores sociais que cerceiam a sua participação social e realização de atividades em sala de aula. No entanto, no universo pesquisado, em que pese os esforços realizados e avanços constatados, ainda se coloca como imperativo o aporte de recursos financeiros para a viabilização de recursos de alta tecnologia necessários para a qualificação de atividades de ensino voltadas para a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Fonte: Autoria própria (2025).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem desempenhado um papel fundamental na inclusão de pessoas com deficiência visual que, historicamente, foram excluídas do sistema educacional. Apesar dos avanços legais e políticos desde os anos 1990, ainda há desafios estruturais e sociais que dificultam a plena efetivação do direito à educação inclusiva. A precariedade dos investimentos públicos compromete o acesso a recursos de Tecnologia Assistiva (TA), fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se a importância do uso da TA como mediadora do conhecimento, permitindo que os alunos com deficiência visual tenham contato direto com os objetos de estudo e desenvolvam suas potencialidades. A inclusão efetiva requer não apenas acolhimento, mas práticas pedagógicas intencionais que considerem as especificidades desses educandos. O estudo evidencia que a TA pode minimizar barreiras impostas pelo meio social, promovendo maior autonomia, participação ativa e desenvolvimento humano.

Quadro 4 - Título: Matemática Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: o uso de jogos como ferramenta mediadora.

Autores: MEDEIROS, Hoziana Cunha de.

Ano de Publicação: 2024

Periódico (Qualis): Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Sistema de Bibliotecas - SISBI Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Objetivo: Analisar as contribuições de jogos acessíveis, na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (DUP), para o trabalho inclusivo com alunos da EJA no que se refere ao ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. Pensando na importância do trabalho participativo, e que a pesquisa não se constrói de forma isolada, sendo importante considerar o trabalho em conjunto e o quanto isto pode ser significativo para obtenção dos resultados, este projeto foi construído dentro da perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, sendo, portanto, de cunho qualitativo

Metodologia: A análise dos dados se deu por meio do levantamento de todo o material colhido ao longo da pesquisa, sendo eles, entrevistas, fotos, filmagens, anotações e depoimentos pessoais. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, os instrumentos utilizados dão origem a um número considerável de dados descritivos, que devem ser sintetizados e organizados de modo a garantir sua análise, num processo apontado por Nunes et. al. (2015) como codificação. A partir das atividades propostas e desenvolvidas com os alunos, houve a elaboração de um Caderno contendo os jogos inclusivos com regras e os planejamentos envolvidos na pesquisa

Conclusão: A análise dos resultados apontou que o uso de jogos com regras dentro da perspectiva do Desenho Universal trouxe importantes contribuições para se pensar além da estrutura comum de sala de aula. O relato dos estudantes após a realização das atividades propostas confirmou a resignificação em relação à Matemática e a aprendizagem dos conceitos matemáticos trabalhados. Além disso, o aluno com Necessidade Específica atuou de maneira participativa e com maior entrosamento junto aos colegas da turma, apontando assim, a importância da utilização dos jogos inclusivos como forma de permitir o trabalho inclusivo junto aos estudantes da EJA e a melhoria na compreensão dos conceitos matemáticos.

Fonte: Autoria própria (2025).

A pesquisa intitulada *Matemática Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: o uso de jogos como ferramenta mediadora* evidenciou a importância de uma abordagem inclusiva e diferenciada no ensino da Matemática, voltada especialmente para alunos da EJA e para aqueles com Necessidades Específicas. Apesar das políticas de inclusão existentes, ainda há carência de estratégias práticas em sala de aula que garantam a equidade no acesso ao conhecimento.

O uso de jogos com regras, inspirados no Desenho Universal para a Aprendizagem, mostrou-se uma ferramenta eficaz para promover a acessibilidade, o trabalho em equipe e o envolvimento dos alunos, valorizando suas vivências e respeitando suas individualidades. A escuta ativa, as entrevistas e a observação foram fundamentais para adaptar as atividades à realidade dos estudantes, ampliando a compreensão sobre as suas trajetórias e necessidades.

Mesmo com a participação de apenas um aluno com Necessidades Específicas, os resultados reforçaram a importância de práticas pedagógicas inclusivas para toda a turma. A pesquisa também produziu um Caderno Pedagógico com propostas de jogos matemáticos acessíveis, com instruções, objetivos e

sugestões de problematizações, que podem servir de recurso valioso para professores da EJA.

Conclui-se que o jogo, aliado a uma mediação intencional e planejada, contribui para a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos. A pesquisa destaca a necessidade de mais investigações e de formação docente contínua, com foco em metodologias que respeitem a diversidade dos sujeitos da EJA e evitem práticas infantilizadas e excludentes.

CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIAS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A categorização da tecnologia assistiva é estruturada conforme os objetivos funcionais aos quais seus recursos se destinam. As divisões dentro da Tecnologia Assistiva são diversas e criadas para diferentes finalidades, como: auxílios para a vida diária e vida prática; CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal; Auxílios para pessoas com surdez ou

com déficit auditivo; Adaptações em veículos.

A tecnologia assistiva possibilita que pessoas com diferentes tipos de deficiência possam levar uma vida ativa, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, se desejarem.

OS PRODUTOS E SERVIÇOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Há uma variedade de produtos e serviços da tecnologia assistiva que favorecem a acessibilidade digital e outras formas de inclusão, e ainda existe um grande potencial para expandir essas soluções. De acordo com Galvão:

Qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA. Existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech). GALVÃO, (2009, p.156).

A diferença entre certos produtos não implica que um seja mais ou menos funcional ou eficiente que o outro. Em vez disso, essa diferença está relacionada apenas ao grau de sofisticação dos componentes usados para criar e disponibilizar esses produtos. Pode-se citar como exemplo algumas tecnologias de alto custo como: o exoesqueleto, a máquina braile, a linha braile, mouse de cabeça, as órteses e próteses, produtos podem variar em complexidade sem que isso necessariamente os torne melhores ou piores em termos de desempenho. Existem muitos recursos e adaptações que ajudam na utilização de objetos de maneira mais fácil e estável, como por exemplo, a escova de dente adaptada, escova de cabelo, talheres, lápis, cadeira adaptada que proporciona conforto, estabilidade, suporte e posicionamento adequado a pessoas com dificuldades motoras.

A Tecnologia Assistiva torna mais evidente o potencial de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, algo que muitas vezes passa despercebido nas interações cotidianas sem esses recursos. Criar novos meios de acessibilidade e construir uma sociedade inclusiva não só apoia o crescimento e realização pessoal dessas pessoas, mas também enriquece a própria sociedade, promovendo seu crescimento, expansão e humanização por meio de uma convivência mais harmoniosa com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da inquietação sobre a promoção de ação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente para estudantes com deficiência. As análises evidenciaram que, apesar das conquistas legais e políticas voltadas à inclusão, ainda persistem barreiras estruturais e formativas que dificultam o pleno acesso desses educandos ao conhecimento.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao identificar que recursos de Tecnologia Assistiva, como a calculadora e os jogos acessíveis, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, favorecem a autonomia, a participação e o desenvolvimento de conceitos de forma significativa. O estudo também confirmou, que a mediação docente é essencial no processo de aprendizagem e pode transformar realidades marcadas por exclusão social.

A pesquisa bibliográfica aponta para a necessidade urgente de mais investimentos em formação continuada de professores, especialmente voltada à EJA e à Educação Especial, além de incentivar novas investigações que aprofundem os

efeitos das tecnologias assistivas ao longo do percurso escolar dos alunos com deficiência.

A construção de um Caderno Pedagógico com propostas acessíveis mostrou uma contribuição prática e significativa, que reforça o compromisso com uma educação equitativa, criativa e respeitosa das diferenças. O uso de jogos, a escuta ativa e a observação revelaram estratégias potentes para planejar intervenções coerentes com as vivências e os desafios dos sujeitos da EJA.

A investigação foi importante para ampliar o entendimento sobre a potência da educação inclusiva e o papel transformador das tecnologias assistivas como instrumentos de equidade, autonomia e justiça social.

De acordo com os autores Carvalho e Manzini (2017) corroboram com esses estudos, pois consideram a TA uma área do conhecimento em evidência por envolver estudos direcionados aos estudantes com deficiência com o intuito de ampliar e fornecer acesso à informação, melhorar as condições humanas e promover autonomia.

Concluimos, portanto, que o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva não se limita à presença física dos estudantes, mas à garantia do direito de todos aprenderem com dignidade, significado e respeito às suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 21/05/2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para Educação de Jovens e Adultos**. CNE/CEB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/05/2025.

CARVALHO, D.; MANZINI, E. J. **Aplicação de um programa de ensino de palavras em libras utilizando tecnologia de realidade aumentada**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 215-232, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 16.04.2025.

DANTAS, Tânia Regina. **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012. p. 21-23.

GALVÃO Filho, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10563>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. P. P. **Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.24, n.1, p.17-32, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>

LOPES, L. R. P.; MAIA, M. M. N. S.; AQUINO, M. A. M. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos**. Montes Claros: UNIMONTES, 2012.

MEDEIROS, Hoziana Cunha de. **Matemática Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: o uso de jogos como ferramenta mediadora**. 2024. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Sistema de Bibliotecas - SISBI Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE.

OLIVEIRA Junior, Antonio Paulino de. **Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos: O emprego de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual**. 2020. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação.

RODRIGUES, Lis Borges. **O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015. Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Silvânia Mota Magalhães¹

Thássia Luana Silva Lima²

Introdução

A inclusão de crianças com deficiência múltipla, na Educação Infantil, é um processo que vai além da simples presença física na escola, uma vez que é importante acolher, escutar e adaptar práticas pedagógicas e estratégias para atender às necessidades, potencialidades e formas singulares de aprender de cada criança. Isso exige um olhar atento para as especificidades de cada aluno e a implementação de abordagens que favoreçam o seu desenvolvimento integral, destacando suas habilidades e respeitando as limitações.

Nesse sentido, a inclusão escolar não se resume apenas à convivência física entre crianças com e sem deficiência, mas sim à promoção de um processo de aprendizagem genuíno e significativo, que possibilite a participação ativa de todos, independentemente das suas diferenças. Para isso, é essencial que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptáveis, permitindo que cada criança se desenvolva no seu próprio ritmo, com apoio adequado e respeitando suas particularidades.

Este artigo tem como objetivo compartilhar uma experiência vivida em um ambiente de Educação Infantil com uma criança com deficiência múltipla, destacando os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos ao longo dessa vivência. O estudo tem como objetivo geral compreender como acontece o acolhimento dessa criança com deficiência múltipla na classe regular da educação infantil.

¹ E-mail: silvania.mota@gmail.com

² E-mail: thassialuana@hotmail.com

Através dessa experiência, buscamos descrever e refletir sobre a construção de uma prática pedagógica inclusiva que, ao mesmo tempo que acolha, desafia os envolvidos a repensarem suas abordagens pedagógicas e a reconhecerem o potencial de cada pessoa.

O relato de experiência pedagógica busca também contribuir para ampliar o conhecimento sobre inclusão escolar, deficiência múltipla na educação infantil, trazendo questões e reflexões teóricas acerca do conhecimento sobre a condição da criança com deficiência múltipla, sua aprendizagem, seu desenvolvimento contribuindo assim para demonstrar aos demais profissionais da área a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica inclusiva que possa sensibilizar outros educadores a desenvolver uma ação inclusiva e comprometida com a diversidade.

Este artigo parte de uma experiência no campo da inclusão de uma criança com deficiência múltipla na classe de ensino regular na educação infantil tendo como objetivo geral compreender como acontece o acolhimento da educanda com necessidade específica, particularmente de criança com deficiência múltipla e sua inclusão na classe comum.

Inicialmente, abordaremos o conceito de inclusão e como isso tem acontecido na educação infantil, suas diretrizes e as especificidades da deficiência múltipla. Traremos para esta reflexão contribuições dos teóricos Mantoan, Glat, Blanco, Rodrigues, entre outros que pesquisam sobre o tema e recomendam que a inclusão escolar deve acontecer desde a infância.

Para isso, este artigo foi organizado em cinco seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta os fundamentos teóricos acerca da deficiência múltipla na Educação Infantil, dialogando com autores como Mantoan, Glat, Blanco, Carneiro e Rodrigues, também com documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei Brasileira de Inclusão. Na segunda seção, é descrito o relato de experiência pedagógica vivenciado por uma das autoras em uma instituição municipal de Educação Infantil em Jacobina-BA, apresentando o acompanhamento de uma criança com deficiência múltipla. A terceira seção discute os resultados observados durante o processo de inclusão, com ênfase na participação da criança nas atividades propostas, na importância do brincar e na mediação pedagógica. A quarta seção apresenta as considerações finais, destacando os aprendizados construídos e os desafios ainda presentes para efetivar uma prática verdadeiramente inclusiva. Finalizando, seguem as referências utilizadas no desenvolvimento do estudo.

Deficiência Múltipla na Educação Infantil

A deficiência múltipla³ é caracterizada pela associação de duas ou mais deficiências (como deficiência intelectual combinada com deficiência visual, auditiva ou física), resultando em necessidades educacionais complexas e diversificadas. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), essas pessoas enfrentam barreiras significativas para o desenvolvimento da comunicação, mobilidade, autonomia e aprendizagem, exigindo práticas de ensino altamente individualizadas e interdisciplinares.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, prevendo, em seu artigo 28, que devem ser garantidas “condições adequadas de aprendizagem” por meio do acesso ao ensino regular com a oferta de atendimento educacional especializado, disponibilização de profissionais de apoio escolar e a adaptação de atividades e materiais didáticos de acordo com as necessidades de cada estudante. Essa legislação reforça que a construção de um ambiente escolar acessível e inclusivo depende não apenas da presença física do aluno, mas da efetivação de estratégias pedagógicas que respeitem suas especificidades, promovam sua participação ativa e valorizem suas potencialidades.

Conforme enfatiza Rodrigues (2011), a deficiência múltipla não pode ser compreendida apenas pela soma das deficiências presentes, pois sua manifestação é singular e afeta de maneira única o modo como a criança percebe e interage com o mundo. É essencial, portanto, que os profissionais estejam preparados para reconhecer as potencialidades dessas crianças e propor experiências educativas que estimulem o desenvolvimento global, respeitando seus ritmos e formas de expressão. Desse modo, também nos inspira a percepção de Glat e Blanco sobre a inclusão quando recomenda e reforça a importância da formação dos educadores para que possam implementar técnicas pedagógicas motivadoras e atrativas considerando as especificidades e a diversidade de cada indivíduo.

³ De acordo com o Decreto nº 6.571/2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a deficiência múltipla é caracterizada pela associação de duas ou mais deficiências — como deficiência intelectual, física, visual ou auditiva — que implicam comprometimentos significativos em diversas áreas do desenvolvimento e demandam atendimentos educacionais especializados para garantir a aprendizagem e a inclusão

No contexto da Educação Infantil, é necessário garantir que o ambiente escolar seja inclusivo, acessível e afetuoso. Para Glat e Blanco (2007), a inclusão de crianças com deficiência múltipla deve começar com a formação de professores, o planejamento participativo entre os profissionais da escola e o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, que contemplem recursos visuais, táteis, sonoros e motores.

Merece ainda destacarmos que documentos norteadores da educação básica, a exemplo da BNCC BRASIL, 2017) também enfatizam a necessidade de formação docente para que a inclusão seja realizada eficientemente pois à medida que os profissionais participam de formação continuada, terão maior aprofundamento de conhecimento para realizar atuações didáticas que favoreçam o ensino e a aprendizagem de todas as pessoas e principalmente crianças com deficiência que precisam de materiais e propostas pedagógicas que contemplem as especificidades da sua condição. Ainda sobre a formação docente, é possível afirmar que a educação

infantil constitui um espaço onde o lúdico estabelece seu papel de destaque e para isso faz-se necessário que os profissionais sejam capacitados para que as práticas educacionais aliem-se à aprendizagem dos sujeitos, e assim encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) o reforço , que a Educação Infantil deve promover o direito de todas as crianças a viver experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral, reconhecendo a diversidade como valor. Isso inclui a necessidade de adaptar atividades, materiais e rotinas, garantindo a participação ativa das crianças com deficiência múltipla em todas as dimensões do cotidiano escolar.

Assim, compreender as especificidades da deficiência múltipla é fundamental para construir abordagens de ensino realmente inclusivas, que ultrapassem a simples presença física da criança na escola e promovam sua real participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Mantoan, incluir significa “reconhecer que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou múltiplas, têm direito à aprendizagem, à convivência e à participação ativa na vida escolar”(MANTOAN, 2006, p. 31).Esse posicionamento reforça que a Educação Infantil deve ser um espaço onde as diferenças sejam compreendidas como parte natural da convivência humana. Considerando as crianças com deficiência múltipla, o autor destaca que a escola precisa ir além de adaptar recursos ou espaços físicos é preciso ressignificar o papel do professor, o currículo e a intencionalidade pedagógica para garantir a participação efetiva desses

alunos. Ela propõe que a inclusão só é real quando há compromisso ético e político com o direito à educação de qualidade para todos, especialmente os que historicamente foram excluídos.

Por isso, em relação a criança com deficiência múltipla, as estratégias com ludicidade possibilitam a construção de significados através de experiências concretas e prazerosas, respeitando suas limitações e explorando suas potencialidades. Nesta perspectiva, o brincar no Atendimento Educacional Especializado-AEE pode ser adaptado com recursos sensoriais, objetos de apoio e materiais acessíveis, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da interação social. Assim, o uso intencional de atividades lúdicas torna-se uma ponte entre o universo da criança e o conhecimento, fortalecendo sua autoestima e motivação para aprender.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno. (CARNEIRO, 2012 p.86)

Assim, a criança com deficiência múltipla na sala comum necessita de estratégias de acolhimento, estímulo e elevação de suas potencialidades, dentro de um ambiente democrático, sensível e afetuoso porque sua vivência escolar demanda mais do que a simples adaptação de recursos: exige relações pedagógicas pautadas pela escuta, pelo respeito à singularidade e pela promoção do protagonismo. Suas múltiplas deficiências podem dificultar a comunicação, a mobilidade ou a compreensão, o que torna essencial que os profissionais estejam preparados para oferecer suporte contínuo, experiências significativas e oportunidades de interação com os colegas. A afetividade e o reconhecimento das capacidades da criança são fundamentais para sua motivação, segurança emocional e construção de vínculos, o que potencializa sua aprendizagem.

Dentre as possibilidades de colaboração na escola, destaca-se o trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo na Educação Infantil, fase em que a criança está em plena formação e socialização. Essa parceria possibilita um planejamento mais efetivo, condutas coordenadas e a criação de um ambiente que favoreça não apenas a inclusão, mas o real

pertencimento e desenvolvimento da criança com deficiência múltipla (CARNEIRO, 2012 p.91).

Assim, a Educação infantil representa etapa importante para o desenvolvimento da criança e sua relevância se destaca quando mencionamos a inclusão de criança com deficiência múltipla. As especificidades dessa condição requerem abordagem pedagógica sensível e atenta para perceber as habilidades cada indivíduo e em particular da criança com deficiência. Desta forma, o processo de inclusão de pessoa com deficiência múltipla no ambiente escolar regular, não só promove o ensino/aprendizagem mas também contribui para o enriquecimento da experiência de toda comunidade da instituição pois possibilita a empatia, conhecimento sobre a deficiência e respeito às diferenças no “saber lidar” com os desafios da diversidade. Para fins de conhecimento sobre o trabalho com a deficiência numa classe comum infantil, efetuaremos a seguir os registros das observações e reflexões acerca do cotidiano escolar da criança com deficiência múltipla.

Relato de experiência Pedagógica

O processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla no contexto da educação infantil na sala regular é desafiador e fascinante. Desafiador porque o trabalho desenvolvido na sala comum com uma criança com deficiência múltipla necessita de estratégias diferenciadas para promover a eliminação de barreiras e garantir o acesso e a permanência da criança na instituição. Fascinante em compreender os impactos das ações implementadas e as conquistas vivenciadas em sala de aula. No relato que segue, exporemos a observação diária das interações com outras crianças, com a adaptação de atividades pedagógicas e o acompanhamento constante da família na escola. Esses pilares foram fundamentais para a construção de um ambiente educativo que destacasse as possibilidades da criança e promovesse o desenvolvimento da aprendizagem e interação.

Este relato resulta de percepções sobre os desafios com a mediação apoiadora na sala regular de uma criança de 5 anos com deficiência múltipla em uma turma da educação infantil na rede escolar municipal de Jacobina, interior da Bahia.

No período de um ano, foi desenvolvido um trabalho de mediação escolar junto a uma criança com deficiências múltiplas na CMEI T.M.M., localizada no município de Jacobina. A experiência evidenciou a relevância de práticas pedagógicas inclusivas,

especialmente aquelas que utilizam a ludicidade como recurso para promover a participação e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas.

A criança atendida apresentava diagnósticos de Artrogripose Múltipla Congênita (AMC) e Atrofia Muscular Espinhal (AME), condições que afetam significativamente a mobilidade, a coordenação motora e a força muscular. Em vista disso, foram necessárias adaptações e cuidados específicos tanto na rotina escolar quanto nas atividades pedagógicas objetivando a promoção da autonomia e à garantia de sua participação efetiva no ambiente escolar. Na imagem em seguida, mostramos a condição física da criança ao desenvolver uma atividade proposta.



Fonte: Autoras do artigo, 2025.

As ações de mediação envolveram o acompanhamento da criança durante a permanência na instituição, com apoio em sua locomoção, nas atividades propostas em sala de aula comum e nas interações sociais. Todo o processo foi pautado pelo respeito às especificidades da aluna e pela busca de estratégias que favorecessem sua inclusão de maneira significativa.

Nos primeiros meses, foram observadas dificuldades naturais relacionadas à adaptação e ao estabelecimento de vínculos. Contudo, com o tempo, foi possível notar avanços expressivos na comunicação, na socialização e na participação da criança. Pequenas conquistas diárias demonstraram o progresso do desenvolvimento global, evidenciando a importância de um olhar sensível e atento dos profissionais envolvidos.

Durante o período, também foram acompanhadas atividades realizadas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde se observou a importância do planejamento individualizado e da utilização da ludicidade como eixo central das intervenções pedagógicas. A atuação da equipe do AEE destacou-se pela criação de um ambiente estimulante, acolhedor e adaptado às necessidades da criança, favorecendo seu engajamento e aprendizagem.

Dentre as práticas observadas, destacamos uma atividade com dedoches, utilizados para dramatização de contos de fadas. A criança participou da confecção dos

personagens, demonstrando interesse e envolvimento durante toda a proposta. A interação com os fantoches, os elementos visuais, as cores e a narrativa proporcionaram momentos ricos em expressão emocional, atenção e comunicação não verbal, revelando o potencial transformador do brincar no contexto educacional.

Verificamos que o uso de jogos, músicas, materiais sensoriais e recursos visuais não apenas despertava o interesse da aluna, mas também contribuía para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. A leveza proporcionada pela ludicidade, nesse cenário, foi compreendida como estratégia pedagógica intencional e estruturada, e não como mero entretenimento.



Fonte: Autoras do artigo, 2025.

A experiência observada reforça a importância do brincar como linguagem universal, capaz de transpor barreiras físicas e cognitivas e de promover o desenvolvimento de forma integrada. Além disso, destaca-se a mediação escolar como prática essencial no processo de inclusão, atuando como ponte entre a criança, o conhecimento e a comunidade escolar, como nos revela a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, inciso XI, assegura que é dever do Estado garantir “a oferta de profissionais de apoio escolar, inclusive aqueles previstos no plano de desenvolvimento individual”, para auxiliar os estudantes com deficiência no processo educacional. Este dispositivo legal reconhece a importância da mediação escolar como recurso indispensável para viabilizar o acesso, a permanência e a participação plena do aluno na escola regular.

Foram identificadas mudanças significativas ao longo do processo de ensino aprendizagem da criança como observou-se maior engajamento nas atividades, ampliação das interações sociais e fortalecimento da autoestima da mesma. Estes resultados reafirmam a necessidade de uma educação inclusiva construída com sensibilidade, empatia e compromisso pedagógico. Como revela Carneiro,

É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no

desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização (CARNEIRO,2012 p.89).

Ao final do ciclo de 12 meses constatamos que a inclusão escolar, quando realizada de forma planejada e intencional, contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento de crianças com deficiências múltiplas, fortalecendo sua identidade, autonomia e participação. A experiência pedagógica ressalta a importância de práticas que reconheçam o brincar como um instrumento pedagógico eficaz, capaz de transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo e significativo.

Discussão dos Resultados

Os resultados observados ao longo da experiência demonstra a importância da inclusão escolar planejada, sensível e colaborativa, especialmente quando se trata de crianças com deficiência múltipla. Retomando o objetivo geral deste estudo sobre compreender como acontece o acolhimento de uma criança com deficiência múltipla na turma regular da Educação Infantil foi possível notar que esse acolhimento vai além da presença física na escola, sendo um processo construído com afetividade, escuta e intencionalidade pedagógica.

No começo do processo, a aluna apresentava um comportamento retraído e assustado, principalmente por ser seu primeiro contato com o ambiente escolar coletivo e com muitas crianças ao seu entorno. Essa apreensão inicial, compreensível diante de sua condição e da novidade do contexto, foi superado gradualmente com o apoio dos profissionais da escola, que adotaram estratégias de mediação receptivas e respeitosas.

O processo de interação social foi marcante. Ao longo do tempo, a criança não apenas se adaptou à rotina escolar como também construiu vínculos significativos com colegas e adultos da escola. Sua participação nas atividades se intensificou, e ela iniciou demonstrar interesse genuíno pelas propostas pedagógicas, evidenciando avanços importantes em sua comunicação, expressão emocional e autonomia.

Apesar das limitações motoras impostas pelas condições clínicas (AMC e AME), sua capacidade cognitiva evidenciou-se preservada, revelando uma aluna curiosa, esforçada e interessada. Essa constatação está em consonância com Rodrigues (2011), ao afirmar que não se deve reduzir a deficiência múltipla à soma de suas limitações, mas sim compreender a singularidade da experiência de cada sujeito e suas possibilidades de

desenvolvimento.

A mãe da criança sempre demonstrou-se interativa e cooperarativa com processo educativo, estimulando aprendizagens em casa e mantendo diálogo constante com a escola. Essa parceria entre família e instituição é essencial para o sucesso da inclusão, como aponta Glat e Blanco (2007), que defendem uma atuação articulada e comprometida entre os diferentes agentes envolvidos na educação da criança.

Na perspectiva pedagógica, a escola assumiu um papel ativo na promoção da inclusão, utilizando a ludicidade como ferramenta para ampliar o engajamento e facilitar o processo de aprendizagem. O brincar, mediado com intencionalidade, possibilitou à aluna vivências marcantes e gratificantes, reforçando sua autoestima e consolidando o ambiente escolar como um espaço de acolhimento e desenvolvimento. Mantoan (2006) reforça que a inclusão efetiva ocorre quando há um compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos, especialmente aqueles historicamente excluídos.

Como destaca Carneiro (2012), a Educação Infantil deve ser compreendida como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de rotinas educacionais inclusivas que oportunizem experiências significativas desde os primeiros anos escolares. Os avanços observados na aluna tanto na socialização quanto na autonomia e participação evidenciam que, com planejamento, escuta ativa e compromisso coletivo, é possível consolidar uma escola que acolhe, respeita e valoriza a diversidade.

Considerações finais

A experiência relatada neste artigo confirma que a inclusão de crianças com deficiência múltipla na Educação Infantil é não apenas possível, mas fundamental para garantir o direito à aprendizagem, à convivência e à participação de todos. Mais do que adaptar espaços físicos ou oferecer suporte pontual, a inclusão exige uma mudança de postura pedagógica, um compromisso ético e uma atuação sensível às singularidades de cada criança.

Ao longo do processo de mediação junto à criança com Artrogripose Múltipla Congênita e Atrofia Muscular Espinhal, foi possível observar que pequenas conquistas cotidianas representam grandes avanços no desenvolvimento integral e na construção da autonomia e independência. Importante destacar que abordagem

de aprendizagem articulada tanto com as especificidades da deficiência da criança

quanto com ludicidade é fundamental no processo de atendimento especializado e mostrou ser altamente eficaz para promover o engajamento, a comunicação e o bem-estar da aluna, reafirmando o brincar como linguagem universal e poderoso meio de facilitar aquisição de conhecimento.

Os resultados positivos alcançados só foram possíveis graças a uma atuação conjunta entre professores, equipe do AEE e monitora apoiadora escolar, todos comprometidos em reconhecer as aptidões da criança e criar condições para sua plena participação. Essa vivência reforça a importância de que a inclusão ocorra desde os primeiros anos escolares, com práticas propositais, planejadas e fundamentadas em uma concepção abrangente de educação. Por conseguinte, este relato convida educadores, gestores e demais profissionais da educação a refletirem sobre os procedimentos profissionais e envolverem-se com uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolhe, considera e valoriza cada criança como única, promovendo seu desenvolvimento em todas as dimensões. A inclusão de crianças com deficiência múltipla não é um desafio isolado, mas uma construção coletiva que requer empatia, escuta, formação contínua e coragem para transformar a realidade educacional em um espaço onde há imparcialidade e equidade.

Referências

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, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

COSTA, Maria da Piedade Resende da (Org.). **Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial, v. 6).

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

5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Vera Lúcia. **O brincar e a inclusão**: contribuições do lúdico para o AEE. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 22, n. 1, p. 112-125, 2015.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização**. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença**: valores e práticas para a inclusão. São Paulo: Vozes, 2011.

DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA SALA DE AULA: CAMINHOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Soraia Pereira Meireles Bezerra¹

1 Introdução

No contexto da Educação Inclusiva, a dupla excepcionalidade —caracterizada pela presença simultânea de altas habilidades/superdotação e alguma deficiência, transtorno ou condição que afete o funcionamento cognitivo, social ou emocional — tem emergido como uma temática desafiadora e, muitas vezes, negligenciada no cotidiano escolar. Na prática docente da sala de aula, esse fenômeno se apresenta de forma sutil, tornando ainda mais difícil sua identificação e atendimento pedagógico adequado.

Este relato de experiência se insere nesse cenário e nasceu a partir de uma vivência concreta: durante seis meses, lecionei para um aluno com laudos de Superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por não apresentar dificuldades visíveis de aprendizagem nem comportamentos disruptivos, o estudante passava despercebido, apesar de demonstrar tanto um grande potencial lógico quanto sinais claros de desmotivação e dificuldades sociais. Meu papel, enquanto professora da sala comum, foi o de observadora e mediadora ativa na busca por estratégias mais eficazes de inclusão, especialmente por meio da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) mais sensível às suas particularidades.

A escolha por relatar essa experiência surgiu do impacto que esse caso causou em minha prática pedagógica. Como construir um PEI que realmente contemple tanto os talentos quanto os desafios de um aluno que não "dá trabalho", mas tampouco está aprendendo plenamente? Essa inquietação me mobilizou e orientou minha busca por

¹ E-mail: soraiamei@hotmail.com.

estratégias de planejamento pedagógico mais humano, eficientes e individualizadas.

O objetivo deste trabalho é, portanto, compreender as necessidades específicas de estudantes com dupla excepcionalidade no contexto da sala de aula a partir dos caminhos e desafios enfrentados na elaboração do PEI. A justificativa está na urgência de superar abordagens padronizadas e promover, por meio do planejamento individualizado, uma aprendizagem que respeite a singularidade de cada aluno.

Como base teórica, apoio-me nos estudos de Gardner (1995), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que amplia a compreensão sobre o potencial humano ao considerar diferentes formas de inteligência para além do desempenho lógico e linguístico. Recorro também ao Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986)², que redefine a concepção tradicional de superdotação ao integrar habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa abordagem é especialmente relevante para compreender os desafios enfrentados por estudantes com dupla excepcionalidade, cujas altas habilidades podem ser invisibilizadas por barreiras cognitivas, sociais ou emocionais.

No contexto brasileiro, utilizo os trabalhos de Pereira e Rangni (2020), que analisam a produção científica sobre dupla excepcionalidade no país, e Massuda e Rangni (2017), que abordam definições conceituais e suas implicações práticas na educação inclusiva. Como sustentação normativa, apoio-me na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação com qualidade e equidade, destacando a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta essencial para atender às singularidades dos estudantes no ambiente escolar.

Desse modo, este artigo propõe-se a relatar uma experiência vivenciada em sala de aula, com foco na análise dos desafios enfrentados e da efetividade do processo de construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) destinado a estudantes com dupla excepcionalidade.

2 Compreendendo a dupla excepcionalidade na prática da sala de aula comum

² Joseph Renzulli, renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut (EUA), propôs o Modelo dos Três Anéis, segundo o qual a superdotação emerge da interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Ele afirma que, mesmo que esses traços não estejam igualmente desenvolvidos, se o estudante tiver oportunidades adequadas, poderá expandir amplamente seu potencial (Renzulli, 1986).

A teoria sobre a dupla excepcionalidade vem sendo construída e ampliada ao longo da história, tendo seus primeiros registros na década de 1920, nos Estados Unidos, com os estudos de Leta Stetter Hollingworth. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios significativos: falta de consenso teórico e conceitual, escassez de profissionais capacitados, serviços de apoio inadequados e a limitada disponibilidade de informações confiáveis (PEREIRA; RANGNI, 2023; BALDWIN et al., 2015). Embora discutida academicamente há décadas, a dupla excepcionalidade continua sendo uma realidade pouco compreendida nas práticas escolares. Essa constatação tornou-se evidente quando recebi em minha sala um aluno com diagnóstico de TEA e superdotação — um claro exemplo dessa condição. A experiência revelou o quanto o desconhecimento sobre a coexistência de altas habilidades e dificuldades significativas ainda é comum entre educadores, dificultando tanto a identificação quanto a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Logo, é fundamental compreender que a dupla excepcionalidade representa a sobreposição entre altas habilidades/superdotação e condições que implicam desafios de aprendizagem, como dislexia, TDAH ou autismo. Essa combinação complexa expressa a diversidade de necessidades educacionais de determinados alunos, que demonstram talentos notáveis em determinadas áreas enquanto enfrentam limitações significativas em outras. Essa coexistência de potencial e dificuldade impõe aos educadores o desafio de reconhecer sinais muitas vezes contraditórios e de adotar práticas pedagógicas mais sensíveis, específicas e individualizadas para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo e inclusivo.

Para compreender a dupla excepcionalidade, é essencial observar o aluno em sua totalidade, superando os rótulos tradicionais e os estereótipos escolares. Taucei (2015) destaca que estudantes com essa condição podem apresentar altas habilidades ou superdotação em determinadas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que convivem com transtornos específicos, como TDAH, transtorno de Asperger, dislexia, discalculia, entre outros. Essa combinação torna suas necessidades educacionais mais complexas, exigindo dos professores uma escuta qualificada e práticas pedagógicas que considerem tanto os talentos quanto as dificuldades presentes no processo de aprendizagem.

As demandas educacionais de estudantes com dupla excepcionalidade diferem significativamente daquelas observadas em casos isolados de transtornos, deficiências ou

altas habilidades/superdotação. Dada a variedade de combinações possíveis entre essas condições, os processos de identificação e atendimento também precisam ser individualizados e cuidadosamente planejados, de modo a contemplar toda a complexidade e amplitude das necessidades apresentadas por esses alunos (PRIOR, 2013).

Ainda persiste o estereótipo de que estudantes com altas habilidades ou superdotação devem se destacar em todas as áreas do conhecimento, além de apresentarem traços comportamentais considerados socialmente desejáveis, como docilidade, afetuosidade e facilidade de interação. Nessa lógica, não se espera que esses estudantes apresentem dificuldades como disgrafia, dislexia ou mesmo Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No entanto, a literatura científica vem desafiando essa visão reducionista, demonstrando que tais distúrbios podem estar presentes mesmo em alunos com talentos excepcionais, o que, por vezes, leva esses estudantes a serem erroneamente subestimados ou até discriminados no ambiente escolar.

Nesse contexto, diante de comportamentos ou dificuldades específicas, professores podem interpretar de forma equivocada essas manifestações como desinteresse, rebeldia ou falta de esforço, negligenciando o potencial do estudante. Há vasta documentação sobre figuras historicamente reconhecidas por sua genialidade que também apresentavam indícios de distúrbios neurológicos ou dificuldades significativas. Albert Einstein, por exemplo, teve atraso na fala e dificuldades escolares iniciais — características hoje associadas ao espectro autista. Thomas Edison, expulso da escola por suposta incapacidade de aprender, tornou-se um dos maiores inventores da história, sendo atualmente citado como provável caso de dislexia ou TDAH. Esses casos reforçam a tese de que talentos notáveis podem estar ocultos por desafios invisíveis. Portanto, reconhecer e acolher essa dualidade é essencial para que o processo educacional não apenas identifique o potencial do estudante, mas também promova intervenções eficazes que respeitem suas singularidades.

Muitos estudantes com dupla excepcionalidade ainda são diagnosticados de forma fragmentada — ora como superdotados, ora como pertencentes ao espectro autista —, o que compromete a construção de estratégias educacionais realmente eficazes (FOLEY-NICPON et al., 2012). Para que haja um desenvolvimento mais equilibrado, é fundamental que os programas educacionais articulem o estímulo aos talentos com suporte às áreas de

vulnerabilidade, considerando também que mesmo alunos com alto quociente intelectual podem apresentar déficits em funções executivas e habilidades socioemocionais.

Desta feita, as pesquisas supramencionadas vêm aprofundando a compreensão sobre a dupla excepcionalidade, evidenciando manifestações variadas e desafios específicos na identificação e intervenção pedagógica. A aparente contradição entre potencial elevado e déficits específicos desafia os modelos tradicionais de classificação, que tendem a separar rigidamente as categorias de deficiência e superdotação.

Prior (2013) e Fleith (2017) defendem a superação desses paradigmas excludentes, propondo marcos teóricos que integrem capacidades excepcionais e desafios de forma articulada. Dentro dessa perspectiva, Taucei (2015, p. 27–28) define a dupla excepcionalidade como a manifestação simultânea de altas habilidades/superdotação em determinadas áreas do conhecimento e a presença de transtornos específicos, como TDAH, dislexia, discalculia ou transtorno de Asperger. Essa abordagem reforça a importância de considerar de forma simultânea e equilibrada as dimensões do talento e da vulnerabilidade, reconhecendo a complexidade que caracteriza esses estudantes e a necessidade de práticas educacionais mais flexíveis, responsivas e individualizadas.

No que diz respeito à origem da dupla excepcionalidade, destacam-se duas principais abordagens teóricas: uma de natureza neurológica e outra de cunho sociocultural (Budding & Chidekel, 2012; Lee & Olenchak, 2018). A perspectiva neurológica atribui a condição a um desenvolvimento cerebral atípico, no qual coexistem áreas de força e de fragilidade no funcionamento cognitivo. Já a abordagem sociocultural compreende tanto a superdotação quanto as dificuldades como construções dinâmicas, influenciadas por fatores contextuais, culturais e pelo modelo de deficiência predominante na sociedade. Dessa forma, o reconhecimento – ou não – da superdotação, da deficiência ou da sobreposição entre ambas pode variar significativamente, conforme o ambiente social e educacional em que a criança está inserida.

A ausência de dados específicos no censo escolar constitui um fator significativo que dificulta a visibilidade da dupla excepcionalidade no contexto educacional. De acordo com Dare e Nowicki (2015), estima-se que até 7% das crianças em idade escolar possam apresentar essa condição, embora a precisão desses números seja limitada pela escassa conscientização e pela subnotificação. Essa invisibilidade contribui para a perpetuação de mitos, como a ideia equivocada de que um estudante com déficits ou transtornos não poderia, simultaneamente, ser superdotado. Em contraponto a essa concepção, Ziemman

(2009) destaca que aproximadamente 20% dos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação podem também apresentar características compatíveis com a dupla excepcionalidade.

Parte da subnotificação de casos de dupla excepcionalidade pode ser atribuída à dificuldade dos professores em reconhecer essa condição e à consequente ausência de encaminhamentos para programas voltados ao desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Fatores como a falta de familiaridade com o conceito, a insegurança sobre como a identificação será recebida por outros profissionais e as lacunas na formação docente e no suporte institucional contribuem significativamente para esse cenário (CHIVERS, 2012). Além disso, conforme apontam Nicpon et al. (2011), observa-se que grande parte dos estudos sobre o tema adota abordagens qualitativas, sendo raras as investigações conduzidas sob rigor empírico. A ausência de metodologias padronizadas e a variabilidade nos critérios diagnósticos dificultam a comparação entre pesquisas e comprometem a consolidação de conhecimentos consistentes. Diante desse panorama, Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) enfatizam a necessidade de estudos futuros que adotem metodologias robustas, replicáveis e com critérios bem definidos de inclusão e exclusão, a fim de que as combinações mais frequentes entre superdotação e transtornos possam ser devidamente compreendidas e tratadas com intervenções adequadas.

Reconhecer alunos com dupla excepcionalidade é um processo que exige uma abordagem sensível, atenta e multifatorial. Em minha prática como professora da sala comum, vivenciei esse desafio com um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Ele demonstrava um raciocínio lógico avançado e criatividade fora do comum, mas enfrentava dificuldades significativas de interação social e expressava pouco interesse pelas atividades rotineiras da sala. À primeira vista, ele não chamava a atenção por ter comportamento adequado ou apresentar defasagens evidentes, o que fazia com que seu potencial passasse despercebido. Foi preciso um olhar mais profundo e cuidadoso para identificar que por trás de uma aparente tranquilidade, havia uma mente inquieta, que se desinteressava justamente por não ser desafiada. Essa experiência me ensinou que a dupla excepcionalidade muitas vezes se camufla: talentos notáveis podem estar ocultos por dificuldades comportamentais ou acadêmicas, exigindo dos educadores mais do que a simples observação de desempenhos escolares. É necessário compreender

o conceito de dupla excepcionalidade em toda a sua complexidade, ultrapassando os estereótipos e construindo um retrato holístico do estudante – algo que só se torna possível com escuta ativa, planejamento individualizado e uma postura verdadeiramente inclusiva.

3 Plano Educacional Individualizado (PEI) como caminho para a Inclusão

O Plano Educacional Individualizado (PEI) como caminho para a inclusão exige respaldo em políticas públicas que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com perfis atípicos, como os que apresentam dupla excepcionalidade. No Brasil, esse direito é garantido por um conjunto de normativas que orientam a oferta de um ensino inclusivo e acessível.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta esse atendimento de forma complementar e suplementar, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe diretrizes para garantir acesso, permanência e aprendizagem com equidade. A LBI (Lei nº 13.146/2015)³ fortalece esse arcabouço legal ao assegurar condições de igualdade, com adaptações razoáveis e suporte necessário.

Nesse contexto, o PEI emerge como instrumento essencial para viabilizar essas garantias legais, permitindo que as necessidades específicas dos alunos com dupla excepcionalidade sejam atendidas de forma personalizada, promovendo sua plena participação e desenvolvimento.

A experiência vivida com um estudante diagnosticado com TEA e altas habilidades revelou, na prática, o quanto o planejamento educacional precisa ser moldado à complexidade do sujeito, indo além das propostas curriculares padronizadas. Seus interesses, ritmos e formas de aprender exigiam adaptações que o ensino comum, por

³ Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI é uma lei federal (nº 13.146/2015) que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. Ela orienta que sejam ofertadas adaptações razoáveis e suporte necessário para garantir a plena participação e desenvolvimento desses sujeitos em todos os contextos, inclusive o educacional.

si só, não era capaz de atender. Foi nesse momento que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se apresentou não como um simples documento burocrático, mas como um instrumento vivo — capaz de traduzir potencialidades e vulnerabilidades em ações concretas de ensino.

Na escola onde atuei, o PEI era elaborado inicialmente por uma profissional responsável pela educação inclusiva, com apoio das profissionais de apoio escolar. A equipe realizava o levantamento da documentação, registrava entrevistas com a família e reunia os laudos médicos e pedagógicos em um sistema informatizado. A profissional de apoio, no entanto, não acompanhava exclusivamente um aluno — geralmente era designada para até seis estudantes e atuava em várias turmas. Com isso, os professores da sala comum não contavam com esse suporte constantemente, o que exigia deles um envolvimento ainda maior no acompanhamento dos estudantes, buscando estratégias personalizadas para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo.

Após esse levantamento, cabia aos professores regentes preencher bimestralmente o PEI no sistema, indicando: os objetivos de aprendizagem para o período, os conteúdos planejados para a turma (sem diferenciações iniciais), as adequações necessárias e a forma de avaliação. Esse era o PEI burocrático — exigido pela instituição, mas muitas vezes distante das reais necessidades do aluno, uma crítica também levantada por Glat (2012), que defende que o PEI seja elaborado em equipe e com base em uma avaliação criteriosa, contemplando as singularidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais de cada estudante.

Foi diante dessa lacuna que passei a construir, paralelamente, um PEI dinâmico e responsivo, articulado diretamente ao meu planejamento de aula. Realizei observações contínuas sobre os desafios e potencialidades do aluno, com destaque para sua habilidade lógico-matemática. Com base nisso, propus tarefas contextualizadas e desafiadoras, organizei parcerias colaborativas e adaptei materiais de forma a valorizar suas capacidades, sem desconsiderar suas dificuldades. Esse documento, ainda que não oficial, estava ancorado no princípio da flexibilidade — uma característica central do PEI, como destacam Marin et al. (2013, p. 41), ao afirmar que se trata de um planejamento “periodicamente revisado e avaliado”, adaptado conforme o desenvolvimento do estudante.

Além disso, os referenciais teóricos que sustentaram minha prática ajudaram a

consolidar esse olhar ampliado. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985), foi um dos pilares na elaboração desse PEI alternativo. Ao reconhecer diferentes formas de expressão intelectual, como a inteligência lógico-matemática, linguística, interpessoal, entre outras, Gardner nos convida a criar percursos personalizados de aprendizagem. Também o Modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1986), contribuiu para minha compreensão da superdotação como resultado da interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade — traços que identifiquei no aluno ao longo do processo. Essas referências me permitiram estruturar metas acadêmicas e sociais (como propõe Siqueira et al., 2013), respeitando o perfil do estudante e favorecendo seu engajamento e autoestima.

Ainda que o uso do PEI no Brasil seja limitado e fragmentado, como apontam Glat e Pletsch (2013), ele pode contribuir significativamente para a instrumentalização docente quando compreendido em sua totalidade. Mesmo sem obrigatoriedade legal (Tannús-Valadão, 2010), sua aplicação revela-se essencial para garantir, de forma prática e objetiva, um ensino verdadeiramente inclusivo (Pereira e Nunes, 2018). Ao articular os marcos legais com os referenciais teóricos e as vivências da prática pedagógica, o PEI deixa de ser um documento meramente formal e tornar-se um instrumento dinâmico, moldado pela escuta ativa, pela análise das potencialidades e pela compreensão das dificuldades, consolidando como uma das estratégias mais eficazes para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo, equitativo e centrado na singularidade de cada estudante.

4 Considerações finais

A vivência relatada neste trabalho evidenciou que compreender e atender um aluno com dupla excepcionalidade exige mais do que boa vontade pedagógica — requer preparo técnico, escuta ativa e um planejamento intencional, centrado nas singularidades do estudante. A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) se mostrou fundamental para articular estratégias que reconhecessem tanto os desafios quanto os talentos do aluno, promovendo uma experiência educacional mais equitativa e significativa.

Ao integrar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e o Modelo dos Três Anéis de Renzulli ao processo, tornou-se possível diversificar abordagens, adaptar

recursos e valorizar diferentes formas de expressão cognitiva. Essa perspectiva ampliada, ao reconhecer o papel da criatividade, do envolvimento com a tarefa e das habilidades acima da média, contribuiu não apenas para o engajamento do estudante, mas também para uma reflexão crítica sobre as práticas inclusivas na escola.

Fica evidente, portanto, a urgência de investimentos em formação docente continuada, políticas públicas mais efetivas e estruturas escolares que favoreçam o atendimento integral à diversidade. O PEI, longe de ser uma formalidade burocrática, deve ser encarado como um instrumento dinâmico e potente de transformação educacional. Reconhecer e planejar para a dupla excepcionalidade é reconhecer o direito de cada sujeito a ser visto em sua inteireza — não apenas pelas suas limitações, mas também por suas possibilidades.

Por fim, encerrar este trabalho com o título “Considerações Finais” é também um convite à continuidade da reflexão. Afinal, enquanto ainda forem raros os espaços institucionais comprometidos com o desenvolvimento pleno de alunos com dupla excepcionalidade, o olhar sensível e intencional do professor permanece sendo o principal catalisador de mudança. Mesmo diante da ausência de apoio político ou do descaso institucional, é esse olhar — atento à criatividade, à forma singular de aprender e ao potencial do aluno — que transforma a sala de aula em um lugar possível de florescimento.

REFERÊNCIAS

BALDWIN, L.; OMDAL, S. N.; PERELES, D. *Beyond stereotypes: understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. Teaching Exceptional Children*, [S.l.], v. 47, n. 4, p. 216–225, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso

em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP, 2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BUDDING, D. E.; CHIDEKEL, D. *ADHD and giftedness: a neurobiological perspective*. *Gifted Education International*, v. 28, n. 2, p. 159–172, 2012.

CHIVERS, M. *Twice exceptional learners: gifted students with disabilities*. *Gifted Child Today*, v. 35, n. 1, p. 34–41, 2012.

DARE, L.; NOWICKI, E. A. *Twice-exceptionality: parents' perspectives on school experiences of their children with both gifts and disabilities*. *Exceptionality Education International*, v. 25, n. 2, p. 42–64, 2015.

FLEITH, Denise de Souza. *Talento e transtornos: o desafio de identificar e atender estudantes com dupla excepcionalidade*. In: VIRGOLIM, Angela Maria Ribas et al. (org.). *Altas habilidades/superdotação: identificando e desenvolvendo talentos*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2017. p. 195–214.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G.; STINSON, R. D. *Cognitive and academic distinctions between gifted students with Autism and Asperger Syndrome*. *Gifted Child Quarterly*, v. 56, n. 2, p. 77–89, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986211433199>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GLAT, Rosana. *A educação inclusiva e a formação de professores: desafios e possibilidades para a implementação de práticas inclusivas nas escolas*. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 407–426, abr./jun. 2012.

LEE, Kelly; OLENCHAK, Ricardo. *Aceitando excepcionalidade: superdotação e TDAH*. In: WALLACE, Belle; SISK, Dorothy; SENIOR, John (orgs.). *O manual SAGE de superdotados e educação talentosa*. London: SAGE Publications, 2018. p. 129–143.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. *Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial*. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidade especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 91-105

NICPON, M. F. et al. *Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going?* *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 3–17, 2011.

PEREIRA, Josilene Domingues; RANGNI, Rosemeire. *Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020*. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15104>. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, Mirela Ramacciotti de Oliveira; NUNES, Lineu Prestes. *Plano educacional individualizado: reflexões para uma prática pedagógica inclusiva*. São Paulo: Memnon, 2018.

PRIOR, S. *Transition and students with twice exceptionalty*. *Australian Journal of Special Education*, v. 37, n. 1, p. 19–27, 2013. DOI: 10.1017/jse.2013.3.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A school-wide plan for the development of creative productivity*. In: RENZULLI, J. S. (org.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. p. 216–266.

SIQUEIRA, Sandra Maria Farias de; AMORIM, Adriana S. F.; ALMEIDA, Giselle G. B. *Plano Educacional Individualizado: instrumento de inclusão escolar*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 653–668, 2013.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M.; ARAGON, C. A.; RIPARI, R. *Avaliação e educação especial em São Carlos*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 269-274, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12148>

TAUCEI, J. R. *Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2015. 218 f.

VILARINHO-REZENDE, E. M.; FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *A identificação de alunos com dupla excepcionalidade: um estudo de caso*. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 131–146, 2016.

ZIEMANN, Sheri. *Merely bright – or brilliant? Finding out whether your child is gifted is the first step in getting her the challenge she craves*. *Chicago Tribune*, Chicago, 19 set. 1999. Disponível em: https://www.beestar.org/digest/identify_gifted_talented_kids_iq_01.jsp. Acesso em: 6 jul. 2025.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Keila Moura Grassi¹,
Maria Jarina Estevão Tavares²,
Uilma Bomfim de Melo³*

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as vivências de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. O objetivo central é compreender os desafios enfrentados por essas mulheres no processo de inclusão de seus filhos, evidenciando suas estratégias de resistência, afetividade e enfrentamento diante das fragilidades institucionais. Para tanto, a escrita apoia-se nos conceitos de inclusão (Mantoan, 2003), autismo (Kanner, 1943; Bettelheim, 1974), cotidiano e maternidade atípica (Strelhow, 2016; Oliveira & Mello, 2013), entre outras contribuições. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com base em relatos narrativos, observações e escuta sensível, visando captar experiências cotidianas e relações com a escola. Os resultados apontam que mães de crianças com TEA enfrentam sobrecarga emocional, isolamento social e ausência de apoio institucional. Relatam desconfiança em relação à escola e dificuldade de acesso a serviços especializados. Apesar disso, constroem estratégias de cuidado e resistência. Destaca-se a importância da escuta ativa e da parceria entre escola e família como pilares de práticas inclusivas, bem como a urgência de políticas públicas que acolham as vivências dessas mães. Conclui-se que a inclusão escolar de crianças com TEA só se efetiva quando há escuta, acolhimento e corresponsabilidade entre escola, família e Estado, com reconhecimento da maternidade atípica como eixo fundamental do processo.

Palavras-chave: autismo; inclusão escolar; maternidade atípica; políticas públicas.

1. Introdução

O cotidiano escolar vai além dos conteúdos curriculares. Ele é tecido por relações

¹ E-mail: keilamoura76@yahoo.com

² E-mail: ja-rina@hotmail.com

³ E-mail: yasminisabelle136@gmail.com

humanas complexas, permeadas por expectativas, medos e esperanças. Entre essas relações, a vivência diária com mães atípicas — aquelas que cuidam de filhos com autismo — revela desafios e aprendizados que extrapolam os muros da escola. Essas mulheres, muitas vezes, são ignoradas pelas estruturas institucionais e pelas práticas escolares tradicionais.

Diante disso, este estudo parte de experiências vivenciadas no contexto educacional que nos levaram a refletir sobre os encontros e desencontros com essas mães, destacando a importância da escuta ativa, do acolhimento e da corresponsabilidade entre escola e família. Com isso, o objetivo geral deste trabalho é compreender os desafios e experiências cotidianas de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, considerando as relações com o processo de inclusão e o suporte institucional recebido.

A observação do comportamento de mães ao conduzirem seus filhos com TEA à escola regular, frequentemente permeada por sentimento de insegurança e angústia quanto à qualidade do atendimento oferecido, evidencia a complexidade do processo de inclusão escolar. As demandas direcionadas aos docentes e profissionais de apoio educacional revelam a necessidade de refletir sobre mecanismos efetivos de suporte às famílias, de modo que estas possam colaborar ativamente com a instituição escolar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com TEA. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a importância da escuta e participação ativa das famílias no desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, identificar dificuldades no acesso a tratamentos e serviços especializados, bem como compreender as estratégias utilizadas por essas mães para lidar com os desafios do dia a dia.

Uma das experiências mais marcantes vividas no ambiente escolar foi o contato com uma mãe que resistia fortemente à ideia de deixar o filho autista na escola. Para ela, o ambiente doméstico era o único espaço seguro, onde podia garantir proteção e previsibilidade. Sua relutância em permitir que o filho frequentasse a escola não se devia à rejeição do ensino, mas ao medo do desconhecido: das possíveis rejeições, das crises que poderiam ocorrer, da falta de preparo dos profissionais. Seu desejo era mantê-lo em casa, onde acreditava poder poupá-lo de frustrações e sofrimentos. Essa postura evidenciava não apenas a sobrecarga emocional da mãe, mas também uma relação fragilizada entre família e escola, marcada por desconfiança e falta de diálogo. A aproximação cuidadosa, o respeito ao tempo dessa mãe e a escuta ativa foram fundamentais para, aos poucos,

construir uma relação de confiança que permitisse vislumbrar o espaço escolar como um aliado no desenvolvimento de seu filho.

Outra vivência que podemos relatar envolve uma mãe que tenta compreender dia a dia o autismo do seu filho. A mesma relata que os desafios são tantos, mas um que a abalou muito foi ter que deixar de trabalhar e se dedicar 100% ao filho, pois a rotina com terapias e escola requer muito tempo e dedicação. Ser mãe atípica é uma jornada única, é acordar todos os dias e enfrentar desafios que muitas pessoas nem imaginam.

Essas experiências trouxeram à tona a importância de compreendermos a escola não apenas como um espaço de ensino formal, mas como um lugar de acolhimento e construção de vínculos. A resistência daquela mãe não era um ato de negligência, mas uma expressão legítima de cuidado diante de um mundo que, muitas vezes, exclui e silencia crianças com deficiência. Seu medo apontava para uma lacuna histórica nas relações entre famílias atípicas e instituições escolares: a falta de escuta empática, a ausência de preparação adequada dos profissionais e o preconceito velado que ainda persiste. Nesse contexto, o papel da escola vai além da instrução: ela deve se posicionar como parceira ativa das famílias, oferecendo segurança, orientação e abertura para o diálogo. Fortalecer essa parceria é essencial para que essas mães sejam apoiadas e não julgadas.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) não afeta apenas a criança, mas também sua rede de apoio, especialmente as mães. Estudos demonstram que mães e responsáveis de crianças autistas enfrentam altos níveis de estresse, sobrecarga emocional e dificuldades no acesso a serviços especializados (Silva, Assis & Oliveira, 2019; Schwantes, Casonato & Mendes, 2017). Observando essas mães e/ou responsáveis levando cotidianamente seus filhos para a escola, garantindo seus direitos de um ensino educacional regular, mas que, muitas vezes, não olham a escola como um local de desenvolvimento social, acadêmico e socioemocional para seus filhos, achando que simplesmente vão ficar alheios aos comandos e atividades propostas pelos professores — e que as poucas que entendem a importância educacional para o aluno com Transtorno do Espectro Autista, acham que os mesmos devem ser tratados como “especiais” — nos leva a pensar como essas famílias se organizam e como tiveram que planejar suas vidas em torno do cuidado da pessoa com TEA.

Portanto, buscamos com esse estudo compreender quais os desafios e as vivências enfrentados por mães de crianças autistas no contexto escolar, trazendo para o centro da análise o olhar desses sujeitos que têm suas vidas transformadas e que, muitas vezes, não

são acolhidos e nem escutados no próprio ambiente educacional, sendo ainda pré-julgados por atitudes tomadas (ou não) em relação às desregulações que os autistas desenvolvem na unidade escolar.

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade de ampliar os estudos sobre o impacto do diagnóstico e da rotina do cuidado sobre as mulheres-mães, compreendendo como essas experiências da maternidade atípica podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e suporte adequado e, dessa forma, colaborar com o avanço em práticas coletivas e colaborativas entre escola e família. Assim como, possa contribuir para dar visibilidade às dificuldades e necessidades enfrentadas por mães e/ou responsáveis por crianças com TEA, incentivando debates sobre políticas públicas de apoio, inclusão escolar e promoção da qualidade de vida dessas famílias.

2. Caminhos metodológicos

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, com ênfase na observação como principal estratégia para apreender, com profundidade, os significados das experiências vivenciadas por mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa foi realizada em escolas regulares da educação básica nos municípios de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, abrangendo turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com crianças entre 4 e 8 anos diagnosticadas com TEA.

Utilizou-se a técnica da observação não participante, no contexto do estágio curricular supervisionado, com registros sistemáticos de comportamentos, falas espontâneas e atitudes das mães atípicas durante diferentes momentos da rotina escolar. Acompanhamos, de forma discreta e respeitosa, situações como chegada e saída dos alunos, reuniões escolares, interações em corredores e pátios, bem como momentos informais de conversa com as mães. Os registros foram feitos por meio de anotações em diário de campo, priorizando expressões emocionais, atitudes recorrentes e narrativas significativas.

As participantes da pesquisa são, em sua maioria, mulheres entre 20 e 45 anos, com diferentes níveis de escolaridade — variando do ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo — e pertencentes a contextos diversos de vulnerabilidade socioeconômica. Muitas acumulam múltiplas funções: atuam como cuidadoras principais

dos filhos e, ao mesmo tempo, exercem atividades informais ou domésticas. Suas experiências revelam um cotidiano atravessado por barreiras atitudinais e estruturais do sistema educacional, mas também por gestos de resistência, cuidado e articulação com a escola.

A escolha metodológica foi orientada pelo interesse em compreender não apenas os fatos objetivos, mas os sentidos subjetivos atribuídos pelas mães às suas vivências escolares. A análise do material coletado foi guiada pelos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), com complementações de Minayo (2020), permitindo a organização dos dados em categorias temáticas emergentes, tais como: medo da inclusão, ausência de escuta, sobrecarga materna e estratégias de resistência.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com autores clássicos e contemporâneos que refletem sobre o autismo e seus impactos familiares. Leo Kanner, pioneiro na descrição clínica do autismo, e Bruno Bettelheim, com suas primeiras interpretações psicológicas sobre a vivência familiar, fornecem o pano de fundo histórico. Em diálogo com produções mais atuais, destacam-se as contribuições de Viana e Benicasa (2023) e de Thyeles Strelhow (2016, 2019), que aprofundam o conceito de “mães atípicas” e abordam os desafios do cuidado e da construção de vínculos com a escola.

No campo das políticas públicas e da inclusão, os estudos de Oliveira e Mello (2013), ao discutirem a recontextualização das políticas inclusivas, e as diretrizes legais brasileiras reforçam a necessidade de um olhar atento às famílias. A escuta, o acolhimento e a corresponsabilidade entre escola e família são princípios fundamentais para práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as particularidades do cotidiano materno no contexto da deficiência.

Dessa forma, a estrutura metodológica e teórica aqui adotada visa sustentar uma análise sensível e comprometida com as vivências dessas mães, considerando os contextos socioculturais e institucionais em que estão inseridas. A escuta respeitosa, a observação atenta e o compromisso com a inclusão atravessam este trabalho, permitindo uma compreensão ampliada das relações entre família e escola na perspectiva do cuidado e da inclusão de crianças com autismo.

3. Transtorno do Espectro Autista e relação com a escola

A compreensão do autismo passou por transformações significativas ao longo das

últimas décadas, desde as primeiras descrições clínicas até a atual concepção de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo “autismo” foi introduzido em 1908 por Eugen Bleuler, para descrever a tendência ao isolamento observada em pacientes com esquizofrenia, definida como uma “fuga da realidade para um mundo interior” (Bleuler, 1911).

No entanto, as primeiras descrições clínicas mais próximas da concepção atual de autismo foram realizadas de forma independente por dois médicos austríacos: Leo Kanner e Hans Asperger.

- Leo Kanner, nos Estados Unidos, publicou em 1943 o artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, descrevendo crianças com dificuldades significativas de interação social, rigidez a mudanças e comportamentos repetitivos. Esse conjunto de características foi denominado por ele como “autismo infantil precoce”.
- Hans Asperger, em 1944, apresentou sua tese sobre crianças com dificuldades na interação social, fala unilateral, interesses restritos e motricidade descoordenada, cunhando o termo “psicopatia autista da infância”. Seu trabalho, publicado em alemão durante a Segunda Guerra Mundial, só foi amplamente reconhecido décadas depois.

Durante os anos 1950 e 1960, difundiu-se equivocadamente a teoria da “mãe geladeira”, que atribuía o autismo à ausência de afeto materno. Essa visão, associada a Bruno Bettelheim, teve grande repercussão social e institucional, mesmo sem respaldo científico. Com os avanços nas pesquisas, especialmente a partir da década de 1970, consolidou-se a compreensão do TEA como uma condição de base neurobiológica e multifatorial (Donvan & Zucker, 2017). O próprio Kanner reformulou sua visão inicial. Alguns marcos fundamentais nesse processo foram:

- 1980 – O DSM-III passou a reconhecer o autismo como um transtorno específico, distinto da esquizofrenia infantil.
- 1981 – A psiquiatra Lorna Wing propôs o termo “Síndrome de Asperger”, contribuindo para a ampliação do espectro autista.
- Atualidade – O conceito de TEA foi oficializado no DSM-5 (APA, 2013) e na CID-11 (OMS, 2018), englobando diferentes níveis de suporte e manifestações clínicas, desde casos com grandes necessidades até indivíduos com alto funcionamento.

Este estudo dialoga com autores clássicos, como Kanner e Asperger, e também com abordagens contemporâneas que se debruçam sobre os impactos do autismo na dinâmica

familiar e institucional. Embora Bettelheim (1967) tenha contribuído para o debate inicial, suas teorias são atualmente refutadas por reforçarem estigmas, especialmente contra as mães, culpabilizadas injustamente pelo transtorno.

Nos contextos de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), onde o acesso a serviços especializados ainda é limitado e a desinformação persiste, relatos de mães evidenciam julgamentos por parte de profissionais escolares. Em alguns casos, essas mulheres foram responsabilizadas, mesmo que de forma velada, pelas dificuldades apresentadas pelos filhos. Essa realidade mostra como resquícios da perspectiva bettelheimiana ainda estão presentes em práticas institucionais contemporâneas.

Desconstruir essas concepções ultrapassadas é essencial para uma abordagem ética, empática e baseada em evidências. Compreender o autismo como uma condição do neurodesenvolvimento permite desenvolver intervenções mais justas e eficazes, além de valorizar os saberes e vivências das mães, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e omissões do poder público.

Nesse sentido, os estudos de Oliveira e Mello (2013), que discutem a recontextualização das políticas inclusivas, e as diretrizes legais brasileiras reforçam a importância de um olhar sensível para as famílias. Elementos como escuta ativa, acolhimento e corresponsabilidade precisam ser compreendidos como alicerces de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão escolar, conforme Mantoan (2003), exige mais do que a presença física do estudante com deficiência na escola: requer uma reestruturação profunda das concepções pedagógicas, curriculares e organizacionais. Para a autora:

Incluir é reconhecer que todos os alunos têm o direito de pertencer à escola comum, de ser aceitos em sua singularidade, de aprenderem juntos e de contribuírem, com suas diferenças, para o enriquecimento do coletivo escolar (MANTOAN, 2003, p. 25).

Essa visão rompe com a lógica integradora, que condiciona a permanência do estudante à sua adaptação ao sistema. Ao contrário, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher a diversidade, revendo currículos, práticas avaliativas, tempos escolares e, sobretudo, as relações humanas que sustentam o processo educativo.

4. Entre Medo e Esperança: cotidiano das Mães atípicas no Ambiente Escolar.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa, para muitas famílias, uma transformação profunda em suas trajetórias de vida. Mais do que uma categorização clínica, o TEA impõe a necessidade de ressignificar expectativas, rotinas e vínculos, afetando intensamente o cotidiano familiar. Como propõe Strelhow (2019), é fundamental compreender que o impacto do autismo ultrapassa a dimensão médica, alcançando os campos afetivo, social e simbólico, sobretudo no que se refere às mães, que geralmente assumem o protagonismo no cuidado dos filhos.

É nesse contexto que se insere o conceito de maternidade atípica. De acordo com Viana e Benicasa (2023), esse termo refere-se à experiência vivida por mulheres que são mães de crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, síndromes raras ou outras condições que demandam cuidados contínuos e complexos. Nomear-se como mãe atípica é, segundo as autoras, uma forma de dar visibilidade a vivências historicamente silenciadas, reconhecendo as especificidades emocionais, sociais e políticas dessa maternidade.

Ainda segundo Viana e Benicasa (2023), adotar esse termo é também um ato político e de resistência, que rompe com o ideal romantizado da “mãe guerreira” e propõe um olhar mais sensível às demandas reais dessas mulheres. São histórias marcadas por sobrecarga, solidão, renúncias e ausência de políticas públicas eficazes. Reconhecer esse conceito implica entender que essas mães não apenas cuidam, mas também precisam ser cuidadas — por redes de apoio, instituições e pela sociedade.

Strelhow (2016) argumenta que o diagnóstico, embora possa representar alívio por oferecer um nome a comportamentos antes incompreendidos, inaugura também uma fase de incertezas, angústias e necessidade de reorganização familiar. Essas mães, ao assumirem o papel central no cuidado, enfrentam um sistema de saúde e educação muitas vezes despreparado para acolher suas demandas, somado ao julgamento social e à solidão emocional.

No planejamento familiar há um clima de ansiedade e esperança que vai desde a concepção até o nascimento. Os planos são muito variados, passando por perspectivas de futuro profissional, familiar, até o bem-estar de saúde. Nestas projeções e esperas dificilmente se almeja que a criança desejada tenha algum tipo de deficiência. (STRELHOW, 2016)

Entretanto, a autora também destaca que o cotidiano dessas famílias não é composto unicamente de dores e dificuldades. Há, nesse processo, a construção de novos aprendizados, de estratégias de enfrentamento e, sobretudo, de vínculos afetivos que se

fortalecem. As experiências familiares se revelam como potentes espaços de resistência e transformação, nos quais o amor, o cuidado e a persistência reconfiguram a maneira como o autismo é vivido e compreendido. Ao propor um olhar sensível sobre as narrativas familiares, Strelhow convida educadores, profissionais da saúde e pesquisadores a escutarem essas vozes com atenção e respeito. Reconhecer a pluralidade das experiências familiares e suas especificidades é um passo essencial para a construção de políticas públicas mais humanas, acolhedoras e eficazes. Esta seção, portanto, busca refletir sobre essas vivências, tomando como base os apontamentos de Strelhow, e articulando-os com os desafios enfrentados por famílias de crianças com TEA em contextos escolares, especialmente nas cidades de Juazeiro e Petrolina.

A escuta de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela experiências marcadas por intensas transformações subjetivas, sociais e emocionais. Em um dos relatos coletados, uma mãe solo compartilha os desafios cotidianos que enfrenta, evidenciando uma trajetória permeada pela solidão, pelo preconceito e pela sobrecarga. Sua fala reflete um sentimento recorrente entre muitas mães de crianças atípicas: a percepção de que o mundo, as relações sociais e até os vínculos familiares se reorganizam de maneira profunda após o diagnóstico.

Segundo essa mãe, o julgamento social constante, a dificuldade de encontrar apoio emocional e a ausência de divisão de responsabilidades tornam a rotina exaustiva e, muitas vezes, insustentável. Além disso, ela enfrenta críticas e incompreensões dentro do próprio círculo familiar, enquanto, na esfera social mais ampla, o preconceito se manifesta de forma explícita diante da diferença. Ainda assim, sua fala resiste a discursos patologizantes e estigmatizantes, ao afirmar que seu filho, embora tenha limitações, é plenamente capaz dentro de sua faixa etária e nível de suporte.

Tal afirmação expressa um esforço de afirmação da dignidade da criança atípica e do valor de sua existência. Outras escutas colhidas durante uma reunião de mães atípicas numa escola de educação infantil na rede municipal de Petrolina nos relatam como essas mães muitas vezes não acreditam que a escola pode ajudar a desenvolver seus filhos neurodivergentes a se desenvolverem com autonomia, “Se eu pudesse nem traria meu filho para a escola, deixaria ele dentro de casa mesmo”, “meu filho não consegue fazer nada” (relato de uma mãe atípica). É unânime nas falas dessas mães o relato que, após o diagnóstico, suas vidas se reorganizam quase exclusivamente em função do cuidado com os filhos, o que implica renúncias, isolamento e invisibilidade social.

"É como se, depois do diagnóstico, tudo girasse em torno dele. Eu deixei de trabalhar, de sair, até de me cuidar. As pessoas acham que é só dar amor, mas tem tanta coisa que ninguém vê... (relato de uma mãe atípica)"

O relato revela uma divisão de responsabilidades profundamente marcada pela desigualdade de gênero. Em muitos casos, os pais se afastam, e o cuidado recai exclusivamente sobre as mães e essa ausência masculina, somada à negligência de políticas públicas sensíveis à maternidade atípica, revela como o cuidado continua sendo socialmente atribuído às mulheres, reforçando um sistema que naturaliza a sobrecarga emocional e física materna.

Essas vivências encontram ressonância nas reflexões de Strelhow (2016), propõe compreender a maternidade atípica como uma experiência de deslocamento e reconstrução. A autora argumenta que, ao receber o diagnóstico de autismo de um filho, a família, especialmente a mãe, inicia um processo de reconfiguração das próprias expectativas e compreensões sobre a infância, o desenvolvimento e o cuidado. Para Strelhow, esse processo é marcado não apenas por desafios individuais, mas por um embate com estruturas sociais que desvalorizam e marginalizam as experiências da diferença.

Apesar das dificuldades, essa mãe não vê o filho como um fardo. Pelo contrário, considera-o uma bênção. Desde o diagnóstico, ela tem buscado acolhimento e apoio por meio de terapias, com o objetivo de ajudá-lo a se entender e se aceitar. Embora o momento da confirmação do diagnóstico tenha sido difícil, ela reforça que não aceita que outras pessoas tratem seu filho como alguém sem valor ou inteligência. Cada ser humano, afirma, tem seu próprio potencial, e o modo como a sociedade e as famílias falam sobre as dificuldades pode impactar negativamente a autoestima dessas crianças.

Outro fator importante mencionado por essa mãe é o impacto na saúde mental. A rotina exaustiva, marcada por terapias, demandas escolares e atendimentos de saúde, torna-se ainda mais pesada quando faltam profissionais especializados ou quando os serviços públicos não dão conta da demanda. A falta de recursos financeiros e de apoio emocional, somada ao preconceito familiar e social, agrava ainda mais esse cenário. Ela destaca, ainda, a urgente necessidade de Políticas Públicas que acolham e fortaleçam mães de crianças atípicas. Tais políticas deveriam oferecer oportunidades de trabalho dinâmico, que permitissem o cuidado com os filhos sem excluir a possibilidade de inserção profissional. Também seriam fundamentais atendimentos psicológicos com abordagem

diferenciada, que considerassem a falta de tempo dessas mães. Projetos de acolhimento que tornem essas mulheres visíveis e valorizadas são essenciais para mudar a percepção social e promover a verdadeira inclusão.

Oliveira & Mello (2013), ao refletirem sobre os desafios para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, destacam que é preciso transformar profundamente as organizações escolares, rompendo com paradigmas homogeneizantes e promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diferença. Para essas autoras, transformar as práticas inclusivas requer não apenas adaptações pontuais, mas a “incorporação da diferença como eixo norteador de todo o projeto pedagógico”. Isso inclui a formação continuada de docentes e a construção de espaços colegiados que envolvam ativamente as famílias. Nesse sentido, as diretrizes legais brasileiras reforçam a necessidade de um olhar atento às famílias, reconhecendo sua participação ativa nos processos inclusivos. A Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que reconhece o autismo como deficiência, estabelece a corresponsabilidade entre Estado e família na garantia dos direitos dessas crianças nos campos da saúde, educação e assistência. Já a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) determina a adoção de adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade, bem como a atenção integral não apenas à pessoa com deficiência, mas também ao apoio às famílias. A legislação enfatiza que a inclusão efetiva depende de uma parceria real entre escola, Estado e família.

Muitas mães ressaltaram a importância de espaços de acolhimento e pertencimento, não apenas para os filhos, mas para elas mesmas. A falta de tempo, apoio psicológico e oportunidades de trabalho são recorrentes. Há um forte desejo por políticas públicas que compreendam a especificidade dessas mães: “A gente cuida tanto, mas quem cuida da gente? Às vezes, eu só queria alguém pra perguntar como eu tô”. (Relato de uma mãe atípica)

Portanto, a discussão em torno das mães atípicas exige um olhar ampliado, que vá além da figura da cuidadora silenciosa e resignada. É preciso reconhecer essas mulheres como sujeitos políticos, que resistem, se reinventam e lutam diariamente por seus filhos e por si mesmas. Os estudos de Strelhow (2016, 2019), Viana & Benicasa (2021) nos convidam à escuta sensível e comprometida. Reconhecer e valorizar essas vozes é essencial para a construção de políticas públicas que realmente promovam inclusão e dignidade.

5. Discussão dos resultados

Os resultados desta pesquisa evidenciam a maternidade atípica como uma experiência profundamente marcada pela sobrecarga emocional, pelo isolamento social e pela ausência de suporte institucional. As falas das mães revelam não apenas as dificuldades enfrentadas no cuidado cotidiano, mas também estratégias de resistência, amor e reafirmação da dignidade de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Strelhow (2016), a chegada do diagnóstico de autismo opera como um ponto de inflexão na vida da família, sobretudo na vida da mãe, que passa a vivenciar um processo de mudança de identidade e reconfiguração das expectativas em torno da infância, do desenvolvimento e da maternidade. As mães entrevistadas confirmam essa percepção ao relatarem uma ruptura com o modelo idealizado da maternidade e com os vínculos sociais que antes sustentavam suas rotinas. Nesse sentido, a maternidade atípica deve ser compreendida não apenas como experiência de dor, mas como espaço de transformação e produção de novos sentidos.

Segundo uma mãe “Não é fácil, mas hoje eu entendo que meu filho me ensina todos os dias. A gente aprende a amar de outro jeito,” essa fala acima reforça a ideia de que, mesmo diante do sofrimento, essas mães constroem formas singulares de enfrentamento e afeto. Tal perspectiva rompe com visões patologizantes da deficiência e reafirma o valor das experiências afetivas e do cuidado como práticas de resistência.

Ao trazerem demandas por apoio psicológico, trabalho digno e acolhimento institucional, as mães reforçam a necessidade urgente de recontextualizar as políticas inclusivas a partir das suas vivências concretas. Oliveira & Mello (2013) argumentam que as escolas, para se tornarem verdadeiramente inclusivas, precisam romper com os paradigmas homogeneizantes e reconhecer a diferença como elemento central do projeto pedagógico. Isso inclui a valorização dos saberes parentais e a participação ativa das famílias nos processos escolares. Nesse contexto, as diretrizes legais brasileiras como: a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), assumem papel fundamental ao reconhecerem a corresponsabilidade do Estado e da família no cuidado com a criança com deficiência. Contudo, os relatos aqui analisados revelam uma lacuna entre o que preveem essas legislações e a realidade vivida pelas mães

atípicas, especialmente em regiões com fragilidades estruturais como Juazeiro e Petrolina.

Por fim, os resultados evidenciam que a inclusão escolar efetiva passa pela formação continuada de professores, pela criação de espaços de escuta qualificada e pelo fortalecimento de redes de apoio. É fundamental que a escola vá além da matrícula e promova práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, acolhendo também suas famílias. As mães atípicas desejam ser reconhecidas não como “coadjuvantes” no processo educativo, mas como parceiras legítimas, com saberes próprios e experiências valiosas que podem enriquecer o cotidiano escolar.

Para melhor sistematização dos principais achados, elaborou-se a Tabela 1, que sintetiza as categorias emergentes nas falas das mães, acompanhadas de suas implicações para o contexto escolar.

Tabela 1 – Síntese das principais vivências e demandas relatadas pelas mães de crianças com TEA

Categoria Temática	Evidência nas Falas das Mães	Implicações para a Prática Escolar
Sobrecarga emocional	“Tudo gira em torno dele agora... me sinto exausta o tempo todo.”	Necessidade de apoio emocional e psicossocial às famílias dentro e fora da escola.
Isolamento social	“Perdi o contato com quase todo mundo, ninguém entende o que a gente vive.”	Fortalecer vínculos comunitários e redes de apoio institucionais.
Reconfiguração da maternidade	“Hoje eu entendo que meu filho me ensina todos os dias. A gente aprende a amar de outro jeito.”	Reconhecer o valor dos saberes parentais no contexto educacional.
Ausência de suporte institucional	“A escola só chama quando tem problema. Não tem conversa, não tem escuta.”	Criar espaços permanentes de escuta e diálogo com as famílias.
Demandas por políticas inclusivas	“A lei existe, mas aqui ninguém cumpre.”	Urgência na efetivação das políticas públicas inclusivas, especialmente nas periferias.
Participação no processo escolar	“Queria ser chamada pra ajudar, não só pra ouvir reclamação.”	Estimular a parceria entre escola e família como parte da gestão escolar inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Considerações Finais

Este estudo partiu do questionamento central sobre quais os desafios e vivências enfrentados por mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, especialmente nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. As experiências relatadas e observadas revelaram que a maternidade atípica é atravessada por sobrecarga emocional, inseguranças, preconceitos e ausência de suporte adequado, mas também por afetos, resistências e estratégias de cuidado que emergem em meio às adversidades.

As questões colocadas na introdução como a fragilidade da relação entre mães e escola, o medo do desconhecido, a solidão materna e a desconfiança em relação às instituições foram confirmadas nas experiências relatadas pelas mães. As falas das mães demonstraram que o ambiente escolar, muitas vezes, não é percebido como um espaço seguro ou acolhedor. Essa percepção é consequência tanto da falta de preparo de muitos profissionais quanto da ausência de escuta ativa e empatia. Contudo, o estudo também revelou que a escuta atenta, o acolhimento e a construção de vínculos entre família e escola são caminhos possíveis e transformadores para uma inclusão mais efetiva. Ao compreenderem a escola como parceira, e não como ameaça, essas mães conseguem pouco a pouco confiar e colaborar com os processos educativos.

Assim, reafirmamos a importância de que toda escola se comprometa não apenas com o acesso, mas com a permanência e o desenvolvimento pleno de cada criança, acolhendo igualmente suas famílias, especialmente as mães, que são protagonistas incansáveis na luta por direitos, respeito e reconhecimento.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam aprimoradas para acolher e empoderar as mães de crianças atípicas. Isso inclui criar oportunidades de emprego flexíveis que permitam conciliar trabalho e cuidados, oferecer terapias psicológicas com atendimento diferenciado para mães com pouco tempo, e desenvolver políticas de acolhimento que valorizem e tornem essas mães visíveis na sociedade. Essas ações são fundamentais para reduzir a sobrecarga emocional, social e econômica que essas mulheres enfrentam.

Como encaminhamento prático, recomenda-se às escolas que invistam em formação continuada para profissionais da educação, com foco em inclusão, neurodiversidade e diálogo com as famílias. Também é essencial promover espaços institucionais de escuta, como rodas de conversa, mediações e ações integradas com diversas áreas com os setores da saúde e a assistência social.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a experiência das mães em

diferentes fases do desenvolvimento dos filhos, considerando também variáveis como classe social, rede de apoio e interiorização dos serviços. Compreender a complexidade da maternidade atípica no contexto escolar é um passo importante para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, sensível às diferenças e comprometida com a justiça social.

Referências

ASPERGER, Hans. **Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter** [Os "psicopatas autistas" na infância]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, v. 117, n. 1, p. 76–136, 1944.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A fortaleza vazia: o autismo infantil e o nascimento do eu**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BLEULER, Eugen. **Dementia Praecox ou Grupo das Esquizofrenias**. Lisboa: Climepsi Editores, junho de 2005. 580 p. ISBN 978-972-796-132-0

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, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

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, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul.

BRASIL ESCOLA. (s.d.). **Autismo: o que é, sintomas, tipos**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/saude/autismo.htm>

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Em uma chave diferente: A história do autismo**. Crown, 2017.

KANNER, L. **Distúrbios autistas do contato afetivo**. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.

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

OLIVEIRA, Rosita E.; MELLO, Rosana G. de. **A escola e a inclusão de alunos com deficiência: políticas públicas e culturas institucionais**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 63–78, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Zz6Cr7zWLnMyXBmNjkTzHtj/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, L. M. R.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C. **Mães de crianças com autismo: estresse**

e suporte social. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 82–98, jan./abr. 2019.

SCHWANTES, M.; CASONATO, J. R.; MENDES, E. L. **O cotidiano de mães de crianças com transtorno do espectro autista.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 2, p. 203–218, mai./ago. 2017.

STRELHOW, Thyeles M.P.B. **Autismo e Cotidiano: um olhar para as experiências familiares.** Paco Editorial, Jundiaí, p. 192, 2016.

VIANA, Cintia Teixeira de Sousa; BENINCASA, Miria Gomes. **Maternidade atípica: termo e conceito.** *Revista Acadêmica Online*, São Paulo, v. 9, n. 46, 2023. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/299>. Acesso em: 25 de jul. 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2023.035

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NA CLASSE COMUM

Queila Maria de Jesus Silva¹

INTRODUÇÃO

Embora a inclusão de alunos com TEA na classe comum seja um direito, infelizmente nem todas as escolas e professores estão preparadas para garantir o desenvolvimento pleno destes alunos. Neste sentido, a inclusão não é apenas a presença de pessoas com deficiência na escola, mas a garantia de que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam aprender e desenvolver suas potencialidades em um ambiente acolhedor e estimulante.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. (Borges 2005, p. 3 apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”. Entretanto, as legislações que determinam a educação como um direito a todos, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, os estudantes com TEA, ainda encontram obstáculos como preconceito de colegas e professores sem formação adequada para que haja uma educação inclusiva efetiva.

Diante disso, este artigo apresenta como problemática: o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na sala de ensino regular. E para que haja uma melhor compreensão desta problemática, é preciso ouvir a perspectiva dos docentes

¹ E-mail: qmjs29@hotmail.com

sobre a realidade em que atuam. Entender suas experiências, desafios e sugestões para encontrar soluções eficazes e promover melhorias na educação inclusiva.

A problemática foi observada a partir das experiências dos estágios do Curso de Graduação em Educação Inclusiva, nas atividades de observação na escola, onde o processo de inclusão apresenta grandes desafios à docência. Dessa forma, o objetivo geral do estudo é compreender os atos de implementação de recursos e práticas docentes na educação inclusiva de estudantes com TEA na classe regular, tendo como objetivos específicos: elencar os desafios da docência, mais citados na literatura sobre inclusão; investigar sobre a formação docente em relação ao autismo.

A implementação de recursos e práticas docentes na educação inclusiva se apoia em diversas bases teóricas e conceituais que visam garantir o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A Educação Inclusiva é um modelo pedagógico e político que busca assegurar que todos os alunos independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional e outros tenham acesso a uma educação de qualidade na escola de ensino regular. Defende-se a valorização da diversidade como princípio e a superação de barreiras que impedem a aprendizagem. Os Princípios fundamentais da Educação Inclusiva visam garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características ou necessidades individuais. Esses princípios incluem a valorização da diversidade, o acesso igualitário, a participação ativa, a aprendizagem centrada no aluno e a colaboração entre educadores (Lei nº 13.146/2015, Plano Nacional de Educação).

Este trabalho foi fundamentado nas bases legais e normativas da Educação Inclusiva, como: Declaração de Salamanca (1994) – Marco internacional que estabelece que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições individuais; Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015) – Determina a igualdade de oportunidades e a não discriminação de pessoas com deficiência; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – Orienta o atendimento educacional especializado no ensino comum; BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – Reconhece a diversidade e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

O presente artigo está organizado em quatro sessões principais, sendo: metodologia com percurso desenvolvido na pesquisa; compreensões sobre o Transtorno de Espectro Autista - TEA; os marcos históricos e, por fim, o relato de experiência.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos desta pesquisa fez-se necessário uma metodologia de natureza qualitativa que fornecerá subsídios para melhor entender como deve ser a docência na educação inclusiva de estudantes com TEA, através de registros do estágio supervisionado. O presente estudo relata uma experiência vivenciada a partir da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Entende-se que a disciplina de Estágio propõe a reflexão sobre a prática docente e ajuda na construção de vivências para o exercício da docência com crianças com transtornos ou deficiências diversas. Ao observar a rotina, o planejamento, a forma de condução das aulas, os modos de agir, as estratégias, pude perceber a necessidade da adaptação do ensino para atender às necessidades de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais como o TEA especificamente. Ribeiro e Araújo (2017) defendem que a formação inicial dos professores não deve ser um processo alheio ao contexto escolar, ao processo educacional vivenciado dentro das escolas brasileiras, pois é a integração dos mesmos com seu futuro campo de atuação que dará sentido a sua formação.

Além das observações realizadas no estágio supervisionado foram feitas entrevistas com duas docentes do ensino fundamental da rede pública, a partir das seguintes questões: 1) Qual a sua percepção sobre a inclusão de alunos com TEA na classe regular? 2) Quais as maiores dificuldades que você encontra na inclusão de alunos com TEA? 3) Quais os principais desafios que os educadores enfrentam na inclusão de alunos com TEA? 4) Como a falta de formação específica dos educadores impacta a inclusão? 5) Quais as áreas de formação que você considera mais importantes para os educadores que trabalham com alunos com TEA? 6) Como a escola pode oferecer suporte para a formação continuada dos educadores? 7) Como a família pode contribuir para a formação dos educadores? 8) Como a avaliação dos alunos com TEA pode ser adaptada para atender às suas necessidades individuais?

A pesquisa foi mobilizada também por uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002, p.44), “[...] “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal

vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Inicialmente foram realizadas leituras de artigos científicos selecionados nos bancos de dados Scielo e Google Acadêmico, utilizando as seguintes palavras-chave isoladas e combinadas: inclusão; autismo, docência e desafios.

Transtorno do Espectro Autista – TEA

O transtorno do espectro autista – TEA é um dos transtornos do neurodesenvolvimento. E apresenta diferentes níveis de gravidade como por exemplo: o nível 1 (exigindo apoio), nível 2, (exigindo apoio substancial) e nível 3, (exigindo apoio muito substancial). Ou seja, os indivíduos classificados em algum destes níveis, possuem algum tipo de déficits na comunicação social verbal e não verbal, na interação social, na reciprocidade socioemocional e desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-5, 2013). E devido aos déficits apresentados por indivíduos com TEA, há uma exigência no ambiente escolar, de acompanhamento e de abordagens didáticas diferenciadas em sala de aula que atendam as necessidades deles.

O acesso à educação de indivíduos com TEA é garantido pela Lei de número 12.764 de 2012. O qual dispõe nos termos do inciso IV do art. 2º o direito de acompanhante especializado quando este estiver incluído nas classes comuns do ensino regular. No entanto, a prática docência na educação inclusiva de estudantes com TEA na classe regular exige do professor conhecimento, habilidades e interação, além de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, adaptando as necessidades individuais de cada aluno. Nesse contexto o professor precisa entender as diferentes manifestações do TEA, as dificuldades de comunicação e interação social. Esse artigo apresentará aspectos históricos da inclusão, sobre a legislação e questões gerais relacionadas à docência e a inclusão. Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

MARCO HISTÓRICO

A oferta de educação para a pessoa com deficiência se modificou com o passar dos anos. No Brasil, após um longo período de exclusão e abandono, as atenções a esse tema ganham corpo no século XIX. O Brasil só começou a auxiliar as pessoas com deficiência por volta do século XIX. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II, que depois passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Os principais marcos históricos da educação inclusiva são a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. A Declaração de Salamanca, em particular, é considerada um marco por definir a inclusão como um direito fundamental e estabelecer a educação inclusiva como a forma preferível de atender às necessidades educativas individuais.

Esses marcos, tanto internacionais como nacionais, são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva que garanta o direito à educação para todos, respeitando as diferenças e as necessidades individuais.

No século XX, por sua vez, tem-se o movimento de integração: principalmente no sistema regular de ensino deflagra-se uma nova luta, desta vez para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e, principalmente, no sistema regular de ensino. Para tanto, a integração compreende “[...] um processo que tem que ser assumido por toda a escola: o professor de turma regular deve receber apoio da educação especial para fazer este trabalho e os alunos devem ser atendidos, paralelamente, nas salas de recursos ou por professores itinerantes” (Nogueira 2009, p. 88).

A Constituição de 1988 contempla, em seu artigo 208, a educação das pessoas com deficiência como dever do Estado, mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Um fato importante sobre esse artigo é que o atendimento educacional prioriza a rede regular de ensino, apresentando assim importante movimento para a inclusão.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede

regular de ensino” (BRASIL, 1990). No mesmo ano, a Conferência Mundial Educação para Todos, Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei de nº. 9394/96), define no Art. 58 uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1996). É um grande avanço a LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) precisar que a educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, pois o processo de inclusão não se faz de forma separada, os estudantes precisam estar juntos, posto que é muito importante que se desenvolvam social e intelectualmente.

A Declaração Mundial de Educação para Todos representa não apenas a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, mas também, um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade (Gomide, 2007).

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) o AEE são atividades e recursos pedagógicos de acessibilidade organizados institucional e continuamente e é ofertado em salas de recursos multifuncionais, as quais são ambientes com materiais didáticos e mobiliários para estudantes com necessidades educacionais do turno inverso da escolarização,

O Plano Nacional de Educação - PNE, em sua Lei nº. 10.172, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, implementado por meio da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), disponibiliza às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço do Atendimento Educacional Especializado/AEE.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) o AEE são atividades e recursos pedagógicos de acessibilidade organizados institucional e continuamente e é ofertado em salas de recursos multifuncionais, as quais são ambientes com materiais

didáticos e mobiliários para estudantes com necessidades educacionais do turno inverso da escolarização.

Ao longo da história da educação inclusiva podemos perceber que houveram avanços significativos, na forma como a sociedade e o sistema educacional lidaram com a diversidade, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência. O processo evoluiu de práticas de segregação e exclusão para abordagens que visam garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos em ambientes educacionais regulares.

O diagnóstico do TEA é um direito previsto na Lei 12.764 (Lei Berenice Piana) e nem sempre é fácil de ser conseguido, devendo ser feito por uma equipe qualificada. Muitas famílias não têm acesso a uma equipe qualificada para fazer este diagnóstico e isso acaba retardando esse atendimento necessário para que ela se desenvolva.

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento, onde a criança tem dificuldades na comunicação social e mantém um interesse restrito e estereotipado por objetos e fenômenos. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que veio para facilitar o diagnóstico, o indivíduo com TEA.

De acordo com Braga (2018, p. 123), o TEA é classificado a partir de níveis de gravidade sintomática, sendo eles: 1 – leve (exige apoio); 2 – moderado (exige apoio substancial); e 3 – severo (exige muito apoio substancial).

De acordo com a Cartilha Pedagógica para Professores, elaborada pelo Coletivo Autista-UFMG (2023, p.12) o “professor durante as aulas deve valorizar as habilidades dos estudantes autistas como: capacidade analítica, pensamento crítico e lógico, integridade e honestidade, identificação de padrões, boa memória e atenção a detalhes e interesses intensos em certos assuntos.” De forma em que crie um ambiente positivo, seguro, acolhedor, onde os estudantes se sintam confiantes e pertencentes ao ambiente escolar. O MEC ART 59, inciso III, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que aborda a educação especial. Especificamente, o inciso III do artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

Apesar de estar previsto em Lei, uma educação de qualidade para todos e suporte

aos docentes, existe uma grande falha na capacitação destes profissionais. Com a ausência de formação e conhecimentos, para os docentes, este processo de inclusão de estudantes com TEA se torna um desafio.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM OS ESTUDANTES COM TEA

Durante o estágio supervisionado em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Juazeiro, Bahia, tive a oportunidade de vivenciar na prática os desafios e as potencialidades da inclusão escolar. Essa experiência foi fundamental para ampliar minha compreensão sobre o papel do educador no processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que respeita as diferenças e valoriza a diversidade. A experiência foi construída com base na observação, no planejamento e na intervenção em sala de aula, com o apoio da professora regente e da professora do AEE.

Inicialmente, foi realizado observações para compreender o funcionamento da escola, a organização do espaço, as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão e o comportamento dos alunos diante de um colega com TEA. Essa etapa, proporcionou a identificação das necessidades da turma e do planejamento das atividades adequadas ao contexto.

Posteriormente, foi elaborado e aplicado os planos de aula utilizando diferentes metodologias de ensino que estimulassem interesse, o respeito, a empatia, a diversidade e a participação dos alunos. Foi possível explorar recursos variados como jogos didáticos, tecnologias educacionais, atividades em grupo, sempre buscando promover a aprendizagem em um contexto inclusivo.

Diante do exposto, observou-se que o estágio supervisionado serve como base para a consolidação dos conteúdos vistos nas aulas, permitindo conectar o conhecimento teórico com a prática em situações reais. Permitindo ao estagiário compreender o ambiente educacional, conhecer os alunos, entender a dinâmica da sala de aula e refletir sobre a prática pedagógica da professora regente.

No cenário desse estudo, as observações possibilitaram compreender como a professora conduzia suas aulas, bem como, perceber como a docente assistia aos alunos com deficiência inclusos na sala de aula comum de ensino, mas especificamente, um aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Durante as observações relacionou-se os seguintes

pontos: Como é a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora? Os alunos participam das atividades integralmente ou parcialmente? Como são as atividades propostas pela professora para o aluno com TEA?

Na observação das atividades propostas pela docente e o acompanhamento oferecido a aluna com Autismo, foi identificado que poucos alunos participavam ativamente das rodinhas, o que pode indicar a necessidade de um ambiente mais acolhedor e de estratégias que estimulem a participação de todos, como metodologias ativas de ensino que buscam envolver os alunos de forma mais profunda no processo de aprendizagem, transformando-os de receptores passivos de informação em participantes ativos na construção do conhecimento. Em vez de aulas expositivas tradicionais, as metodologias ativas utilizam atividades práticas, discussões em grupo, projetos e outras abordagens que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. Dentre os tipos mais comuns, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e o Ensino Híbrido.

Foi observado também que uma aluna com Transtorno do Espectro Autista apresentava comportamentos comuns da deficiência, porém a falta de rotina e de atividades adaptadas, gerava ainda mais ansiedade e desorganização, afetando o desempenho e bem-estar da aluna. Nesse caso específico, a utilização da metodologia ativa, com adaptações individualizadas seria mais adequada para o melhor desenvolvimento da referida aluna na participação das atividades propostas.

ENTREVISTAS COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Na etapa das entrevistas com docentes de escolas públicas, foi verificado que ambas as docentes, consideram como um avanço importante a inclusão dos alunos com TEA para a construção de uma educação mais justa e igualitária. No entanto, ainda enfrenta muitos desafios, especialmente na educação infantil, onde o desenvolvimento socioemocional é requerido.

Sobre a efetivação da inclusão em sala de aula, as docentes enfrentam diversos desafios, considerando que a principal dificuldade é a falta de apoio especializado constante em sala de aula, como a presença de um mediador. Além disso, adaptar atividades para atender às necessidades individuais do aluno com TEA sem comprometer

o andamento da turma é um grande desafio, como também a falta de formação específica, o pouco tempo para planejamento de atividades adaptadas, e a escassez de recursos pedagógicos adequados.

Nas escolas de educação infantil, a dificuldade em lidar com comportamentos inesperados, comuns no TEA, sem o devido suporte, é maior. Assim a ausência específica de conhecimento gera insegurança no educador, que muitas vezes não sabe como agir diante de determinadas situações. Isso pode comprometer o processo de aprendizagem do aluno com TEA e também o relacionamento com os demais alunos.

As respostas das docentes entrevistadas evidenciaram que os sentimentos estão relacionados especialmente a falta de conhecimento sobre a temática. Esse pensamento é reconhecido na literatura quando Sousa (2015) afirma que muitos professores demonstram insegurança por não terem conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que possuem TEA, conforme observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Perguntas e respostas da Entrevista

Nº	Pergunta	Resposta 1	Resposta 2
1	Qual a sua percepção sobre a inclusão de alunos com TEA na classe regular?	A inclusão em sala regular não favorece muito o aprendizado dos alunos com TEA nível de suporte 3.	A inclusão é um avanço importante para uma educação mais justa e igualitária, mas enfrenta desafios, especialmente na educação infantil.
2	Quais as maiores dificuldades que você encontra na inclusão de alunos com TEA?	Analfabetismo e dificuldade de compreensão.	Falta de apoio especializado constante (como um mediador) e dificuldade em adaptar atividades sem comprometer o andamento da turma.
3	Quais os principais desafios que os educadores enfrentam na inclusão de alunos com TEA?	Falta de formação e apoio para superar os desafios da alfabetização dos alunos com TEA.	Falta de formação específica, pouco tempo para planejamento, escassez de recursos pedagógicos e dificuldade com comportamentos inesperados.
4	Como a falta de formação específica dos educadores impacta a inclusão?	Na falta de conhecimento do educador o aluno não tem a assistência necessária para o seu desenvolvimento escolar.	Gera insegurança no educador, o que pode comprometer a aprendizagem do aluno com TEA e o relacionamento com a turma.

5	Quais as áreas de formação que você considera mais importantes para os educadores que trabalham com alunos com TEA?	Psicologia, psicopedagogia e neuropsicologia.	Neurodiversidade, desenvolvimento infantil, psicopedagogia, práticas inclusivas, comunicação alternativa e estratégias de regulação emocional.
6	Como a escola pode oferecer suporte para a formação continuada dos educadores?	Trazendo profissionais da área da Psicopedagoga ou neuropsicologia para mostrar na prática como desenvolver atividades direcionadas para o aluno com TEA, bem como, diferentes formas de ensino	Investindo em cursos, oficinas, palestras, trocas entre professores e apoio psicológico e pedagógico contínuo.
7	Como a família pode contribuir para a formação dos educadores?	Informando ao educador como o aluno consegue aprender e fazer as atividades escolares.	Compartilhando informações sobre a criança e participando ativamente do processo educativo. Parcerias são fundamentais.
8	Como a avaliação dos alunos com TEA pode ser adaptada para atender às suas necessidades individuais?	Utilizando ilustrações para tornar o entendimento mais acessível.	Usando formatos variados, flexibilizando tempo e considerando progresso individual. Avaliações formativas e observacionais são eficazes.

As discussões sobre a inclusão escolar vêm se intensificando nos últimos anos, com inquietações e discussões sobre a educação inclusiva, abrangendo diversos âmbitos, como educação, social, e profissional, com o objetivo de garantir a participação plena e igualitária de todos na sociedade, apesar dos avanços a lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Alves (2009) enfatiza que não apenas os professores, mas toda a equipe escolar precisa ser capacitada para lidar com a diversidade, pois a inclusão não se limita à sala de aula.

A inclusão exige uma mudança de filosofia e de práticas na escola, que deve ser construída com a participação de todos os envolvidos, incluindo alunos, professores, gestores e a comunidade escolar.

Diante do exposto, foi possível aprender que a inclusão vai muito além da presença física do aluno com deficiência em sala de aula. Trata-se de garantir condições reais de aprendizagem, por meio de adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diferenciados e, sobretudo, de uma postura acolhedora, empática e colaborativa por parte de todos os profissionais da escola. De acordo com Freitas (2025), a inclusão escolar se

traduz na transformação das práticas educativas, visando criar um ambiente escolar acolhedor e propício à aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Durante a convivência com estudantes com diferentes tipos de deficiência, foi possível perceber como é importante conhecer suas necessidades específicas e respeitar seus ritmos e estilos de aprendizagem. Cada aluno é único e a personalização das estratégias pedagógicas é para promover sua participação ativa no ambiente escolar.

Além disso, a atuação conjunta com os professores regentes, cuidadores e profissionais de apoio permitiu conhecer o valor do trabalho em equipe. Ou seja, a inclusão não é responsabilidade de um único profissional, mas de toda a comunidade escolar.

Por fim, a educação inclusiva é um processo contínuo, que exige formação constante, sensibilidade, paciência e disposição para aprender com o outro. Essa vivência possibilitou um comprometimento mais forte com uma educação mais justa e equitativa, na qual todos os alunos tenham oportunidades reais de desenvolver seu potencial. A educação inclusiva, segundo Sasaki (1997), é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura acadêmica aponta diversos desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a necessidade de adaptações curriculares, a falta de formação específica dos professores, a resistência de alguns pais e educadores e a falta de recursos e apoio especializado. Sasaki defende uma formação de professores que promova a inclusão, a acessibilidade e a valorização da diversidade, preparando os educadores para atender às necessidades de todos os alunos em um ambiente educacional inclusivo.

É importante que a escola estabeleça parcerias com as famílias dos alunos com TEA para garantir a continuidade do processo de inclusão, e realize "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2007, p. 5)."

A inclusão de alunos com TEA na escola regular não se limita a sala de aula, exige um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, com foco na formação continuada dos professores, na adaptação do currículo e na criação de um ambiente escolar acolhedor e

inclusivo. Mantoan (2015, p. 23) pontua como “caráter multidimensional dos problemas e das soluções”, como uma maneira de propor um currículo no qual as diferenças não sejam escondidas, mas reveladas e compreendidas como importantes para o avanço do pensamento plural.

REFERÊNCIAS

Alves, N. . Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e empregabilidade? SP: Cortez, 2009.

BRAGA, W. C. Autismo azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018. p. 123.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.

Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa, 4ª ed., p. 44). São Paulo: Atlas,2002.

LEI nº 12.764/12: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 jul. 2025

LEI nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIMA, T. C. S.; Miotto, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 37-45, set./dez. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar ""O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 5-16, 2010.

MIRANDA. Filho. T. T, O professor e a Educação Inclusiva. Salvador: CBAL, 2012.

OLIVEIRA, Elaine; BRITO, Regina. A formação de professores e os desafios da inclusão do aluno com TEA. Revista Educação Especial, v. 33, n. 2, p. 123-134, 2020.

Ribeiro, F. P., & Araújo, A. M. (2017). Formação inicial de professores: entre a teoria e a prática. Editora XYZ.

Sasaki, R. K. (1997). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. São Paulo: Editora Hucitec.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro autista: uma revisão. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 33, supl. 1, p. S3-S11, 2011.

Sousa, J. (2015). O impacto do autismo na educação.

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

UM OLHAR ATENTO À CRIANÇA SURDA COM AUTISMO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS PARA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLA

Jucélia Simões Batista¹

1 Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência acadêmica vivenciado durante o estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na trajetória de uma criança neuroatípica de 09 anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e surdez, matriculada no 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública localizada no Território do Sisal, interior da Bahia. A escolha desse relato decorre das inquietações observadas no cotidiano da instituição escolar, por parte de professores, gestores e familiares, diante das barreiras encontradas para garantir a participação efetiva e a aprendizagem significativa da estudante. A experiência possibilitou refletir sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão, especialmente em relação às barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e físicas.

O lócus de observação foi a Sala de Recursos Multifuncional da própria escola, onde se evidenciou a ausência de suporte teórico-prático adequado às especificidades dessa criança. A interação com a equipe pedagógica revelou que, embora exista respaldo legal, muitas vezes falta formação docente continuada capaz de traduzir esses direitos em práticas inclusivas efetivas.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender de que forma as políticas públicas podem oferecer suporte teórico e prático à atuação dos profissionais envolvidos na inclusão de estudantes com surdez e TEA, contribuindo para superar a escassez de estratégias e recursos pedagógicos adaptados. Busca-se, ainda, analisar os limites e possibilidades dos ambientes educacionais na promoção da acessibilidade,

¹ E-mail: ainclusivasimoes@gmail.com

permanência e aprendizagem equitativa dessas crianças no ensino comum.

A fundamentação do estudo está amparada em documentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ambas voltadas à garantia da educação inclusiva como direito inalienável. Também se considera a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece o Atendimento Educacional Especializado como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, cabendo às instituições ofertarem os serviços e recursos necessários para a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dessa forma, a presente introdução situa o contexto da experiência relatada, explicita sua relevância acadêmica e social, e delimita o problema, o objetivo e os marcos legais e teóricos que orientam a análise. O que se busca aqui é lançar um olhar atento às trajetórias de inclusão ainda marcadas pela invisibilidade, reforçando a urgência de práticas escolares verdadeiramente comprometidas com a equidade — o que, conforme Mendes (2010), requer a oferta sistemática de formação continuada aos profissionais da educação, garantindo-lhes acesso a novos saberes, reflexões e instrumentos que permitam ampliar sua compreensão sobre o fenômeno educativo e suas múltiplas dimensões.

Embora o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) não tenha sido originalmente previsto como foco deste estudo, sua ausência na realidade observada emergiu como fator crítico no processo de inclusão, sendo discutido nos resultados.

Na segunda seção do artigo apresento a discussão teórico-metodológico do estudo, revelando na última seção os resultados obtidos com o trabalho.

2 Discussão teórico-metodológica

A presente pesquisa, configurada como relato de experiência, enfatiza o contexto educacional de uma criança com múltiplas deficiências, a partir de uma análise densa, fundamentada teoricamente e com relevância científica e social. A fundamentação teórica ancora-se em estudos da etnografia educacional e nas contribuições de autores como Vygotsky (1997), Matos e Mendes (2014), Goldfeld (2001), Carneiro (2020), Mantoan (2003), Costa e Lione (2020), Lima e Silva (2013) e Borges (2018).

Essa perspectiva sustenta a escolha de trabalhar com um olhar voltado às políticas de inclusão e às dinâmicas das relações pedagógicas, compreendendo os processos sociais implicados na ação educativa. No contexto da política educacional, é fundamental ampliar o debate sobre a inclusão de crianças com surdez e autismo, fortalecendo estratégias que garantam sua presença, participação e aprendizagem na sala de aula comum. Como afirmam Matos e Mendes (2014), a realidade escolar revela-se como um espaço contraditório, onde coexistem práticas de discriminação e de conscientização, frequentemente distantes das diretrizes dos documentos oficiais que regem a educação inclusiva. Nessas condições históricas, políticas e socioculturais é que se manifestam as demandas de alunos, famílias, professores, gestores e especialistas da área educacional.

Outro resultado que evidenciou a dada ausência de estudos encontrados no país, verificada pelas autoras, destaca que o campo da educação especial há muitos estudos que abordam a escolarização do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, por sua vez, no âmbito da educação bilíngue para Surdos, facilmente, encontram-se produções sobre a temática (COSTA; LIONE, 2020). Contudo, segundo Costa e Lione (2020) e Carneiro (2020), quando nos deparamos com a dupla condição de surdos com autismo, a literatura tende a ser escassa.

A definição da convergência da surdez e TEA não encontram amparo no ordenamento jurídico, sendo escassos também estudos e políticas voltadas especificamente para esse alunado. De fato, os casos de surdos com autismo consistem em uma realidade pouco testemunhada nas escolas, o que os tornam ainda mais invisibilizados e/ou negligenciados. (SALVADOR; KUMADA; MARSURA; BENITEZ, 2023)

Segundo as autoras o mesmo cenário se replica nas escolas, acerca da problemática de encontrar professores com formação na área da Educação Especial baseada em evidência científica (ou seja, o uso da literatura científica para fundamentar a prática pedagógica) para propor estratégias de ensino personalizadas e sistemáticas, que visam o ritmo individual de aprendizagem da estudante. Ademais, verificou-se sobre os desafios relacionados ao acesso de materiais e equipamentos para conseguir aumentar as estratégias metodológicas e implementá-las, assim como ambientes mais acolhedores à diferença e tolerância

[...] a necessidade de criar subsídios para melhoria da prática pedagógica, bem como oferecer informações sobre métodos e materiais que estimulem a aprendizagem do aluno surdo-autista baseado em estímulos visuais, ensino por tentativas discretas, no método MAPA e na utilização

da Libras como mediadora neste processo. (COSTA; LIONE, 2020, p. 405).

A experiência relatada neste estudo ocorreu durante o ano de 2024, com a aluna Pérola², nascida em 2015. Ela apresentava deficiência múltipla — surdez, autismo e microcefalia³ — com desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para sua faixa etária. Além disso, apresentava dificuldades motoras e perda auditiva bilateral profunda, utilizando Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Demandava apoio constante para realizar atividades básicas, fazia uso de medicação para tratamento de epilepsia⁴ e não era alfabetizada. Demonstrava dificuldades nas interações sociais, ausência de expressões orofaciais e sua comunicação ocorria por meio de gestos e apontamentos para imagens, utilizando recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Durante a semana, no contraturno da escola comum, frequentava serviços especializados com equipe multiprofissional, realizava terapia ABA, atendimento fonoaudiológico e estava inserida em programas de reabilitação desde o primeiro ano de vida.

No contexto educacional, a aluna Pérola frequentou a Educação Infantil em uma escola da rede particular e, em 2022, ingressou na sala regular da rede pública no 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2024, estava matriculada no 3º ano, em uma turma com 18 alunos, sob responsabilidade de uma professora habilitada em pedagogia e acompanhada por uma Profissional de Apoio (PA) sem formação em educação inclusiva ou ensino superior. Decorre dos desafios enfrentados para a inclusão de criança. A compreensão da comunicação, das interações por meio da linguagem, da afetividade e da socialização em grupos são elementos importantes.

Para Vygotsky (1993) a linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. No caso do sujeito surdo, a Língua de Sinais, na perspectiva de uma educação bilíngue, deve ser a sua primeira língua –língua natural -e a segunda, a língua majoritária (falada e escrita) do seu país na modalidade escrita. Esta premissa é defendida por diversos pesquisadores na área, que comprovam sua eficácia na aprendizagem

² Nome fictício para preservar a identidade da estudante.

³ A menção à microcefalia neste trabalho tem caráter contextual e não pretende aprofundar aspectos clínicos ou pedagógicos específicos dessa condição. A escolha metodológica priorizou o foco nos desafios educacionais relacionados à surdez e ao autismo, considerando a comunicação como eixo central da experiência relatada.

⁴ A epilepsia é uma alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro, que não é causada por febre, drogas ou distúrbios metabólicos. Durante alguns segundos ou minutos, uma parte do cérebro emite sinais incorretos, que podem ficar restritos a esse local ou espalhar-se.

(KELMAN, 2017; ROCHA, 2016). A atenção à criança surda deve promover o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas, com deve ser feito a qualquer criança. Dessa maneira, é possível oferecer à criança uma exposição linguística apropriada que lhe permita adquirir uma primeira língua e interagir com o mundo. Porém, esse aprendizado depende de políticas públicas e embora essas ações ainda não cheguem às famílias, a função de proporcionar aquisição de linguagem será da escola (MOURA, 2014). Portanto, o desenvolvimento e a execução de uma proposta educacional específica para crianças surdas, em suas diferentes especificidades, são fundamentais.

O termo Inclusão foi oficializado na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, no ano de 1994. A Declaração de Salamanca é resultado desta conferência. De acordo com essa declaração as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras deficiências. As escolas precisam encontrar maneiras para uma educação efetiva para todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. A inclusão de sujeitos com deficiências no ensino regular é alvo de debates.

2.1 As condições de acolhimento escolar da aluna

A dimensão do desafio enfrentado por essas crianças e professores para a efetiva participação e inclusão dos estudantes evidenciou a necessidade de aprofundamento na temática. De acordo com Lima et al.(2019, p. 10), a análise da literatura reafirmou –[...] a importância do desenvolvimento de protocolos de avaliação e de identificação das habilidades comunicativas, no contexto escolar, direcionados a alunos surdos com TEA focando nas estratégias de comunicação visual||. Além disso, dada à ausência de estudos encontrados no país, não foi possível delinear uma concentração demográfica, carecendo de mais investigações.

Durante o período de estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncional que funciona dentro da própria escola da classe comum, foi notória a necessidade de suporte teórico-prático. A experiência com a criança, que apresentava tais especificidades, contribuiu para a reflexão sobre a importância de intervenções planejadas. Estabeleceu-se diálogo entre a família e a escola com o objetivo de superar as dificuldades nos espaços de convivência da criança. A família identificou barreiras comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas, buscando respostas junto aos

órgãos competentes para garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar. A criança demonstrava dificuldade em permanecer na sala de aula, apresentando comportamentos agitados e necessidade de apoio constante, incluindo acompanhamento de um profissional de apoio para se locomover pelos espaços escolares. Seu interesse em participar das atividades em sala era mínimo, e as saídas antecipadas durante o período letivo geram desconforto à família, que passou a questionar essa prática junto à gestão educacional.

Outro aspecto recorrente foi à proposta pedagógica adotada para as atividades curriculares da criança, que não recebia atendimento adequado durante as aulas. A falta de atividades planejadas e adaptadas foi uma constante. A partir da proposição do estudo de caso, poderia estabelecer-se, então, seus instrumentos: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, as trocas colaborativas no ensino deveriam ocorrer com a articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Quanto à participação da família no contexto, estavam presentes, o seu papel nesse processo era participando ativamente para garantir a parceria com a equipe escolar, buscava da gestão pedagógica soluções e estratégias mais a mesma apontava os desafios a serem superados, como a falta de recursos e a ausência da Secretaria de Educação do Município em promover formação continuada e disponibilizar profissionais capacitados para atender às necessidades dessas crianças.

Dentre as crianças surdas, há aquelas que apresentam múltiplas especificidades educacionais, como deficiência visual, intelectual, física ou o Transtorno do Espectro Autista. Outra condição da criança com deficiência física é a microcefalia. Essas condições exigiam recursos específicos para garantir o acesso, a permanência e a participação no ambiente escolar. Nesses casos, o processo de aprendizagem ocorre de maneira singular, com impactos na comunicação, mobilidade, vida diária e aquisição de conhecimento.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, considera elencados as sugestões de processos e ações que podem ser adotados pelos professores da sala de aula comum para possibilitar a efetividade do processo inclusivo do estudante com TEA deste modo: Mobilizar o estudante para a participação em todas as atividades escolares e proporcionar as melhores condições de aprendizagem; Orientar o profissional de apoio, se necessário, quanto à sua atuação no acompanhamento e apoio ao estudante; Reunir-se

periodicamente e trabalhar de modo articulado com o professor do AEE, visando a produção de materiais, orientações para ajustes nos planejamentos, recursos e estratégias de ensino; Organizar estratégias, metodologias e recursos que estejam de acordo com as singularidades do estudante, sem perder de vista a importância do estudante se reconhecer como parte da história coletiva da sala e de seus pares; e A atuação articulada entre o professor regente, o professor AEE e o profissional de apoio se afigura como essencial no processo inclusivo.

Quanto à perda auditiva (P.A.) , por si só, não constitui uma condição homogênea. Diversos fatores influenciam suas manifestações, como o grau e a localização da perda auditiva, a bilateralidade, a origem (congenita ou adquirida) e o momento em que ocorreu (pré ou pós-linguístico). Um dos grandes debates da educação de surdos gira em torno da aquisição da linguagem. Trata-se de uma discussão histórica e ainda controversa.

A filosofia educacional do bilinguismo, conforme Goldfeld (2002), parte do princípio de que a pessoa surda deve adquirir a Libras como sua língua natural, utilizando a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa abordagem tem ganhado força pelo reconhecimento do papel de Libras no desenvolvimento cognitivo e na constituição biopsicossocial do sujeito surdo.

Com o avanço das pesquisas, diversas estratégias pedagógicas, linguísticas e interativas vêm sendo analisadas para promover a inclusão efetiva. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi oficialmente reconhecida como língua da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436/2002 e, aos poucos, passou a ser incorporada no sistema público de ensino como meio de instrução acadêmica para este grupo.

Como destacam autores como Fernandes (1990), Kelman (1996, 2001), Padilla (1998) e Vygotsky (1993), a linguagem desempenha um papel fundamental na formação dos processos mentais da criança, sendo, portanto, elemento central na educação de estudantes surdos.

Quanto à acessibilidade comunicacional, percebe-se a necessidade de um intérprete, garantindo o uso da L1 Libras (Língua Brasileira de Sinais). Desta forma deixando de tratar a criança como ouvinte. Sua interação acontecia com outras crianças ocorria principalmente com o grupo da educação infantil, demonstrando interesse por objetos concretos e rotinas visuais presentes nessa faixa etária, o que desperta sua atenção. Sendo perceptível a falta de um olhar específico para as necessidades dessa criança. Cabia a institucionalização fortalecer o envolvimento familiar, promover

diálogos constantes articulando a díade família - escola.

É sabido que a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) é o meio de comunicação utilizado pelas comunidades surdas e que, por serem os surdos majoritariamente advindos de famílias ouvintes que desconhecem esse Sistema linguístico, há pouco ou nenhum incentivo familiar para seu uso, podendo potencializar muitas barreiras integral. (COSTA; LIONE, 2020)

Considerando as suas condições biopsicossociais relacionadas ao autismo e à surdez, dada às especificidades verifica-se a urgência de estudos que compreendam que o processo de escolarização requer maior atenção, sobretudo a barreira comunicacional tradicionalmente associada aos surdos e os desafios relacionados aos déficits sociais oriundos do autismo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o DSMV[2], é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. E pode ser apresentado em 3 níveis de gravidade conforme DSMV. Onde o Nível 3, exige apoio muito substancial; o Nível 2, exige apoio substancial e; o Nível 1 Exige apoio.

Segundo Carneiro (2020), embora se reconheça a importância do diagnóstico precoce, ainda há grande dificuldade em avaliar corretamente estudantes com deficiências, especialmente no contexto da educação inclusiva. Tradicionalmente, as barreiras linguísticas enfrentadas por alunos surdos comprometem a comunicação e a interação com seus pares e professores ouvintes.

Esse cenário evidencia o que Mantoan (2003) denomina inclusão excludente: quando o acesso físico e a matrícula na escola não garantem, por si só, o direito à aprendizagem e à participação efetiva. A presença do estudante é assegurada, mas sem o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno. A escola, muitas vezes, justifica a exclusão com base nas características individuais do aluno, negligenciando a responsabilidade de adaptar-se às suas necessidades.

Como destaca Skliar (1998), é preciso romper com a lógica normalizadora e reconhecer que os modos de ser, aprender e interagir são múltiplos e legítimos. A verdadeira inclusão requer a valorização da diversidade como princípio pedagógico e a reconstrução dos processos escolares com base nas singularidades de cada estudante.

2.2 Sobre os modos de participação da aluna

A dimensão do desafio enfrentado por essa criança e pelos professores para sua efetiva participação e inclusão evidenciou a necessidade de aprofundamento sobre as implicações da matrícula na instituição exigindo abordagens de intervenções personalizadas e o desenvolvimento de práticas novas e inovadoras para atender as suas potencialidades e necessidades. Sua área de interesse acontecia através da disponibilização de ferramentas tecnológicas, uso de jogos de montagem, recursos visuais para se comunicar, habilidades cognitivas como reconhecer cores, formas, manuseio de livros e objetos concretos.

No Brasil, o atendimento às demandas educacionais individuais das crianças está legalmente previsto na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, ECA, 1990) que, em seu Art. 54, parágrafo III, exige a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os procedimentos identificados pelos autores a partir de práticas de intervenção com alunos surdos autistas estão baseados em: I reforço; II uso de vídeos para capacitação dos pais; e III sistema de comunicação por trocas de figuras, o uso do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), apresentando contato visual com aqueles com quem estava se comunicando, solicitar espontaneamente itens, fazer pedidos espontâneos em língua de sinais. Nesse contexto, o apoio emocional emerge como um componente vital, garantindo que essas crianças se sintam valorizadas, compreendidas e seguras. Os educadores devem adotar uma abordagem sensível e empática, oferecendo um espaço onde os alunos possam expressar suas emoções e ansiedades. Essa conexão emocional pode ser fundamental para estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo, onde as crianças se sintam à vontade para participar e interagir.

3 Resultados e discussão

A análise da experiência relatada evidencia as dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas pelas escolas públicas para promover a inclusão efetiva de estudantes com deficiências múltiplas, como é o caso da aluna acompanhada, diagnosticada com surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e microcefalia. As

observações realizadas durante o estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente na Sala de Recursos Multifuncional, revelam um espaço com intenções inclusivas, mas ainda carente de ações planejadas e intersetoriais que garantam a efetiva aprendizagem da estudante.

Embora houvesse a presença de uma profissional de apoio, esta não dispunha de formação adequada na área da educação inclusiva, o que limitava significativamente sua atuação junto à criança. A professora da sala regular, ainda que formada em pedagogia, enfrentava dificuldades para propor atividades adaptadas e estabelecer uma comunicação eficaz com a estudante, que utilizava recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e apresentava dificuldades expressivas de interação social.

Segundo Goldfeld (2001), o acesso à Língua de Sinais desde a primeira infância é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. A ausência de ambientes bilíngues na escola compromete a aquisição linguística e, conseqüentemente, a aprendizagem. Moura (2014) enfatiza que, mesmo diante da carência de políticas públicas que assegurem esse direito desde a família, cabe à escola promover o input linguístico adequado. No caso observado, esse input era inexistente.

A inexistência de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a falta de articulação entre sala comum, AEE e família revelaram um cenário marcado por práticas pouco sistematizadas e ausência de planejamento colaborativo. Glat e Blanco (2015) reforçam que as necessidades educacionais especiais são demandas exclusivas que exigem formas diferenciadas de interação pedagógica, respeitando a subjetividade dos estudantes e o contexto em que estão inseridos.

Apesar da existência de legislações robustas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito ao atendimento especializado, na prática, a escola relatada não conseguia garantir a permanência qualificada da estudante. O atendimento no AEE era desarticulado do planejamento da sala comum, e não havia registro de avaliações sistemáticas que orientassem intervenções adaptadas às necessidades da estudante.

A comunicação, elemento central no processo de inclusão, mostrava-se falha. A aluna não contava com intérprete de Libras, tampouco com materiais visuais estruturados. Segundo Costa e Lione (2020), é fundamental o uso de Libras como mediadora no processo de aprendizagem da criança surda-autista, associada a outras estratégias como o ensino por

tentativas discretas, estímulos visuais e rotinas estruturadas. Na realidade observada, essa mediação era inexistente. Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para nos apontar o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo (Quadros, 2003).

Os profissionais demonstravam empenho, mas não dispunham de formação em educação bilíngue, nem de conhecimento sobre intervenções baseadas em evidências para estudantes com TEA. Como destacam Salvador et al. (2023), é recorrente a ausência de formação docente embasada cientificamente para lidar com estudantes com duplo diagnóstico, o que contribui para sua invisibilização.

Dessa forma, os resultados do relato confirmam que a inclusão de estudantes com deficiências múltiplas exige mais do que boa vontade institucional: requer formação continuada, planejamento pedagógico colaborativo, escuta ativa da família e articulação entre todos os setores envolvidos na escolarização da criança. A inexistência de um PAEE Plano de Atendimento Educacional Especializado impediu o estabelecimento de metas funcionais claras e a sistematização do acompanhamento da estudante.

Propõe-se, portanto, a institucionalização do PAEE como ferramenta obrigatória para os estudantes atendidos pelo AEE, além do fortalecimento das redes intersetoriais (educação, saúde e assistência) e do envolvimento familiar como condição para uma inclusão que transcenda o discurso e se efetive na prática cotidiana escolar.

Considerações finais

O relato de experiência apresentado permitiu compreender, a partir de uma vivência concreta no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os múltiplos desafios enfrentados na inclusão de uma criança com surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e microcefalia no ensino comum. As reflexões construídas ao longo do trabalho confirmam que a efetivação da inclusão escolar depende de condições estruturais, formação docente continuada, planejamento pedagógico individualizado e diálogo intersetorial constante.

A partir da experiência relatada, foi possível identificar lacunas entre o que preconizam as políticas públicas de inclusão e o que é efetivamente ofertado nas escolas, especialmente no que tange ao atendimento das especificidades de estudantes

com deficiências múltiplas. A ausência de uma proposta bilíngue, de materiais adaptados, de profissionais capacitados e de estratégias pedagógicas baseadas em evidências impediu a plena participação da estudante nas atividades escolares. A inexistência de um Plano Educacional Especializado (PAEE), elemento essencial na estruturação de metas e estratégias de aprendizagem, reforça a urgência de repensar o planejamento educacional de forma personalizada e articulada.

O objetivo central deste trabalho, que foi refletir sobre a inclusão de estudantes com surdez e TEA a partir de uma experiência real, foi plenamente alcançado, contribuindo para ampliar a compreensão sobre a complexidade que envolve a prática inclusiva. Os achados apontam para a necessidade de novos estudos que abordem a interseção entre diferentes deficiências, principalmente a surdez associada ao autismo, temática ainda pouco explorada na literatura nacional.

Por fim, ressalta-se que esta experiência contribuiu significativamente para minha formação enquanto futura profissional da educação, despertando não apenas o senso crítico frente às políticas educacionais, mas também o compromisso ético com práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e respeitem a singularidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BORGES, Thaynan da Rocha. Surdez e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica. 2018. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Epilepsia: conheça a doença e os tratamentos disponíveis no SUS. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/marco/epilepsia-conheca-a-doenca-e-os-tratamentos-disponiveis-no-sus>. Acesso em: 3 ago. 2025.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Crianças surdas autistas na escola: algumas considerações

sobre a aquisição de linguagem e o acolhimento institucional. In: FRANÇA, George; PINHO, Katia Rose (orgs.). *Autismo: tecnologias e formação de professores para a escola pública*. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 57–70.

COSTA, Ariene Furtado da; LIONE, Fernanda Rodrigues. Práticas para mediação pedagógica do estudante surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização. *Revista Communitas*, v. 5, n. 2, p. 106–124, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3805>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DAINEZ, Daniela. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicología*, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2015. p. 15–35.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

KELMAN, Celeste Azulay. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/69138089/Celeste-Azulay-Kelman-Letramento-do-Aluno-Surdo>. Acesso em: 19 jul. 2025.

KELMAN, Celeste Azulay; BRANCO, Angela Uchôa. Aqui tudo é importante!|| Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. **Revista Espaço**, p. 87-87, 2005. Acesso em: 21 de jul. 2025.

LIMA, Márcia Dias; SILVA, Letícia Cristina da. Bilinguismo na educação dos e para os surdos: uma discussão reflexiva sobre a política educacional e linguística. *The Specialist*, v. 40, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a4>. Acesso em: 19 jul. 2025.

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

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476956003>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MOURA, Maria Cecília. Educação bilíngue para surdos: um direito a ser garantido. In: REILY, Lucinda Dias; VITALIANO, Maria de Lourdes (org.). *Educação bilíngue para surdos: políticas, práticas e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 103–116.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. *Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Lisboa, Portugal: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

QUADROS, Ronice Muller de, Editorial , *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*: n. 5 (2003): Estudos surdos. UFSC - Florianópolis – SC. Acesso em 21 de jul.2025.

SALVADOR, Monalisa França; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; MARSURA, Nívea R.; BENITEZ, Priscila. *Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura*. *Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade*, v. 2, n. 1, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.772. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/772>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

VYGOTSKY, Lev. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: *Comunicação, educação e inclusão*. 1. ed. p. 135-148. Curitiba: CRV, [s.d.].

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patrícia Carla da Hora Correia

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA (2009-2013). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial - CELLAEE-CUBA/ UEFS-BRASIL (1999 - 2002). Possui graduação em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia (1991 - 1993). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Coordenadora e docente do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia. Secretária da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão - SAIN da UNEB. Foi coordenadora do colegiado do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação - campus I / UNEB. É Coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva - PROGEI, faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais GEINE da Universidade Federal da Bahia – UFBA. É pesquisadora no Centro de pesquisa educacional e desenvolvimento regional - CPEDR/UNEB. Tem experiência na área de Educação, atuando como consultora nas áreas de planejamento, didática, políticas públicas com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação indígena, prática pedagógica, formação de professores, currículo e educação inclusiva, políticas públicas nos diversos níveis e modalidades de ensino. Trabalhou como docente e coordenadora nos diferentes segmentos da Educação Básica. Atua como docente do Atendimento Educacional Especializado.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Editora da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica. Coordenadora do Observatório da Profissão Docente na Bahia. Co-Coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências - (Rede Formad/Brasil), vinculada a Red de Formación Docente y Narrativa (Argentina) e a Red Iberoamericana de maestros y maestras que hacen investigación en la escuela. Co-Coordenadora do coletivo baiano de docentes narradores/as. Co-Coordenadora do Coletivo Brasileiro de Redes de formação docente com a escola.

Micaela Beatriz Uzêda Brandão

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É membro do grupo de Pesquisa e Extensão PROGEI - Programa de Educação Inclusiva. Atuou como monitora de extensão do PROGEI na Universidade Aberta à Terceira Idade - UATI nos anos de 2022 e 2023 com temáticas relacionadas a Intergeração, Inclusão e Acessibilidade. Possui experiência com a sala de recursos multifuncionais realizando Atendimento Educacional Especializado para Jovens e Adultos com deficiência. Possui experiência em Audiodescrição e serviço de Ledor. Atuou como voluntária no Programa Institucional de Iniciação Científica (IC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Edital n 013/2024, com o projeto: (UNEAD-30) PRÁTICAS INCLUSIVAS NO PROGEI no Subprojeto: "Visão fisiográfica dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades da Universidade do Estado da Bahia", sob orientação da Prof. Dr. Patrícia Carla da Hora Correia. Atua como Suporte Administrativo e Audiodescritora na Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) da UNEB.


Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009251-8



9 786560 092518

