

Organização
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA
ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
MARCONE DA SILVA CERQUEIRA

PARA ALÉM DO ACESSO:

desafios e sentidos da
educação inclusiva



Organização
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA
ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
MARCONE DA SILVA CERQUEIRA

PARA ALÉM DO ACESSO:

desafios e sentidos da
educação inclusiva



© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Patrícia Carla da Hora Correia

Rosemary Lapa de Oliveira

Marcone da Silva Cerqueira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração 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)

Para Além do Acesso [livro eletrônico] : desafios e sentidos da educação inclusiva

C824p / Patrícia Carla da Hora Correia; Rosemary Lapa de Oliveira; Marcone da Silva Cerqueira (organizadores). - Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 185 p. : il.

Bibliografia
ISBN 978-65-6009-256-3

1. Características pessoais / Currículo diferenciado de acordo com características de cada aluno.
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo - Pedagogia. I. Correia, Patrícia Carla da Hora. II. Oliveira, Rosemary Lapa de. III. Cerqueira, Marcone da Silva. II. Título.

CDD: 371.11
CDU: 37

DOI: 10.5281/zenodo.20549475

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/2026/06/para-alem-do-acesso-desafios-e-sentidos.html>



**PARA ALÉM DO ACESSO:
desafios e sentidos da educação inclusiva**

Organização

Patrícia Carla da Hora Correia

Rosemary Lapa de Oliveira

Marcone da Silva Cerqueira

Autores

Adineuma Silva Santos

Adrielle Silva dos Santos Modesto

Bárbara Ramos de Almeida

Carlos Henrique de Sousa Medrado

Clara Esterfane Borges Souza

Diana Cristina dos Santos Morais

Ediele Silva de Souza

Flavia Suasmikat da Costa

Helenice do Rosário Martins

Irislândia Souza Santana de Cerqueira

Jaqueline Leite Cunha; Talita Pereira de Souza

Lucinete Couto dos Santos

Luziane de Cristo Sousa

Marilza Reis da Anunciação

Nilda Soares Rebouças Santos

Renata de Jesus Souza Santana

Thamiles Santos de Jesus

Thayná da Cruz Santos

APRESENTAÇÃO

A presente obra nasce da força coletiva de estudantes, docentes e pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada. Resultado dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma da Licenciatura em Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mas esta coletânea representa muito mais do que uma produção acadêmica: simboliza um marco histórico na trajetória da universidade e nas lutas em defesa do direito à educação para todos.

Construída em meio a desafios institucionais, sociais e pedagógicos, esta obra traduz experiências, inquietações, pesquisas e vivências que emergem dos diferentes contextos educacionais da Bahia. Os textos aqui reunidos evidenciam o compromisso da universidade pública com a formação de profissionais sensíveis às diferenças humanas e comprometidos com práticas pedagógicas acessíveis, éticas e transformadoras.

Ao longo dos capítulos, mais do que apresentar respostas prontas, os autores convidam à reflexão sobre os desafios cotidianos da inclusão e sobre a necessidade permanente de transformação das instituições educacionais. A diversidade temática presente nesta coletânea revela a amplitude e a complexidade da educação inclusiva na contemporaneidade, pois cada texto expressa o olhar singular de seus autores, articulando teoria, prática, sensibilidade e compromisso social. São produções que dialogam diretamente com os princípios dos direitos humanos, da justiça social e da valorização das diferenças como elementos constitutivos da experiência educativa.

Esta obra também reafirma o papel da UNEB como instituição pública comprometida com a interiorização do ensino superior, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a construção de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão. Nesse percurso, destaca-se o trabalho coletivo desenvolvido por docentes, coordenação, Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN), Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) e demais setores que contribuíram para consolidar este curso como espaço de formação, resistência e transformação social.

A presente obra foi organizada de forma didática, separando os textos por temas. Assim, na Parte I, encontramos discussões sobre a **Inclusão, Escola e Contradições Contemporâneas**.

O texto de abertura: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DOCENTES, escrito por Ediele Silva de Souza, encontramos uma experiência vivenciada numa Creche Municipal, tendo como objetivo demonstrar como as professoras dessa instituição concebem e realizam a educação inclusiva, além de inventariar e analisar as ações promovidas pela escola e em sala de aula para garantir a efetivação da inclusão.

No texto PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR BAIANO, Carlos Henrique de Sousa Medrado traça como objetivo relatar a percepção de docentes da rede regular de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um município do interior baiano, sobre o processo educacional com educandos com necessidades educacionais especiais. A metodologia desenvolvida une o método relato de experiência e pesquisa de campo e apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa obtida a partir de questionários aplicado através do Google Forms, com nove professoras.

Concluindo a parte I, as autoras Marilza Reis da Anunciação e Thayná da Cruz Santos assinam o texto ACESSIBILIDADE E OS DESAFIOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA A INCLUSÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO. Nele, elas discutem que embora a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional seja um direito garantido por Lei, ainda enfrenta diversos desafios na prática. Nesse sentido, o estudo apresenta como objetivo analisar os desafios relacionados à acessibilidade que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência no processo de mediação do aprendizado.

A parte II é dedicada à **Família, Afeto e Processos de Cuidado** e o texto que a inaugura é o de Adineuma Silva Santos, com o título: CUIDANDO DE QUEM CUIDA: UM OLHAR ESPECIAL SOBRE AS FAMÍLIAS QUE CUIDAM DE SEUS FILHOS COM DEFICIÊNCIA. As discussões giram em torno de compreender a sobrecarga emocional e as dificuldades enfrentadas pelas famílias que cuidam de indivíduos com deficiência. Para isso, apresenta discussões calcadas em relato de experiência.

Flavia Suasmikat da Costa e Helenice do Rosario Martins, com o texto: A SUPERPROTEÇÃO FAMILIAR E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN, refletem sobre os efeitos da superproteção familiar no crescimento e na autonomia da pessoa com Síndrome de Down, considerando aspectos relacionados à autonomia, autoestima e socialização, a fim de contribuir para uma

reflexão crítica sobre as práticas parentais e suas implicações no processo de inclusão.

Na terceira parte desta coletânea, autores e autoras tratam sobre **Neurodiversidade, Mediação Pedagógica e Inclusão Escolar**. Assim, o texto: O REFORÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS COM TDAH, escrito por Diana Cristina dos Santos Morais e Renata de Jesus Souza Santana, tem a finalidade de relatar a experiência pedagógica desenvolvida com crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no espaço de reforço escolar Mundo do Aprender, localizado em Valença-BA. O objetivo foi analisar de que forma o reforço escolar pode contribuir na aprendizagem e fortalecimento da autoestima dessas crianças.

Adrielle Silva dos Santos Modesto e Lucinete Couto dos Santos, em EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO E A COPARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DA PESSOA COM TEA, apresentam vivências durante o período de estágio na educação infantil, fundamental I e uma visita à escola do ensino Fundamental II da Rede Pública no município de Valença-Bahia. O objetivo foi compreender o papel do cuidador, mediador e profissional de apoio educacional no contexto educacional de pessoas com deficiência e avaliar a importância da coparticipação desses profissionais no ambiente educativo, apoiando-se na Lei nº 9.394/1996, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

Em: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA, escrito por Jaqueline Leite Cunha e Talita Pereira de Souza, encontramos um trabalho realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Xique-Xique, tendo como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, visando compreender quais as possibilidades e os limites para a inclusão na Educação Infantil, ao tempo em que reflete sobre o processo de mediação de aprendizagem nessa etapa da educação.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, escrito por Irislândia Souza Santana de Cerqueira e Thamiles Santos de Jesus, apresenta experiências de aprendizagem da educação básica, desenvolvidas nas escolas municipais, nas turmas regulares de ensino. O objetivo foi analisar como a formação docente, tanto inicial quanto continuada, contribui para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto

escolar.

Fechando a obra, temos na parte IV, **Educação Inclusiva e Diversidade de Contextos**, composto por dois textos. Em ALUNOS DA EJA DO CAMPO NA TECNOLOGIA DIGITAL: SUPERANDO BARREIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, escrito por Luziane de Cristo Sousa, encontramos experiências com estudantes da EJA do campo e as novas tecnologias, ocorridas no Município de Valença-Ba. O objetivo foi analisar a importância da inclusão das tecnologias digitais no processo de mediação de aprendizagem na EJA do campo, considerando os conhecimentos e as experiências adquiridas no uso dessas ferramentas.

Por fim, Bárbara Ramos de Almeida, Clara Esterfane Borges Souza e Nilda Soares Rebouças Santos, em PRINCIPAIS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, apresentam a experiência das buscas e esforços que foram necessários para incluir um aluno surdo em uma escola da rede pública de ensino no município de Valença-Ba. O objetivo foi descrever como se dá o processo de inclusão de estudantes surdos na educação infantil, explicitando os principais desafios, bem como as experiências positivas vividas nesse processo.

Publicar esta coletânea significa registrar memórias, lutas e conquistas de uma turma pioneira que ajudou a construir novos horizontes para a educação inclusiva no estado da Bahia. Cada página carrega histórias de superação, esperança e compromisso com uma sociedade mais humana, acessível e democrática.

Desejamos que esta obra inspire novos estudos, fortaleça práticas inclusivas e contribua para ampliar o debate sobre o direito à educação, compreendendo a inclusão não apenas como acesso, mas como participação, permanência, aprendizagem e pertencimento.

Boa leitura!

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

Rosemary Lapa de Oliveira

Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva
Universidade do Estado da Bahia

Marcone da Silva Cerqueira

Universidade do Estado da Bahia

PREFÁCIO

Falar de educação inclusiva é, antes de tudo, falar de humanidade. É reconhecer que a escola somente cumpre plenamente sua função social quando se torna capaz de acolher, respeitar e valorizar as diferenças que constituem a experiência humana. Neste livro, *Para Além do Acesso: desafios e sentidos da educação inclusiva*, somos convidados a ultrapassar discursos prontos e a mergulhar nas complexidades, tensões, avanços e permanências que atravessam o cotidiano das práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Os textos reunidos nesta obra revelam, com sensibilidade e rigor, que incluir não significa apenas garantir matrícula ou presença física na escola. A inclusão verdadeira exige transformação das estruturas, revisão de concepções, formação continuada, investimento em políticas públicas e, sobretudo, disposição ética para enxergar cada estudante como sujeito de direitos, potência e singularidade.

Ao longo dos capítulos, diferentes autores apresentam experiências, pesquisas e relatos que evidenciam os inúmeros desafios enfrentados por professores, gestores, famílias e estudantes no processo de construção de uma escola mais democrática e acessível. As reflexões aqui desenvolvidas abordam questões fundamentais, como a formação docente, as barreiras atitudinais e estruturais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), as relações entre família e escola e as contradições existentes entre os avanços legais e a realidade vivida nas redes de ensino.

Mais do que apontar dificuldades, os capítulos revelam experiências potentes de resistência, acolhimento e transformação. Em cada narrativa, percebe-se o compromisso com uma educação que reconhece a diversidade não como problema, mas como princípio constitutivo da vida coletiva. As vivências apresentadas demonstram que a inclusão escolar se concretiza quando há diálogo, escuta sensível, formação crítica, trabalho colaborativo e compromisso político com a equidade.

Outro aspecto marcante desta obra é o modo como articula teoria e prática. As análises não permanecem restritas ao campo abstrato das legislações e conceitos, mas se conectam diretamente ao "chão da escola", às experiências concretas dos profissionais da

educação, às inquietações das famílias e às trajetórias dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso confere ao livro um caráter profundamente humano, reflexivo e necessário.

Em tempos nos quais ainda persistem práticas excludentes, preconceitos naturalizados e desigualdades educacionais, esta coletânea surge como convite à reflexão crítica e à ação transformadora. Trata-se de uma obra que provoca, sensibiliza e inspira, reafirmando que a construção de uma educação inclusiva demanda compromisso coletivo, continuidade das políticas públicas e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o direito de aprender de todos os estudantes.

Que este livro possa contribuir para ampliar debates, fortalecer pesquisas, subsidiar práticas pedagógicas e inspirar educadores, gestores, estudantes e pesquisadores na defesa de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

Boa leitura.

Francine Mendes dos Santos

Coordenadora Geral da Unidade acadêmica de Educação a distância da (UNEB); Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB)

SUMÁRIO

PARTE I	
Inclusão, Escola e Contradições Contemporâneas	17
<hr/>	
Capítulo 1	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DOCENTES	18
Ediele Silva de Souza	
<hr/>	
Capítulo 2	
PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR BAIANO	33
Carlos Henrique de Sousa Medrado	
<hr/>	
Capítulo 3	
ACESSIBILIDADE E OS DESAFIOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA A INCLUSÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO	52
Marilza Reis da Anunciação; Thayná da Cruz Santos	
<hr/>	
PARTE II	
Família, Afeto e Processos de Cuidado	67
<hr/>	
Capítulo 4	
CUIDANDO DE QUEM CUIDA: UM OLHAR ESPECIAL SOBRE AS FAMÍLIAS ATÍPICAS QUE CUIDAM DE SEUS FILHOS COM DEFICIÊNCIA	68
Adineuma Silva Santos	
<hr/>	
Capítulo 5	
A SUPERPROTEÇÃO FAMILIAR E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN	76
Flavia Suasmikat da Costa; Helenice do Rosário Martins	
<hr/>	
PARTE III	
Neurodiversidade, Mediação Pedagógica e Inclusão Escolar	89
<hr/>	
Capítulo 6	
O REFORÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS COM TDAH	90
Diana Cristina dos Santos Moraes; Renata de Jesus Souza Santana	
<hr/>	
Capítulo 7	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO E A COPARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DA PESSOA COM TEA	119
Adrielle Silva dos Santos Modesto; Lucinete Couto dos Santos	
<hr/>	
Capítulo 8	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	134
Jaqueline Leite Cunha; Talita Pereira de Souza	

Capítulo 9 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA Irislândia Souza Santana de Cerqueira; Thamiles Santos de Jesus	146
<hr/>	
PARTE IV Educação Inclusiva e Diversidade de Contextos	157
<hr/>	
Capítulo 10 ALUNOS DA EJA DO CAMPO NA TECNOLOGIA DIGITAL: SUPERANDO BARREIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Luziane de Cristo Sousa	158
<hr/>	
Capítulo 11 PRINCIPAIS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Bárbara Ramos de Almeida; Clara Esterfane Borges Souza; Nilda Soares Rebouças Santos	167
<hr/>	
POSFÁCIO	182
<hr/>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	183



**PARTE I - Inclusão, Escola e Contradições
Contemporâneas**

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DOCENTES

Ediele Silva de Souza¹

1 Introdução

O presente relato decorre de experiência na Creche Municipal Maria Alves Dias Costa, uma instituição pública de educação infantil. A vivência direta no cotidiano escolar proporcionou a observação das práticas inclusivas implementadas, bem como das dificuldades enfrentadas na efetivação da inclusão de crianças com deficiência.

A educação tem como responsabilidade garantir o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências para todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular começou a ganhar força a partir da década de 1990, com base em marcos legais e políticas públicas. Apesar disso, ainda há diversos desafios a serem superados para que a inclusão aconteça de forma efetiva no ambiente escolar.

Historicamente, a sociedade marginalizou pessoas com deficiência, associando-as à incapacidade e isolando-as em instituições especializadas. Esse modelo segregacionista perpetuou práticas excludentes que ainda refletem nas escolas atuais. Com o tempo, o paradigma da integração foi superado pela proposta de educação inclusiva, que busca respeitar as diferenças e garantir o direito de todas as pessoas a participarem ativamente da vida escolar comum.

A educação inclusiva exige mudanças significativas na estrutura das escolas, na formação dos professores, na organização curricular e na criação de um ambiente acolhedor e participativo. No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda é

¹ E-mail: silvaediele31@gmail.com

comum encontrar situações em que o aluno precisa se adaptar ao sistema, sem receber o suporte necessário da instituição.

A escolha por esse relato justifica-se pela relevância do tema e pelas lacunas percebidas entre o que determina a legislação e o que efetivamente ocorre nas práticas escolares. Um dos aspectos mais marcantes observados foi a insuficiência de ações que assegurem a participação plena das crianças com deficiência, resultado principalmente da ausência de formação adequada docente e das limitações estruturais e pedagógicas da instituição.

A experiência vivida gerou reflexões e questionamentos: Como a escola compreende a inclusão? De que forma as práticas cotidianas favorecem ou limitam a inclusão das crianças com deficiência? Esses questionamentos geram como objetivo deste trabalho: compreender como as professoras da creche concebem e realizam a educação inclusiva. A relevância do estudo se sustenta na necessidade de aprofundar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e promover o avanço na efetivação dos princípios da educação para todos.

O referencial teórico apoia-se em autores como Diniz (2012), Figueira (2011), Mantoan (2015), Martins (2012), Ramos (2008; 2016) e Stainback e Stainback (1999), que abordam temas como deficiência, inclusão e formação docente.

2 Saberes necessários à formação docente para inclusão

A docência tem papel fundamental na educação inclusiva, pois é quem vai ajudar não só pessoas com deficiência, como todos/as os/as alunos/as da sua classe a se desenvolverem de forma integral. No entanto, não cabe apenas à docência a tomada de decisões, por isso, a gestão escolar, a comunidade e os gestores públicos têm papel preponderante nesse processo.

Segundo Martins (2012), desde o princípio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se preocupou com a formação profissional de docentes que iriam trabalhar com alunos com deficiência. Está registrado no Plano Nacional de Educação Especial 1997/1999 que é preciso "Capacitar recursos humanos, envolvendo pessoal docente e técnico especializado das equipes multidisciplinares para atendimento aos excepcionais, a partir da educação precoce até a formação profissional." (Brasil, 1977, p. 19). Porém, isso

ficou muito restrito à legislação, sem de fato mudar a formação.

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado (Batista & Mantoan, 2005, p. 26).

Então, a partir desse momento, profissionais buscaram se aprimorar na educação especial em diferentes níveis de aprendizagem, sendo alguns através do magistério, outros investiram na pós-graduação, e os demais na formação específica em nível superior (Martins, 2012).

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõem atender (Batista e Mantoan, 2005, p. 09). Logo, no início da década de noventa, são inseridas na classe regular de ensino. Esse entendimento, conforme Martins (2012), se encontra na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que afirma:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p.25-26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (Brasil, 1996).

Assim, os professores deveriam ter competências necessárias para atuar com alunos com deficiência. Porém, ainda há estranhamentos por parte de alguns educadores pela inclusão. De acordo com Cunha (2003), o docente não sabe lidar com a deficiência do aluno que está na sala de aula por falta de uma formação específica que qualifique esse profissional, além da falta de literatura pedagógica a respeito.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos alunos e resistência com relação

à inclusão (Pimentel, 2012, p.139)

Conforme Figueira (2011), nenhum docente estará preparado/a para desenvolver a Inclusão Escolar, até o instante que chegue à sua classe um aluno/a com deficiência. Segundo o autor, sendo um bom educador e consciente de seu compromisso ético de educar buscará uma formação necessária para isso.

A formação permanente é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (Martins, 2012, p. 33).

Para Mantoan (2015, p. 81), formar docentes na perspectiva da educação inclusiva implica em "ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino". Logo, como afirma Figueira (2011, p. 79), o docente precisa traçar estratégias para desenvolver a Inclusão Escolar a partir do seguinte planejamento: "Conhecer os perfis dos alunos a serem incluídos, suas necessidades reais, desenvolver estudos para gerar conhecimento acerca das práticas e procedimentos que melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades".

Para Cunha (2003), o educador precisa atrair o aluno por meio do afeto, instrumento mediador da aprendizagem, uma vez que trabalha a memória, a cognição e as emoções. O afeto abre caminho para enriquecer relacionamentos e proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Para isso, a realidade ideal é que as salas de aula tenham menos estudantes para que essa atenção possa ser distribuída equitativamente.

Segundo Pimentel (2012, p.140) para que ocorra a inclusão é necessário "professor preparado para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos".

Para Mantoan (2012, p.80), os docentes não podem negligenciar a realização dessa formação, "é preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos". Então, para que a inclusão se concretize, é necessário que os/as professores/as estejam preparados para receber os/as alunos/as com deficiência e não ficarem receosos. De acordo com o Art.59, inciso III, da

LDB nº 9.394/96:

Os sistemas de ensino devem assegurar 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.

Machado (2009) aponta uma resistência que os professores especializados têm que é de recusar as inovações tecnológicas, "mantendo práticas assistencialistas e terapêuticas em seus serviços". Consequentemente, não são apenas os docentes que precisam estar preparados para receber estudantes com deficiência, como também todos os profissionais que atuam na rede escolar (Martins, 2012).

Segundo Mantoan (2015, p. 81), "o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma saída para obter o sucesso almejado". De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 25):

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.

Além disso, como afirma Ramos (2008, p. 13), é importante "conscientizar a comunidade sobre o fato de que o aluno com deficiência não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos" e ao avaliar o aluno precisa considerar o seu potencial, e não as exigências escolares.

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como "diferente" (Martins, 2012, p. 33-34) (grifos do autor).

No sentido que aconteça essa desvinculação de todas essas barreiras visíveis e invisíveis, Martins (2012, *apud* Diniz; Rahme, 2004) afirmam que é necessário:

[...] considerar os educadores e as educadoras nos seus contextos de

sujeitos socioculturais, que trazem em suas trajetórias marcas e características próprias - particularidades que estão presentes numa determinada forma de olhar o mundo, de se permitir analisar as lógicas da realidade e, claro, de conceber a educação.

Ademais, o "fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação" (Mantoan, 2012, p.81). De acordo com Mantoan (2012) é com a realização da prática que os docentes irão construir suas "teorias pedagógicas", ou seja, o que antes eles só conheciam na teoria, conhecerão na sua prática, e assim, poderão se reunir para trocarem informações sobre a prática.

Outra concepção a ser analisada ao falar de educação inclusiva, é com relação à avaliação: "é necessário que os instrumentos e os conteúdos da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades dos alunos com deficiência" (Pimentel, 2012, p. 143).

Segundo Machado (2009, p. 98) "a aprendizagem sugere dúvidas, acertos, erros, avanços, descobertas. Suas fases não são lineares e constituem processos coletivos e ou individuais", por isso a relevância do apoio entre os alunos da mesma turma. A adaptação curricular é indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que a mediação de aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola" (Brasil, 1999, p.15). Para Ramos (2016, p. 104), a avaliação inclusiva é aquela que:

Considera o processo geral em que estão inseridos avaliados e avaliadores. [...]. Deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade. Não deve ser punitiva, mas sim corretiva, criando subsídio para as devidas intervenções na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor.

Por isso, é indispensável que o docente efetue diferentes atividades e realize diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do ano escolar para que possa ser observado como e o quê o aluno está aprendendo (Pimentel, 2012).

Como aponta Machado (2009, p. 98) "o objetivo da escola não é levar todos os alunos a um nível de desenvolvimento padrão - e, se esse desenvolvimento almejado pela escola não se realiza, os alunos não devem sofrer as consequências da reprovação", pois a turma não é homogênea e sim heterogênea. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê alguns critérios a serem analisados referentes à avaliação do aluno com deficiência, respeitando

as especialidades de cada deficiência:

Os deficientes físicos, visuais e auditivos integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos mesmos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com a utilização de formas alternativas de comunicação para cegos e surdos e adaptação de materiais didáticos e espaço físico para os deficientes físicos. A estrutura frasal dos deficientes auditivos não deve interferir na avaliação do conteúdo de suas mensagens escritas, bem como a grafia das palavras para os que possuem visão subnormal. Os portadores de deficiência mental e os alunos que apresentarem condutas típicas serão avaliados em função de seus níveis de desenvolvimento geral e pessoal, considerados os conteúdos curriculares mínimos e os níveis de competência social por eles alcançados (Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Deliberação n 5/00).

Então, os professores devem observar e conhecer cada tipo de deficiência para que possam não só avaliar melhor o seu aluno, bem como traçarem o melhor planejamento para que o discente avance no seu desenvolvimento global. Mas deve ter o apoio necessário na escola de outros profissionais, pois não dará conta de compreender todas as necessidades especiais dos alunos. Motivo pelo qual a escola para ser inclusiva deve contar com a estrutura necessária.

Sendo assim, “é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (Mantoan, 2015, p. 71). De acordo com Machado (2009, p.98) "os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e nem prever quanto esses alunos irão aprender", por isso é preciso obedecer a esse tempo necessário para que ocorra a aprendizagem e não rotular os alunos.

Outro ponto que merece observação no que diz respeito à educação inclusiva, são os pais dessas crianças com deficiência que também precisam de uma formação ou orientação, pois muitas vezes, não aceitam que os filhos tenham algum tipo de deficiência, o que reflete no dia a dia escolar.

Para Figueira (2011), “é de fundamental importância que a família esteja engajada diretamente nesse projeto de Escola Inclusiva”, pois essa relação ajudará a conhecer melhor seus/as estudantes, e assim proporcionar melhores oportunidades para o seu desenvolvimento. Segundo Pimentel (2012, p. 144),

A dificuldade demonstrada pelos professores no trabalho com seus alunos com deficiência gera nos pais insegurança e dúvida se de fato

acontecerá a inclusão de seus filhos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a formação dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a implementação de uma escola inclusiva.

Por isso, além da formação continuada que os professores devem ter acerca da educação inclusiva, é preciso estabelecer uma boa relação com a família, para que juntos possam “participar de reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos; ser incorporados pela escola como parceiros de planos de equipe, participando de todos os aspectos operacionais da escola” (Figueira, 2011, p. 97).

Como lembra Machado (2009), a formação continuada tem como objetivo promover entre os docentes “discussões sobre a aprendizagem de alunos com deficiência e sobre novas maneiras de ensinar e de encarar os diferentes caminhos da aprendizagem”.

No nível nacional, o progresso depende da vontade política, da alocação de recursos. Igualmente importantes são uma eficiente e relevante educação de professores e uma nova forma de parceria com os pais e com agências da comunidade. No nível local e escolar, a chave da educação inclusiva repousa no acesso planejado a um currículo amplo e balanceado, concebido desde o início como um currículo para todos (Mittler, 2001, p. 40).

Atualmente, é um grande desafio conceber verdadeiramente uma escola inclusiva, que atenda todas as necessidades educativas especiais de cada aluno. E, por isso, a formação é um fator crucial dentre outros fatores necessários para um trabalho pedagógico efetivo.

3 O registro do cotidiano

Apresento agora os registros mais relevantes que foram coletados durante as observações na sala de aula, e no que minha memória guardou das ocasiões vividas.

Pelas minhas observações nas salas de aula e pela entrevista coletada junto às professoras, verifiquei que a avaliação dos alunos com deficiência era diferenciada, adaptando a estratégia a ser utilizada, respeitando o princípio de cada deficiência. Como lembra Ramos (2016, p. 108) “as deficiências evidenciam diferentes comportamentos e, por isso, é necessário que observemos cada um deles”.

Em relação ao dia a dia da sala de aula, todas as docentes me revelaram que fazem atividades diferenciadas para seus alunos com deficiência. Observei que em nenhum momento as crianças com deficiência participaram de atividades em conjunto com a turma.

Consoante a Ramos (2008, p. 18), que julga importante “agrupar os alunos todo o tempo, o trabalho conjunto incentiva a cooperação, a construção do espírito solidário e a troca de conhecimento”.

Percebi também, que existem alguns traços de discriminação aos alunos com deficiência por parte de pequeno número de professores, e aparentemente, não há qualquer forma de discriminação ou segregação, por parte dos colegas de turma, eles respeitam, socializam, contribuem para o desenvolvimento social e afetivo das crianças com deficiência.

Outro fato que me chamou a atenção foi que todas as crianças tinham cuidadoras, a dedicação era exclusiva, elas ajudavam as crianças a realizarem atividades diferenciadas, planejadas pela regente de cada turma, além de outras necessidades próprias de cada aluno, como locomoção, alimentação etc. E todas as cuidadoras passaram por uma formação prévia por parte da secretaria do município, ou seja, aquelas pessoas que estavam cuidando das crianças não eram leigas, tinham algum tipo de conhecimento para exercer aquela função.

A partir da reflexão sobre a distância entre teoria e prática na educação inclusiva, buscamos investigar a práxis docente, buscando compreender como os fundamentos teóricos se manifestam no cotidiano escolar. Com base em Carvalho (2016), destacamos que a teoria não deve ser apenas aplicada, mas recriada na prática, em um processo constante de aprimoramento.

Os relatos das profissionais entrevistadas revelam que, embora a inclusão tenha avançado conceitualmente, ainda prevalece uma visão baseada no modelo médico da deficiência. A coordenadora, por exemplo, expressa uma compreensão genérica da deficiência, preferindo usar o termo "necessidades especiais", como afirma: “Todos nós somos deficientes de algo... então, eu prefiro dizer que tem alunos com necessidades especiais e precisam de uma atenção especial” (Coordenadora).

Essa visão, embora bem-intencionada, ainda se alinha ao entendimento da deficiência como falta ou carência, como apontado por Ramos (2016), que definem a deficiência primária como ligada a aspectos físicos do indivíduo. A fala da professora 2 exemplifica isso ao afirmar: “Deficiência é o que não é cem por cento, falta algo” (Professora 2). Essa percepção reforça o preconceito estrutural, conforme Crochik (2011), que destaca como a deficiência é muitas vezes interpretada de forma reducionista, projetando a limitação para além do que ela realmente é.

Quanto à compreensão da educação inclusiva, todas as entrevistadas concordam que se trata da inserção de alunos com deficiência na escola regular, com vistas à socialização e ao preparo para a vida em sociedade. Isso está em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), que defende a transição dos estudantes para a vida adulta e profissional.

Contudo, conforme Mantoan (2015), esse processo ainda enfrenta resistência no Brasil, especialmente por parte de instituições especializadas que, ao invés de promover a inclusão, acabam por segregar. Mittler (2003) complementa afirmando que a inclusão exige mudanças estruturais profundas na escola, em aspectos como currículo, avaliação e formas de organização pedagógica. As professoras relataram sentimentos diversos no primeiro contato com alunos com deficiência. Enquanto algumas se sentiram despreparadas e ansiosas: “Fiquei em pânico, impotente e despreparada...” (Professora 1); “Senti medo, angústia...” (Professora 2).

Outras demonstraram naturalidade: “Senti o mesmo que sinto com os outros alunos” (Professora 3). Segundo Figueira (2011), essas reações variam conforme a individualidade de cada educador, não sendo escolhas conscientes, mas respostas humanas diante do novo e do desconhecido.

A educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos entre a teoria e a prática. Os relatos das professoras revelam concepções marcadas por visões biomédicas da deficiência e sentimento de insegurança diante do desconhecido, o que reforça a necessidade de formação contínua e de um compromisso ético com a diversidade no ambiente escolar.

A efetivação da educação inclusiva encontra múltiplos obstáculos que vão além das concepções pedagógicas: há limitações físicas, estruturais e pedagógicas concretas que dificultam o processo.

A escola observada, por exemplo, carece de acessibilidade básica, como rampas, pistas táteis, adaptações em banheiros e sinalização para surdos, comprometendo a mobilidade e a autonomia dos/as alunos/as com deficiência. Isso confronta o que determina a Declaração de Salamanca (1994), que defende escolas regulares adaptadas com uma pedagogia centrada nas necessidades dos/as alunos/as.

Outro desafio destacado pelas professoras é a falta de recursos didáticos e tecnológicos apropriados para atender às especificidades dos alunos: “As escolas públicas municipais não têm recursos apropriados para receberem quaisquer alunos, seja de

qualquer especialidade” (Professora 1).

Essa ausência de estrutura compromete a aprendizagem, que deveria ser o foco central da escola. Como Mantoan (2015) aponta, a inclusão requer, além da sala regular, o atendimento educacional especializado (AEE) — preferencialmente no contraturno — para complementar a escolarização. Exemplo disso é o ensino do Braille e do soroban para crianças cegas, que deve ocorrer paralelamente à vivência da escola comum (Fávero, 2004).

A coordenadora confirma que a escola não oferece esse suporte especializado: “(...) fico impossibilitada por não ter uma sala multifuncional que é solicitada a ter.” (Coordenadora). Diante disso, Mantoan (2015) recomenda que, na ausência de infraestrutura interna, a escola pública firme parcerias com instituições especializadas e pressione os gestores municipais pelo cumprimento das leis. Essas parcerias devem ir além do atendimento direto, envolvendo também produção de materiais e articulação interdisciplinar (Machado, 2009).

Outro problema enfrentado é o excesso de alunos por sala, o que inviabiliza a atenção necessária para estudantes com deficiência. A coordenadora menciona que tentam manter até dois alunos com deficiência por turma, por decisão própria, já que o município não regulamenta essa questão.

A inclusão, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1999), pressupõe o respeito às diferenças, não para individualizar o ensino, mas para adaptar o ambiente e as estratégias pedagógicas, permitindo a emancipação do aluno. Ou seja, a escola precisa preparar o cenário e o professor deve provocar aprendizagens que respeitem o ritmo e os interesses de cada estudante.

Essa preparação passa inevitavelmente pela formação docente, um ponto criticado por todas as professoras entrevistadas: “Não recebemos capacitação para trabalharmos com estas crianças, e em cada ano recebemos diferentes crianças com diferentes especialidades.” (Professora 1). “Ainda sinto dificuldade, pois não estou preparada cem por cento, ainda falta conhecimento.” (Professora 2).

A coordenadora lembra que já houve um projeto municipal, cujo título era: Plantão da Inclusão, que promovia formações e palestras para professores e famílias, destacando a importância do investimento contínuo na qualificação docente. Mantoan (2015) ressalta que docente da sala regular não deve ser especialista em deficiência, mas sim responsável pelo desenvolvimento do conteúdo e da aprendizagem dos alunos, com o suporte dos

profissionais especializados.

Porém, como destaca a LDB (art. 59, inciso III), os sistemas de ensino devem garantir tanto professores/as especializados quanto docentes capacitados para a integração dos alunos com deficiência. Na prática, como apontam Bueno, Silva e Retondo (2008), isso não ocorre: professores do ensino regular sentem-se despreparados e os da educação especial, muitas vezes, não colaboram efetivamente com o trabalho na escola comum.

Para superar essas lacunas, é essencial que o professor compreenda o contexto histórico da exclusão e o propósito da inclusão: só assim poderá mobilizar recursos, provocar aprendizagens significativas e promover a convivência em sala. A inclusão, portanto, só se efetiva com o compromisso coletivo da escola e a valorização do papel docente como agente de transformação.

As falas das professoras e da coordenadora revelam um panorama realista, sensível e crítico da prática da educação inclusiva, evidenciando os desafios e as tentativas de superação no cotidiano escolar. Todas expressam a preocupação em planejar ações que envolvam os alunos com deficiência nas mesmas atividades dos demais, reconhecendo a importância da participação ativa e igualitária no processo educativo: “(...) em todos os meus planos de aula sempre desenvolvo atividades diferenciadas e sempre incluo [PCD] nas mesmas atividades que toda a turma está realizando, tanto quanto solicito sempre à um aluno, se necessário, auxiliar o/a colega nas atividades.” (Professora 1).

A coordenadora reforça a necessidade de reavaliar os critérios pedagógicos e as estratégias de ensino: “(...) a avaliação desse aluno tem que ser repensada (...) estou fazendo um levantamento de quais alunos precisam de necessidades para sentar com os professores e montar uma estratégia, porque o planejamento tem que ser específico para eles.” (Coordenadora).

As docentes também apontam a falta de apoio da escola e da comunidade como uma das principais barreiras para uma inclusão eficaz: “A escola recebe a criança pela obrigatoriedade da lei, mas não fornece nenhum suporte para trabalhar com ela, seja a família ou a gestão...” (Professora 1).

Apesar das dificuldades, as professoras percebem a inclusão como uma rica experiência de aprendizagem para todos, promovendo o respeito e o desenvolvimento da empatia: “Os alunos na escola regular têm a oportunidade de socializar-se e assim perceber que não pode haver preconceito... além de que, quando bem tratados, eles ensinam de

forma sutil a gratidão, honestidade e sinceridade.” (Professora 1); “Buscar entender o outro a partir das suas especificidades.” (Professora 2); “Aprender a lidar com as várias situações que a vida proporciona.” (Professora 3).

A coordenadora reforça que a escola tem trabalhado desde a educação infantil para cultivar essa aceitação: “Eles aceitam, os alunos acolhem, porque o que a gente vem trabalhando desde a educação infantil (...) eles respeitam muito.” (Coordenadora).

No que diz respeito à avaliação, as professoras enfatizam a importância de considerar aspectos mais amplos do desenvolvimento dos alunos com deficiência: “A avaliação dos alunos especiais é sempre processual, onde é avaliada sua interação, motricidade, sua forma de comunicar-se, memorização, dentre outras que não envolvem somente o que o aluno lê e/ou escreve.” (Professora 1).

Elas também propõem ações concretas para que a inclusão seja efetiva, incluindo recursos e formação adequada: “Materiais pedagógicos adequados (...), computadores, cuidador preparado...” (Professora 1); “Toda a comunidade escolar acolher esse aluno.” (Professora 2); “Capacitação, estrutura física e pedagógica e empenho de toda comunidade escolar.” (Professora 3).

A formação docente é unanimemente apontada como essencial, embora as próprias educadoras reconheçam que ainda estão distantes da preparação ideal: “Ainda há muito que se estudar para que os professores estejam totalmente preparados para a inclusão...” (Professora 1); “Nem sempre, depende muito do professor e da sua formação.” (Professora 2); “Não completamente, pois são muitas deficiências.” (Professora 3).

As professoras compreendem que um único professor não pode dominar todas as áreas da deficiência, e consideram essa expectativa inviável. Mesmo assim, reconhecem a necessidade de buscar conhecimento e se reinventar continuamente para enfrentar os desafios: “É preciso experimentar coisas novas, ousar, ir atrás de conhecimento para enriquecer sua prática.” (Síntese das falas).

Por fim, encerram com mensagens que expressam seu comprometimento com a causa e convocam à ação: “A inclusão é necessária e boa, (...) são crianças que querem e precisam se socializar.” (Professora 1); “Devemos tratar o outro como gostaríamos de ser tratados.” (Professora 2); “Leiam, busquem e lutem para que a inclusão não seja um faz de conta!” (Professora 3).

4 Considerações finais

A escola pesquisa demonstra compreender os princípios da inclusão escolar, embora haja dificuldades na prática. A legislação brasileira, como a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca oferecem diretrizes importantes, mas sua efetivação depende de ações concretas. A pesquisa aponta que as professoras ainda adotam uma visão médica da deficiência e não reconhecem estudante com deficiência como sujeito social, o que limita sua atuação no processo inclusivo.

A formação docente é apontada como insuficiente, revelando a necessidade de capacitações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar das limitações, as professoras pesquisadas acreditam na inclusão, mas identificam diversos obstáculos, como infraestrutura inadequada, falta de recursos didáticos e ausência de salas especializadas.

Observa-se, no entanto, práticas inclusivas no cotidiano escolar, como aulas e avaliações adaptadas, respeito à diferença e ausência de discriminação, além da atuação colaborativa entre professoras e cuidadoras. Embora o Projeto Político Pedagógico ainda não esteja alinhado com as metas inclusivas, há indicativos de preocupação com esse aspecto.

Conclui-se que a inclusão é um processo em construção, exigindo reflexão contínua sobre práticas escolares e políticas públicas. A desigualdade social e o modelo escolar excludente permanecem como grandes desafios à efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Censo Escolar/ INEP**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acessado em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Leinº 8069/90 - Estatuto da Criança e do**

Adolescente. Brasília: Centro Gráfico, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 7.853/89 – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Centro Gráfico, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979.** Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CROCKIK, José Leon. **Teoria Crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito.** Revista psicologia política, São Paulo, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/pdfv1r1/Leon.pdf> Acesso em: 05 abr. 2017.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e Diversidade.** Vol. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** 2. ed. São Paulo: Ed Brasiliense, 2012.

FEBRA, Monica Clara dos Santos. **Impactos da Deficiência Mental da Família.** 131f. Mestrado (Saúde Pública). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRELLER, Cintia Copit. **É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos com inclusão?** Revista: Estilos da Clínica. São Paulo Universidade de São Paulo – v.15. n.2, p. 326-345, 2010.

ORRICO, Helio; CARNEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT,

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR BAIANO

Carlos Henrique de Sousa Medrado¹

1 Introdução

A ideia de uma sociedade inclusiva se baseia numa filosofia que valoriza a diversidade como algo natural nas sociedades. Com fundamento nos Direitos Humanos, ela propõe garantir o acesso e a participação plena de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais ou sociais, em todas as oportunidades da vida (Brasil, 2004, p. 08). Esse ponto de vista é materializado nas escolas com o direito à educação, mais especificamente a educação numa perspectiva inclusiva, direito de todos e todas, regulamentado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que em seu Artigo 59, garante.

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de currículos, métodos, recursos e serviços especiais de ensino, terminalidade específica, professores especializados e capacitados para a educação de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

Vale salientar que o Brasil é signatário de importantes documentos internacionais, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) (Brasil, 2004). Todos esses documentos são muito importantes, pois são marcos na luta pelo direito humano e pela promoção da educação inclusiva que tiveram seus princípios como base norteadores na elaboração de leis do nosso país, como a referida concepção de educação, abordada acima, uma educação para todos, referendada na Conferência Mundial de Jomtien (1990),

¹ E-mail: chmedrado@hotmail.com

realizada na Tailândia. Com a Declaração de Salamanca em 1994, intensificou-se a concepção de educação para todos, uma educação inclusiva para todas as crianças no ensino regular, independente da sua condição física, social ou cultural.

Fazendo alusão à Declaração de Salamanca, várias ações foram desencadeadas no campo legislativo, dentre elas, a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [...], a qual define como:

[...] educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Apesar da resolução abordada acima definir aqueles que pertencem à categoria “necessidades educacionais especiais”, a perspectiva inclusiva amplia as possibilidades de atender essas pessoas nos espaços escolares, conceituando-os como heterogêneos e diversificados. De fato, a educação inclusiva tem ampliado o acesso de pessoas significativamente mais heterogêneas aos espaços escolares, incorporando alunos e alunas anteriormente atendidos em instituições especializadas. Esse processo tem exigido de docentes uma postura pedagógica atenta e responsiva, de modo a assegurar que o conhecimento seja efetivamente acessível a todos/as os/as estudantes. Ressalta-se que as dificuldades enfrentadas cotidianamente por muitos/as alunos/as refletem diretamente em seu desempenho escolar, evidenciando a necessidade de práticas educacionais mais equitativas e sensíveis à diversidade. Segundo Gadotti (1992, p. 21) “a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.

Ainda sobre a perspectiva inclusiva, Mantoan (2003) destaca que os desafios presentes no ambiente escolar requerem, como etapa inicial, a reformulação do modelo educativo, tornando-o inclusivo e voltado para todos/as. Isso implica reorganizar

pedagogicamente as instituições, promovendo espaços que estimulem o diálogo, a solidariedade e a criatividade. Além disso, é essencial acolher e fortalecer o espírito crítico entre todos/as os/as colaboradores/as da escola, visto que essas competências são fundamentais para a formação cidadã.

Cabe à escola proporcionar a docentes formação continuada, valorização profissional e oportunidades de aperfeiçoamento, de modo que estejam preparados/as e motivados/as para atender à diversidade em sala de aula. Além disso, assegurar condições saudáveis de trabalho, acessibilidade, número reduzido de estudantes em sala de aula, material didático adequado e acompanhante pedagógico, além das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme apontam as leis sobre inclusão.

Ao reconhecer e acolher as diferenças, a instituição promove uma educação verdadeiramente inclusiva, adotando metodologias diferenciadas e estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades dos educandos. Entre essas ações, destacam-se a adaptação curricular, a facilitação das atividades e o acompanhamento por meio de programas de reforço, garantindo o direito de aprendizagem a todos os estudantes (Mantoan, 2003).

Assim, refletir sobre uma escola inclusiva demanda a transformação de diversos setores historicamente consolidados, como a formação de professores, as metodologias de ensino, o envolvimento da família no processo educativo, além das adequações na infraestrutura física e nos recursos materiais disponíveis. Dentre esses aspectos, este artigo se concentra em conhecer a percepção de docentes da rede regular de ensino e de AEE, acerca da educação desenvolvida com educandos com necessidades educacionais especiais dos anos finais em uma escola do interior baiano.

A metodologia desenvolvida une o método relato de experiência e pesquisa de campo e apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa obtida a partir de questionários aplicados através do *Google Forms*, com nove professoras. O instrumento foi estruturado com perguntas abertas e fechadas com a finalidade de obter as impressões de cada participante da pesquisa sobre o processo educacional inclusivo desenvolvido nos anos finais do qual fazem parte.

O presente trabalho está estruturado em quatro tópicos. O primeiro aborda a parte introdutória, trata dos fundamentos conceituais e teóricos, abordando os caminhos para promover diálogo e diversidade no ambiente escolar, com base em autores e políticas

públicas que sustentam práticas inclusivas. Segundo tópico, são descritos os procedimentos da pesquisa, contemplando a metodologia adotada, os instrumentos utilizados e os participantes envolvidos no estudo. No terceiro, apresenta os resultados obtidos e a análise dos dados, discutidos à luz do referencial teórico, e logo em seguida considerações finais, que sintetizam os principais achados, limitações e sugestões para futuros aprofundamentos sobre o tema.

2 Percorso metodológico

A pesquisa tem cunho qualitativo e como método pesquisa de campo e relato de experiência, visto que proporciona uma análise do comportamento do indivíduo em seu contexto natural, possibilitando uma inspeção de modo a analisar as expressões em suas complexidades. Para Lakatos (2003, p. 186),

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Esse modo de fazer pesquisa proporciona oportunidades específicas para o desenvolvimento e a construção do conhecimento de maneira sistemática e fundamentada. Assim como o relato de experiência, contribui para uma compreensão mais ampla, contextualizada e aprofundada do objeto de estudo em seu ambiente real.

Lüdke e André (1986, p. 11-13) debatem cinco características da pesquisa qualitativa, configurando esse estudo da seguinte forma: I. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; II. Os dados gerados são predominantemente descritivos; III. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; VI. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; V. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Na presente pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, utilizado o método relato de experiência e pesquisa de campo, foram utilizados questionários aplicados através do *Google Forms*, com nove professoras, sendo estruturado com perguntas abertas e fechadas. A escolha baseou-se na capacidade de oferecer elementos singulares sobre as

percepções docentes acerca da educação inclusiva nos anos finais, possibilitando resultados generalizáveis das percepções docentes que atuam com educandos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, é válido salientar a importância dos estágios supervisionados proporcionados pelo curso de graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Bahia. Foi a partir do estágio supervisionado IV, na área da gestão escolar dos anos finais em uma escola pública, que nasceram as inquietações e o desejo do aprofundamento dos conhecimentos sobre este tema e, por ser pedagogicamente, desafiador, intencionou compreender o seguinte questionamento: Qual são as percepções docentes sobre a educação inclusiva nos anos finais?

A pesquisa teve início a partir desse questionamento sobre a efetivação da inclusão escolar em uma Escola Municipal, campo de estágio. Observou-se que a equipe gestora da instituição não conseguia garantir as condições ideais para que a inclusão se concretizasse de forma plena.

Durante o estágio, foi identificado que a escola não contava com salas de recursos multifuncionais (SRM) e enfrentava limitações para estabelecer uma atuação conjunta entre os professores regentes, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o profissional de apoio escolar e as famílias. Embora o município possua um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), não foi observado, no período do estágio, um diálogo efetivo entre esse centro e a escola pesquisada.

Os sujeitos da pesquisa são compostos por onze docentes da rede municipal, divididos em dois grupos. O grupo formado por membros da escola, *lócus* da pesquisa, são nove professoras dos anos finais, todas efetivas que atuam com educandos com necessidades educacionais especiais. Vale salientar que o corpo docente que leciona na referida escola é composto por vinte e dois membros, mas, desses, apenas nove são efetivos. Assim, selecionamos esses, entendendo que docentes efetivos/as teriam mais liberdade para opinar e externar suas percepções sobre os temas pesquisados.

O outro grupo é formado por duas professoras, uma efetiva e a outra contratada que atuam como regentes no CAEE com estudantes da escola pesquisada. Vale salientar que todos os questionários utilizados foram aplicados via *Google Forms*, contribuindo para a agilidade na produção de informação e para a segurança dos entrevistados.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de uma revisão teórica baseada em obras de autores como Gadotti (1992), Mantoan (2003), Carvalho (1997),

Silva (2011), entre outros. Suas contribuições forneceram a base teórica e metodológica desta pesquisa, permitindo uma análise aprofundada dos temas relacionados à inclusão escolar.

A pesquisa considerou o contexto educacional observado durante o estágio, além da análise das respostas dos questionários aplicados a professoras da sala regular que têm em sua turma educandos com necessidades educacionais especiais e as do AEE, que atuam no CAEE do mesmo município. As respostas foram interpretadas à luz das teorias desses autores, estabelecendo um diálogo entre prática e teoria.

Para Gadotti (1992), o educador é um agente de transformação social, e sua atuação deve estar pautada em uma prática pedagógica crítica, voltada para a justiça e a inclusão. Mantoan (2003) reforça essa ideia ao destacar que a inclusão escolar exige uma mudança profunda na postura dos docentes, que devem valorizar a diversidade e acreditar no potencial de todos os alunos.

Já Carvalho (1997) observa que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para adotar práticas inclusivas, devido à falta de formação adequada e ao predomínio de concepções tradicionais de ensino. Por sua vez, Silva (2011) analisa a identidade docente frente às políticas de inclusão, evidenciando que os professores precisam ressignificar suas práticas em meio aos desafios institucionais e às contradições do sistema educacional.

Assim, esta pesquisa fundamenta-se nas teorias dos autores supracitados que, em comum, defendem a necessidade de uma formação contínua, crítica e reflexiva, visando contribuir com uma escola inclusiva para todos.

3 Resultados e discussão

Este tópico trata da análise e discussão dos questionários respondidos pelas docentes que foram convidadas a expor suas percepções sobre os diferentes elementos que compõem o ensino de educandos com necessidades educacionais especiais. Para garantir a organização e a confidencialidade das informações produzidas, cada participante foi identificada por um código alfanumérico (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8), preservando assim o anonimato das envolvidas na pesquisa

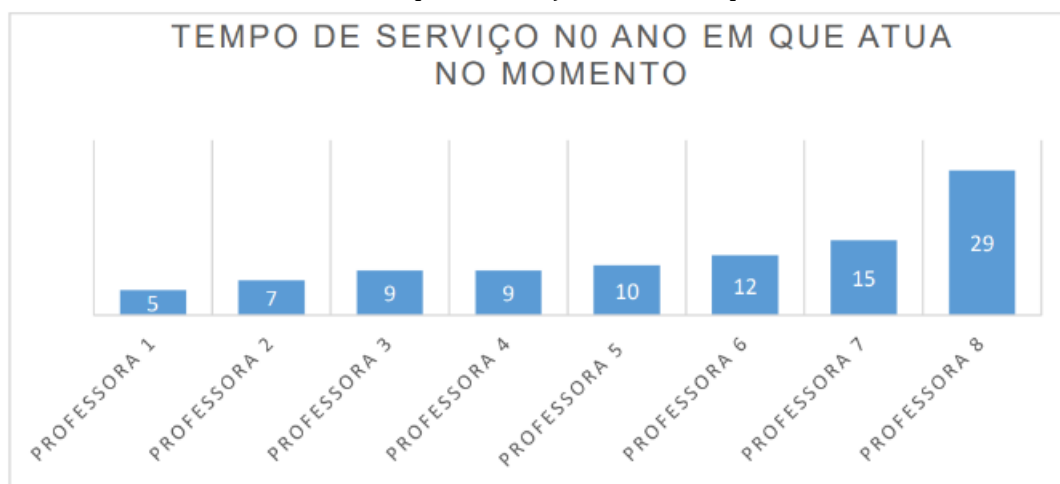
3.1 Perfil das professoras da sala de aula regular

Dos nove questionários enviados via *Google Forms*, obtivemos o retorno de oito e o perfil das professoras que iremos traçar tem como base os elementos abordados nesses questionários.

Todas são do sexo feminino, estão em um faixa etária de 38 a 50 anos. Sobre as suas formações, todas possuem nível superior referente à disciplina que lecionam, com especialização lato sensu ou mestrado.

Sobre tempo de serviço, podemos dizer que todas possuem uma significativa bagagem, 28,6% possuem de 10 a 15 anos de experiência, 42,9% de 15 a 20 anos e 28,6% mais de 20 anos de tempo de serviço. No que se refere ao tempo de serviço que atuam no ano/série no momento, todas possuem experiência acima de cinco anos e com diferentes trajetórias profissionais, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: tempo de serviço no ano em que atuam



Elaborado pelo autor

É possível perceber que todas as professoras participantes da pesquisa possuem graduação e pós-graduação, significativo tempo de serviço, além de experiência no ano em que atuam no momento.

3.2 Inclusão

Nessa categoria, foram selecionados trechos dos discursos das professoras que revelam suas percepções sobre inclusão, mais especificamente, destacamos as definições

das participantes desta pesquisa sobre o que é inclusão.

Quadro 1: Para você, o que é inclusão?

Professoras	Respostas
P1	Ato ou prática de inserir pessoas que foram historicamente excluídas, é pensar em todos sem distinção.
P2	Seria a adaptação de espaços, conteúdos e metodologias para que todos os alunos se sintam valorizados e tenham condições reais de aprender e se desenvolver independentemente de suas diferenças.
P3	Inclusão é possibilitar que todos possam participar do processo de ensino aprendizagem, dando oportunidade e buscando garantir que as necessidades e especificidades de cada indivíduo ou grupo sejam consideradas para promover igualdade de oportunidades na inserção do convívio escolar
P4	É quando as pessoas têm acesso igualitário aos recursos, as oportunidades e a participação e usufruto dos direitos sociais
P5	É garantir que todos os alunos, independente da deficiência tenha acesso a educação de qualidade
P6	Inclusão para mim, é acolhimento. É garantir que todos os alunos portadores de necessidades especiais tenham seus direitos garantidos, independentemente de suas diferenças. É um direito garantido por lei.
P7	Considerando os estudos e as vivências até aqui compartilhadas ao longo dos anos, compreendo que inclusão é garantir que todos os estudantes tenham acesso à escola e possam permanecer nela, participando de todas as atividades, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, é preciso repensar o currículo e as formas de ensinar para atender às necessidades inerentes a cada aluno. Além disso, é primordial o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente inclusivo
P8	Inclusão é inserir e acolher a pessoa com deficiência, dando oportunidade de adaptação, proporcionando a sua aceitação e garantindo seu desenvolvimento

Elaborado pelo autor

Com base nas definições das professoras sobre o que é inclusão, podemos concluir que ainda permeia o cenário ideológico docentes referências de modelos educativos que foram e ainda são duramente criticados, como o modelo da inserção. Inserir está associado à ideia de acolher no espaço, ou seja, receber na sala de aula, mas sem necessariamente considerar as necessidades específicas do indivíduo. Na prática, pode ocorrer quando um/uma aluno/a com deficiência é colocado na sala regular sem suporte adequado, apenas marcando presença. Por outro lado, incluir vai além da presença física, trata-se de repensar o espaço, a metodologia e os recursos para garantir que esse/a aluno/a participe, aprenda e se desenvolva de forma equitativa. Implica reconhecer a diversidade e construir uma escola que abrace diferentes trajetórias (Mantoan, 2003).

Apesar da ideia de inserção estar presente em algumas falas, como a de P1 e P8, as concepções inclusivas predomina nas demais falas e elas destacam que a inclusão na educação vai além do simples ato de inserir alunos com deficiência ou necessidades específicas no ambiente escolar. Para Mantoan (2003), inserir, por si só, significa colocar o/a aluno/a fisicamente no espaço, mas sem necessariamente garantir sua participação ativa ou seu desenvolvimento pleno. É como abrir a porta da escola, mas não assegurar que ele/a possa atravessar os corredores com autonomia e aprender em igualdade de condições.

Podemos perceber que a maioria das professoras conceituam o incluir como compromisso ético, pedagógico e legal que exige transformação das práticas, dos espaços e das concepções. Compreendem que cada estudante traz consigo formas distintas de aprender e se expressar, e que essas diferenças não devem ser obstáculos, mas pontes para novas formas de ensinar. Como bem destacou P7:

Inclusão é garantir que todos os estudantes tenham acesso à escola e possam permanecer nela, participando de todas as atividades, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, é preciso repensar o currículo e as formas de ensinar para atender às necessidades inerentes a cada aluno. Além disso, é primordial o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente inclusivo

Diante do exposto, o que sobressai na maioria das definições das professoras é o entendimento de uma escola inclusiva que vai de encontro com a perspectiva de Carvalho (1997) pois incluir não é simplesmente uma mudança de estrutura, mas uma transformação de mentalidades, práticas e concepções enraizadas, na desconstrução de práticas excludentes, deixando de ignorar a singularidade de cada aluno, rever preconceitos, desenvolver empatia e valorizar a diversidade. Sobretudo a proposta inclusiva exige diálogo, escuta ativa e metodologias participativas que respeitem os tempos e estilos de aprendizagem.

Quadro 2: Como foi para você saber que teria um (a) aluno (a) em situação de inclusão?

Professoras	Respostas
P1	Muito tranquilo, porém insegura em relação ao planejamento.
P2	Tem sido bastante desafiador.
P3	Apesar das dificuldades que são diárias e da falta de tempo para me capacitar, busquei conhecimento para oferecer o meu melhor. Como professora entendo que preciso sempre buscar mais e mais qualificação, porém enfrento falta de estrutura, de apoio, de tempo e de recursos para tal.

P4	Inicialmente desesperador por não estar preparada e nem a escola fornecer formação e recursos para receber e trabalhar com alunos com deficiência.
P5	Mais um desafio para ser superado
P6	Como já leciono à muito tempo, para mim sempre foi tranquilo, na verdade é um desafio muito grande para nós professores, infelizmente às escolas não estão preparadas para acolher com mais precisão esses alunos. Ainda falta investir mais em acessibilidade, em materiais pedagógicos, sala de recursos...
P7	Inicialmente, é impactante. É uma realidade que angústia e me faz sentir, por muitas vezes, impotente no desenvolvimento do trabalho pedagógico.
P8	É desafiador, pois não tenho formação na área e por conta do tempo da aula e da quantidade de alunos por turma, o tempo dedicado ao aluno acaba sendo mínimo. Além das atividades para adaptar que demandam tempo, pois são vários alunos com deficiências e com níveis diferentes.

Elaborado pelo autor

Ao analisar as falas das professoras descritas acima, percebemos que a presença de um/a aluno/a em situação de inclusão em sua sala de aula desperta alguns sentimentos. Seis professoras tiveram percepções parecidas, dessas, quatro adjetivaram esses sentimentos como desafio, uma como impactante e a outra como desesperador. Esse “desafio, desespero” demonstra responsabilidade e sensibilidade da parte das docentes. Tal sentimento revela preocupação de quem se importa em fazer um bom trabalho e revela que a formação dessas profissionais para lidar com a inclusão ainda é frágil e as deixam inseguras.

O contato com educandos com necessidades educacionais especiais, em um primeiro momento, pode provocar sentimento de insegurança, especialmente quando não há formação nem recursos disponíveis. No entanto, esse desconforto inicial pode ser o ponto de partida para a construção de práticas mais empáticas, criativas e colaborativas, à medida que se busca compreender e atender as necessidades específicas de cada estudante. Mas esse processo não pode contar apenas com a boa vontade dessas profissionais, é preciso que a gestão escolar e a gestão municipal ofereçam subsídios para que essa situação se consolide em verdadeira inclusão.

Apesar da professora P1, conceituar como tranquila a recepção de educandos com necessidades educacionais especiais em sua turma, mas classificou como insegura sua atuação na hora de planejar, preparar as aulas em uma perspectiva inclusiva, evidenciando que a formação inicial e continuada ainda não lhe alcançou de modo que ela esteja segura em fazer seu trabalho.

Todas as professoras reconhecem que a efetivação da inclusão educativa depende da formação e preparo docentes, aspectos essenciais e frequentemente mencionados nos seus relatos. No entanto, observa-se que o planejamento e recursos pedagógicos destinados aos alunos com necessidade são destacados como fatores incipientes pela escola, como destaca as falas de P1, P4, P6. Sendo assim, o apoio de base para o desenvolvimento de um trabalho efetivo ainda deixa a desejar.

Quadro 3: É preciso pensar mudanças na escola para incluir? O que seria necessário na escola na qual atua para se tornar mais inclusiva?

Professoras	Respostas
P1	Sim, muitas mudanças. Quantidade de estudantes por turma, material pedagógico de apoio, material didático..
P2	Acredito que a inclusão ainda está muito distante da realidade das nossas escolas, especialmente na rede pública. Em grande parte do país, os professores enfrentam salas de aula superlotadas, com alunos em defasagem idade-série e muitos que não possuem as habilidades básicas esperadas para o ano escolar, especialmente no que se refere ao letramento. Diante desse cenário, é evidente que a educação pública vive um verdadeiro caos quando se trata de inclusão.
P3	Seria necessário capacitação para os professores (dentro da carga horária de cada professor), salas com menos alunos, profissionais de apoio educacional capacitadas para tal e um maior apoio dos profissionais da sala de recursos
P4	Sim. Inicialmente acompanhamento especializado/psicopedagógico e formações, tanto para professores e também para cuidadores, onde este último, deveria ser obrigatório cursos na área para acompanhar os estudantes que necessitam de apoio
P5	Além do espaço adaptado, uma sala de recursos e formação para os profissionais
P6	Ainda falta muito coisa. É preciso um ambiente mais acolhedor, investir na infraestrutura, acessibilidade em todos os aspectos, estatura física, disponibilidade de materiais adequados, investir em tecnologia assistiva...
P7	Sim. É essencial repensar e ressignificar o ambiente para que ele se torne inclusivo. Para isso, é fundamental que os professores recebam suporte e formação que dialoguem com as estratégias pedagógicas, incluindo os diversos níveis de aprendizagem e a adaptação do currículo. Além disso, outras ações são necessárias, como adaptar os espaços de aprendizagem para atender às necessidades específicas de cada aluno (uma sala de recursos multifuncionais, por exemplo); oferecer materiais e recursos diversificados, como materiais táteis, audiovisuais e recursos tecnológicos que auxiliem no desenvolvimento e na comunicação.
P8	Sim. Algumas sugestões: Promover formações sobre inclusão e sobre as deficiências dos alunos; Maior aproximação do CAEEM com a escola; Oferecer uma sala de recursos multifuncional devido a grande demanda de alunos com deficiência.

Elaborado pelo autor

Ao apontar que a escola ainda não está preparada, as professoras denunciam uma falha estrutural, que ganha força ao citar questões como falta de investimento em acessibilidade, materiais pedagógicos inclusivos e salas de recursos multifuncionais, elementos-chave que costumam ser apontados como essenciais para o processo inclusivo.

Há que se fazer algumas considerações sobre as denúncias supracitadas, pois o município no qual a escola está localizada estruturou a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de forma centralizada, retirando as salas multifuncionais das unidades escolar, deslocando para um centro, centralizando assim o atendimento de educação especial. Nesse sentido, as denúncias das professoras da rede regular sobre os recursos pedagógicos e salas multifuncionais são de fato reflexo da política adotada pelo município, o qual ao centralizar os recursos dificultaram sobretudo a interação entre professor/a especialista com o/a da rede regular de ensino.

A proposta de inclusão escolar, conforme descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) delimita como estudantes com deficiência, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Essa diretriz é fundamental para nortear ações pedagógicas, adequações curriculares e a construção de ambientes escolares que respeitem e promovam a diversidade.

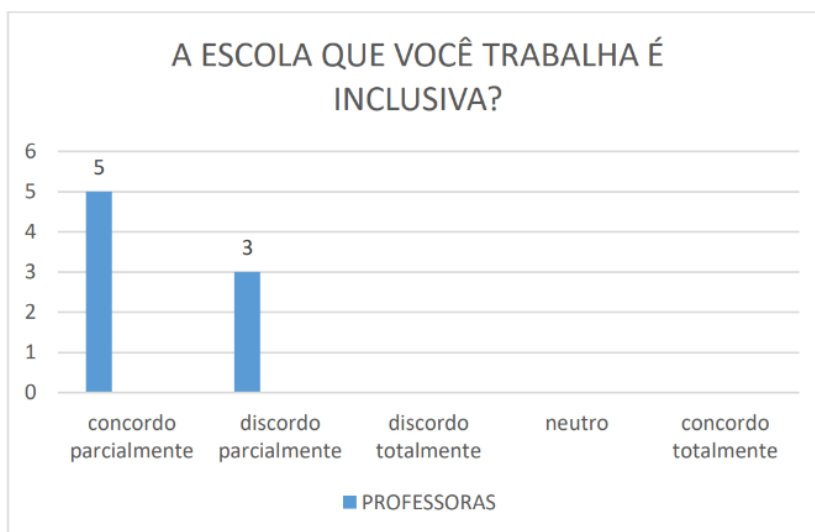
Vale ressaltar que, com base Resolução CNE/CEB nº4/2009, no art. 13, sobre as atribuições do profissional de AEE, o inciso VII destaca a “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009).

Sobre a situação apontadas pelas professoras acima, parece ser mais comum que pensamos, pois, os estudos de Silva (2011) nos esclarece que os/as professores/as da sala regular ainda enfrentam grandes dificuldades, principalmente pela falta de uma rede de apoio que permita a troca de experiências sobre as práticas inclusivas. Essa lacuna impede o fortalecimento de ações colaborativas entre educadores e gera insegurança na condução do trabalho pedagógico, conforme vimos nos relatos docentes.

Para concluir a pesquisa com professoras da sala regular, à última pergunta foi se elas consideravam a Escola que trabalham como inclusiva? Para tanto, foi solicitado a escolha de uma das seguintes opções: discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente, concordo totalmente. A maioria escolheu a opção (concordo

parcialmente,) acha que a escola em que trabalha é inclusiva de forma parcialmente, obtendo cinco questionários que sinalizaram esse resultado. No entanto, três professoras selecionaram a alternativa discordo parcialmente, divergiram das demais, ou seja, discordam parcialmente que a escola seja inclusiva.

Gráfico 2: a escola que você trabalha é inclusiva?



Elaborado pelo autor

A percepção abordada acima pode ser reflexo da forma com que a educação inclusiva vem sendo desenvolvida na escola e sabemos que é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida, gestão, coordenação pedagógica, equipe de apoio e famílias. A escola precisa assumir esse compromisso de forma coletiva, contemplando em seus documentos norteadores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, ações voltadas para a formação continuada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

3.3 Perfil das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Este tópico aborda a análise e discussão dos questionários respondidos pelas docentes do AEE que foram convidadas a expor suas percepções sobre o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais no CAEE, sobretudo a percepção delas sobre a relação entre elas e professores da sala regular.

Foram selecionadas duas professoras do AEE, para participarem da pesquisa, uma pertence ao quadro efetivo municipal e a outra é contratada. Ambas atendem alunos/as

dos anos finais que são discentes da escola campo de pesquisa. Para garantir a organização e a confidencialidade das informações produzidas, cada participante foi identificada por um código alfanumérico (AEE1 e AEE2), preservando, assim, o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa

A professoras AEE1, possui entre dois e cinco anos de experiência, já a professora AEE2, possui mais tempo de experiência, entre sete e dez anos. Todas possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação relacionada ao campo de atuação do AEE.

Como já foi citado anteriormente, uma das atribuições do profissional de AEE é estabelecer articulação com docentes da sala de aula comum, partindo dessa premissa, um dos questionamentos contidos no formulário foi: “Como você avalia a relação entre professor/a especialista (AEE) e professoras dos anos finais da sala regular de ensino? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4: Como você avalia a relação entre professor especialista (AEE) e professores dos anos finais da sala regular de ensino?

Professoras de AEE	Respostas
AEE1	A parceria entre os professores do AEE e da escola regular como um todo é desafiadora, porém é indispensável, salientando que cada profissional, a partir de sua atuação específica, contribui com um olhar único sobre o aluno, reconhecendo diferentes particularidades que, juntas, compõem uma compreensão mais ampla e completa das suas necessidades e potencialidades que ao caminharem juntos podem intervir significativamente para que o processo de inclusão de fato aconteça
AEE 2	Existe uma grande lacuna entre o professor de AEE e o professor da classe comum, o que prejudica o processo de inclusão dentro da escola. Número maior de professores (por disciplina) que atende a este aluno, carga horária de trabalho diversificada, sobrecarga de demanda para o professor, são alguns dos gargalos que gera esse distanciamento. Podemos acrescentar a tudo isso, a falta de organização e planejamento na articulação entre estes profissionais e a resistência de alguns professores quanto a ideia de inclusão

Elaborado pelo autor

Com base nas falas das professoras, podemos concluir que a falta de articulação entre docente do AEE e docentes da sala comum tem gerado uma lacuna que compromete não apenas o aprendizado do educandos com necessidades educacionais especiais, mas também o avanço de uma cultura inclusiva.

A ausência de momentos estruturados para diálogo e troca entre profissionais impede que estratégias pedagógicas sejam construídas coletivamente. A inclusão acaba

sendo terceirizada ou diluída em discursos, em vez de se concretizar na prática docente.

A superação desses desafios exige mais que boa vontade. É necessário um projeto institucional que promova espaços de planejamento colaborativo, formação continuada com enfoque prático e políticas que reconheçam e valorizem o tempo de articulação entre os diferentes atores da educação. Só assim será possível transformar a inclusão em ação e não apenas em intenção.

Sobre perspectiva de superação dos desafios postos acima, pensar como planejar ações que minimizem os “gargalos” da inclusão em uma escola dos anos finais é um desafio. E para as especialistas do AEE, o que seria necessário nas escolas para se tornarem mais inclusivas?

Quadro 5: O que seria necessário nas escolas para se tornarem mais inclusivas??

Professoras de AEE	Respostas
AEE1	Em primeiro lugar, acredito que é fundamental oferecer cursos de capacitação para que todos compreendam a importância das práticas inclusivas no atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas, compreendendo a importância da participação e colaboração de todos os funcionários que compõe a instituição escolar. Em segundo lugar, é essencial a presença de orientadores educacionais especializados em inclusão nas unidades escolares. Esses profissionais podem contribuir significativamente, esclarecendo dúvidas, colaborando nos processos de ensino e aprendizagem de forma individualizada, auxiliando na adaptação de atividades e na elaboração de documentos pedagógicos, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Essas seriam as principais linhas iniciais para começar a efetivar a inclusão nos espaços escolares. para além disso, outras demandas também se fazem necessários neste contexto, assim como, o desenho universal, adaptação curricular
AEE 2	Capacitação para todos os funcionários da escola, acessibilidade na estrutura física, flexibilidade no currículo, práticas pedagógicas e métodos avaliativos diversificados, trabalhar temas referente a preconceito e discriminação (capacitismo), incluir a família nos desafios da escola, professores de apoio (ensino colaborativo) e o PEI.

Elaborado pelo autor

As declarações destacadas no quadro acima apontam para a formação continuada como fator primordial para a escola se tornar mais inclusiva. Vale destacar que ambas as respostas se referem à formação de todos os funcionários que compõe a equipe escolar, o que está de acordo com os estudos de Mantoan (2006).

Quadro 6: Com relação aos alunos dos anos finais, quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de AEE?

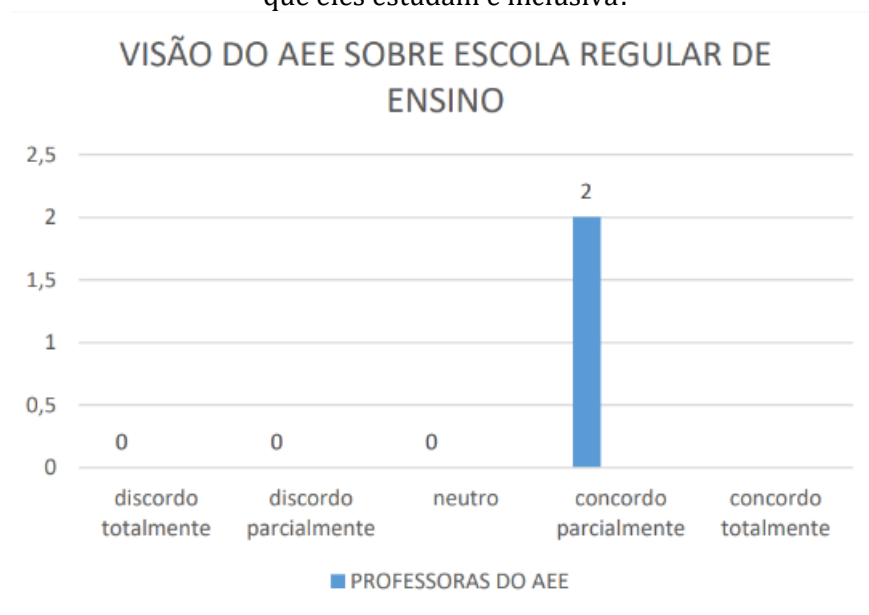
Professoras de AEE	Respostas
AEE1	Atualmente, as principais dificuldades estão relacionadas, principalmente, à parceria com os professores e coordenadores da escola regular, bem como à adaptação de atividades e à criação de materiais que envolvam habilidades de leitura e escrita, associadas a outras demandas que, em sua maioria, ainda não foram desenvolvidas. Entre elas, destacam-se a atenção, concentração, motricidade fina, percepção visual, lateralidade entre outras habilidades que são necessárias para realizar não apenas atividades acadêmicas
AEE 2	A maior dificuldade encontrada por nós, professores de AEE quanto aos alunos dos anos finais é a dificuldade na relação/comunicação com os professores da sala comum.

Elaborado pelo autor

Embora o questionamento tenha sido direcionado às dificuldades que porventura as docentes de AEE tivessem no atendimento com estudantes dos anos finais, a resposta foi em direção à falta de contato com os/as colegas da rede regular de ensino. Mais uma vez fica claro que a distância pedagógica entre AEE e docentes da sala regular tem comprometido a construção de práticas educativas colaborativas, essenciais para garantir uma educação equitativa. Para superá-la, é fundamental promover espaços de escuta e troca entre tais docentes, incentivar formações continuadas interdisciplinares e valorizar a corresponsabilidade na promoção da aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Para concluir, a pesquisa com as professoras AEE, também questionamos se elas consideravam a Escola em que estudantes dos anos finais estudavam era inclusiva. Seguimos a mesma metodologia adotada com as docentes da rede regular de ensino, na qual elas tinham que escolher uma das seguintes opções: discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente, concordo totalmente. Ambas escolheram concordo parcialmente.

Quadro 7: Com base nos atendimentos dos alunos dos anos finais, posso concluir que a escola que eles estudam é inclusiva?



Elaborado pelo autor

Após análise das respostas de docentes de AEE, fica claro que a educação inclusiva desenvolvida na escola campo de pesquisa requer atenção, pois a atuação conjunta entre docentes de AEE e da sala comum é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, a experiência prática revela que ainda há obstáculos significativos nesse diálogo. A maior dificuldade enfrentada por educadores do AEE, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, é estabelecer uma comunicação efetiva e uma relação colaborativa com docentes da sala comum.

4 Conclusão

Após analisar os questionários, fica evidente que a comunicação entre docentes do AEE e os/as da sala regular ainda apresenta entraves que comprometem a efetividade das práticas inclusivas. Esses desafios não dizem respeito apenas às relações interpessoais, mas refletem questões estruturais, formativas e culturais que permeiam a dinâmica escolar. Esse fato vai de encontro com o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº4/2009, no art. 13, sobre as atribuições do profissional de AEE, que em seu inciso VII, apresentam as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, as quais a escola e todos os envolvidos na educação inclusiva deixam de seguir.

Nosso objetivo foi conhecer a percepção docente sobre a educação inclusiva dos

anos finais em uma escola pública do interior baiano, o mesmo foi alcançado, permitindo produzir uma série de informações relevantes, as quais contribuíram significativamente para o aprofundamento das discussões acerca da temática, trazendo novos olhares e reflexões sobre o assunto.

Salientamos que alguns aspectos precisam ser levados em consideração como por exemplo, a falta de articulação ou distanciamento entre os docentes do AEE e sala de aula regular, como abordamos no início deste tópico, sobretudo na orientação didático pedagógico, estratégias de ensino e adaptação das atividades escolares. A formação continuada/cursos de capacitação foi um dos pontos mais abordados nos questionários, apontados como fatores essenciais na promoção de um ensino inclusivo.

Para finalizar, fazemos uma sugestão: diante das dificuldades relatadas em estabelecer parceria entre os especialistas do AEE, e docentes da sala regular, sugerimos à escolar adotar o ensino colaborativo, pois o mesmo visa compartilhar responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação. Em vez de trabalhar isoladamente, eles atuariam juntos para atender uma turma diversa, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante.

Referências

BRASIL. Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, SEESP, 2009.

Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

GADOTTI, M. Diversidade Cultural e Educação para Todos. Juiz de Fora: Graal.1992.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LÜDKE, M. André, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, p.11-13. Ano,1986.

MANTOAN. M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.São Paulo. Moderna, 2003.

MARCONI. Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Mara. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 - 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/chmed/Downloads/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista práxis educacional v. 17, n. 48, p. 60-77, Out. /Dez. | 2021Disponível <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 28 junho. 2025.

SILVA, M. R. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. Monografia - Faculdade UAB/UNB, Brasília, 2011. p. 55. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 13. Jul. 2025.

ACESSIBILIDADE E OS DESAFIOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA A INCLUSÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO

Marilza Reis da Anunciação¹

Thayná da Cruz Santos²

1 Introdução

A acessibilidade, no contexto educacional, é um fator essencial para assegurar que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem (Fontoura, 2017). Além de promover a inclusão, a acessibilidade respeita os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa (Santos, 2021).

Durante o estágio em duas instituições de ensino dos municípios de Valença-Ba e Ituberá-Ba, foi possível observar as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, desde a falta de recursos tecnológicos adequados até a carência de formação docente para lidar com a diversidade. Assim, surgiu o problema norteador desta pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados no processo de mediação do aprendizado de estudantes com deficiência e como a falta de acessibilidade impacta sua inclusão educacional?

Com base nas observações iniciais durante o estágio, a hipótese é que a falta de acessibilidade no ambiente educacional é um dos principais fatores que limitam a efetiva inclusão de pessoas com deficiência no processo de aprendizagem. Outro fator é que a mediação pedagógica ainda é predominantemente voltada para alunos/as sem deficiência, desconsiderando metodologias ativas. A princípio, podemos apontar como

¹ E-mail: marilza22reis@gmail.com

² E-mail: thaay_cruzs@hotmail.com

possível solução a formação docente em educação inclusiva, de modo que possa contribuir para a finalização de práticas excludentes, por meio da implementação de tecnologias assistivas e adaptações curriculares, visando a melhoria e a participação de pessoas com deficiência no processo de ensino.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios relacionados à acessibilidade que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência no processo de mediação do aprendizado. Como objetivos específicos, o estudo visa apresentar a acessibilidade e os desafios da inclusão no processo de mediação da aprendizagem; investigar como a formação inicial e continuada pode contribuir na mediação do aprendizado do alunos com deficiência; refletir sobre as vivências do estágio supervisionado no contexto da mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência.

Este estudo se justifica tendo em vista as vivências e observações durante o estágio em duas escolas públicas de Educação Infantil, onde foi possível constatar as dificuldades enfrentadas por crianças com deficiência no processo de inclusão educacional.

Muito embora os avanços legais tenham contribuído para uma prática cotidiana mais inclusiva, ainda revela lacunas significativas na acessibilidade e na mediação pedagógica, por isso, este estudo é relevante, pois a inclusão educacional é um direito fundamental e um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. E, sem querer esgotar o tema, este estudo busca preencher parte dessa lacuna, oferecendo subsídios teóricos para futuros trabalhos na área.

Para melhor organização e compreensão do conteúdo, o estudo está estruturado em seções temáticas que se complementam. Inicia-se com a introdução ao problema e sua relevância social e educacional. Em seguida, o referencial teórico aborda as principais contribuições acadêmicas sobre acessibilidade, inclusão e mediação pedagógica. A terceira parte descreve e analisa os dados secundários coletados nas fontes bibliográficas. Por fim, as considerações finais apresentam as principais reflexões obtidas, suas implicações para a prática educativa e possíveis caminhos para pesquisas futuras.

2 Acessibilidade e o desafios da inclusão no processo de mediação da aprendizagem

A acessibilidade no contexto educacional tem sido alvo de discussões e políticas públicas que buscam garantir o direito de todos os/as estudantes ao pleno

desenvolvimento de suas capacidades (Oliveira; Santana, 2024). A inclusão escolar, por sua vez, está diretamente relacionada à capacidade da escola em oferecer condições de ensino e aprendizagem que respeitem as diferenças e promovam a equidade (Mantoan *et al.*, 2001). Nesse sentido, a mediação da aprendizagem, quando pensada sob a ótica da acessibilidade e da inclusão, torna-se um instrumento essencial para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

A mediação da aprendizagem exige que o/a professor/a atue como facilitador do conhecimento, promovendo estratégias que levem em consideração as particularidades de cada estudante. Isso implica não apenas na adaptação do currículo, mas também na transformação das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos e da própria concepção de ensino (Silva; Melo, 2023).

Os desafios para promover a inclusão vão além da formação docente. Envolvem também a estrutura física das escolas, a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva e o apoio de profissionais especializados. Muitas instituições ainda apresentam barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais que limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Vale destacar que a inclusão não se resume a colocar o/a aluno/a na sala de aula regular, mas garantir que ele possa participar de forma ativa e significativa do processo educativo (Espírito Santo; Lobo, 2023; Santos, 2021).

A acessibilidade curricular, conceito defendido por Mieto *et al.* (2018), é fundamental nesse contexto, pois abrange não apenas os conteúdos escolares, mas também as formas como esses conteúdos são apresentados e avaliados. Segundo essas autoras, o currículo deve ser flexível, adaptável e centrado nas necessidades dos/as alunos/as, promovendo a equidade no processo de mediação de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de currículo único e padronizado, permitindo a valorização da diversidade e das singularidades de estudantes.

A construção de um currículo inclusivo requer a superação de paradigmas excludentes ainda presentes nas escolas. A inclusão desafia a lógica classificatória e meritocrática que historicamente marcou o sistema educacional brasileiro. A proposta de um currículo inclusivo é, portanto, um convite à reinvenção das práticas pedagógicas, à escuta ativa dos sujeitos e à construção de ambientes educativos mais acolhedores e justos (Minetto, 2021).

Essa necessidade de personalização das práticas também é destacada por Pacheco

e Gonçalves (2022), ao refletirem sobre as vivências de estagiários na educação especial. O contato com a realidade escolar revelou a importância do planejamento pedagógico pautado na observação e no conhecimento profundo das características dos estudantes com deficiência. Para os autores, a inclusão se torna possível quando há compromisso ético, sensibilidade e disposição para aprender com as diferenças.

Vale destacar que a inclusão é um processo contínuo, que requer comprometimento, empatia e, sobretudo, a crença de que todos os/as alunos/as são capazes de aprender, desde que lhes sejam dadas as oportunidades adequadas (Mantoan *et al.*, 2001). Portanto, não basta apenas garantir o acesso físico à escola, é preciso assegurar condições reais de aprendizagem, o que implica repensar a organização curricular, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação e, principalmente, as concepções que orientam o trabalho docente, o que recai na necessidade de formação inicial e continuada comprometida com uma mediação inclusiva (Souza, 2018).

A inclusão escolar é um direito garantido por Lei e um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Entretanto, para que esse direito se efetive no cotidiano das instituições de ensino, é indispensável a formação docente inicial e continuada, com foco em práticas inclusivas.

A formação docente é o ponto de partida para que profissionais da educação compreendam a diversidade como parte da realidade escolar e se preparem para atuar com responsabilidade e competência na mediação da aprendizagem de todos os/as alunos/as, incluindo aqueles com deficiência (Silva; melo, 2023).

De acordo com Souza (2018), a formação inicial docente ainda é marcada por lacunas no que se refere à educação inclusiva. A autora destaca que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não oferecem subsídios teóricos e práticos suficientes para que os futuros docentes se sintam aptos a enfrentar os desafios da inclusão. Essa limitação impacta diretamente na qualidade da mediação pedagógica, pois o/a professor/a sem preparo tende a reproduzir práticas excludentes, baseadas em um currículo padronizado e inflexível.

A formação continuada surge como alternativa essencial para suprir essas lacunas e contribuir com a construção de uma pedagogia inclusiva. A formação ao longo da carreira, permite ao/à professor/a refletir sobre suas práticas, desconstruir concepções equivocadas e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência. Esse aperfeiçoamento de forma

continuada deve estar integrado à realidade escolar e pautado na problematização das experiências vividas por docentes (Nunes, 2003).

A relevância dessa formação é reiterada por Piovezani *et al.* (2013), ao apontarem que os/as professores/as, quando devidamente capacitados, demonstram maior abertura para lidar com a diversidade em sala de aula. Os autores afirmam que "a formação de professores é uma das principais condições para que a inclusão se efetive no ensino regular" (2013, p. 138). Nesse sentido, é preciso investir em programas de formação que articulem teoria e prática, envolvendo temas como acessibilidade, currículo flexível, avaliação diferenciada e estratégias de mediação.

A formação para a mediação inclusiva também deve considerar as múltiplas dimensões do currículo. Segundo Minetto *et al.* (2018), o currículo deve ser acessível, aberto às adaptações e centrado nas potencialidades de estudantes. A formação docente, portanto, precisa preparar para reconhecer o currículo como um instrumento dinâmico, capaz de se transformar para acolher as diferenças.

Nesse sentido, Minetto (2021) ressalta que a formação docente deve contemplar a compreensão do currículo inclusivo como um desafio que exige superação de práticas rígidas e exclusivistas. A autora afirma que é necessário formar docentes capazes de questionar modelos tradicionais e construir propostas pedagógicas mais democráticas e sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência.

Silveira *et al.* (2012) aponta que muitos/as professores/as ainda têm concepções restritivas sobre inclusão, muitas vezes associando-a à presença de um profissional de apoio ou à adaptação de materiais. No entanto, os autores destacam que "a inclusão escolar pressupõe mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas em sala de aula" (2012, p. 705), o que só é possível por meio de uma formação crítica e transformadora.

Além disso, os desafios da acessibilidade e da inclusão não se restringem ao campo pedagógico. É necessário que a formação docente envolva também uma compreensão sobre as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência (Espírito Santo; Lobo, 2023). A construção de uma escola inclusiva começa pela valorização da formação de seus profissionais, garantindo-lhes condições para aprender continuamente e atuar de forma ética, reflexiva e transformadora (Carvalho, 2000), mas precisa avançar para o investimento em mobiliário, arquitetura e materiais pedagógicos.

De qualquer maneira, a formação inicial e continuada torna-se o eixo estruturante de uma mediação inclusiva. É por meio dela que o/a professor/a desenvolve competências para acolher, compreender e ensinar a todos/as os/as alunos/as, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade. A mediação pedagógica não é neutra: ela está diretamente ligada ao compromisso com a inclusão e com a justiça social. Nesse sentido, a formação docente, em todas as suas etapas, deve estar orientada por uma perspectiva inclusiva, crítica e emancipatória (Mantoan *et al.*, 2001).

3 Reflexão das vivência do estágio no contexto da mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito assegurado por leis e diretrizes que visam garantir equidade e respeito à diversidade no processo de mediação de aprendizagem. No entanto, a observação prática, conforme o relato de estágio realizado em duas escolas públicas do município de Valença-Ba e Ituberá-Ba, revela um cenário desafiador, marcado pela escassez de recursos, ausência de salas adaptadas e pela falta de formação adequada dos/as profissionais da educação para atuarem com alunos com deficiência.

Segundo Juliatto (2007, p. 81), “bons professores são aqueles que se preparam técnica e didaticamente; que se preocupam em educar; que fazem avaliações educativas e não punitivas; que apoiam seus estudantes independente de suas condições”. Essa afirmação reflete a realidade enfrentada por professores que, mesmo diante de condições precárias, esforçam-se para realizar práticas pedagógicas inclusivas.

A dificuldade de realizar adaptações pedagógicas sem apoio institucional, como evidenciado no depoimento da professora Regente do município de Ituberá (2023)³, demonstra o quanto a acessibilidade e a inclusão ainda estão distantes da efetividade plena no cotidiano escolar.

É muito difícil trabalhar em uma instituição, onde até desejamos incluir o aluno atípico laudado, e que percebemos que na maioria das vezes ele desperta a vontade de aprender e também realizar as atividades. Mas, em uma turma cheia, que a secretaria disponibiliza somente um cuidador, e uma sala com quatro crianças que necessitam de uma atenção redobrada, é muito difícil trabalhar. Fora que, não temos os recursos suficientes para melhor mediar os conteúdos. Ou tiramos do nosso bolso, ou não fazemos

³ Período em que ocorreu o Estágio.

a adaptação necessária (Professora Regente da escola do Município de Ituberá, 2023, depoimento colhido através de entrevista presencial).

Contudo, essa ponderação da professora acima citada não é uma fala isolada, na cidade de Valença-Ba, esse assunto também é destacado, sobretudo quando se trata de espaço adaptados para receber a diversidade escolar. A realidade educacional brasileira frequentemente enfrenta desafios diários para a implementação das Leis e dos direitos dessas pessoas. A falta de apoio dos municípios em programas sistemáticos para a educação básica e inclusiva também se mostram desafiadores.

As experiências de estágio relatadas evidenciam a importância de articular os dois pilares essenciais: as abordagens teóricas que fundamentam as práticas inclusivas e os métodos efetivamente aplicados no contexto real das escolas. As atividades adaptadas, a criação de ambientes estimulantes e o uso de materiais acessíveis mostraram-se eficazes na mediação do aprendizado, promovendo maior autonomia e participação de educandos com ou sem deficiência (Piovezani *et al.* 2013).

Do ponto de vista teórico, Mantoan *et al.* (2001) defendem que a inclusão deve ser concebida como um processo contínuo, que requer mudança de concepções, práticas pedagógicas adaptadas, e participação de toda a comunidade escolar. A implementação de estratégias inclusivas exige planejamento individualizado, recursos didáticos acessíveis, uso de tecnologias assistivas e, sobretudo, formação continuada dos profissionais.

As práticas ali observadas, como o uso de jogos pedagógicos e registros individualizados, demonstram um modelo eficaz de intervenção educacional inclusiva. Contudo, os desafios persistem. A ausência de recursos materiais, a limitação do número de cuidadores e a sobrecarga de turmas são obstáculos que dificultam o trabalho docente e comprometem o direito à educação de qualidade, pois a acessibilidade física e pedagógica exige planejamento institucional e envolvimento da gestão escolar na busca por soluções viáveis e eficazes (Nunes, 2013; Beraldo *et al.*, 2023).

No campo metodológico, a acessibilidade exige ações interligadas entre a escola comum e os serviços especializados, interligando as cláusulas da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que envolve a elaboração de planos pedagógicos individualizados, o uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados e a atuação de profissionais qualificados para apoiar o processo de mediação de aprendizagem de forma significativa dos estudantes atípicos (Brasil, 2015).

No entanto, os entraves que essas escolas enfrentam, sobretudo no que tange à

acessibilidade e à formação docente ainda são tópicos de discussões, carecendo de novos olhares e perspectivas para que a mediação no processo de aprendizagem numa perspectiva inclusiva seja efetivada por meio de Políticas educacionais que enxergue a Escola como um campo diversificado e que garanta que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado, respeitando suas particularidades e as metodologias aplicadas (Beraldo *et al.*, 2023).

4 Resultados e discussão

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa, com abordagem exploratória-descritiva, baseada em dados primários e secundários. Segundo Gil (2017), a pesquisa teórica tem como objetivo reunir, analisar e discutir ideias e conceitos existentes sobre determinado tema, a fim de aprofundar a compreensão e promover reflexões críticas. Dessa forma, não se busca a comprovação empírica, mas sim a sistematização do conhecimento já produzido por diferentes autores e fontes confiáveis.

Ainda seguindo o pensamento de Gil (2017), trata-se, também, de uma pesquisa básica, voltada à ampliação do conhecimento científico, sem a aplicação imediata de seus resultados. A abordagem qualitativa é justificada por permitir uma análise aprofundada dos discursos, conceitos e práticas relacionados à acessibilidade e à inclusão no contexto educacional.

A exploração descritiva do tema, possibilita a identificação e a categorização dos elementos centrais que permeiam a formação docente, as estratégias pedagógicas inclusivas e os desafios encontrados na efetivação do direito à educação para todos.

A metodologia adotada segue as etapas propostas por Lakatos e Marconi (2003, p. 156) para a pesquisa teórica, a saber:

- Escolha e delimitação do tema;
- Levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e documentos oficiais;
- Leitura exploratória e fichamento dos textos selecionados;
- Análise crítica do conteúdo;
- Construção do referencial teórico, articulando autores diversos sobre o tema;
- Redação do texto final, organizando as informações de maneira lógica e coerente.

No que diz respeito aos aspectos éticos, esta pesquisa respeita os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Como não envolve seres humanos diretamente, mas sim análise de textos já publicados, não há necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme previsto na própria resolução.

As experiências analisadas foram desenvolvidas nos municípios de Ituberá-Ba e Valença-Ba, em escolas públicas e salas de recursos, contando com informações de documentos pedagógicos das escolas pesquisadas, donde foram selecionadas as informações apresentadas a seguir, conforme demonstrado no quadro 1 abaixo. visando as seguintes dimensões: acessibilidade e inclusão e formação docente.

Quadro 1: Acessibilidade e Inclusão em Escolas de Educação Infantil

Escola	Acessibilidade e Inclusão Observadas	Formação específica⁴	Mediação
Escola pública do município de Ituberá/Bahia	Ausência de Sala de Recurso Multifuncional (SRM); turma diversificada com alunos atípicos (TEA, TDAH); poucos recursos pedagógicos acessíveis; uma cuidadora para quatro crianças com demandas diversas. Espaço sem acessibilidade e poucos acervos de materiais pedagógicos.	Professora regente: Pedagogia e Esp. em Alfabetização e Letramento Auxiliar de turma: cursando Pedagogia Cuidadora: cursando Pedagogia	Regente e demais profissionais com prática inclusiva, mas com dificuldades por falta de apoio institucional e formação continuada específica na área de inclusão.
Escola pública do município de Valença/Ba	Sala de aula estruturada; uso de jogos pedagógicos adaptados, contudo com ausência de acessibilidade no que tangem ao acesso físico às salas. Turma diversificada com alunos autistas, com baixa visão e TDAH. Alguns alunos com dificuldades específicas, mas sem relatório.	Professora Regente: Magistério; Pedagogia e Pós-graduação em Gestão escolar Auxiliar de turma: cursando Pedagogia Cuidadora: não relatou sua formação.	Profissionais comprometidos com a inclusão de todos/as os/as alunos/as. Todas relataram a importância da parceria com a professora regente para avanço dos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A equipe gestora também acompanhou ativamente todo o processo, contribuindo para a mediação das práticas pedagógicas realizadas pelas estagiárias. Tais práticas

tiveram como objetivo qualificar a atuação das estagiárias durante a mediação das atividades propostas por cada unidade escolar, promovendo a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas.

A análise comparativa entre as duas escolas de Educação Infantil do município de Ituberá-Ba e Valença-Ba onde foram realizadas observações de estágio com foco na inclusão e acessibilidade, revelou fragilidades estruturais e pedagógicas, como a ausência de salas adaptadas, formação docente insuficiente e a escassez de materiais acessíveis, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas, apesar do esforço da professora regente.

A análise evidencia que a inclusão depende não apenas da presença de alunos com deficiência nas salas comuns, mas da existência de suporte institucional, recursos adequados e formação docente específica e continuada, como defendem Souza (2018) e Mantoan (2003). A superação desses desafios requer um compromisso governamental mais sólido, que priorize investimentos estratégicos e contínuos na área educacional (Xavier; Fróes, 2024).

Visando oferecer uma experiência de estágio que contribuísse para a inclusão dos/as alunos/as em sala de aula, as estagiárias buscaram aliar a teoria com a prática. Através da identificação dos desafios (quadro 2), foi possível elaborar, propor e praticar algumas atividades que pudessem contribuir na mediação do processo de aprendizagens dos/as alunos/as com deficiência.

Quadro 2: Desafios de Acessibilidade e Inclusão e Soluções Teórico-Metodológicas

Escola	Desafios Observados	Soluções Teórico-Metodológicas Sugeridas	Fonte
Escola pública do município de Ituberá/Bahia	Ausência de acessibilidade; Poucos materiais didáticos adaptados; Turma diversificada com alunos atípicos (TEA e TDAH); Apenas uma cuidadora para várias crianças; Falta de apoio institucional.	- Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com profissionais especializados; - Elaboração de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com base nas necessidades dos/as alunos/as; - Formação continuada docente voltada à inclusão; - Uso de metodologias ativas e recursos lúdicos acessíveis.	Brasil (2015) Oliveira (2024) Souza (2018) Barbosa; Junior (2020)

<p>Escola pública do município de Valença/Ba</p>	<p>Falta de formação continuada e profissionais específicos para área de inclusão; Apenas uma cuidadora para várias crianças; Ausência de espaço mais inclusivo; Falta de apoio institucional.</p>	<p>- Fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas; - Criação de momentos formais de troca pedagógica e planejamento de acordo com o currículo inclusivo; - Sistematização do uso do diário pedagógico para acompanhamento; - Valorização da formação especializada em Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>	<p>Mantoan (2003) Silveira et al. (2012) Fontoura (2017) Nunes (2013)</p>
--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Durante a experiência de estágio, diversos resultados puderam ser observados, tanto no impacto direto sobre os/as alunos/as, quanto na das estagiárias enquanto profissionais em formação. Ao longo das vivências, foram percebidas algumas melhorias no envolvimento de estudantes nas atividades propostas, especialmente quando recursos acessíveis e estratégias inclusivas foram utilizados de acordo com as suas necessidades. No decorrer da aplicação da prática pedagógica, os/as professores/as mostraram disposição em adaptar materiais e metodologias, ampliando as possibilidades de inclusão como os jogos educativos inclusivos, uma ferramenta chave para proporcionar aprendizado equitativo (Silva; Melo, 2023; Barbosa; Junior, 2020).

Tal fato evidencia que embora o caminho para uma educação inclusiva seja desafiador, os resultados positivos alcançados durante o estágio, como a desenvoltura dos estímulos cognitivo, motor e habilidades através das metodologias ativas, levando em consideração as necessidades específicas de cada indivíduo, com abordagens e ferramentas que favoreceram a aprendizagem, de forma significativa e funcional que estimulava o desenvolvimento, fortalecimento da comunicação, vínculos e escuta por meio da contação de histórias, tecnologias acessíveis, materiais lúdicos, adaptação de atividades, com estímulos visuais, sonoro e táteis, tomando-as acessíveis e atrativas para a execução com a ampliação das possibilidades de desenvoltura das competências, promoveu uma relação coletiva com os demais colegas, reforçam a importância de investir em práticas acessíveis e em uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Esse é um ponto essencial no debate sobre educação inclusiva. Sem uma mediação apropriada, a implementação de políticas de acessibilidade torna-se extremamente difícil, o que impacta diretamente a experiência de educandos/as e professores/as. A ausência

de suporte adequado gera uma sobrecarga sobre os docentes, que muitas vezes precisam atuar sem os recursos e a formação necessária, comprometendo, assim, a qualidade do processo de mediação de aprendizagem de alunos com deficiência.

5 Conclusão

A inclusão de pessoas com deficiência no processo de mediação da aprendizagem não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do/a professor/a regente, mas como um compromisso coletivo da escola, dos gestores e dos sistemas de ensino. A formação continuada, os investimentos em infraestrutura acessível e a implementação de políticas públicas efetivas são fundamentais para que o princípio da equidade seja, de fato, realizado nas escolas brasileiras (Souza, 2018).

A mediação da aprendizagem deve considerar as singularidades de cada educando, garantindo que todos tenham oportunidades reais de participar, aprender e se desenvolver plenamente. Tal realidade conduz a uma reflexão crítica sobre o papel dos educadores e das instituições na promoção de um ensino acessível, ressaltando que a experiência de estágio destacou a importância de uma postura ativa e comprometida na busca por soluções que superem as desigualdades educacionais, por meio de mediações que promovam uma aprendizagem acessível, adaptada às necessidades específicas de cada estudante.

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios relacionados à acessibilidade que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência no processo de mediação do aprendizado. O estudo teórico em consonância com as observações feitas durante o estágio apontou que a ausência de estratégias inclusivas eficazes no processo de mediação resulta em impactos significativos, tanto em termos de avanços quanto de desafios pedagógicos. Tais desafios comprometem a autonomia de estudantes em atividades da vida diária, evidenciando que a oferta de recursos adequados e a formação docente contínua são essenciais para garantir a equidade no ambiente escolar.

O entendimento é que a mediação da aprendizagem, nesse contexto, deve estar comprometida com uma pedagogia inclusiva, que reconheça a diversidade como um valor e não como um obstáculo. Os/as professores/as, como mediadores/as do processo, precisam ser preparados para enfrentar os desafios que a inclusão impõe, mas também precisam de suporte e condições de trabalho adequadas. Isso inclui formação continuada,

recursos didáticos acessíveis, equipe multidisciplinar e um ambiente escolar comprometido com a equidade.

Nesse sentido, a mediação pedagógica apropriada tem o potencial de ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem. Vale destacar que ao assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou limitações, tenham acesso ao processo de aprendizagem, contribui-se não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para o fortalecimento de valores como empatia, respeito e colaboração.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar exige um compromisso coletivo, pautado na formação qualificada dos profissionais da educação e na promoção de um ambiente escolar que valorize a singularidade de cada estudante. A superação das barreiras no processo de mediação de aprendizagem representa um avanço significativo rumo à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

BARBOSA, Bruna Gonçalves Martins; JUNIOR, Niltom Vieira. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/download/12120/10390>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BERALDO, Emília Cristina Vasconcelos et al. Educação inclusiva no ensino básico no Brasil: até onde se avançou? **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. e6025-e6025, 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/download/6025/4314>.

Acesso em: 12 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler; **Para a aprendizagem, removendo barreiras. Educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ESPIRITO SANTO, Hajime Ozaki do; LOBO de Barros, Rafael Rodrigues. Desafios encontrados para acessibilidade e inclusão na educação. **Revista Ciência em Evidência**, v. 4, n. FC, p. e023007-e023007, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/download/2372/1493>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FONTOURA, Joana Newlands. **Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista: desafios na inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17356/1/JFontoura.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

JULIATTO, Tatiana Aparecida Teixeira Mendes. **Alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas**. [sn], 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/410360>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva. In: **2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, p. 124-127, 2001. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/ame/educacao-inclusiva/assets/download/livro-offline.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIETO, Gabriela; JORDÃO, Giselda Benedita; BENETTI, Márcia. Inclusão Educacional: currículo e acessibilidade. **Educação: Saberes e Prática**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/353/244>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Editora Intersaberes, 2021.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação continuada em educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-Ro, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/294853665.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

OLIVEIRA, Katiucy Pimentel Moraes de; SANTANA, Fabiola Cardoso. **Inclusão escolar: estratégias para a promoção da acessibilidade visual nos espaços físicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Ifes Campus de Alegre**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/6009/tcc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 12 jun. 2025.

PACHECO, Amanda Ortolan; Gonçalves, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. Autismo e Inclusão em perspectiva: Vivências do Estágio na Educação Especial. **Pró-Discente**, v. 28, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/39854/26442>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PIOVEZANI, Márcia Ionara Eichstadt et al. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3632/5/M%C3%A1rcia%20Ionara%20Eichstadt%20Piovezani.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, Viviane Alves da Silva; FERNANDES, Marcela de M. Políticas de Inclusão na Educação Básica do Município de Valença-Bahia. **Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro**, 1(1). 2021. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/832>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Luciane Grecilo da; MELLO, Elena Maria Billig. Relato do uso de estratégias pedagógicas na inclusão. **Anais do Seminário “Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior”**, p. 19. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf#page=19>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio et al. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, p. 695-708, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wfRgRRg6qMYNpLTHS5tR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOUZA, Amanda Peixoto Rosa da Silva. **Formação inicial e continuada de professores para o trabalho na educação inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. Unidade Universitária de Luziânia, Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/1347>. Acesso em: 12 jun. 2025.



PARTE II - Família, Afeto e Processos de Cuidado

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: UM OLHAR ESPECIAL SOBRE AS FAMÍLIAS QUE CUIDAM DE SEUS FILHOS COM DEFICIÊNCIA

Adineuma Silva Santos¹

1 Introdução

Segundo levantamento realizado pelo censo de 2022², o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais. É um número considerável de pessoas e, maior ainda, o quantitativo de pessoas que fazem parte do núcleo familiar dessas todas pessoas com deficiência, compostas por crianças, adultos, jovens ou idosos. A própria condição humana se expressa na interdependência, ou seja, nas relações de dependência que são inevitáveis à vida social e fundamentam-se, a partir de Eva Kittay (GESSER; FIETZ, 2021), como sendo o cuidado, princípio ético fundamental para as organizações sociais e a interdependência como condição humana de pessoas com deficiência e pessoas que não tem deficiência.

Para Martins (2016), esses cuidadores familiares, não remunerados, que possuem sob sua responsabilidade o cuidado de uma pessoa com deficiência, desempenham um papel vital nesse cuidado e nos resultados dessas práticas como, a saúde e as necessidades e as atividades diárias que esse papel exige. Ainda é o autor que defende que o cuidado informal pode ter um impacto negativo na saúde e bem-estar físico e mental dos cuidadores.

Segundo Almeida (2018), o aumento da expectativa de vida e o avanço da medicina têm contribuído para um aumento significativo do número de pessoas com necessidades especiais, ou doenças crônicas, e isso, mesmo que seja uma ótima notícia, provoca

¹ E-mail: nheumasilva@hotmail.com

² Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil> Acesso em 08 jul 2025

cuidados especiais por parte de suas famílias e maior dedicação dos familiares. O papel dos cuidadores familiares, nesse contexto, se torna fundamental e o motivo maior de aumento dessa expectativa de vida. Mas essa ação de cuidar não pode ser feita de forma solitária, pois sobrecarrega as pessoas que cuidam e dificultam a autonomia da pessoa com deficiência.

Diante dessa realidade, o que me fez chegar a esse tema, é o motivo pelo qual mães atípicas vivem cruelmente isoladas e estão perdendo a sanidade mental. Infelizmente, é notório que nos últimos anos, essas mães têm se mostrado cansadas, exaustas pra ser mais específica. Exaustas de brigar com a escola, com o Sistema Único de Saúde (SUS), com o plano de saúde.

Nesse cenário, surgem as associações e redes de apoio voltadas para oferecer suporte às famílias atípicas, que buscam compartilhar experiências, oferecer orientações, promover a troca de informações e proporcionar momentos de relaxamento e lazer para cuidadores. Formam, assim, um cuidado com quem cuida, potencializando, assim, os cuidados com todos.

O cuidado com pessoas com deficiência é uma tarefa desafiadora que muitas famílias precisam enfrentar diariamente. Neste trabalho, será abordado o tema "Cuidando de quem cuida", com um foco especial nas famílias que cuidam de seus filhos com deficiência. O objetivo é compreender a sobrecarga emocional e as dificuldades enfrentadas pelas famílias que cuidam de indivíduos com deficiência. Para isso, apresenta discussões calcadas em relato de experiência.

No intuito de dar melhor inteligibilidade a esse texto, as ideias foram divididas em seções. Nesta apresento o tema, objetivos e justificativas. Na seção que segue, apresento a situação, falando da importância do cuidado com os cuidadores. Na seção três, apresento o relato de experiência na Associação de Famílias Atípicas de Jiquiriçá (AFAJ) e, por fim, apresento as considerações finais.

2 O cuidado e os cuidadores

Para Martins (2016), ter cuidado com crianças, com todas os desafios que isso apresenta, tais como: cuidados com a saúde, geralmente mais frágil durante a infância, vacinações, orientações de cuidados de como andar em lugares movimentados e com trânsito, cuidados com higiene, entre outras é sempre uma carga maior que familiares

precisam arcar quando se propõem a ter filhos.

No caso de famílias com crianças atípicas, nesse papel de cuidar, familiares desempenham um papel crucial, enfrentando desafios únicos, decorrentes de sua estrutura familiar não convencional. Muitas vezes, precisando lidar com sistemas de saúde e educação que não estão preparados para atender as especificidades de suas crianças que se vêm alijadas de seus direitos à saúde, educação e brincar.

O cuidado de pessoas com deficiência é uma realidade que impacta não apenas a pessoa com deficiência, mas também suas famílias e os que atuam com elas, defende Santos (2019). Segundo esse autor, as famílias atípicas, que têm em seu seio um filho com deficiência, enfrentam desafios únicos em seu dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos pela sociedade. Além das questões práticas e logísticas relacionadas aos cuidados especiais que a pessoa com deficiência necessita, o estigma social, a falta de suporte adequado e a sobrecarga de responsabilidades são algumas das questões que podem afetar o bem-estar dessas famílias.

Uma experiência de extrema relevância que vivenciei, enquanto mãe de pessoa com deficiência, foi a fundação de uma associação, que surgiu com o intuito de servir de rede de apoio para as famílias atípicas do município onde moro. Sem dúvidas, essa rede de apoio, é fundamental para que essas famílias se sintam um pouco abraçadas, tendo em vista que são invisíveis aos olhos da sociedade. Essa experiência me traz uma sensação de acolhimento e compreensão, pois, em um ambiente onde a família é vista de forma diferente da tradicional, é fundamental que os indivíduos se sintam aceitos e apoiados em suas realidades.

Além disso, a troca de experiências e vivências com famílias atípicas me proporcionou um sentido de solidariedade, onde pude perceber que as famílias atípicas, acolhidas pela associação, se sentem parte de uma comunidade que as compreende e apoia em seus desafios diários, fortalecendo-as no enfrentamento das adversidades com mais segurança e autonomia e mesmo propriedade, pois assume, também, o papel de orientar as famílias em como lidar com pessoas com deficiência e seus direitos. Essa sensação de acolhimento, compreensão e suporte mútuo, que contribuem para o bem-estar dessas famílias é uma das maiores e melhores experiências vividas que pude presenciar.

Infelizmente, muitas pessoas que cuidam de quem cuida, por vezes também são neuro divergentes, e ainda nem sabem, afinal, o diagnóstico ainda não tem protocolos que

assegurem que todas as pessoas neuro divergentes sejam assistidas. Então, eventualmente, acontecem se envolvendo em casos desastrosos de sinistros devastadores para toda a família e amigos.

Um caso fatídico que me levou a vivenciar essa experiência, foi quando em maio de 2022, jornais noticiaram o falecimento de uma mãe atípica, tendo seu filho autista não verbal, convivido com o cadáver por dias, sem que ninguém sentisse a falta de ambos. Isso apenas evidencia que essas famílias realmente são invisíveis aos olhos da sociedade. A pergunta que me inquieta é: essa mãe não tinha um familiar que sentisse a falta de ambos? Na escola, ninguém sentiu falta da criança? Onde estava a sua rede de apoio?

Compreendi a importância desse tema, desde a primeira semana de aula do curso Licenciatura em Educação Inclusiva, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, de forma remota, no qual concluo esta licenciatura e desde então venho amadurecendo a ideia.

O papel de cuidador é extremamente desafiador e desgastante, principalmente quando se tratam de mães que cuidam de filhos com necessidades especiais. Essas mães, conhecidas como mães atípicas, enfrentam um conjunto único de desafios biológicos, sociais e emocionais que podem levar à exaustão física e emocional, afinal têm que lidar com pressões externas de julgamentos e preconceitos e com a questão interna de ter que lidar com o luto da criança ideal, como defendem Ravazoli, Pavani, & Grigoletto Netto (2024).

De acordo com o Dicionário Online de Português -Dicio (2023), a palavra idealizado tem como uma de suas interpretações, aquilo que foi criado, inventado, que só existe na imaginação, o perfeito. Nessa perspectiva, o luto da criança ideal é relativa ao filho imaginado como perfeito durante toda a gestação. Para Ravazoli, Pavani, & Grigoletto Netto (2024), a ruptura da criança ideal pode gerar um luto nos pais, já que idealizar um filho é, antes de tudo, fantasiar. De modo geral, a família costuma fantasiar um filho saudável, fisicamente e neurologicamente. Quando a criança nasce com alguma complicação e diagnóstico contrário a um desenvolvimento pleno, mesmo que durante a gestação possa surgir esse temor, principalmente quando a gestação é de risco, ainda assim, ocorre um período de adequação àquela realidade inesperada.

3 Associação de Famílias Atípicas de Jiquiriçá

A Associação de Famílias Atípicas de Jiquiriçá (AFAJ) é uma Organização Sem Fins Lucrativos, que tem como lema: Cuidando de Quem Cuida. É uma Organização Não Governamental (ONG) de Apoio às Famílias Atípicas, pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH), síndrome de DOWN, enfim, pessoas com deficiência, que foi fundada por uma mãe atípica, que sonha com um mundo mais inclusivo e equitativo. Ao entrar para fazer parte da AFAJ, fui recebida de maneira acolhedora e inclusiva por familiares de pessoas atípicas, justamente as pessoas que merecem todo esse cuidado e carinho. Isso me fez ter logo de início esse olhar especial por essas pessoas que, mesmo diante de tantos problemas e muitas vezes, dor, conseguem ser tão amáveis. São pessoas que demonstram uma força absurda, mas, que no fundo necessitam de um carinho, um abraço, assim como eu me sentia.

Segundo consta em sua página de Instagram³ e o que pude vivenciar, a AFAJ busca promover a inclusão social, o acesso à informação e o bem-estar das famílias atípicas, buscando reduzir o preconceito e fortalecer a rede de apoio. Oferece acolhimento e apoio, através de escuta, orientação e suporte emocional às famílias, buscando reduzir o sentimento de solidão e oferecer um espaço de compartilhamento de experiências. A organização promove ações que visam a inclusão de pessoas atípicas em diferentes ambientes, como escolas, espaços de lazer e atividades sociais e trabalha na divulgação de informações sobre deficiências e condições atípicas, buscando combater o preconceito e promover a conscientização na comunidade.

Além disso, a associação facilita a criação de grupos de apoio mútuo entre as famílias, para que possam trocar experiências, buscar orientação e fortalecer os laços de solidariedade. Também estabelece parcerias com outras instituições, como o Núcleo de Atendimento ao Transtorno do Espectro Autista (NATEA) e órgãos públicos, para ampliar o alcance e a efetividade de suas ações. Enfim, a AFAJ busca ser uma referência em Jiquiriçá no apoio às famílias atípicas, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora.

Assistir e promover palestras, ver de perto a luta dessas famílias, ouvir seus depoimentos, me forneceram informações valiosas e ferramentas práticas para entender

³ Página @afajjiquirica. Acesso em 08 jul 2025

como essas famílias tentam lidar com os desafios por elas enfrentados.

Além disso, pude testemunhar a solidariedade e o apoio mútuo entre os membros da associação. As famílias compartilham suas experiências, dicas e recursos uns com os outros, criando uma rede de apoio forte e colaborativa. Essa troca de conhecimentos foi essencial para fortalecer minha escolha por esse tema, pois, poder ver de perto a resiliência e determinação das famílias atípicas em enfrentar os desafios do dia a dia, mesmo diante das adversidades, vê-las demonstrar uma incrível capacidade de superação e amor incondicional pelos seus entes queridos, foi essencial para fortalecer minha escolha por realizar uma licenciatura em Educação Inclusiva.

Aprendi muito sobre empatia, aceitação e solidariedade, e me senti privilegiada por fazer parte de uma comunidade tão acolhedora e amorosa. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de apoiar e respeitar a diversidade familiar em todas as suas formas, e me motivou a continuar contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos. Através da AFAJ, entendi que empatia é você colocar-se no lugar do próximo, pensar: e se fosse comigo?

Não adianta falarmos desse cuidado apenas em um momento específico do ano. É necessário falar e apoiar essas mães, pois são as que mais se empenham nos cuidados com pessoas com deficiência, todo o tempo. Muitas vezes não é ajuda financeira que esses cuidadores querem. Por vezes, pessoas que cuidam de neuro divergentes, só querem receber uma ligação, ou um olhar solidário, um abraço.

Entendi, através da AFAJ, que não basta apenas, nos solidarizarmos. É necessário propormos uma solução factível para que indivíduos tidos como normais, perante a sociedade, se não quiserem respeitar os direitos dessas famílias, que pelo menos sejam punidos por lei ao atacá-los com preconceitos e discriminações. Que se façam valer as leis na prática, principalmente para os indivíduos que andam por aí cheios de opiniões e por vezes querem distribuir diagnósticos sem esteio científico, com frases do tipo: “ah, mas ele nem tem cara de autista”. Quem não pode ajudar, não deve atrapalhar. Cuidar de quem cuida é um ato essencial de empatia e reconhecimento da importância do trabalho desempenhado por essas pessoas que dedicam suas vidas a cuidar do próximo.

Essa prática envolve oferecer suporte emocional, social e financeiro, garantindo que esses cuidadores tenham condições adequadas para desempenhar suas funções. Além disso, cuidar de quem cuida também significa valorizar sua saúde mental e física, promovendo condições de trabalho saudáveis e proporcionando momentos de descanso

e lazer. Ações que visam cuidar dos cuidadores contribuem para a manutenção da qualidade dos serviços prestados e para o bem-estar da sociedade como um todo.

4 Considerações finais

Este trabalho se propôs a discutir a importância de cuidar de quem cuida, no contexto das mães que lidam diariamente com os desafios de cuidar de seus filhos com deficiência, enfrentando desafios únicos ao cuidar das necessidades deles, incluindo lidar com múltiplas demandas de cuidado, a falta de apoio e recursos adequados, a pressão social e a estigmatização, entre outros. Fatores esses que podem levar à exaustão física e emocional dessas mães, impactando não apenas sua própria saúde e bem-estar, mas também a qualidade do cuidado que prestam a seus filhos.

O intuito principal dessa pesquisa foi dialogar sobre a exaustão de mães e/ou cuidadores, que cuidam de indivíduos com deficiência, com o intuito de compreender melhor os desafios enfrentados por essas pessoas, identificando possíveis estratégias de apoio e intervenção.

Para atingir esse objetivo, apresentei minhas experiências com famílias atendidas pela AFAJ, explorando estudos que abordam a exaustão dessas pessoas que, muitas vezes, se veem sozinhas, na maioria mulheres, no trato, às vezes diuturno, com seus entes queridos. Além disso, considere as várias conversas que já tive com mães, dentro da instituição, refletindo sobre seus relatos, a fim de compreender suas experiências, desafios e necessidades em relação ao cuidado com indivíduos com deficiência.

Espero com este trabalho contribuir para a sensibilização e conscientização sobre a importância de cuidar de quem cuida, especialmente no contexto das mães de pessoas com deficiência. Além disso, espero identificar possíveis estratégias de apoio e intervenção para ajudar a reduzir a exaustão dessas mães e promover seu bem-estar e qualidade de vida.

O cuidado de quem cuida é uma questão de extrema importância na sociedade contemporânea, e as redes de apoio como a associação mencionada neste projeto desempenham um papel fundamental no suporte a esses cuidadores. Contribuindo significativamente para o fortalecimento dos laços familiares e para a melhoria da qualidade de vida dos cuidadores familiares.

A construção da experiência de falar do cuidado de quem cuida em relação às

famílias atípicas visa promover a visibilidade, o respeito e o reconhecimento dessas famílias e dos desafios que elas enfrentam, fomentando a discussão e a reflexão sobre políticas públicas e medidas de apoio, bem como incentivar ações concretas que possam contribuir para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das famílias atípicas e dos cuidadores envolvidos, que possam melhorar sua qualidade de vida e garantir seu direito ao cuidado e à dignidade. Cuidar de quem cuida, especialmente no caso das famílias que cuidam de pessoas com deficiência, é uma questão de extrema importância para garantir o bem-estar das crianças e de seus cuidadores. É fundamental que sejam desenvolvidas políticas e ações que ofereçam um suporte adequado a essas famílias, levando em consideração suas necessidades específicas e oferecendo recursos que possam facilitar o cuidado com indivíduos com deficiência.

É fundamental que essas famílias sejam reconhecidas e valorizadas por sua dedicação e amor incondicional aos seus filhos com deficiência.

Referências

ALMEIDA, M. L. (2018). Famílias atípicas: um olhar sobre o cuidado de crianças com deficiência. **Revista de Psicologia**, 25(2), 345-360.

MARTINS, G. D. (2016). **Cuidando de quem cuida: desafios e possibilidades no contexto das famílias atípicas**. São Paulo: Editora Atheneu.

SANTOS, A. B. (2019). O papel do cuidador na vida da criança com deficiência: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 21(4), 789-802.

GESSER, M; FIETZ, H. (2021) Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: entrevista com Eva Feder Kittay. **Ponto de Vista • Rev. Estud. Fem.** 29 (2) • May-Aug. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n264987>.

Ravazoli, M. C. R., Pavani, T. de C., & Grigoletto Netto, J. V. (2024). O luto pelo filho idealizado: a experiência de pais de crianças com transtorno do espectro autista. **AKRÓPOLIS - Revista De Ciências Humanas Da UNIPAR**, 32(1), 63-77. <https://doi.org/10.25110/akropolis.v32i1.2024-11558>

LUTO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/luto/>. Acesso em: 07 jul. 2025

A SUPERPROTEÇÃO FAMILIAR E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Flavia Suasmikat Da Costa¹

Helenice Do Rosario Martins²

1 Introdução

A família é o primeiro e mais significativo espaço de desenvolvimento do indivíduo, exercendo papel central na formação da personalidade, da autonomia e da socialização da criança. No contexto da deficiência, essa função assume contornos ainda mais complexos. Em especial, quando falamos de crianças com Síndrome de Down, é comum observar uma postura de superproteção por parte dos familiares, geralmente motivada por sentimentos de cuidado, medo, insegurança diante das limitações percebidas e da expectativa de rejeição social. Embora compreensível, tal postura pode gerar efeitos negativos importantes no desenvolvimento global da pessoa com deficiência.

A Síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada pela trissomia do cromossomo 21, que resulta em características físicas específicas, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e dificuldades cognitivas que variam em intensidade. Com os avanços na medicina, na educação inclusiva e nas políticas públicas, as pessoas com essa síndrome passaram a viver mais e a ter maior acesso a direitos, oportunidades e espaços sociais. No entanto, a forma como a família lida com a deficiência ainda influencia significativamente o percurso de desenvolvimento dessas pessoas.

Conforme Mantoan (2006), “a inclusão escolar e social exige mudanças de atitudes e valores que, muitas vezes, precisam começar dentro da própria família”. Nesse sentido, é preciso compreender que a superproteção, mesmo quando motivada por amor, pode se

¹ E-mail: flaviah22costa@gmail.com

² E-mail: helenicer124@gmail.com

transformar em uma barreira ao desenvolvimento saudável da autonomia, da autoestima e da identidade da pessoa com Síndrome de Down. Impedir que a criança enfrente desafios cotidianos, que tome decisões ou que experimente pequenas frustrações pode acarretar consequências como dependência emocional, insegurança, baixa autoestima e dificuldades na construção de relações sociais. Como afirmam Dessen e Polonia (2007, p 126), “o desenvolvimento humano ocorre em contextos de interação, sendo a participação ativa da criança essencial para a construção de sua identidade e habilidades”. A ausência dessas vivências, provocada por atitudes superprotetoras, priva a criança de oportunidades de crescimento e de descoberta do seu próprio potencial.

Além disso, é importante considerar que a superproteção familiar pode dificultar o trabalho das instituições escolares, profissionais da saúde e da assistência social, criando obstáculos à construção de projetos de vida mais autônomos para essas pessoas. Quando a família limita o acesso da criança a ambientes externos ou interfere constantemente em suas interações e decisões, impede também a formação de uma rede de apoio mais ampla e a valorização das potencialidades do indivíduo. Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as atitudes familiares e propor caminhos que favoreçam a construção de um ambiente acolhedor, mas também desafiador e encorajador.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos que a superproteção familiar pode causar no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, especialmente no que se refere à sua capacidade de agir com autonomia, enfrentar desafios e desenvolver-se como sujeito ativo na sociedade, autoestima e socialização, e de que forma é possível construir relações familiares mais equilibradas, respeitadas e promotoras da inclusão.

A escolha do tema se justifica pela relevância de compreender como as atitudes familiares interferem diretamente no processo de desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiência. Em especial, a Síndrome de Down, por sua visibilidade e especificidades, demanda uma análise mais aprofundada sobre os desafios enfrentados pelas famílias e os reflexos de suas condutas no cotidiano dos filhos. A superproteção, embora envolta por intenções de cuidado e afeto, pode gerar efeitos opostos aos desejados, promovendo a limitação da autonomia, da autoestima e da capacidade de enfrentamento do indivíduo frente aos desafios da vida. Muitas vezes, movidos pelo receio de verem seus filhos sofrerem discriminação, frustrações ou dificuldades sociais, os pais assumem comportamentos que os mantêm em constante vigilância, restringindo a

liberdade e a construção de habilidades importantes para a vida adulta.

Em um momento histórico em que tanto se discute a inclusão, o empoderamento e o protagonismo da pessoa com deficiência, torna-se necessário olhar criticamente para as práticas familiares que, mesmo não sendo intencionais, podem reforçar estigmas, promover a dependência e dificultar a construção da identidade dessas pessoas como sujeitos de direitos. Além disso, a presente pesquisa tem implicações práticas para profissionais e é relevante para nas áreas da educação, psicologia, serviço social, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outras áreas afins, pois oferece subsídios para a compreensão de dinâmicas familiares que impactam o trabalho interdisciplinar e a promoção de práticas mais efetivas de desenvolvimento e inclusão.

Por fim, o debate sobre a superproteção familiar se mostra essencial não apenas no campo acadêmico, mas também como instrumento de conscientização e orientação para as famílias que convivem com a deficiência, contribuindo para a construção de vínculos mais saudáveis e de trajetórias mais autônomas e inclusivas para as pessoas com Síndrome de Down. A proposta desta investigação é analisar de que forma a superproteção familiar influencia o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, considerando aspectos relacionados à autonomia, autoestima e socialização, a fim de contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas parentais e suas implicações no processo de inclusão.

2 Compreendendo a Superproteção

A superproteção familiar é um fenômeno amplamente discutido no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação especial. Trata-se de um comportamento parental caracterizado pelo excesso de cuidado, zelo e controle sobre os filhos, muitas vezes motivado por sentimentos de medo, insegurança ou culpa. Esse padrão tende a se intensificar quando a criança apresenta alguma deficiência, como é o caso da Síndrome de Down, gerando implicações significativas para o seu desenvolvimento global.

Segundo Oliveira (2012), a superproteção pode ser compreendida como uma forma de controle disfarçada de cuidado. Ao impedir que a criança enfrente os desafios naturais do crescimento, a família limita sua capacidade de desenvolver autonomia e autoconfiança. Para Gaiato e Carvalho (2020, p. 85), “a superproteção, embora bem-intencionada, mina as oportunidades de desenvolvimento das habilidades adaptativas e

de enfrentamento”. Isso ocorre porque, ao assumir constantemente tarefas e evitar que a criança vivencie frustrações, os pais inviabilizam a construção de competências sociais e emocionais fundamentais.

É importante ressaltar que a superproteção não se limita aos cuidados físicos, como alimentação ou higiene, mas estende-se ao campo emocional e social. Muitas vezes, os pais evitam expor a criança a novas experiências, contatos sociais ou situações de esforço e tomada de decisão, com o intuito de protegê-la, essa postura, ainda que compreensível, impede o desenvolvimento da autonomia e pode afetar negativamente a autoestima.

No contexto da Síndrome de Down, é natural que os pais sintam a necessidade de proteger seus filhos de preconceitos, exclusões e barreiras sociais. Entretanto, o verdadeiro papel da família deve ser o de apoio, incentivo e estímulo à superação dos limites impostos pela sociedade. Conforme Amaral (2019, p. 142), “o verdadeiro apoio familiar reside em possibilitar que a pessoa com deficiência descubra suas capacidades, e não em protegê-la de toda e qualquer dificuldade”. Isso implica reconhecer o potencial de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Down, favorecendo a sua inserção plena na vida social. Além disso, o impacto da superproteção tende a se agravar ao longo da vida.

Jovens e adultos que cresceram em ambientes superprotetores frequentemente apresentam dificuldades em tomar decisões, insegurança em ambientes sociais e dependência emocional. De acordo com Antunes e Figueiredo (2017, p. 98), “a internalização da ideia de incapacidade, muitas vezes reforçada pelo ambiente familiar, atua como um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia funcional e à inserção social efetiva”. Portanto, compreender a superproteção é fundamental para avaliar as práticas parentais que, embora motivadas pelo amor e pelo cuidado, podem ter efeitos limitantes no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down. Cabe à família desempenhar um papel mediador entre a proteção necessária e o incentivo à autonomia, promovendo oportunidades reais de crescimento e protagonismo para seus filhos.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da pessoa com Síndrome de Down, especialmente nos primeiros anos de vida, quando são estabelecidas as bases cognitivas, emocionais e sociais. O ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização e afeto, sendo essencial para a formação da identidade e da autoestima da criança com deficiência. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações

recíprocas entre o indivíduo e os ambientes em que está inserido, sendo a família o núcleo mais próximo e influente nesse processo. No caso das crianças com Síndrome de Down, esse papel se torna ainda mais significativo diante das necessidades específicas de estimulação, apoio emocional e enfrentamento de barreiras sociais e atitudinais.

Segundo Mendes e Cia (2011, p. 102), “a família atua como mediadora entre a criança com deficiência e o mundo, sendo responsável por estimular habilidades, promover a autonomia e construir vínculos de segurança”. Quando os pais oferecem um ambiente acolhedor, estruturado e com expectativas realistas, a criança tende a desenvolver maior independência e autoconfiança. Por outro lado, dinâmicas familiares baseadas na superproteção ou na negação da deficiência podem comprometer esse desenvolvimento.

Além disso, o apoio familiar é essencial na articulação com os demais contextos da vida da pessoa com Síndrome de Down, como a escola, os serviços de saúde e as relações sociais. Amaral (2019, p. 139) aponta que “a atuação ativa da família na busca por recursos, direitos e inclusão é decisiva para ampliar as oportunidades de desenvolvimento e participação social do filho com deficiência”. A família, portanto, demanda orientação e fortalecimento para cumprir essa função de forma lúcida e equilibrada.

Outro aspecto relevante diz respeito ao enfrentamento do diagnóstico. O momento em que os pais recebem a notícia de que seu filho tem Síndrome de Down pode ser marcado por sentimentos ambíguos, como medo, luto, frustração e insegurança. Entretanto, com o tempo e o acesso a informações adequadas, muitas famílias conseguem ressignificar essa experiência, transformando-a em um processo de aprendizado e fortalecimento.

Como observa Carvalho (2016, p. 81), “a forma como a família acolhe a criança com deficiência influencia diretamente sua trajetória de desenvolvimento e inserção social”. A formação contínua, o acesso a redes de apoio e o acompanhamento interdisciplinar são estratégias importantes para auxiliar as famílias nesse percurso. Quando bem orientadas, as famílias tornam-se grandes aliadas na promoção do potencial de seus filhos, atuando como defensoras de seus direitos e estimuladoras do seu protagonismo. É fundamental, nesse sentido, que políticas públicas e instituições garantam suporte técnico e emocional para que essas famílias não se sintam sobrecarregadas ou desamparadas.

Em síntese, a família exerce uma influência decisiva no processo de desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down. Seu papel não se resume a cuidar, mas também a promover, estimular, incluir e acreditar no potencial da criança. Quando esse papel é compreendido e apoiado, torna-se um alicerce essencial para que a pessoa com Síndrome de Down tenha acesso pleno aos seus direitos e alcance níveis significativos de autonomia e realização pessoal.

3 Estratégias da Superproteção no Desenvolvimento da Pessoa com Síndrome de Down

As consequências da superproteção familiar podem ser diversas e profundas. Entre elas, destacam-se a restrição da autonomia, o retardamento no desenvolvimento de habilidades sociais, a insegurança diante de novas situações, a dificuldade para tomar decisões e a baixa autoestima. Esses fatores interferem diretamente no desenvolvimento psicológico e social da pessoa com Síndrome de Down.

Em muitos casos, o comportamento parental está associado a sentimentos de culpa, medo do fracasso e à crença de que a pessoa com deficiência é eternamente vulnerável. Dessen e Polonia (2007, p. 19) afirmam que “o ambiente familiar é responsável por modelar comportamentos e atitudes que influenciam diretamente na forma como a criança se relaciona com o mundo”. Quando a criança não é estimulada a experimentar, errar e aprender com suas próprias vivências, acaba por internalizar a ideia de que é incapaz, o que compromete sua confiança e seu senso de competência.

Conforme Fonseca (2015), o desenvolvimento infantil saudável depende da possibilidade de experimentar, errar, solucionar problemas e construir autonomia a partir de vivências concretas. Quando a família impede que a criança com Síndrome de Down lide com os desafios do cotidiano por receio de frustrações, ela também bloqueia a construção da autoconfiança e da autoestima. Isso reforça o ciclo de dependência e limita a capacidade de decisão, de ação e de convivência em sociedade.

No âmbito cognitivo, a ausência de estímulos adequados pode comprometer o avanço de habilidades importantes, como raciocínio lógico, memória operacional e linguagem. Pais superprotetores tendem a subestimar as capacidades dos filhos, deixando de proporcionar atividades que exijam esforço intelectual. Para Oliveira (2012, p. 49), “o desenvolvimento é estimulado na medida em que a criança é desafiada a resolver

situações que exigem ação e reflexão”. Sem tais oportunidades, o progresso cognitivo tende a se restringir ao básico. Socialmente, a superproteção interfere na formação de vínculos e na convivência em grupo. Crianças superprotegidas tendem a ser menos expostas a interações sociais e, por isso, apresentam maior timidez, dificuldade de comunicação e medo da rejeição. Lima e Pereira (2021, p. 125) afirmam que “a limitação da vida social da pessoa com deficiência por parte da família, por medo de exposição ao preconceito, prejudica o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a construção da identidade social”.

Considerando o lado emocional, os impactos são igualmente graves. O sujeito que cresce sob proteção excessiva pode desenvolver sentimentos de incapacidade, baixa autoestima, medo da autonomia e dependência afetiva. Como alerta Amaral (2019, p. 143), “a ausência de experiências reais de enfrentamento e superação reforça a crença de que a pessoa com deficiência não é capaz de lidar com o mundo de forma autônoma”. Essa visão, internalizada desde a infância, pode se prolongar pela adolescência e vida adulta, dificultando a inserção em espaços educacionais, profissionais e sociais.

É fundamental destacar que a superproteção, ainda que motivada pelo amor, deve ser substituída por uma postura de apoio que estimule o protagonismo da pessoa com Síndrome de Down. O papel da família não é evitar todas as dificuldades, mas fornecer suporte para que o indivíduo possa enfrentá-las com segurança e aprender com elas. Nesse sentido, Antunes e Figueiredo (2017, p. 91) defendem que “o estímulo à autonomia deve fazer parte do cotidiano da família, com espaço para tentativas, erros e aprendizados”.

Em síntese, a superproteção familiar, quando praticada de forma recorrente e intensa, torna-se um fator limitante para o desenvolvimento integral da pessoa com Síndrome de Down. A busca pelo equilíbrio entre cuidado e estímulo à autonomia é essencial para promover não apenas o bem-estar, mas também a inclusão social e o exercício da cidadania plena. Além disso, a superproteção pode dificultar a inserção da pessoa com deficiência em ambientes escolares e sociais, pois reduz sua capacidade de interação e enfrentamento de desafios. A ausência de experiências práticas torna mais difícil a adaptação a contextos inclusivos e o exercício da cidadania plena.

O incentivo à autonomia é um dos pilares fundamentais para a inclusão efetiva da pessoa com deficiência, especialmente no caso de indivíduos com Síndrome de Down. No entanto, quando há um contexto familiar marcado pela superproteção, essa autonomia

pode ser prejudicada, dificultando o acesso a uma vida independente e à participação ativa na sociedade. A autonomia refere-se à capacidade de um indivíduo realizar escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades sobre sua própria vida. Conforme Carvalho (2016, p. 92), “autonomia não é apenas independência funcional, mas a construção subjetiva do direito de ser agente da própria história”. Dessa forma, garantir a autonomia de pessoas com Síndrome de Down é também garantir sua cidadania plena.

Entretanto, a superproteção parental se coloca como um obstáculo nesse processo. Muitas famílias, movidas pelo amor e pela intenção de proteger seus filhos de riscos e sofrimentos, acabam por restringir suas experiências, limitando sua liberdade e, por consequência, o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. Fonseca (2015, p. 68) afirma que “quanto mais a criança é impedida de vivenciar o mundo por si, menos ela acredita ser capaz de se posicionar nele”.

Essa dinâmica familiar interfere diretamente no acesso e permanência na escola e na sociedade. A escola, como espaço de interação e socialização, torna-se um local privilegiado para a construção da autonomia. No entanto, quando a família resiste a permitir que a criança assuma pequenas responsabilidades — como se vestir, fazer escolhas ou interagir com colegas —, ela dificulta o processo de inclusão. Amaral (2019, p. 135) aponta que “a inclusão verdadeira ocorre quando há o reconhecimento das capacidades do sujeito, e não quando se reforça sua dependência por meio de práticas superprotetoras”. A autonomia está intimamente relacionada à autoestima. Indivíduos com Síndrome de Down que têm oportunidades de realizar atividades por si mesmos desenvolvem maior confiança em suas capacidades. Em contrapartida, a ausência dessas oportunidades, decorrente da superproteção, pode gerar sentimentos de insegurança, medo de errar e baixa autoestima (Gaiato & Carvalho, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece em seu artigo 8º que “é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, à convivência familiar e comunitária, entre outros”. Este dispositivo reforça o papel da família como promotora e não como limitadora da autonomia de seus membros com deficiência.

Portanto, no contexto da superproteção, é fundamental sensibilizar e orientar as famílias sobre a importância de permitir que a pessoa com Síndrome de Down explore o

mundo, com apoio e segurança, mas sem cerceamento. A construção da autonomia é um processo gradual e essencial para que o sujeito se reconheça como capaz, participe da vida em sociedade e conquiste sua inclusão de maneira plena e digna.

4 Consequências no desenvolvimento cognitivo, social e emocional

As consequências da superproteção no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down são amplas e afetam diferentes dimensões da vida. No âmbito cognitivo, a ausência de estímulos desafiadores e a limitação das experiências podem resultar em atrasos no desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisão. Quando a criança é impedida de explorar, errar e tentar novamente, ela deixa de construir ferramentas cognitivas fundamentais para a vida cotidiana. Fonseca (2015, p. 61) destaca que “a aprendizagem se dá em contextos de interação e desafio. Proteger em excesso é também negar ao indivíduo a oportunidade de desenvolver seus próprios mecanismos de enfrentamento”. Assim, ao limitar a vivência de situações reais, os pais acabam enfraquecendo o potencial de desenvolvimento intelectual de seus filhos.

No aspecto social, as consequências se tornam igualmente relevantes. Crianças e adolescentes superprotegidos tendem a apresentar dificuldades de socialização, baixa iniciativa para estabelecer relações interpessoais e medo excessivo de errar ou se expor. Esse isolamento compromete a construção da identidade social, o sentimento de pertencimento e a inserção em grupos diversos. Conforme Lima e Pereira (2021, p. 126), “a vivência social é essencial para o desenvolvimento das competências relacionais, e sua ausência retarda ou impede o amadurecimento do sujeito em seu contexto”. Em relação ao desenvolvimento emocional, a superproteção pode favorecer a formação de uma autoestima fragilizada, com altos níveis de insegurança e dependência afetiva. A criança que cresce ouvindo que não é capaz, ou que precisa ser constantemente ajudada, internaliza uma visão de si mesma como limitada e insuficiente. De acordo com Amaral (2019, p. 147), “a superproteção corrói a construção da autoconfiança e alimenta uma sensação de impotência frente aos desafios da vida”. Essa fragilidade emocional pode persistir na vida adulta, dificultando a tomada de decisões, a autonomia financeira e a integração no mundo do trabalho. Pessoas com Síndrome de Down que foram excessivamente protegidas tendem a demonstrar resistência frente a situações novas e

medo exagerado do fracasso. Isso limita não apenas seu crescimento individual, mas também suas possibilidades de participação social ativa.

Contudo, a superproteção familiar, ainda que bem-intencionada, compromete o pleno desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down. Ao impedir experiências de aprendizado, relações sociais e construção da identidade, essa prática limita o sujeito em suas potencialidades, reforçando padrões de exclusão e dependência que poderiam ser evitados com uma educação pautada no estímulo à autonomia e à confiança.

Os profissionais que atuam com pessoas com Síndrome de Down e suas famílias desempenham papel crucial na orientação e no suporte para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos indivíduos. Psicólogos, educadores, terapeutas e assistentes sociais podem auxiliar na conscientização sobre os riscos da superproteção e na promoção de práticas que incentivem a autonomia. Diante dos impactos negativos da superproteção no desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down, torna-se essencial o papel dos profissionais da educação, saúde e assistência social no apoio às famílias. Esses profissionais atuam como mediadores do conhecimento e facilitadores de práticas que estimulem a autonomia da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que auxiliam os pais no enfrentamento de medos e inseguranças.

Segundo Silva e Andrade (2020, p. 211), “os profissionais que acompanham o desenvolvimento da pessoa com deficiência devem adotar uma postura acolhedora e educativa diante das famílias, promovendo orientação, escuta e reflexão sobre as práticas parentais”. Isso inclui desde a oferta de informações sobre o potencial da criança com Síndrome de Down até o incentivo à participação ativa da família em processos terapêuticos, pedagógicos e sociais.

A escuta empática e o diálogo constante são estratégias fundamentais para que os profissionais compreendam as angústias das famílias e possam oferecer apoio emocional e técnico. Quando bem orientados, os pais tendem a reconhecer a importância de permitir que seus filhos vivenciem desafios e experimentem pequenas responsabilidades, fortalecendo sua autoestima e independência. Programas interdisciplinares voltados à orientação familiar têm se mostrado eficazes na redução da superproteção. A atuação conjunta de psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais contribui para uma abordagem ampla das necessidades da pessoa com deficiência, integrando ações que consideram aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Conforme destaca Barbosa (2018, p. 89), “a rede de apoio, quando bem articulada,

transforma-se em um espaço de fortalecimento da família, que passa a se sentir mais segura para promover a autonomia dos filhos e menos culpada por permitir que enfrentem frustrações”. Nesse sentido, o papel dos profissionais não se limita à assistência técnica, mas inclui a promoção de uma cultura de autonomia, participação e protagonismo da pessoa com deficiência.

Portanto, o trabalho colaborativo entre família e profissionais é indispensável para romper com o ciclo da superproteção. Ao oferecer suporte emocional, orientação prática e incentivo à autonomia, os profissionais contribuem significativamente para o desenvolvimento pleno da pessoa com Síndrome de Down e para o empoderamento das famílias no exercício de sua função educativa.

4 Considerações finais

A análise dos impactos da superproteção familiar no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down revela a necessidade de uma mudança de paradigma no cuidado e na educação dessas pessoas. Embora motivada pelo amor e pelo desejo de proteção, a superproteção compromete significativamente a formação da autonomia, da autoestima e da capacidade de enfrentamento de desafios cotidianos. Ao limitar experiências essenciais ao crescimento, os familiares acabam por reforçar padrões de dependência e exclusão, mesmo que de forma não intencional.

Nesse contexto, torna-se evidente que o caminho para uma educação mais inclusiva e transformadora passa pela valorização das potencialidades da pessoa com Síndrome de Down e pelo estímulo ao seu protagonismo. É fundamental que as famílias compreendam a importância do equilíbrio entre cuidado e liberdade, permitindo que seus filhos construam uma identidade autônoma, segura e integrada socialmente. O papel dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social é essencial nesse processo, não apenas como técnicos, mas como parceiros no fortalecimento das famílias. Por meio do acolhimento, da escuta e da orientação qualificada, esses profissionais contribuem para desconstruir medos, oferecer alternativas e promover práticas mais eficazes na formação da pessoa com deficiência.

O desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down está profundamente influenciado pelas práticas familiares. A superproteção, ainda que motivada por afeto,

pode representar uma barreira ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e a inclusão social.

Este artigo destacou a necessidade de promover mudanças de atitudes familiares, incentivando práticas que estimulem o protagonismo e o empoderamento da pessoa com deficiência. Romper com a lógica da superproteção é mais do que um desafio familiar – é uma responsabilidade compartilhada por todos os atores sociais que se dedicam à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. A promoção da autonomia e da participação ativa das pessoas com Síndrome de Down deve ser um objetivo coletivo, baseado no respeito, no apoio mútuo e na crença no potencial humano.

Portanto, é imprescindível que as famílias recebam orientação e suporte adequados para superar o excesso de proteção, permitindo que seus filhos com Síndrome de Down vivenciem experiências diversas, enfrentem desafios e construam um projeto de vida autônomo e significativo. O fortalecimento da autonomia e da inclusão deve ser uma prioridade nas políticas públicas, no trabalho interdisciplinar e nas relações familiares.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Paulo Ricardo de Souza. **Família, deficiência e autonomia: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTUNES, Mario Teixeira.; FIGUEIREDO, Luís. Martins. Inclusão, autonomia e protagonismo: reflexões sobre a prática familiar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 89-102, 2017.

BARBOSA, Luís Gustavo. **Rede de apoio e famílias de pessoas com deficiência: caminhos para a autonomia**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CARVALHO, Leonardo.; TAVARES, Maria Alves. Inclusão e Família: O Papel dos Profissionais no Apoio à Pessoa com Deficiência. **Revista Psicologia e Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-58, 2010.

CARVALHO, Rita Maria. **Família e deficiência: relações, vínculos e**

desenvolvimento. Campinas: Autores Associados, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **Desenvolvimento e Educação da Criança com Deficiência.** São Paulo: Moderna, 2007, p 18, p. 126.

GAIATO, Pedro.; CARVALHO, Afonso Souza. Desenvolvimento e autonomia na deficiência intelectual: entre limites e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2020.

LIMA, Teresa Maria.; PEREIRA, Levi Breno. Inclusão e vida social de pessoas com deficiência: desafios familiares. **Revista Psicologia em Foco**, v. 15, n. 2, p. 118-130, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 14. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Ellen. Gabrielle.; CIA, F. **Educação inclusiva: contextos sociais, culturais e históricos.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marília. **A construção do sujeito: práticas familiares e desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Ana Maria.; ANDRADE, Clécio Lima. O profissional como agente de mediação entre família e pessoa com deficiência. **Revista Inclusão e Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 205-215, 2020.

SZYMANNSKI, Mariana. Superproteção e suas consequências no desenvolvimento infantil. **Psicologia Hoje**, v. 12, n. 3, p. 23-30, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**PARTE III – Neurodiversidade, Mediação
Pedagógica e Inclusão Escolar**



O REFORÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS COM TDAH

Diana Cristina dos Santos Morais¹

Renata de Jesus Souza Santana²

1 Introdução

Este trabalho intitulado “O reforço escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autoestima de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)”, aborda uma problemática frequente no cotidiano educacional: As dificuldades enfrentadas por alunos/as com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade podem ocasionar impactos negativos em sua autoestima e motivação.

O tema ganha relevância à medida que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta inúmeros desafios para garantir a inclusão efetiva de crianças com deficiência. Essas crianças necessitam de atenção pedagógica diferenciada e de práticas educativas que se adaptem às suas necessidades específicas, promovendo o seu desenvolvimento e participação no ambiente escolar. Sendo assim, leva-se uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados por crianças com TDAH, ressaltando a necessidade de desenvolver estratégias que fortaleçam sua autoestima e senso de pertencimento e o reforço escolar entra como apoio para esses/as alunos/as contribuindo com a escola regular e com a família.

A escolha do tema se deu pela vivência prática de uma das pesquisadoras como professora de reforço escolar de crianças da educação infantil e ensino fundamental I, experiência essa que foi se ressignificando e ampliando ao ingressar no curso de Educação

¹ E-mail: diana.crismorais12@gmail.com

² E-mail: Renatasouza.escritora@gmail.com

Inclusiva Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um dos motivos que levou a escolher esse curso foi por receber no reforço escolar crianças com deficiência. Já graduanda do curso a referida educadora, recebeu uma aluna de seis anos de idade com TDAH, a qual frequentemente se comparava aos colegas e, ao perceber que não conseguia realizar atividades isso afetava profundamente a sua autoestima e em determinados momentos dizia: “Eu sou burra?” Essa criança não ficou muito tempo no reforço, pois ela foi embora com a família para outra localidade, no entanto, diante dessa vivência, surgiu a necessidade de investigar mais sobre o TDAH.

Essa vivência no reforço escolar foi compartilhada com a colega, que também é pesquisadora deste trabalho e se sentiu muito tocada e interessada pela experiência, despertando o desejo de compreender mais sobre o TDAH. A partir dessa troca, ambas decidiram registrar e refletir sobre essa prática por meio deste estudo.

A colega em questão escolheu o curso de Educação Inclusiva devido às dificuldades de aprendizagem que enfrentou na infância e pela falta de compreensão que vivenciou no ambiente escolar. Além disso, o interesse pelo tema se fortaleceu pela compreensão de que a educação inclusiva é um caminho de transformação social, capaz de garantir o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a valorização da diversidade, o respeito e a autoestima

Diante desse contexto, o problema da pesquisa foi De que forma o reforço escolar pode contribuir na aprendizagem e fortalecimento da autoestima de crianças com TDAH? A investigação teve como objetivo geral refletir sobre as contribuições do reforço escolar na aprendizagem e no fortalecimento da autoestima de crianças com TDAH, e como objetivos específicos: abordar aspectos conceituais, históricos e políticas públicas de inclusão educacional de crianças com TDAH; discutir sobre os sentimentos de autoestima, identidade e pertencimento e a aprendizagem de crianças com TDAH e descrever sobre a experiência do reforço escolar de crianças com TDAH, analisando como essa prática pedagógica pode contribuir na aprendizagem e fortalecimento da autoestima dessas crianças.

A pesquisa fundamentou-se em autores que dialogam com a educação inclusiva e o reforço escolar, como Mantoan (2003), Andrade et al. (2019) e Guarieiro et al. (2021), que destacam a importância do uso de estratégias pedagógicas adaptadas para atender às necessidades específicas de alunos/as com TDAH. Nesse mesmo eixo, Oliveira, Muszkate e Fonseca (2019) e Bielawski Stroh (2010) que abordam a ludicidade no processo de

aprendizagem dessas crianças. No que se refere à trajetória histórica e aos aspectos clínicos e conceituais do TDAH, contribuíram significativamente os estudos de Carvalho et al. (2022), Silva (2003), Charach (2013), Rhema Educação (2023), Miranda, Rizzutti e Muszkat (2013), que aprofundam as discussões sobre comorbidades associadas ao TDAH.

Quanto à legislação e às políticas públicas, embasaram-se os estudos de Pereira e Alves (2024), Santos (2022) e Farias (2022), além dos principais marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 14.254/2021, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

No campo do desenvolvimento emocional, destacam-se as contribuições de Erikson (1976), Silva (2003), Pereira, Ribeiro e Ferreira (2023), Pereira e Oliveira (2023). Ribeiro e Melo (2023), Sousa et al. (2010), Pinto et al. (2021) e Vieira e Cardoso (2019) ressaltam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o bem-estar e o engajamento de crianças com TDAH no ambiente escolar.

A metodologia empregada foi qualitativa e descritiva por meio de relato de experiência, o qual relatou o trabalho de uma professora no reforço escolar de duas crianças com TDAH entre março de 2024 e maio de 2025. A produção de informações incluiu observações e entrevista semiestruturada com as mães das crianças e com a referida professora, que também é uma das pesquisadoras desse trabalho, esses relatos foram essenciais para a compreensão do processo.

A estrutura do trabalho apresenta inicialmente a definição do TDAH, bem como um breve histórico e aspectos das políticas públicas de inclusão desses alunos/as, em seguida aborda-se autoestima, identidade e pertencimento como aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem de crianças com TDAH, logo após apresenta-se a metodologia, a contextualização da experiência, o relato e as estratégias utilizadas pela professora, também expõe resultados e discussão, finalizado com as considerações finais

A experiência descrita evidencia que práticas pedagógicas pautadas no afeto, na escuta ativa e na valorização das potencialidades das crianças podem promover transformações significativas, tanto no desempenho escolar quanto no bem-estar emocional dos alunos/as com TDAH.

2 Considerações iniciais sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de origem genética, que se manifesta na infância e pode persistir por toda a vida do indivíduo. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, sendo reconhecido oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Fundação Educacional Serra dos Órgãos, 2020).

O diagnóstico é essencialmente clínico e deve considerar o histórico de vida do paciente, a intensidade, a frequência dos sintomas e os prejuízos causados (Prois, 2021 apud Carvalho et al., 2022). Segundo a OMS, não há controvérsias quanto à existência do TDAH (Fundação Educacional Serra dos Órgãos, 2020).

Temos nos deparado com uma série de casos nas instituições psiquiátricas que não fecham com nenhum diagnóstico conhecido. Apesar disso, eles apresentam similaridades quanto ao tipo de início do quadro e sintomatologia que nos força a agrupá-los em uma nova categoria diagnóstica... Estas crianças parecem ter perdido a inibição, tornam-se inoportunas, impertinentes e desrespeitosas. São cheias de espertezas, muito falantes [...] (Prois, 2021, p. 9).

Conforme descrito por Charach (2013) o transtorno pode ser classificado em três subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e o tipo misto.

Há três subtipos de TDAH: o tipo basicamente desatento, segundo o qual a criança apresenta seis dos nove sintomas de desatenção; o tipo basicamente hiperativo-impulsivo, segundo o qual a criança apresenta seis dos nove sintomas de hiperatividade e impulsividade; e o tipo combinado, segundo o qual a criança apresenta altos níveis dos dois tipos de sintomas (Charach, 2013, p. 27).

Além disso, é relevante destacar que o TDAH pode estar associado a comorbidades, como dislexia, disgrafia, dislalia e discalculia (Rhema Educação, 2023). Essas comorbidades podem agravar ainda mais o desempenho escolar dos/as alunos/as, exigindo intervenções educacionais específicas.

Na Disgrafia, caracteriza-se como uma dificuldade de escrever decorrente de uma disfunção motora. A pessoa com disgrafia apresenta traços ilegíveis, junção inadequada de palavras e variação de força na escrita, o que muitas vezes pode ser confundido com desleixo, apesar de possuir desenvolvimento intelectual normal (Rhema Educação, 2023).

A Dislalia é uma disfunção na fala que provoca alterações na produção de fonemas

das palavras, dificultando a articulação verbal. Crianças hiperativas, como aquelas com TDAH, frequentemente apresentam quadros de dislalia, que podem ser tão severos que apenas membros da família conseguem compreender a fala da criança (Rhema Educação, 2023).

A Dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, que afeta o reconhecimento preciso ou fluente de palavras, além de comprometer a decodificação e a soletração, alunos/as com TDAH e dislexia apresentam maiores desafios na aquisição da leitura e escrita, necessitando de acompanhamento especializado (Rhema Educação, 2023).

E a discalculia é caracterizada pela dificuldade em realizar operações matemáticas ou lidar com conceitos numéricos. Crianças com TDAH e discalculia podem apresentar limitações no foco, atenção, memória de curto prazo, planejamento e velocidade de processamento (Rhema Educação, 2023). Essa combinação de dificuldades impacta significativamente o desempenho nas disciplinas que envolvem raciocínio lógico e cálculo.

O TDAH apresenta uma natureza complexa com sintomas que vão além da impulsividade e da falta de atenção, interferindo em diferentes aspectos do crescimento e da aprendizagem infantil. Para compreendê-lo de forma efetiva, é necessário considerar não apenas os parâmetros clínicos, mas também as características individuais de cada criança e os contextos sociais e escolares em que está inserida.

A associação frequente do TDAH com outras dificuldades, como dislexia, disgrafia, dislalia e discalculia, evidencia a necessidade de um olhar mais abrangente e de ações conjuntas entre profissionais de diferentes áreas. Entender a totalidade do transtorno é essencial para criar estratégias de suporte que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação ativa dessas crianças no ambiente escolar e social.

3 Breve histórico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O TDAH possui uma história rica e complexa, com registros que remontam ao século XVIII. De acordo com Carvalho et al. (2022), a descrição do TDAH evoluiu ao longo dos anos, apresentando múltiplos significados e gerando controvérsias entre pesquisadores da área neuropsiquiátrica.

Rezende (2016, apud Carvalho et al, 2022) descreve marcos importantes nessa trajetória histórica do TDAH. Dentre eles destacam-se: no século XVIII, Alexander

Crichton já relatava comportamentos compatíveis com o transtorno; no século XIX, Heinrich Hoffman retratava em seus escritos crianças com comportamentos hiperativos; e, em 1902, George Frederic Still fez descrições clínicas semelhantes ao que hoje conhecemos como TDAH.

Em 1902, George Fredrick Still realizou uma série de palestras no Royal College of Physicians. Nestas palestras, Still falou sobre crianças que eram agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina, excessivamente emotivas e passionais, mostravam pouca “inibição à sua própria vontade”, tinham dificuldades de seguir regras, eram desatentas, hiperativas, propensas a acidentes e ameaçadoras a outras crianças devido a atitudes hostis. De acordo com Still, essas crianças tinham um defeito maior e crônico “no controle moral” (Silva, 2003, p. 170) (grifos do autor).

Na década de 1930, o termo “Doença Hiperkinética da Infância” foi utilizado para definir casos de hiperatividade e impulsividade. Além da trajetória científica, é importante considerar os aspectos sociopolíticos que influenciaram a construção da realidade sobre o TDAH, como aponta Ferreira e Moscheta (2019, apud Carvalho et al., 2022), ao destacarem que o reconhecimento e a classificação do transtorno envolveram discursos científicos, instituições e políticas públicas. Os autores destacam que:

Construir uma realidade acerca do TDAH implica considerar que o TDAH não é único, não existe uma única descrição assertiva sobre o transtorno capaz de descrevê-lo completamente, mas sim múltiplas versões relacionadas ou não, pois para desenvolver uma realidade acerca daquele, faz-se necessário mobilizar política, discursos, laboratórios, instituições, textos científicos (Ferreira; Moscheta, 2019 *Apud* Carvalho, 2022, p. 5).

Com o avanço das pesquisas, a introdução da Ritalina em 1954 trouxe novas possibilidades de tratamento farmacológico (Carvalho et al., 2022). A classificação formal do transtorno passou por sucessivas atualizações nos manuais da American Psychiatric Association, sendo oficialmente denominado TDAH na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) em 1994 (Carvalho et al., 2022).

Dessa forma, a trajetória histórica do TDAH revela não apenas uma evolução conceitual e clínica, mas também a complexa interação entre ciência, cultura e política na definição dos transtornos mentais. O reconhecimento do TDAH como uma condição legítima de saúde mental resultou de décadas de observações clínicas, debates teóricos e avanços científicos, que culminaram em sua consolidação nos manuais diagnósticos

contemporâneos.

Essa fundamentação histórica é essencial para compreender a forma como o transtorno é percebido, diagnosticado e tratado na atualidade, especialmente no que se refere às implicações sociais, educacionais e psicológicas vivenciadas pelas crianças com TDAH.

4 Inclusão educacional de alunos/as com TDAH: avanços legislativos e desafios na prática escolar

A inclusão educacional de estudantes com TDAH representa um desafio para o sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) formam o alicerce jurídico que assegura a educação inclusiva para todas as crianças, incluindo aquelas com TDAH. De acordo com Santos (2022, p. 6), “a legislação é clara em seu compromisso com a educação inclusiva”, sendo que esses documentos garantem o direito à educação de qualidade sem exceções.

No contexto específico do TDAH, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) possui papel relevante, impondo às instituições escolares públicas e privadas o dever de assegurar o atendimento educacional especializado, em condições de igualdade, como determina o art. 28, incisos I e III (Brasil, 2015, p. 3).

O atendimento de educandos da educação básica com TDAH envolve, assim, uma complexa articulação entre diferentes dispositivos legais, como destaca Pereira e Alves (2024, p. 3), ao afirmar que esse processo envolve “questões jurídicas fundamentais, relacionadas à aplicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e da legislação educacional no Brasil”.

A Constituição Federal, no art. 208, inciso III, também assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando a centralidade da inclusão escolar (Brasil, 1988, p. 4). Além disso, a própria LBI, em seus artigos 27 e 28, reforça a obrigatoriedade da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos/as alunos/as com TDAH (Brasil, 2015, p. 5).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) assegura a educação como direito fundamental de todas as crianças e adolescentes. Nos artigos 53, inciso V, e 54, inciso III, o ECA garante condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola, bem

como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Pereira; Alves, 2024. P. 5).

Apesar dos avanços legais, a realidade prática nas escolas brasileiras ainda revela desafios significativos. Segundo Pereira (2019, p. 1), “as escolas ainda não estão preparadas para atender crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)” (sic), sendo comum ouvir de gestores escolares que a LDB (Lei nº 9.394/96) não contempla adequadamente este tipo de transtorno de aprendizagem como parte da educação inclusiva.

A partir das alterações realizadas na LDB em 2013, surgiram orientações para o planejamento e execução de projetos inclusivos voltados a crianças diagnosticadas com TDAH. No entanto, a implementação dessas orientações ainda ocorre de forma gradual e muitas vezes insuficiente, como observa Pereira (2019, p. 2), ao destacar que tais adaptações “gradativamente integraram o atendimento escolar para crianças diagnosticadas com TDAH”.

No Brasil, a principal referência legal que contempla os direitos de estudantes com TDAH é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Ministério da Educação (Fundação Educacional Serra dos Órgãos, 2020). Nesse documento, encontram-se medidas que visam garantir que estudantes com TDAH tenham igualdade de oportunidades no processo de mediação de aprendizagem, atendendo às suas especificidades e respeitando suas limitações.

A promulgação da Lei nº 14.254/21, em novembro de 2021, marcou um avanço fundamental no campo da inclusão escolar. Trata-se da primeira legislação federal a tratar especificamente dos direitos de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Após 13 anos de tramitação, a lei foi sancionada com o objetivo de garantir a identificação precoce, o diagnóstico e o atendimento adequado desses estudantes na rede de ensino (Navas *et al.*, 2023, p. 2). O artigo 1º da referida lei, ressalta que: “O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021, p. 8).

Outro importante instrumento legal é a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Segundo Farias (2022, p. 7), a LBI “reforça o direito à igualdade e à acessibilidade”, destacando a importância de considerar as especificidades de cada criança e oferecer os apoios pedagógicos necessários.

Pereira e Alves (2024) ressaltam que apesar das políticas públicas no Brasil terem ampliado de forma significativa o reconhecimento dos direitos dos educandos com TDAH, ainda existem muitos desafios, uma vez que: “A dificuldade de atender às necessidades específicas desses alunos/as de forma personalizada e colaborativa continua a ser uma questão central, exigindo uma abordagem mais eficaz para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva” (Pereira; Alves, 2034, p. 15).

Portanto, embora haja um importante arcabouço legal que respalda o direito à educação inclusiva para alunos/as com TDAH, persiste a necessidade de investimentos em formação docente, estruturação de recursos pedagógicos adaptados e efetiva aplicação das políticas públicas de inclusão.

5 Autoestima, Identidade e Pertencimento: Fundamentos essenciais para o processo de aprendizagem de crianças com TDAH

Diante dos desafios enfrentados por crianças com TDAH, torna-se evidente que o campo educacional exerce papel significativo na construção da identidade, no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Esses três pilares estão profundamente interligados e se manifestam nas relações cotidianas vividas no ambiente educacional.

A autoestima é um elemento essencial no desenvolvimento psicológico das crianças, inclusive daquelas diagnosticadas com TDAH. Essa condição neurobiológica influencia diretamente suas relações interpessoais, desempenho escolar e percepção de si mesmas. Nesse contexto, tanto o ambiente familiar quanto o escolar exercem papel determinante na construção ou desconstrução da autoestima dessas crianças.

De acordo com o documento Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: Orientações para a Família, “muitas destas crianças, entretanto, são alvo de críticas frequentes e excessivas.” (Brasil, 2011, p. 165). Essas críticas constantes podem gerar sérios impactos emocionais. Ainda segundo o mesmo documento, “críticas excessivas [...] fazem com que a criança se retraia, apresente autoestima diminuída” (Brasil, 2011, p. 165). Isso revela que o modo como a criança com TDAH é acolhida influencia diretamente em sua autoconfiança e no sentimento de pertencimento dentro do núcleo familiar.

No ambiente escolar, o impacto também pode ser positivo ou negativo. Uma educação inclusiva e sensível às necessidades da criança com TDAH pode ser um agente

fortalecedor de sua autoestima. Segundo Pereira e Oliveira (2023, p. 5), “uma formação de qualidade [...] ajuda a construir uma autoestima sólida e uma autoconfiança que as acompanhará em todas as fases da vida”. A valorização das capacidades individuais e a garantia de acesso igualitário à aprendizagem não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, como pontuam as autoras: “Assegurar que todas as crianças tenham acesso equitativo à educação vai além das regulamentações e leis, é proporcionar a oportunidade de aprender, crescer e alcançar seu máximo potencial.” (Pereira; Oliveira, 2023, p. 5).

Portanto, promover a autoestima de crianças com TDAH requer um olhar ampliado e humano, que valorize suas conquistas, respeite seus limites e incentive suas potencialidades. Tanto a família quanto a escola devem atuar de forma colaborativa e empática, reconhecendo que o fortalecimento da autoconfiança e do bem-estar emocional é tão importante quanto o avanço acadêmico. É nesse equilíbrio que se constrói uma infância mais justa, saudável e promissora para todas as crianças.

Em relação a identidade é construída desde os primeiros anos de vida, por meio das interações sociais e das experiências afetivas que a criança vivencia em seu ambiente. Esse processo gradual e contínuo é essencial para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e da percepção de si mesma como sujeito único e capaz.

Erikson (1976) sinaliza que o processo de formação da identidade tem início na infância. A formação da identidade emprega um processo de reflexão e a observação simultânea, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental “[...] o processo inicia-se algures no primeiro „encontro“ verdadeiro da mãe e do bebê como duas pessoas que podem tocar-se e reconhecer-se mutuamente” (Erikson, 1976 p. 21).

Segundo o referido autor, é possível compreender a construção da identidade infantil como um processo gradual, no qual a criança constrói sua percepção de si mesma de acordo com as experiências sociais vividas em diferentes espaços. Ainda segundo Erikson (1976, p. 93),

Portanto, pode-se dizer que a personalidade se desenvolve de acordo com uma escala predeterminada [...] na direção de um círculo cada vez mais amplo de indivíduos e instituições significantes, ao mesmo tempo em que está consciente da existência desse círculo e pronto para a interação com ele (Erikson 1976, p. 93).

É nesse momento que suas preferências, interesses e singularidades começam a ser moldadas. Para crianças com TDAH, a construção da identidade pode se tornar mais

complexa e dolorosa devido aos rótulos e estigmas frequentemente associados ao transtorno. Segundo Silva (2003), crianças com TDAH passam por inúmeros desconfortos sociais diante de suas singularidades, sendo atribuídos à criança rótulos pejorativos como pestinhas e mal-educadas.

Esses estigmas tendem a ser intensificados e internalizados pela criança com TDAH durante os anos iniciais do Fundamental I, quando ela tem maior consciência das suas dificuldades e preferências, levando-a a consolidar uma autoimagem negativa, na qual ela pode perceber-se como incapaz, inferior e estranha, devido aos rótulos pejorativos.

Levando em consideração essa realidade, é necessário que haja contribuições e ações positivas tanto no campo educacional quanto no familiar, para que as bases da construção da identidade da criança sejam fundamentadas de forma saudável e positiva, na qual ela se reconheça como ser capaz.

Conforme Silva (2003), indivíduos que não se reconhecem ou não se sentem valorizados em suas etapas iniciais de vida tendem a rejeitar sua própria identidade de forma impulsiva. O convívio social é fundamental na construção do seu “eu” e na troca de saberes. Nesse sentido, é importante que a criança com TDAH seja reconhecida nos ambientes de convívio como um sujeito capaz de interagir, fazer escolhas e desenvolver suas singularidades de forma coerente, saudável e autêntica.

No que se refere ao sentimento de pertencimento, entende-se que é um dos pontos importantes que contribui para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente daquelas diagnosticadas com TDAH. A construção dessa percepção implica em sentir-se aceito, valorizado e incluído em todas as dimensões do ambiente educacional.

Segundo Pereira, Ribeiro e Ferreira (2023, p. 3), “a saúde mental abarca algumas dimensões psicossociais, como emoções positivas, qualidade de vida percebida, funcionamento psicológico e social positivo, além de senso de pertencimento a grupos”. Compreende-se que o pertencimento é um componente essencial da saúde mental, influenciando diretamente o bem-estar emocional e social das crianças com TDAH.

As crianças com esse diagnóstico muitas vezes são obrigadas a conviver em um ambiente que frequentemente se deparam com incompreensão ou exclusão, é fundamental cultivar o senso de pertencimento para que a autoestima seja reforçada e fomentar um aprendizado significativo.

A escola, enquanto espaço de convivência e formação integral, desempenha um

papel importante nesse processo. A legislação brasileira reconhece isso de forma clara. Conforme Pereira e Oliveira (2023, p. 12) “a Constituição Federal não apenas reconhece o direito à educação, mas também estabelece a inclusão como um princípio fundamental [...] promovendo sua plena participação na escola”.

Essa afirmação ressalta que o pertencimento não é apenas desejável, ele é um direito constitucional, reforçando a necessidade de práticas escolares que acolham a diversidade e assegurem que crianças com TDAH sejam parte ativa da comunidade escolar.

Assim, promover o pertencimento de crianças com TDAH é um dever ético, legal e pedagógico. Implica construir relações significativas, valorizar as diferenças e criar oportunidades para que todas as crianças possam se ver representadas, respeitadas e envolvidas em seu próprio processo educativo.

Assim, uma educação que promove identidade, pertencimento, autoestima e oferece apoio complementar por meio do reforço escolar não apenas ensina conteúdos, mas transforma o percurso acadêmico da criança com TDAH, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento integral, inclusão e sucesso escolar.

6 Percurso metodológico e contextualização da experiência

A metodologia utilizada nesse trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa, descritiva, através do método de relato de experiência, o qual de acordo com Grollmus e Tarrés (2015, p. 8) é definido como “uma forma de narrativa, onde o autor narra através da escrita, uma experiência vivenciada a partir de observações subjetivas e objetivas, a partir da problematização, intervenções e técnicas aplicadas”.

Como instrumento de pesquisa além da observação direta foi feita entrevista semiestruturada com a professora do reforço escolar, que é uma das pesquisadoras e com as mães das crianças. A entrevista com a professora do reforço escolar foi feita pela colega de curso, a qual também é uma das autoras desse trabalho, a fim de relatar para colega a experiência para uma análise coletiva.

O relato aqui descrito refere-se ao trabalho desenvolvido pela referida professora no espaço de apoio pedagógico Mundo do Aprender, situado na cidade de Valença-Bahia. A educadora responsável pelo reforço escolar é uma aluna graduanda do curso de

Educação Inclusiva da Universidade do Estado da Bahia, as atividades são realizadas em sua residência, em um ambiente especialmente adaptado para esse fim. Participam do reforço um total de dezessete crianças, sendo oito no turno matutino (das 8h às 11h40) e nove no turno vespertino (13h às 16h40), diariamente de segunda a sexta-feira todas devidamente matriculadas no ensino regular.

As experiências evidenciadas no relato ocorreram entre março de 2024 a maio de 2025, como exposto participam do reforço escolar dezessete crianças, no entanto são sujeitos da pesquisa duas crianças diagnosticadas com TDAH, as quais estudam no turno matutino. Para preservar a identidade das participantes foram utilizados nomes fictícios, os quais foram Flor, uma menina de 9 anos; e Cravo, um menino de 6 anos, também foram considerados os relatos das mães, contribuindo para uma compreensão mais ampla do processo vivenciado.

No referido espaço, a professora ensina as atividades das crianças, utilizando materiais lúdicos, buscando promover a colaboração entre as crianças, incentivando a participação ativa e oferecendo devolutivas positivas. Momentos de diálogo também são organizados para criar um ambiente acolhedor, onde os conteúdos são apresentados de forma leve e divertida. Além disso, a professora estimula a autonomia dos/as alunos/as de forma que fortalece a autoconfiança e segurança deles, especialmente durante a leitura.

O Reforço Escolar, nesse contexto, é entendido como uma prática pedagógica que vai além de ensinar atividades escolares do ensino regular. Trata-se de um espaço de escuta sensível e apoio, voltado às necessidades específicas de cada criança. Como afirmam Andrade *et al* (2019, p. 5) “O reforço escolar é uma abordagem complementar e não somente a repetição do que não foi aprendido na aula, ele deve oferecer nova perspectiva nas relações sociais da escola e a possibilidade de oferecer ao aluno a oportunidade de combater as próprias deficiências potencializando sua aprendizagem”.

Desse modo o Reforço Escolar se molda às singularidades de cada indivíduo, buscando minimizar as dificuldades associadas à aprendizagem, oferecendo um olhar atento e sensível às características que envolve o TDAH.

Dessa forma, compreende-se que o reforço escolar não apenas melhora o aprendizado, mas também contribui significativamente para o bem-estar emocional, uma vez que no ambiente é oferecido um serviço personalizado que potencializa sua confiança, sendo ele um ser capaz de aprender. Como afirma Guarieiro *et al* (2021), o Reforço Escolar é uma ferramenta de apoio eficaz para alunos/as com TDAH.

Quando os profissionais da educação acolhem, respeitam e valorizam a singularidade de cada criança, especialmente daquelas com TDAH, eles contribuem de forma decisiva para que se reconheçam como sujeitos capazes, dignos de afeto, confiança e respeito. A declaração de Salamanca (1994, p. 8) afirma que “[...] levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão [...]”.

Essa postura acolhedora e intencional, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, reflete positivamente no processo de mediação de aprendizagem. Crianças que se sentem seguras e incluídas, demonstram maior interesse pelas atividades, engajam-se com mais disposição e persistem diante dos desafios escolares.

A valorização de suas potencialidades, aliada ao reconhecimento empático de suas dificuldades, favorece a criação de vínculos positivos com docentes, colegas e com o próprio conhecimento. Nesse cenário, o reforço escolar surge como uma ferramenta pedagógica essencial. Quando bem planejado e executado de forma individualizada e respeitosa, o reforço não apenas ajuda a sanar lacunas de aprendizagem, mas também fortalece a autoconfiança e o sentimento de competência da criança.

Para a pessoa com TDAH, esse apoio pode ser decisivo na superação das dificuldades de atenção, organização e ritmo, permitindo que avance em seu próprio tempo, sem se sentir excluído ou inferiorizado.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9).

Nessa perspectiva, o reforço escolar também pode ser compreendido como um apoio externo complementar. No caso específico de crianças com TDAH, esse suporte é ainda mais significativo, pois permite que se sintam compreendidas e acolhidas em sua singularidade.

7 A experiência

Flor é uma menina de 9 anos, diagnosticada com TDAH quando tinha aproximadamente 5 anos. Desde o diagnóstico, sua rotina familiar e escolar tem sido

marcada por desafios significativos, especialmente no que diz respeito à manutenção da rotina e ao controle de comportamentos impulsivos e emocionais.

No início da convivência no espaço de reforço escolar Mundo do Aprender, na cidade de Valença-BA, Flor apresentou resistência e dificuldades de adaptação. Nos primeiros dias, era visível o desconforto por estar fora de sua rotina habitual. Ela se mostrava retraída, observadora e insegura, chorando em algumas ocasiões ao chegar no local, expressando verbalmente à mãe que sentia falta de sua antiga cuidadora.

Com o tempo e com a frequência regular, Flor começou a construir vínculos com a professora e os colegas. Essa aproximação foi gradual e delicada, exigindo empatia, escuta ativa e estratégias de acolhimento para que Flor se sentisse segura e pertencente. Hoje, a relação entre ambas é marcada por afeto, respeito e confiança, sendo a convivência diária (de segunda a sexta, no turno matutino) um fator essencial para seu desenvolvimento emocional e social.

Apesar dos avanços no reforço escolar, a realidade de Flor na escola regular é diferente, a mãe relatou, na pesquisa realizada, que a escola não adota estratégias específicas para lidar com o TDAH e que sua filha não se sente incluída ou valorizada no ambiente escolar. Ainda segundo a mãe, Flor já foi vítima de exclusão e isolamento por parte de colegas, episódios que agravaram sua baixa autoestima e a levaram a desenvolver uma percepção negativa de si mesma.

Flor frequentemente verbaliza falas como: “Eu não consigo. Eu não sou inteligente. Eu não me acho bonita. Eu acho que as pessoas não gostam de mim.”. Essas frases revelam uma fragilidade emocional profunda, típica de crianças que, além do transtorno, convivem com a sensação de não serem compreendidas ou aceitas. Embora não se compare diretamente aos seus pares, Flor deseja ser aceita e busca aprovação constantemente, recorrendo a elogios e tentando se destacar para ser notada. Já houve situações em que ela compartilhou histórias inverídicas durante rodas de conversa apenas para se sentir incluída no grupo, o que demonstra seu esforço para se sentir pertencente e evidencia fragilidades no processo de construção de sua identidade.

Em casa, a mãe percebe comportamentos diferentes dos observados no reforço escolar. A negativa a pedidos simples pode gerar reações emocionais desproporcionais. A criança, segundo a responsável, precisa frequentemente de reafirmações e validações, o que revela sua necessidade de aceitação e acolhimento constante.

Atualmente, Flor é acompanhada por uma psicóloga (que trabalha especificamente

a questão da baixa autoestima), uma psicopedagoga e um neurologista, além de fazer o uso regular de Ritalina (20 mg), o que tem contribuído para o manejo dos sintomas do TDAH. Ainda assim, a fragilidade emocional e os impactos da falta de inclusão escolar continuam sendo aspectos centrais em sua vivência.

Flor tem demonstrado avanços importantes em sua convivência no reforço escolar, beneficiando-se de um ambiente de apoio e acolhimento que vai além de questões pedagógicas, favorecendo seu bem-estar e desenvolvimento.

Este relato evidencia a importância de um ambiente acolhedor, compreensivo e adaptado às necessidades da criança com TDAH. A experiência de Flor reforça que a inclusão não depende apenas da presença física da criança na escola ou em grupos sociais, mas da construção ativa de vínculos, do respeito às suas singularidades e do fortalecimento de sua autoestima e identidade.

Cravo, neste relato, é um menino de 6 anos, diagnosticado com TDAH há aproximadamente 1 a 2 anos. Segundo relato da mãe, desde cedo, Cravo demonstrava características que revelavam fragilidades em sua identidade e autoestima, especialmente no contexto de aprendizagem. A mãe, com base nas observações da professora da escola regular, relatou que Cravo possuía dificuldades significativas de leitura e baixa concentração. Foi observado também pela família que a criança apresenta dificuldade nas questões emocionais, como sensibilidade excessiva.

O maior desafio enfrentado por Cravo dentro do Reforço Escolar era o medo de errar, esse medo o impedia de tentar diante de qualquer proposta de leitura, mesmo com palavras simples, ele repetia frases como “eu não consigo” ou “eu não sei ler”, sem ao menos se arriscar em tentar. Sua insegurança era tão intensa que ele acreditava que seria repreendido caso não acertasse, um reflexo direto de como sua autoimagem e sensação de pertencimento estavam comprometidas.

Desde as primeiras vivências no Reforço Escolar, a intervenção foi voltada para a construção de um espaço emocionalmente seguro, foi explicado, de forma afetiva e contínua, que errar faz parte do processo de aprendizagem, e que o ato de tentar seria sempre valorizado. Cravo passou a compreender que, ao errar, não seria julgado, mas sim acolhido e ajudado. Esse vínculo de confiança foi fundamental para o fortalecimento de sua identidade como sujeito capaz de aprender.

Em poucas semanas, foi possível observar mudanças significativas. Cravo passou a se arriscar mais, ganhou autoconfiança e começou a demonstrar orgulho de suas

conquistas. Atualmente, já é capaz de ler e escrever pequenas palavras e frases, o que representa um avanço não apenas pedagógico, mas também emocional.

No aspecto social, sua adaptação ao reforço escolar foi tranquila, desde o início, demonstrou facilidade para se relacionar com os colegas, socializando com todos, sem distinções. Essa abertura para o convívio demonstra que, apesar das inseguranças internas, Cravo possui um bom repertório afetivo e interpessoal. Em casa, os responsáveis não observaram mudanças negativas de comportamento em relação à nova rotina, sinal de que o ambiente do reforço foi bem acolhido por ele.

Ainda assim, persistem sinais que merecem atenção no processo de construção de sua identidade. A mãe relata que, em alguns momentos, Cravo se compara aos colegas, expressando sentimentos de inferioridade, como quando disse que o outro era bonito e ele, feio. Essa fala, embora pontual, indica que sua autopercepção que ainda está em desenvolvimento, pode ser facilmente afetada por estímulos externos.

Além disso, ela observa comportamentos que indicam a necessidade de aprovação constante, como repetir perguntas ou buscar elogios com frequência. Tais atitudes revelam um desejo profundo de pertencimento e valorização. Apesar disso, Cravo raramente verbaliza sentimentos de solidão ou rejeição e, até o momento, não houve relatos de exclusão na escola, o que reforça a importância de um ambiente que o reconheça e o acolha.

A mãe acredita que seu filho se sente incluído e valorizado na escola e reconhece que a instituição tem adotado estratégias específicas para lidar com o TDAH, no entanto, ressalta a importância de ampliar as ações de conscientização e apoio, sugerindo palestras, reuniões com todos os pais da escola e cursos de formação para os professores, de modo a criar um ambiente ainda mais preparado para promover a inclusão de crianças com TDAH.

A experiência de Cravo evidencia que a construção de uma identidade positiva, aliada ao fortalecimento da autoestima e ao sentimento de pertencimento, depende diretamente de como a criança é acolhida nos espaços que frequenta. Quando há empatia, escuta e incentivo, o desenvolvimento acontece de forma integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas, principalmente, no emocional e social, o que resulta em um processo de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor para todos os envolvidos.

8 Estratégias pedagógicas abordadas no reforço escolar

Flor chega ao ambiente escolar por volta das 8h, exceto nos dias em que tem consulta com a psicóloga, quando chega às 9:40 h. Ao entrar, cumprimenta seus colegas, e logo sob o comando dado pela professora inicia suas atividades escolares, o desempenho de Flor varia conforme seu humor; às vezes, ela realiza as tarefas sem dificuldade, mas geralmente precisa de estímulo e incentivo para a leitura e compreensão.

A leitura é feita em partes, permitindo que ela tenha tempo para pensar e construir suas próprias percepções. Em algumas situações, a professora utiliza exemplos práticos e métodos lúdicos para facilitar a compreensão. Por exemplo, ao abordar um problema matemático que pergunta qual a diferença entre 23 e 30, Flor tem dificuldade em formular o cálculo. Para ajudá-la, a professora oferece uma caixa com blocos, e Flor empilha os blocos até completar o número 30, contando os blocos a partir do 23, recontando-os em seguida chegando à resposta correta. A abordagem lúdica, com o uso de materiais concretos e manipulativos, torna o aprendizado mais dinâmico, acessível e menos entediante para Flor, além de possibilitar que ela participe ativamente da construção do conhecimento.

A professora apresenta os assuntos de forma leve, utilizando exemplos engraçados e uma linguagem acessível. Ela faz isso intencionalmente, escrevendo informações erradas, como “karinho” ou “ $3 + 0 = 30$ ”, o que leva os/as alunos/as a perceberem e corrigirem, criando um ambiente divertido que motiva Flor e seus pares a aprender. Momentos de diálogo entre os/as alunos/as também são promovidos diariamente em horários específicos, permitindo que compartilhem sentimentos e experiências, o que contribui para o senso de pertencimento de Flor e a faz sentir-se acolhida e valorizada.

Após completar suas atividades, Flor se sente motivada a ajudar os colegas que ainda não terminaram suas tarefas. Nesse momento, a professora a incentiva a atuar como tutora em atividades simples, fortalecendo sua autopercepção como alguém capaz de ensinar e colaborar. Essa estratégia de rodízio de tutoria entre estudantes valoriza suas habilidades e amplia sua confiança.

Além disso, são propostos desafios que estimulam a resolução de problemas de forma prática, encorajando Flor a pensar em soluções e tomar decisões durante as atividades. Essa metodologia ativa contribui para o desenvolvimento da autonomia e reforça sua competência diante das tarefas escolares. A rotina diária também é organizada

com o auxílio de uma sequência visual das atividades, permitindo que Flor escolha a ordem em que deseja realizá-las. Esse tipo de organização promove maior engajamento e oferece um sentimento de controle sobre sua jornada de aprendizagem.

Por fim, a professora valoriza cada pequeno progresso de Flor, oferecendo sempre reforços positivos e feedbacks individualizados, que reconhecem seu esforço e dedicação. Esse olhar atencioso e encorajador tem impacto direto em sua autoestima, que se manifesta em sorrisos, demonstrações de carinho com seus colegas e com a professora, a quem chega a abraçar e chamar de “segunda mãe” em momentos de muita alegria.

Cravo costuma chegar ao ambiente por volta das 9h da manhã. Em geral, chega bem comunicativo, embora demonstre uma sensibilidade mais acentuada às questões climáticas, o que faz com que falte com frequência. Apresenta facilidade em se distrair, motivo pelo qual foi convidado a se sentar ao lado da professora. Ainda assim, mesmo se afastando por alguns instantes dos colegas, essa atitude não o impede de participar ativamente das vivências propostas em grupo.

Inicialmente, Cravo sentia medo de errar, o que dificultava seu envolvimento com a leitura. No entanto, essa percepção foi sendo gradualmente desconstruída com o apoio sensível da professora. Para ajudá-lo, ela passou a utilizar blocos com letras, separando as palavras em sílabas. Essa estratégia tornava a leitura mais acessível e demonstrava, para toda a turma, que errar faz parte do processo de aprendizagem. A professora reforçava que todos erram e que é justamente assim que se aprende.

A partir disso, foi criada uma rotina de leitura com períodos curtos, sempre com a presença próxima da professora. Essa proximidade fazia Cravo se sentir mais seguro para tentar ler. Com o tempo, os períodos de leitura foram sendo intensificados, ao mesmo tempo em que a presença da professora foi diminuindo gradualmente, de forma cuidadosa e acolhedora.

Cravo demonstrava entusiasmo ao manusear os blocos de letras, e foi por meio dessa experiência que começou a perceber que era, sim, capaz de ler e escrever. Ele absorveu a estratégia com muito carinho e passou a encarar a leitura com mais confiança e alegria.

9 Resultados e discussões

Observa-se no relato acima que, ao conduzir o trabalho com Flor e Cravo, a

professora adota estratégias pedagógicas sensíveis e inclusivas, as quais contribuem para o processo de mediação de aprendizagem, para a formação da identidade da criança e são voltadas significativamente para o fortalecimento da autoestima, do senso de pertencimento e da autoconfiança. Ela desenvolve atividades específicas e direcionadas conforme a necessidade de cada criança.

Uma das estratégias utilizadas pela professora é o lúdico. Com a aluna Flor, a docente promove práticas que valorizam suas potencialidades e respeitam seu ritmo, utilizando materiais lúdicos e manipulativos, como blocos para contagem em atividades de matemática, o que torna o aprendizado mais concreto e acessível, uma vez que a “ludicidade é uma ferramenta didática, contribuinte no processo ensino aprendizagem, pois auxilia no desenvolvimento do discente, oportunizando e estimulando a concentração, socialização, autonomia e autoestima” (Ribeiro; Melo, 2023 p. 10).

Além disso, os conteúdos são apresentados e trabalhados de forma prática, leve e bem-humorada para todos os/as alunos/as, com exemplos engraçados, erros propositais, e atividades lúdicas como Jogos e brincadeiras, o que cria um ambiente divertido, favorável à aprendizagem e ao convívio social. De acordo com Bielawski Stroh (2010), os jogos auxiliam no processo de mediação de aprendizagem das crianças com TDAH. E Pereira (2014, p. 10) também explicita que:

As atividades aplicadas na sala de aula por meios de brincadeiras estimulam e levam os alunos a interagirem entre si, dessa forma as brincadeiras relacionadas com “determinadas atividades leva a criança a construir uma imagem positiva e desperta o interesse pela leitura ou escrita” (grifos do autor).

Outro procedimento destacado é que a professora estimula a participação ativa da aluna, permitindo que ela auxilie colegas em atividades simples. Essa estratégia de rodízio de tutoria contribui para que Flor se perceba como alguém capaz de ensinar, o que impacta positivamente sua autoestima. Andrade (2019, p. 03) enfatiza que

O reforço escolar pode ser um espaço privilegiado para a mudança nas relações sociais do aluno e no seu autoconceito. Este com baixo desempenho escolar necessita sentir um clima de companheirismo e parceria. Cabe ao professor mostrar a eles que a sala é heterogênea, que os colegas com baixo rendimento também aprendem.

Essa prática pedagógica é especialmente relevante no contexto do TDAH, uma vez que, conforme Oliveira, Muszkate e Fonseca (2019), crianças com esse transtorno tendem a apresentar níveis mais baixos de motivação intrínseca e podem se beneficiar de

estratégias que favoreçam o engajamento por meio do reconhecimento e da valorização de suas competências. Assim, ao ocupar um papel colaborativo no reforço escolar, Flor passa a vivenciar experiências positivas que contribuem para sua autoconfiança e senso de pertencimento.

A professora também oferece reforços positivos constantes e feedbacks individualizados, reconhecendo o progresso de cada criança de forma sensível e encorajadora. De acordo com Oliveira, Muszkate e Fonseca (2019 p. 07) “crianças diagnosticadas com TDAH enfrentam desafios na regulação de sua motivação interna”.

Isso evidencia a importância de educadores utilizarem reforços positivos para ajudar esses/as alunos/as na realização de suas atividades escolares. Segundo com Barkley (2002 apud SANTOS 2013 p. 26): “as crianças com TDAH aprendem mais com o rápido feedback”, esse comentário enfatiza a necessidade eminente dos feedbacks positivos serem expostos imediatamente as crianças com TDAH diante de suas conquistas, fortalecendo o sentimento de capacidade”.

Para promover o senso de pertencimento, são organizados momentos diários de diálogo entre estudantes, nos quais compartilham sentimentos e experiências. Esses momentos criam laços e estimulam a escuta. Como apontam Ribeiro e Melo (2023, p. 4) “É no ambiente educacional que o aluno inicia suas práticas sociais, compreende valores, modelos de condutas e desempenha suas habilidades e competências” o que contribui para a construção de vínculos e de sua identidade no coletivo.

A fala das autoras reforça a importância de práticas que favoreçam a integração social no cotidiano das crianças com TDAH e as rodas de conversas se mostram uma ferramenta eficaz. Pinto e Cruz (2021, p. 5) também afirmam que: “esse instrumento pedagógico chamado, roda de conversa contribuir para a construção do conhecimento, valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos, fazendo assim uma construção coletiva de saberes, respeitando as diferenças de cada um”. Dessa forma, compreende-se que a roda de conversa é uma estratégia que promove inclusão, escuta e valorização das singularidades de cada indivíduo.

No espaço do reforço escolar, a professora também desenvolve uma rotina estruturada, organizada e flexível, uma vez que, como afirmam Vieira e Cardoso (2019, p. 02):

Apesar de possuir alguns elementos fixos em sua estruturação a rotina não precisa ser rígida e limitada e sim flexível, onde a criança possa se

situar e habituar-se aos espaços se relacionando individual e coletivamente. [...] Para que a rotina possa alcançar os resultados almejados pelo docente se faz necessário o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, com sentimentos, curiosidades e identidade.

Dessa forma, Flor também é estimulada a desenvolver sua autonomia ao escolher algumas vezes a ordem das atividades diárias. Essa estratégia contribui para sua autoconfiança, oferecendo um senso de controle sobre sua rotina de estudos. Essa abordagem está de acordo com a constatação de Landskron e Sperb (2008, *Apud* Forteski, 2012, p. 208), os quais ressaltam a importância dos educadores que “usam a experiência e o conhecimento adquirido para acolher e fortalecer a autoestima do aluno”, adotando “atividades gratificantes” e evitando punições excessivas.

Com o aluno Cravo, a professora desenvolve ações específicas para ajudá-lo a superar o medo de errar, especialmente em atividades de leitura na qual ele se distrai facilmente. Inicialmente, ele apresentava insegurança para tentar ler, “a criança DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção) tem a atenção tão dispersa que qualquer estímulo, um barulho, um movimento, a impede de concentrar-se em alguma tarefa por muito tempo.” (Silva, 2003, p. 33), tendo isso como realidade, eram utilizados como estratégia pedagógica blocos de letras, que facilitava a formação de sílabas e palavras. Com a aplicação dessa metodologia, Cravo passou a demonstrar maior confiança na leitura e escrita.

O entusiasmo demonstrado ao manusear os blocos indicava que ele passou a perceber-se como um leitor capaz, desenvolvendo maior receptividade e envolvimento com as atividades de leitura. O lúdico é compreendido como instrumento didático metodológico que auxilia no desenvolvimento do sujeito e da leitura, estimulando a construção do conhecimento, levando a criança a desenvolver situações reais a partir do imaginário (Sousa et al 2010, p. 10).

A professora reforçava constantemente que o erro faz parte do processo de aprendizagem, considerando “que as ações humanas são fortemente influenciadas tanto pelas emoções quanto pela razão.” (Silva, 2003, p. 66), sendo que a aprendizagem não se limita especificamente ao cognitivo, mas também abrange o emocional, assim como sinaliza Gonzalez (2007, *Apud* Santos, 2013, p. 17): “O déficit de atenção é um quadro psicopatológico complexo que afeta todo o desenvolvimento psicoemocional, cognitivo e social da criança, por isso a intervenção desse transtorno deve abranger várias

dimensões”.

Quando o educador tem um olhar diferente e positivo em relação ao erro, ele pode servir como uma estratégia didática de ensino construtivo de ajuda aos educandos. Como afirma Mantoan (2003, *Apud* Cossa, 2021, p. 27)

A valorização do erro pressupõe praticar um ensino inclusivo, sendo que uma das formas de praticar a inclusão nos processos educativos é ensinar levando em conta às diferenças dos alunos, mas isso não pressupõe diferenciar o ensino para cada um, mas sim, abandonar o ensino transmissivo, adotando, assim uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que seja contrária à visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

A educadora também criou uma rotina de leitura com períodos curtos, inicialmente acompanhada de forma permanente pela professora, no qual ela se sentava ao lado de Cravo. Essa presença constante proporcionou ao aluno um momento mais acolhedor e seguro, o que o encorajou a tentar ler junto com a docente. A professora compreendeu seus medos e respeitou seu tempo, evitando pressioná-lo. Conforme Silva (2023, p. 43), “exigir grandes avanços de forma imediata pode gerar sentimentos de frustração e resistência ao aprendizado”.

Com o tempo, a professora conseguiu fazer com que Cravo desenvolvesse mais autonomia na leitura, reduzindo gradualmente sua permanência constante ao lado dela, Silva (2009, p. 8) ressalta que “A leitura é um auxílio para o aluno enxergar longe o acontecimento de forma atenta e crítica, para assim, conquistar uma autonomia sobre qualquer assunto”. Ressalta-se aqui a importância do aprender a ler, compreendendo a leitura não apenas como o ato de decodificar letras e formar palavras ou frases, mas como uma ferramenta essencial no processo de construção da autonomia do sujeito.

Dias e Medeiros (2020, p. 117) afirmam que “as interações que acontecem entre criança-adulto e entre criança-criança imprimem um papel preponderante na construção da autonomia infantil”. Compreende-se que a metodologia da professora utilizando a mediação pedagógica gradual, permite que o/a aluno/a construa segurança e autonomia diante do processo de leitura.

À medida que ganhava confiança, o aluno demonstrava satisfação com suas conquistas, o que indicava que começava a se perceber como um indivíduo apto a ler. Esse progresso refletiu em uma maior receptividade e envolvimento nas atividades de leitura.

A técnica pedagógica utilizada pela docente está de acordo com Andrade (2019, p. 3) “Por isso, a falta de desprendimento em relação ao aprendizado não pode ser vista

como se o aluno fosse incapaz de aprender, ao contrário, cabe ao professor criar meios para que este indivíduo consiga se desenvolver.”

A docente diversificou suas estratégias pedagógicas, mesclando atividades orais, jogos de leitura e pequenos desafios de soletração, buscando estimular o interesse e a participação dos discentes. Ambos são constantemente incentivados a participar das atividades em grupo e suas habilidades são valorizadas de forma intencional. A prática pedagógica adotada revela um compromisso com a escuta ativa, o acolhimento e a valorização das singularidades de cada estudante, criando um ambiente educacional que favorece o desenvolvimento integral, emocional e cognitivo dos educandos.

O trabalho desenvolvido com Flor e Cravo evidenciou uma abordagem sensível, inclusiva e adaptada às particularidades de cada um, respeitando seus ritmos de aprendizagem e valorizando suas potencialidades. Com Flor, a ênfase recaiu sobre ações que fortalecessem sua autoestima, autonomia e protagonismo nas atividades, com Cravo, o foco esteve em superar a insegurança frente à leitura, promovendo um acompanhamento próximo e gradual, as ações da educadora também contribuem para o processo de formação da identidade de cada um, uma vez que essa é construída a partir das experiências da criança como sujeito em interação com o outro.

10 Considerações finais

O presente relato de experiência possibilitou refletir sobre a relevância do reforço escolar na mediação de aprendizagem de crianças com TDAH, com ênfase no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertencimento.

Pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, uma vez que através desse trabalho foi possível refletir sobre as contribuições do reforço escolar na aprendizagem e no fortalecimento da autoestima de crianças com TDAH, abordando aspectos conceituais, históricos e políticas públicas de inclusão educacional dessas crianças, discutindo sobre os sentimentos de autoestima, identidade, pertencimento e aprendizagem de alunos/as com esse transtorno, e ainda essa pesquisa permitiu descrever sobre a experiência do reforço escolar de crianças com TDAH analisando como essa prática pedagógica pode contribuir no processo de ensino aprendizagem

fortalecimento da autoestima dessas crianças

O problema inicial da pesquisa foi respondido uma vez que ficou evidente que o reforço escolar, quando conduzido com intencionalidade, empatia e metodologias adequadas, contribui significativamente na mediação de aprendizagem, fortalecendo a autoestima de crianças com TDAH e promovendo sua inclusão de forma efetiva.

Ao acompanhar de forma sensível e intencional as trajetórias de Flor e Cravo, no relato descrito nesse trabalho foi possível observar que o ambiente acolhedor, respeitoso e adaptado às necessidades individuais favorece não apenas o rendimento pedagógico, mas sobretudo o bem-estar emocional de pessoas com TDAH.

As estratégias adotadas pela professora no reforço escolar foram o uso do lúdico, a valorização de pequenas conquistas, a escuta ativa, o incentivo à participação em rodas de conversa, o rodízio de tutoria, a apresentação bem-humorada dos conteúdos, a leitura dinamizada, a mediação pedagógica gradual, os feedbacks imediatos e positivos, a rotina estruturada e flexível, além da adaptação ao ritmo individual de aprendizagem.

Constatou-se que esses procedimentos revelaram-se eficazes na construção de um espaço onde as crianças se sentem seguras para aprender, expressar suas emoções e se reconhecerem como sujeitos capazes. O medo de errar, a insegurança e a autopercepção negativa foram gradativamente ressignificados, dando lugar à confiança, à autonomia e ao orgulho pelas próprias conquistas.

Conforme discutido ao longo do trabalho, a criança com TDAH muitas vezes enfrenta exclusão, incompreensão e rotulações pejorativas, o que afeta diretamente sua autoestima e identidade. Por isso, é imprescindível que tanto a escola regular quanto o reforço escolar assumam o compromisso de promover práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as singularidades, reconheçam as potencialidades e construam, junto aos/às alunos/as, experiências positivas de aprendizagem.

Apesar do avanço legislativo, muitas escolas ainda não estão preparadas para aplicar efetivamente essas normativas. A formação docente insuficiente, a carência de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de políticas públicas plenamente implementadas dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O Brasil dispõe de um aparato legal robusto que garante o direito à educação inclusiva para estudantes com TDAH. No entanto, para que essas leis saiam do papel e se transformem em realidade, é fundamental investir na formação contínua dos professores, fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas e assegurar a aplicação efetiva das políticas

públicas. Só assim será possível construir um ambiente escolar que respeite a diversidade e promova oportunidades reais de aprendizagem para todos.

A identidade é construída a partir das vivências e das interações sociais. Assim, ao favorecer experiências de valorização, reconhecimento e pertencimento, o reforço escolar contribui decisivamente para o fortalecimento da identidade das crianças com TDAH. A autoestima, por sua vez, é continuamente alimentada por meio de elogios sinceros, desafios adequados e o reconhecimento dos progressos individuais.

A experiência demonstrou que o reforço escolar, quando conduzido com empatia, conhecimento técnico e comprometimento com a inclusão, torna-se um espaço de reconstrução da confiança, da identidade e da autoestima. Ele amplia as possibilidades de sucesso escolar, fortalece os vínculos afetivos e assegura o direito de todas as crianças a uma educação que respeite seu tempo, sua história e sua forma singular de aprender.

Por fim, reconhece-se a importância do reforço escolar como espaço pedagógico essencial no contexto educacional inclusivo. Ele não apenas complementa o ensino formal, mas promove uma abordagem personalizada, sensível e acolhedora, capaz de transformar trajetórias de insegurança em caminhos de descobertas e conquistas. Sua valorização pelas instituições educacionais é, portanto, uma necessidade urgente para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e transformadora.

Referências

ANDRADE et al. **O Reforço Escolar: Uma Ferramenta Didática Facilitadora no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Picuí: UNIGRENDAL Universities, 2019. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/fb97558038e20f7ab192ceb63c2b2f8d.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

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

_____. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**: orientações para a família. Ministério da Saúde. Brasília: MS, 2011.

_____. **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.

_____. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a atualização da terminologia referente à pessoa com transtorno do espectro autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/->

/lei-n-14.254- de-30-de-novembro-de-2021-363377461. Acesso em: 29 jun. 2025.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de et al. **A história do TDAH – evolução.** Research, Society and Development, v. 11, n. 2, e7611225604, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25604>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CHARACH, Alice, Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Epidemiologia, Comorbidade e Avaliação. CONASS. **Hiperatividade e déficit de atenção (TDAH)**. Tradução: B&C Revisão de Textos; Sem Fronteiras. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; CONASS, 2013. Disponível em: <http://www.conass.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COSSA, José de Inocência Narciso. **Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula.** Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v. 1, n. 2, p. 26-36, jul./dez. 2021.

DIAS, Adelaide Alves; MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 51, p. 116-126, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p116-126>. Acesso em: 02 jul. 2025.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise.** 2. Ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/erik-erikson-identidade-juventude-e-crise-pdf-free.html>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FARIAS, Juliana da Silva. A educação inclusiva na LBI e seus impactos no TDAH. In: PEREIRA, Maria Thaynara Nascimento; OLIVEIRA, Izabel Cristina Uraní de. **A garantia do direito à educação para crianças com TDAH: desafios e perspectivas na legislação brasileira.** Palmas: Centro Universitário Luterano de Palmas, 2023. P. 7.

FORTESKI, R. et al. **O diagnóstico de TDAH: implicações na aprendizagem escolar da criança.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2012. DOI: 10.22456/2595-4377.32571. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/32571>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS. **Minutos do saber: cartilha transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH.** Teresópolis: Editora UNIFESO, 2020. 15 f. (Coleção Feso).

GRUPO RHEMA EDUCAÇÃO. **Estratégias práticas para o aluno com TDAH.** E-book. 2023. Disponível em: <https://www.rhemaeducacao.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación.** Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015.

GUARIEIRO et al. **Reforço escolar como ferramenta no enfrentamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Disponível em:

<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/revista-espaco-multiacademico-v01-n02-completa.pdf#page=24>.

Acesso em: 16 jun. 2025.

MIRANDA, M.; RIZZUTTI, S.; MUSZKAT, M. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: MIRANDA, M.; MUSZKAT, M.; MELLO, C. B. (Org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: Transtornos do neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013. P. 31-60.

NAVAS, Ana Luiza et al. **Dislexia e a lei**. São Paulo: Instituto ABCD, 2023.

OLIVEIRA, C. R. M.; MUSZKAT, M.; FONSECA, A. P. S. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): o que os professores precisam saber**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de et al. **Relação entre índice de motivação escolar e desempenho acadêmico de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e grupo controle**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 24-33, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100004. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEREIRA, Emanuel David Silva; ALVES, Fabrício Germano. **Análise da Lei Brasileira de Inclusão e da legislação educacional no atendimento de educandos da educação básica com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 13, p. 1-17, 2024.

PEREIRA, Maria Thaynara Nascimento; OLIVEIRA, Izabel Cristina Uraní de. **A garantia do direito à educação para crianças com TDAH: desafios e perspectivas na legislação brasileira**. Palmas: Centro Universitário Luterano de Palmas, 2023.

PEREIRA, Yasmim Ramos; RIBEIRO, Letícia Santos; FERREIRA, Ana Cláudia Silva. **Do autoconhecimento ao autoconceito**. Palmas: Centro Universitário Luterano de Palmas, 2023.

PINTO, D. P. de et al. **A importância da roda de conversa na educação infantil**. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, v. 7, n. 6, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1637>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PROIS, D. Diagnóstico clínico do TDAH. In: CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de et al. **A história do TDAH – evolução**. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, e7611225604, 2022.

_. Projeto Inclusão Sustentável. **TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – uma conversa com educadores**. Pdf. P 4-33, Brasil, 2021. <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>.

RIBEIRO, J. A.; MELO, D. S. **O lúdico no processo ensino aprendizagem do aluno com**

transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 11, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8763>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Ana Carolina dos. **O direito à educação de crianças com TDAH:** uma análise legislativa. In: PEREIRA, Maria Thaynara Nascimento; OLIVEIRA, Izabel Cristina Uraní de. A garantia do direito à educação para crianças com TDAH: desafios e perspectivas na legislação brasileira. Palmas: Centro Universitário Luterano de Palmas, 2023. P. 6.

SANTOS, Renata de Oliveira. **TDAH:** Percepção e Intervenção no contexto escolar. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34919>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH** – desatenção, hiperatividade e impulsividade em adultos e crianças. Rio de Janeiro: Gente, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.
29

_____. Uma breve história no tempo o longo processo de identificação do funcionamento DDA... In: _____. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003. P. 170–175.

SILVA, Kelys Regina Evangelista. **Leitura e escrita:** caminhos para a autonomia do educando. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=02C5&q=CAMINHOS+PARA+A+AUTONOMIA+DO+EDUCANDO&btn G=#d=gs_qabs&t=1751496739652&u=%23p3DrSDIwbiH4bMJ. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP.. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO E A COPARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DA PESSOA COM TEA

Adrielle Silva dos Santos Modesto¹

Lucinete Couto dos Santos²

1 Introdução

Este texto parte das vivências durante o curso de Licenciatura em Educação Inclusiva na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), realizados em escolas públicas do município de Valença-Ba, nas modalidades de Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, com duração total de 20h para cada estágio, que ocorreram no ano de 2024 no 6º e 7º semestre. Também das experiências de atividade de campo da Disciplina de Braille I na sala de Atendimento Educacional Especializado no dia 30 de novembro de 2023, onde acompanhamos uma aluna do Ensino Fundamental anos finais na escola pública da zona rural do município de Valença-Ba, com o professor de AEE.

O período de estágio supervisionado na educação infantil foi dividido em observação em três dias, e o período de coparticipação se deu nos dias dez a dezessete de junho de dois mil e vinte quatro. O estágio em gestão escolar ocorreu durante cinco dias do mês de outubro de dois mil e vinte quatro, com o período de observação e de coparticipação em outubro e novembro durante cinco dias do mesmo ano, mesma época da atividade de campo da disciplina Deficiência visual. Nessas oportunidades, realizamos planejamentos, observação, aplicamos atividades e registros de comportamentos e ações do ambiente escolar.

No período de estágio na sala de ensino regular e da atividade de campo (7º ano),

¹ E-mail: Adrielle_ssm@hotmail.com

² E-mail: couto.lucinete@gmail.com

observamos que nas unidades escolares tinham alunos com Transtornos Espectro Autista (TEA), microcefalia e baixa visão, pessoas com deficiência visuais, porém, na sala em que ficamos na Educação Infantil (05 anos) e nos Anos Iniciais (3^o ano), a direção nos encaminhou a alunos diagnosticados com o TEA e todos tinham um profissional de apoio para auxiliá-los na socialização e nas atividades diárias. Na educação infantil havia uma funcionária atuando como cuidadora. Ela tinha formação no Ensino Fundamental Anos Iniciais, a outra funcionária tinha formação no Ensino médio e tinha uma profissional de apoio para a aluna com deficiência visual com formação em Pedagogia. Além disso, havia o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM) que é pedagogo e tem formação na escrita braile no Instituto Benjamin Constant e tem domínio em Libras.

Observamos que estudantes com deficiência estavam acompanhados de um cuidador na sala de aula. Esse profissional desempenhava o papel de auxílio nas atividades diárias do estudante, nos cuidados de higiene, nas propostas pedagógicas, na alimentação e mediação na sala de aula. Observamos que as atividades que uma adolescente com deficiência recebia, não estavam adaptadas para contemplar as suas necessidades educacionais, levando a questionar o professor e o papel que a cuidadora desempenhava na sala com essa adolescente, diante de suas necessidades educativas, que não estavam sendo contempladas.

O período de estágio durante o curso de Educação Inclusiva, despertou ainda mais o olhar para o papel que desempenha o cuidador, profissional de apoio e/ou mediador no ambiente educacional. As vivências do estágio, revelaram circunstâncias complexas que se encontram nas salas de aulas de ensino regular, nas quais estão presentes pessoas com deficiência. Diante das ações que a cuidadora apresentou, mediante os comportamentos que a criança apresentava na sala, revelaram-se para nós a falta de formação adequada para a atuação da profissional, falta de formação continuada, de autonomia, insegurança no desenvolver de suas funções.

As vivências durante o curso de Educação Inclusiva, inclusive e principalmente os estágios, geraram inquietação e preocupação sobre como ocorre a seleção e/ou contratação de pessoas capacitadas para exercer a função de cuidador/a, profissional de apoio e/ou mediador/a. As pessoas que desempenharam esse papel na rede regular de ensino do município de Valença, apresentavam atitudes que não demonstram um conhecimento acerca da inclusão e da sua função para a qual era destinada.

Considerando essas vivências, traçamos como objetivos para este trabalho:

compreender o papel do cuidador, mediador e profissional de apoio educacional; avaliar a importância da coparticipação do cuidador, mediador e/ou profissional de apoio no ambiente educativo.

Contudo, para início de discussão, é preciso compreender melhor o papel do cuidador, mediador e profissional de apoio educacional encaminhado para as instituições de ensino para auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código 5162, define o cuidador como alguém que “cuida a partir dos objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida”. O papel do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, deparando-se com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola (Mousinho, 2010).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), evidencia a inserção do profissional de apoio na equipe escolar, cujas atribuições do profissional de apoio estão ligadas diretamente às atividades de alimentação, locomoção e higiene do estudante com deficiência, podendo também atuar “sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas” (Brasil, 2015, p. 16).

Em análise, as observações e experiências durante o curso e o período de estágio, é notável a importância desses profissionais no ambiente escolar, mas há ausência de sensibilidade na seleção, contrato e encaminhamento desse profissional para as instituições. Evidenciamos, em nossas observações, a falta de preparo e formação direcionada ao tipo de deficiência/transtorno que preparasse esses profissionais a situações que pudessem vir a ocorrer com o estudante ao qual estaria sob sua tutela. A Lei 13.146/15 em seu cap. IV ao se referir ao Direito a Educação, no Art. 28 – inciso XI – trata da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Trataremos dessas questões nas seções que seguem sob o olhar de estudantes de educação inclusiva.

Crianças com TEA frequentando a sala de aula tem aumentado de forma

acentuada, de acordo com o último censo escolar de educação básica. As pesquisas mostram que aumentou 50%. Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), há 3 níveis de gravidade para transtorno do espectro autista, que são: Nível 1 “Exigindo apoio” – Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. Nível 2 “Exigindo apoio substancial” - Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações e o Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” - Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

No ambiente escolar, os alunos com TEA apresentavam os seguintes níveis e características: Educação Infantil apresentava o nível 1– se comunicava e interagia com os colegas e professora e fazia atividade mesmo que tudo por tempo limitado, tinha hiperfoco em coelhos, então sempre que pegava massinha de modelar ela sempre esculpia e não queria que ninguém tocasse e em momento de crises era agressiva com os colegas, mas tinha independência na atividade diária, só precisa de supervisão. No Ensino Fundamental Anos Iniciais o aluno apresentava o nível 2– precisava de auxílio para elaborar as atividades diárias, possuía déficit de atenção moderado, sua interação era seletiva, ou seja, só alguns colegas e por pouquíssimo tempo.

O município está implantando em várias escolas SRM e Sala de Atendimento Educacional e, para isso, segue como modelo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Especial o qual tem como objetivo, implantar pontos de apoio e organização ao atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular para ter atendimento com profissionais especializados no horário oposto em que está matriculado.

2 Discussão teórico-metodológica

As vivências presenciadas durante o percurso no curso de Educação Inclusiva, principalmente durante os estágios, geraram inquietação e preocupação acerca da escolha de pessoas contratadas para exercer a função de cuidador, profissional de apoio escolar e/ou mediador. Para entender tal inquietação buscamos várias fontes de autores/as e leis vigentes que pudessem ajudar a compreender melhor acerca das inquietações que surgiram durante todo esse processo de formação na perspectiva da educação inclusiva nas escolas e o Instituto Paradigma vem explicar a expressão que tanto almejamos alcançar:

[...] A expressão “educação especial na perspectiva inclusiva” indica que é uma modalidade de ensino que se destina às pessoas com deficiência que frequentam a escola regular; público que faz parte da perspectiva inclusiva da educação brasileira, que ainda encontra obstáculos e preconceitos, na escola regular, precisando continuamente reivindicar seus direitos de fazer parte e de participar das rotinas escolares, com igualdade de oportunidades como as demais pessoas (Instituto Paradigma, Caderno 4, p. 36).

Uma educação inclusiva perpassa pelas vias legais e se concretiza no dia a dia da sociedade, em um esforço conjunto, colaborativo sem a qual não se conseguiria obter resultados mais profundos e qualitativos. No campo educacional, faz-se necessária a aplicação das leis e conseqüentemente sua aplicação, refletindo a individualidade dos estudantes e suas necessidades educacionais.

É através do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola que se definimos objetivos, identidade e as práticas pedagógicas aos quais a instituição deve comprometer-se a seguir, proporcionando aos educandos métodos de aprendizagem inclusivo, pois o Ministério da Educação (MEC) no livro Saberes e práticas da inclusão diz que:

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos: a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (Saberes e práticas da inclusão, Vol. 4, p. 33).

Entendemos que o PPP possui potencialidades para a construção do conhecimento pedagógico dentro da instituição escolar, mas nem sempre suas atribuições são consideradas a ponto de chegarem a ser executadas, demonstrando fragilidades no

processo, principalmente quando refere-se à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Observa-se que as escolas da Rede Municipal de Ensino estão cumprindo seu papel no que diz respeito à inclusão de profissionais na sala regular para acompanhar alunos com deficiência em sala de aula. Com a presença dessas pessoas no espaço escolar, levanta-se a questão: Estão sendo orientados, receberam formação adequada para desempenhar a função que irão executar, passaram por uma seleção para atender estudantes com suas deficiências, possui competência para atender à vaga? Sendo assim, levantamos a problemática sobre como as leis e normativas, municipais, estaduais e nacionais deveriam nortear o trabalho de pessoas que trabalham no âmbito pedagógico como acompanhante?

Esta função vai muito além de promover a independência, dos cuidados físicos e de higiene, possibilita auxiliar o discente na execução de atividades que visam estimular o aprendizado, o desenvolvimento de suas habilidades, competências pedagógicas e sociais.

Muitas pesquisas mostram a falta de precisão sobre a real função do acompanhante pedagógico, cuidador ou mediador escolar, devido a cada município interpretá-las, diante das brechas na Lei. Segundo Lopes e Mendes (2023) em seu artigo, diz que Zerbato(2014) menciona a necessidade de maior clareza na definição do papel de cada um, a fim de evitar o “jogo de empurra” em relação às responsabilidades desafiadoras no contexto escolar. Segundo o autor, a falta de clareza poderá trazer prejuízos à educação de alunos com deficiência na escola, levando a conter lacunas nos serviços prestados. Essas lacunas já ocorrem desde o início do processo de contratação desses servidores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei nº 9.394/1996, define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição e é através dela que as instituições de ensino da Educação básica ao superior, profissional e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve seguir como base legal ou exigir a garantia de todos os direitos quanto indivíduo com deficiência. A LDB 9.394/96 além de garantir a todos o direito a educação e dever do estado, também assegura em seu Art. 40 inciso III que:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para que a lei seja cumprida, deve-se dispor de profissionais para que o discente seja de fato assistido na instituição e modalidade de ensino, que esteja apto a estudar de acordo ao nível de suporte e/ ou necessidade de cada um e para isso criou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), destacando cada profissional que deve atuar no ambiente educacional e/ou pessoal, a LEI Nº 13.146/2015 (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - 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;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Em concordância com as leis anteriores e afirmando ainda mais o direito a educação para a pessoa com transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aborda direitos legais. Em um ambiente de sala de aula na qual o professor regente precisa ministrar a aula, desempenhando o seu papel formador na vida dos seus estudantes, torna-se inviável conseguir desempenhar suas atribuições com todos igualmente e com pessoas que apresentem deficiência. Dentro de uma perspectiva inclusiva, o profissional de apoio escolar desempenhará essa função de orientar e dar suporte no percurso pedagógico ao estudante. Mas, segundo o Instituto Paradigma, tais funções terão quatro dimensões correlacionadas entre si:

[...] Visando concretizar os objetivos vinculados ao desenvolvimento de suas funções, as atribuições do cargo de Profissional de Apoio Escolar, seu trabalho e responsabilidades estão vinculadas à equipe gestora da Unidade Escolar, ao Professor do Atendimento Educacional Especializado, ao Professor da sala regular da qual o estudante assistido faz parte, assim como os estudantes com deficiência, os que, pontualmente, necessitam de seu apoio. Portanto, seu trabalho se desenvolve principalmente nessas quatro dimensões de relações (Instituto Paradigma, Caderno 4, p. 43).

A Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, no parágrafo único, diz que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Cada profissional que faz parte da comunidade escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual, social, físico e psicomotor para que cada discente seja estimulado e desenvolvido, mas se o docente estiver só em sala de aula regular com discentes com necessidades educacionais especiais (NEE) fica difícil esse profissional executar seu plano de aula, pois tem que dividir sua atenção. A partir da LDB 9.394/96 e a Lei 12.764/12 que legalizou e permitiu o profissional de apoio, mediador e cuidador em sala de aula possibilitou ao docente um apoio profissional e aos discentes ter um suporte profissional educacional. Nessa perspectiva o Parecer do CNE/CP nº 50 homologado em 05 de novembro de 2024 destaca a importância do profissional de apoio na instituição escolar:

Profissional de apoio na instituição escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das atividades desenvolvidas pela pessoa com deficiência. Suas intervenções e mediações possibilitam que a pessoa com deficiência possa participar, sendo agente de sua aprendizagem e mediando as suas necessidades no espaço educacional (PARECER CNE/CP 50/2024).

Dentro da perspectiva no contexto do estágio, o papel da pessoa que cuidava da criança com TEA na sala de aula era exclusivo de cuidadora, ou seja, alimentação, higiene e cuidando para que não saísse da sala de aula, por causa da escada, ir ao banheiro e no horário do lanche, auxiliar com a alimentação. No que dizia respeito à parte da realização de atividades escolares, era com a professora regente que a mediação ocorria.

Diante das observações realizadas durante o estágio, foi perceptível que a criança demonstrava instabilidade em seu comportamento e atitudes com os colegas e profissionais da unidade escolar, através das suas ações no cotidiano da sala de aula, pois ficava ociosa por falta de orientação e/ou acompanhamento nas atividades, caracterizada pela necessidade de um acompanhante pedagógico que a ajudasse a superar as suas dificuldades na aula, como na mediação com seus pares, na comunicação não violenta, nas produções, participações pedagógicas e na alimentação.

Sabe-se que de fato “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.”. (Nota técnica nº19/2010/MEC/SEESP/GAB *apud* parecer nº 50) (sic). Mas, é responsabilidade dele orientar o discente a executar o

que lhes é proposto com a finalidade de desenvolver confiança, conhecimento, habilidades e independência nas atividades diárias no contexto escolar e social. Assim como o mesmo deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. (Nota técnica nº19/2010/MEC/SEESP/GAB apud parecer nº 50) (sic).

Contudo, apesar das leis, decretos e pareceres que regulamentam tais profissionais para acompanhar os discentes com necessidades educacionais especiais e sendo perceptível a importância desse profissional no ambiente escolar, o parecer nº 50/2024 destaca que “até o presente momento ainda não se tem uma regulamentação sobre o grau de formação do profissional de apoio, recomenda-se orientar o profissional de apoio para atuar no acompanhamento do estudante”. E, seguindo o que foi observado durante o período de estágio, é perceptível a necessidade de cursos de capacitação de gestão de cuidados básicos, primeiros socorros, como lidar com as necessidades específicas do discente que irá auxiliar, formação técnica e/ou básica que possibilite a inclusão social e educacional, permitindo ao profissional de apoio, cuidador e/ou acompanhante um novo olhar a sua realidade, sua função e sobre a importância do seu papel como formador/mentor de um discente com deficiência. Segundo Carvalho(2021, p. 2) “O mediador escolar é geralmente um estudante de psicologia ou pedagogia em formação (ou em alguns casos já formado), que realiza cursos relacionados à educação inclusiva e a mediação, além de realizar as intervenções com a criança dentro da sala de aula”.

3 Resultados e discussão

As experiências adquiridas durante o período de estágio na educação infantil, gestão escolar e a atividade de campo da disciplina Deficiência visual, nas escolas municipais da cidade de Valença-Ba, permitiu ter um olhar mais observador diante do contexto escolar no que diz respeito à inclusão, às metodologias aplicadas em sala de aula e à infraestrutura. O espaço onde funcionava a escola na modalidade de educação infantil era uma casa, sem estrutura adequada, e sem um espaço funcional e confortável para atender as crianças.

A escola Municipal funcionava no primeiro e segundo andar e por aí já começava a

dificuldade para o aluno com deficiência física e motora. A infraestrutura da sala de aula era pequena, só cabiam as mesas e cadeiras de estudantes e da professora. O espaço era limitado para as crianças, professora e cuidadora se movimentarem, com circulação de ar ruim e sem privacidade (devido a sala permitir o acesso ao freezer da escola, e acesso ao banheiro que era utilizado por outras turmas, inclusive para banho das crianças de outras turmas e uso dos funcionários).

Na turma, havia outras crianças com comportamentos difíceis de contornar, que em muitos momentos não atendiam aos comandos, tornando inviável a aplicação do plano de aula pela professora regente. A falta de ações, ou de saber contribuir na sala de aula, aumentava ainda mais a sobrecarga da professora regente. Os alunos não tinham noção de respeito tanto com alguns funcionários quanto com seus colegas. Na turma, havia uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível de suporte 3, a qual tinha uma cuidadora, que desempenhava o papel de fazer barreira para que ela não batesse nos colegas, levar ao banheiro, sentar ao lado dela quando a professora entregava alguma atividade e/ou quando resolvia sentar, pois queria sempre ficar no colo e quando não era possível no momento, chorava e ficava em crise. A cuidadora tinha o papel, também, de supervisionar no momento do lanche, mais tinha momentos ou dias que a criança não queria saber da cuidadora, só da professora, ou então da auxiliar de área, assim a professora não poderia dar continuidade à aula e dar atenção aos demais estudantes.

A criança com TEA, frequentemente, não concluía as suas atividades em sala de aula, e a cuidadora não demonstrava saber conduzir e mediar as interações com ela. Na socialização com os demais colegas, ela apenas ficava mais próxima de duas coleguinhas, as quais compartilhavam a mesa, porém tinha um coleguinha que estava sempre provocando-a e muitas vezes conseguia, mas observado a atitude do coleguinha em provocá-la era nítido que ele queria atenção dos adultos presentes na sala de aula e, com isso, a cuidadora ficava em alerta para evitar situações como agressões entre eles.

Freitas (2013) e Carvalho(2009) entendem que o professor de apoio auxilia o docente no planejamento e adaptação das aulas, garantindo que estudantes sejam incluídos em todas as atividades, atuando de forma colaborativa com o professor regente, diante disso, entende-se que, a função do profissional de apoio deverá ser colaborar para que o estudante acompanhe o desenvolvimento da aula, juntamente com o professor regente, e não sozinho.

Outra experiência, que aconteceu em outra escola municipal, as salas eram mais espaçosas e possuía uma área maior com parque. No horário de recreio, as crianças eram separadas por turma, já que todos queriam ir brincar no parque. Nessa escola, havia uma aluna com deficiência visual, estava dominando a escrita na máquina braille e havia outros alunos com outras deficiências. Alguns estudantes estavam com acompanhantes, o que gerava mais atenção às suas necessidades educacionais, pois, o profissional de apoio orientava nas atividades e sempre solicitava o apoio da professora, acompanhava na ida ao banheiro para não ficar na área. Por ser uma escola do Ensino Fundamental I os estudantes com deficiência tinham uma dependência maior quanto à atividade da vida diária, precisando apenas de supervisão, com exceção da aluna com deficiência visual, já que o banheiro era distante da sala de aula.

E também houve a visita na escola municipal que oferta o Ensino Fundamental II para realizar uma atividade in loco da disciplina Abordagens Socioeducacionais sobre Deficiência Visual, e o foco para realizar a atividade foi a aluna que tem deficiência visual desde o nascimento e estava iniciando a escrita na máquina Braille. A aluna é acompanhada por um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma profissional de apoio designada pela Secretaria de Educação do município. O atendimento a essa aluna ocorria no horário de aula, ou seja, a aluna saía da sala de aula para ter o atendimento com o professor uma vez por semana.

A aluna mora na zona rural do município e em conversa informal com a mãe da aluna, ela falou que a mesma tinha o atendimento na sede do município na sala de recursos multifuncionais, mas por causa da distância e dificuldade com o transporte que era custeado por ela logo de início e depois pela secretaria de educação, achava cansativo esse deslocamento, então procurou a secretaria de educação e em conversa ficou acordado que o professor iria até a escola a qual a aluna está matriculada para fazer o atendimento.

A mãe da aluna e a profissional de apoio aproveitou a oportunidade para falar sobre a dificuldade sobre a relação professores da sala regular e a aluna; que não há adaptação das atividades e atenção, que a aluna ficava no canto da sala, sentada e que não tinha muito contato com os colegas. No decorrer da conversa, foi perguntado o que ela, enquanto profissional designada a cuidar e orientar a aluna, está fazendo para que a mesma sinta-se incluída na turma, atualizada dos assuntos e seja participativa, pois esse também é o seu papel. Ela não soube responder. Então foram dadas sugestões no decorrer da conversa de como a profissional de apoio educacional poderia estar ajudando a aluna

assim como a família também e como exemplo é anotar o assunto no caderno e a família em casa pesquisar vídeos aula para que ela compreenda melhor o assunto e conversar com o professor para fazer as avaliações adaptadas e em sala reservada para que ela possa ler as questões para a aluna e transcrever a resposta na íntegra na avaliação. Ficou acordado que iria conversar com a coordenação e grupo gestor para achar a solução que melhor acolhesse e incluísse a aluna nas atividades da turma, apesar da timidez atrapalhar muito essa integração.

A escola recebeu um kit de livros em Braille para a aluna, mas ela ainda não tinha o domínio da escrita e leitura Braille e uma das dificuldades dela era por não ter uma máquina Braille pessoal por conta da família não dispor do valor para comprar, sendo o único contato na escola, durante o atendimento com o professor que utilizava a máquina Braille da Secretaria da Educação, que depois do atendimento devolvia para a secretaria da escola.

O autismo ganha seu espaço de reconhecimento, porém as cuidadoras mal tem ciência acerca dele e seu manejo nos comportamentos para oferecer o melhor suporte. O que melhor compete a oferecer um subsídio de formação acadêmica é a sala de recursos multifuncionais, para melhor atender as crianças com TEA. De acordo com o Manual de orientação (2010),

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Nas escolas em que houve nossas vivências os alunos estão tendo atendimento em instituições como Associação de Amigos Autistas – AMA, Associação Pestalozzi de Valença - BA, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Valença – Bahia – APAE, Escola Municipal Padre José de Sousa (SRM), Escola Municipal Dr. Elísio Pimentel Marques (AEE), entre outras, mas a escola do ensino fundamental anos iniciais estava implantando a sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na escola de Ensino fundamental anos finais a qual fomos fazer a atividade de campo da disciplina Braille I não tem implantada em nenhuma das salas, mas, tem um professor que uma vez por semana faz atendimento a aluna com deficiência visual ensinando manusear a máquina braille e o soroban.

Contudo o que foi exposto nessas experiências, percebemos que o que falta tanto

da parte da secretaria de educação, quanto do grupo gestor que recebe esse profissional é orientá-los e capacitá-los para que saibam e cumpram de fato seu papel que não é só cuidar da higiene pessoal do discente que foi destinada a seus cuidados, mas, também, de juntamente com o docente participar da parte pedagógica, socialização e disciplina para que compreendam que assim como em casa, na escola também deve obedecer às regras de convivências e autoridade do professor.

4 Conclusão

A sociedade brasileira enfrenta uma realidade desigual nas salas de aulas, onde a educação enfrenta todos os dias desafios imensuráveis e desgastantes tanto para o professor regente quanto aos educandos com deficiências.

A legislação brasileira apresenta várias leis, porém não define com clareza as atribuições da pessoa que cuida de outras pessoas na sala regular. Muitos são os nomes que recebem, como cuidador escolar, mediador, profissional de apoio pedagógico, porém nem sempre há clareza sobre suas atribuições, gerando dualidade e más interpretações, ocasionando falta de posicionamento e orientação aos educandos.

Contudo é preciso refletir sobre o que vem a ser a responsabilidade empregatícia e como conseguir estabelecer uma qualidade educacional, com responsabilidade e inclusão que vem do sistema educacional brasileiro, mas não de forma isolada, mas de forma colaborativa, na qual nada se constrói solitariamente. Como dizem Matos e Mendes (2014, p. 40), “Assim, é preciso investir no trabalho colaborativo e articulado entre os profissionais para partilhar a filosofia de inclusão escolar que pressupõe que é de responsabilidade de todos responder às necessidades dos estudantes PAEE”. A garantia de leis claras que atribuam nacionalmente ações pertinentes as profissionais de apoio, entrevistas bem direcionadas, formação adequada mínima para atender às necessidades educacionais da pessoa com deficiência, orientações periódicas e acompanhamento das ações de forma supervisionada e remuneração justa, precisam ser reavaliadas e asseguradas a todos que desempenham tal função.

As ações mencionadas podem não ser a solução milagrosa, mas promoveria atendimentos educacionais com mais qualidade, zelando por atendimentos direcionados às necessidades específicas das pessoas com deficiência na sala regular. A sociedade vem

ansiando novas posturas diante das circunstâncias em que as pessoas vivem, requer conhecimentos, pesquisas, rompimento de pensamento, e só é possível com educação.

O profissional especializado tem um papel fundamental de atender às necessidades de orientação, mediação, possibilitando desenvolver atividades acadêmicas, sociais e culturais na escola e com os colegas de classe. Os cuidados de higiene ou de vida diária também fazem parte do momento em que a pessoa com deficiência está na escola, então se subentende que faz parte do processo pedagógico. Contudo, oferecer uma educação de qualidade vai muito além de cumprir regras ou formalidades, é ter o compromisso real com os direitos das pessoas com deficiência, garantido inclusão e equidade, um dever de todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Elaboração Claudia Pereira Dutra; Martinha Clarete Dutra dos Santos; Martha Tombesi Guedes. Brasília, DF.: MEC, 2010.

BRASIL. Biblioteca virtual em Saúde. Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_pratico_cuidador.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CARVALHO, P. S. Um estudo sobre mediação escolar on-line durante a pandemia da Covid-19. Revista Educação Pública, v. 21, n. 20, 1 jun. 2021.

LEMOS, Luiza. Alunos com autismo enfrentam desde problemas de inclusão até salas de aula lotadas. *Band Jornalismo*, 17 abr. 2025. Atualizado em 22 abr. 2025. Disponível em:

<https://www.band.com.br/noticias/alunos-com-autismo-enfrentam-desde-problemas-de-inclusao-ate-salas-de-aula-lotadas-202504171045>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LOPES, Mariana Moraes. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232421>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 48, p. 40, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X879>>. Acesso em: 20 de abr. 2025.

METZKA, N. R. M.; OLIVEIRA, R. R. de; KLINGER, E. F. Atuação e preparo do profissional de apoio na educação básica no Brasil. Publicado em: 16 dez. 2022. Disponível

m:

<https://www.researchgate.net/publication/366396769_Atuacao_e_preparo_do_Profissional_de_Apoio_na_Educacao_Basica_no_Brasil>. Acesso em: 13 maio 2025.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, 2010, p. 92–108.

O DIREITO da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/profissional-de-apoio-escolar/1338243210>>. Acesso em: 22 abr. 2025.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE – FAEMA. *RevCient da FacEduc e Meio Ambiente, Ariquemes*, v. 12, n. 2, p. 1–12, 2021.

RUSSO, L.; PEREIRA, L. P. O profissional de apoio escolar e a inclusão educacional de estudantes com deficiência: Caderno 4. São Paulo: Instituto Paradigma, 2025. p. 36–43.

ZILIOOTTO, D. M.; BURCHERT, A. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 41, e022407, 2020.

Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100511>. Acesso em: 13 maio 2025.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Jaqueline Leite Cunha¹

Talita Pereira de Souza²

1 Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas públicas educacionais brasileiras, defendendo o direito de todos os alunos e alunas ao acesso, à permanência e à participação ativa no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou comportamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Art. 2º, considera que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Quando se trata da inclusão por meio do acesso à educação para essas pessoas, A LBI, em seu Art. 27º, assegura o sistema educacional inclusivo (em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida), a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora haja todo um aparato legal que sustente o pleno direito à educação, composto por essa e mais outras leis, assegurar e promover a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas ainda é um desafio, visto que existem diversos

¹ E-mail: jaquevivo23@gmail.com

² E-mail: talyscoordenacao@gmail.com

fatores que dificultam essa inclusão. Entre eles, podemos citar a falta de recursos humanos, como acompanhante pedagógico, a dificuldade em adquirir um diagnóstico e poder ter um tratamento adequado, as lacunas na formação docente, além do fato de muitas escolas ainda não possuírem uma estrutura física que favoreça a acessibilidade. Isso sem falar das poucas salas de recursos multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa perspectiva, incluir crianças com deficiências no ambiente educacional é um desafio significativo, uma vez que há professores, e mesmo equipes responsáveis, que ainda não estão preparados de forma adequada, com conhecimentos atualizados, para garantirem a inclusão propriamente dita. Nesse cenário, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma importante oportunidade de transformação para as práticas pedagógicas, especialmente na Educação Infantil, etapa essencial para o desenvolvimento humano.

A educação é um mundo de desafios. Exercer a função docente com qualidade e competência requer um olhar sensível e transformador, visando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todos/as os/as alunos/as. A inclusão articula-se à diversidade, aos direitos humanos e democráticos. O ato de incluir estudante com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas, sim, como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado para promover a interação social e estimular o desenvolvimento pelo e no aluno.

Sabemos que o TEA é um transtorno que tem como características dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, restringindo os padrões de interesses ou atividades e de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (APA, 2013) esses sintomas surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo.

Vivenciamos um aumento diário de crianças diagnosticadas com TEA, e as escolas estão percebendo cada vez mais o aumento de crianças que precisam de uma consulta com especialista, e de imediato precisam se adaptar perante a diversidade de educandos/as. Durante o período da observação e do desenvolvimento do projeto de intervenção de estágio, estivemos com uma criança autista, acompanhamos todo o processo no dia a dia, presenciamos que o padrão comportamental e cognitivo das

crianças com TEA pode variar bastante, o que inflige ao professor desafios específicos no manejo desses/as estudantes e com os demais da turma.

No âmbito pessoal, também temos conhecimento e convívio social com crianças com TEA e seus familiares, foi essa realidade de dentro e fora da escola, que nos fez refletir sobre a importância de falar sobre o autismo, de estudar, de conhecer as demandas no contexto social e suas complexidades.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades na inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, buscando compreender como a prática pedagógica pode contribuir para uma escola verdadeiramente inclusiva. O foco está dentre a conjunção que origina: quais os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA, e quais estratégias têm se mostrado eficazes nesse contexto?

Para isso, o estudo se deu em uma abordagem qualitativa, baseada em procedimentos como observação da realidade escolar, participação em atividades pedagógicas, análise de casos, reflexão sobre a prática e vivências de estágio, por meio de estudo de campo e bibliográfico. O estudo também se justifica pela relevância social do tema, e pela necessidade urgente de ampliar a discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, especialmente nos primeiros anos escolares.

Este texto apresenta, além dessa introdução, uma discussão teórica e calcada nas leis sobre educação inclusiva no contexto brasileiro; depois discute a Concepção sobre o TEA e suas implicações educacionais; em seguida, tratamos da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Educação Inclusiva no contexto brasileiro

A Educação Inclusiva é um movimento que visa garantir o direito de todos os alunos e alunas à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo sua participação ativa em todos os aspectos da vida escolar. No Brasil, esse processo ganhou força a partir da década de 1990, com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), que reforçou o compromisso com uma escola para todos.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº

13.146/2015), fortalecem a inclusão escolar como direito garantido, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) também assegura o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Essas leis asseguram que a inclusão se faça cada vez mais presente no cenário político social. A escola, como instituição de relevante valor nesse contexto, busca se adequar às determinações legais que a legitimam como ambiente de inclusão, e isso vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência, se dá inicialmente na mudança de mentalidades, construindo possibilidades de um ambiente onde não ocorra a discriminação, ofereça aprendizagem para todos, considerando diferentes formas de ensinar e aprender.

Mas é preciso que profissionais da educação e da gestão escolar tenham em mente que é a escola que tem de mudar para que a inclusão ocorra o direito a ela seja assegurado! Afinal, o direito à educação é indispensável e, por ser um direito natural, como defende Mantoan (2003, p. 8), “não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados”.

Para essa autora, “A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade [...], o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas” (Mantoan, 2003, p. 9). Para ela, devemos valorizar a escola como o espaço de convivência, de troca de saberes, de interação humana, no qual o conhecimento acadêmico e científico deve ser oportunizado, não através da imposição, mas por meio de práticas de ensino alicerçadas nos valores humanos, na ética e no compromisso com a aprendizagem.

Durante o estágio, vimos que a escola possui o compromisso do atendimento à diversidade humana, que a política pública de inclusão é exercida, há a garantia de inserção do/a aluno/a com deficiência, mesmo que haja dificuldades nesse processo, são idealizadas e desenvolvidas as práticas de inclusão e no que é preciso adaptar-se às necessidades individuais de seus alunos. Isso faz com que reflita diretamente no processo de mediação de aprendizagem e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, e isso ocasiona a construção e desconstrução de crenças acerca das deficiências e suas (im)possibilidades.

Há também a importância do fortalecimento para que seja de fato cumprida a garantia das formações continuadas para docentes. Onde estagiamos, as crianças com TEA, com laudo, além da professora, têm o Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE) para auxiliá-las. Este profissional é destinado exclusivamente para estar com esta criança sendo auxiliado pela professora, vimos que é de suma importância que o ADE participe das formações e do planejamento para realizações das atividades, para que este profissional não se vincule ao lado assistencialista, mas, sim, educacional, também, fortalecendo o vínculo afetivo e participativo.

Durante a vivência do estágio, entendemos que o ensino de crianças com TEA torna-se por vezes complexo, em virtude das dificuldades impostas pelo próprio Espectro, que envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação.

Contudo, é fundamental ressaltar que, mesmo apresentando um desenvolvimento que não atendam completamente essas áreas acima citada, as crianças com TEA quando tem os seus direitos garantidos, são capazes de extrair do meio linguístico algumas pistas e as internalizar, para utilizá-las de forma contextual em sua vida social de forma que ocasione a interação social e a ampliação das suas habilidades.

3 Concepção sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações educacionais

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social, na socialização e comportamentos repetitivos e restritivos, manifestações essas diversas entre os indivíduos. De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), o TEA apresenta uma ampla variação de manifestações, o que implica em diferentes níveis de apoio educacional. Essas características exigem uma atenção educacional especializada, sensível às especificidades de cada pessoa e capaz de adaptar o ambiente escolar para favorecer o aprendizado e a convivência.

No contexto escolar, essas características exigem práticas pedagógicas adaptadas, sensibilidade dos profissionais envolvidos e uma estrutura que favoreça a interação e a aprendizagem, com apoio, inclusive da gestão. O Manual de Diretrizes para Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008) destaca a importância de respeitar o ritmo, os interesses e as necessidades individuais da criança com autismo, especialmente na Educação Infantil, onde a base do desenvolvimento emocional e cognitivo é construída.

No entanto, a realidade ainda está distante dos princípios legais da inclusão, sendo comum encontrar escolas desestruturadas no que abrange recursos e, gestão escolar e professores sem formação adequada: salas de aulas lotadas, falta de acompanhante pedagógico, falta de SRM e AEE. O que encontramos é a mesma escola de sempre que recebe a matrícula do alunos com deficiência e não lhe dá condições de aprender e ensinar com seus colegas e docentes. Há, portanto, uma discrepância entre a teoria legislativa e a prática educativa cotidiana.

No caso específico do TEA, um recorte trazido para este texto, dentro do universo das várias situações de inclusão que são desrespeitadas todos os dias na escola, para que haja realmente a inclusão é necessário entender as características distintivas do TEA e como elas afetam o ambiente de aprendizado. De acordo com Amaral e Silva (2018), o autismo se manifesta em desafios na comunicação verbal e não verbal, dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos. Essas características variam amplamente em severidade, o que exige abordagens individualizadas dentro do ambiente escolar. A partir dessa complexidade, as escolas enfrentam o desafio de criar estratégias de ensino diferenciadas que melhor atendam a esses indivíduos.

Dessa maneira, a efetiva inclusão escolar de alunos e alunas com TEA passa por várias instâncias e exige a análise detalhada de políticas públicas, mudanças nas práticas pedagógicas e consequente adaptações curriculares. De acordo com Amaral e Silva (2018), ao manter-se a mesma lógica de sempre da escola que desconsidera, modo geral, as especificidades, tratando todo mundo como igual, mantém-se o atual estágio de exclusão e não inclusão. Afinal, o que se vê nas escolas é o acolhimento de alunos com deficiência, por conta do aparato legal, mas dificilmente há ajustes que de verdade incluam as diferenças no processo de mediação de aprendizagem.

Na sala de aula em que ocorreu o estágio, tinha uma criança de 4 anos com diagnóstico de TEA e outra com todas as características, porém sem laudo médico afirmando a patologia. A aluna que tinha laudo era acompanhada por uma ADE, que a auxiliava na realização das ações escolares. Ela ajudava no planejamento, na execução das atividades pedagógicas, ficava responsável em mantê-la em segurança, pois a menina era muito agitada, em alguns dias apresentava crises de choro e gritaria, não conseguindo seguir a rotina da sala, pois ficava correndo de um lado para o outro, querendo sair para a área externa em vários momentos.

A professora regente nos informou que apesar da sua inquietação, desde o início

do ano letivo, já havia percebido uma melhora no comportamento, em sua oralidade que estava em processo constante de desenvolvimento, assim, até aquele momento, ela já conseguia pronunciar várias palavras, entre elas: Cecília, socorro, me ajuda, água, obrigada, mamãe dentre outras.

No turno oposto, a aluna é atendida no Centro Multidisciplinar em Educação Inclusiva (AMAR), um espaço que atende estudantes da rede municipal e conta com diversos serviços e profissionais, como: neuropediatra, psicóloga, psicopedagoga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, nutricionistas, pedagoga, dentre outras. Nesse espaço, a família é acompanhada também conforme especificidades do caso e fortalece o vínculo familiar e escolar também. Esse acompanhamento tem como objetivo o alcance do desenvolvimento pleno da criança, é ofertado atendimento e suporte individualizado, e de forma concretizada vemos o avanço e isso vem ajudando-a a superar seus desafios de aprendizagem no contexto escolar e familiar, fortalecendo a rede de convívio desta aluna.

4 A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

A Educação Infantil é a base inicial para o desenvolvimento social e a interação com os pares e ocorre em uma etapa mais sensível e fundamental da vida escolar, marcada por descobertas e desenvolvimento integral. Para crianças com TEA, esse período pode ser especialmente desafiador, devido às dificuldades de socialização e comunicação, mas também fundamental para o estímulo de habilidades e construção de vínculos. A inclusão de crianças com TEA em ambientes escolares regulares e com atividades que promovam a interação social são fundamentais, mas não se realiza com o que se costumou chamar de escola tradicional.

Schwartzman (2011) afirma que quanto mais cedo for iniciado o processo de inclusão e de intervenção adequada, melhores serão as perspectivas de desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico de pessoas com TEA. Esse autor vê a educação infantil para alunos com TEA como um processo que exige adaptações, inclusão, desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação, além da colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar. Vê-se, portanto, que não pode ser um processo apenas de matrícula na escola, nem de boa vontade da professora em acolher tal criança.

Percebemos, assim, que os desafios são muitos, mas, mesmo diante deles, experiências positivas são registradas. Essas experiências pontuais podem ser exemplo

para outras e inspirar mudanças fundamentais para que a escola inclusiva realmente aconteça. Quando, por exemplo, a escola se compromete em exercer a inclusão, mesmo diante das dificuldades e entraves que todo mundo já sabe que ocorre sempre, gestores e demais profissionais da educação, inclusive docentes, comprometem-se com a ampliação da formação continuada, exigem os apoios fundamentais na forma de SRM e da importantíssima sala destinada à AEE. Essas atitudes garantem que ao menos um olhar cuidadoso será voltado às pessoas que precisam desses auxílios para seu pleno desenvolvimento, além de colaborar para uma formação mais humanizada para os que não precisam tanto.

No primeiro dia da observação, a professora, de forma espontânea, muito autêntica, comunicou-se com a turma de forma que atraiu a atenção de todas as crianças, envolvendo-as desde a apresentação da atividade, sempre de forma lúdica. Era uma atividade com objetos recicláveis, que foram confeccionados pelas professoras. A atividade foi realizada através de brincadeiras, conseguindo a participação de toda a turma e percebemos que a aluna com TEA participou ativamente dentro das limitações e que foram observadas pela professora e a ADE, assim, houve o estímulo e a prática do desenvolvimento das habilidades, atendendo as suas especificidades.

Foram espalhados no pátio tampas de garrafas pet coloridas, embalagens vazias de diversos produtos, caixas, pratos descartáveis, vasilhas plásticas, entre outros. Após analisar e separar os de sua preferência, a aluna separou e empilhou as tampas de garrafa pet por cores. Fez pilhas na cor vermelha, azul, verde e amarelo. Com essa atividade, conseguiu-se trabalhar a imaginação, despertar a curiosidade e a criatividade, reconhecimento de cores, coordenação motora fina, percepção visual, concentração e muitas outras habilidades.

Durante a execução da atividade, foi enriquecedor e de certa forma emocionante ver as crianças interagirem e, da sua maneira, se ajudarem. O acesso que cada um tem com o outro, tudo isso é conquistado devido à didática e metodologia usada pela professora no ato de incluir. Com isso, há a promoção do bem-estar de todos de forma única, e o processo de mediação de aprendizagem fica evidente que está sendo contemplado e obtendo êxito na proposta da atividade e nos recursos utilizados para incluir.

Diante dos estudos e precisamente dentro da ação prática em sala de aula na Educação Infantil, as crianças com TEA, conforme estudos e diagnóstico comprovam e já relatado neste trabalho, têm condições neurológicas e neuro diferenciais, isso as afeta

diretamente com problemas na fala, na linguagem, interação social e no comportamento estereotipado ou repetitivo. Tudo isso pode comprometer sua aprendizagem e socialização. Por conta disso, é preciso compreender que, para que esse indivíduo possa se desenvolver integralmente em sala de aula, é necessário que conte não somente com a atuação docente, é preciso sensibilizar os/as colegas, gestores e demais funcionários da escola, além de contar com o importante apoio de alguns profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc.

Nesse cenário, a docência é peça-chave na efetivação da inclusão escolar. Sua postura, seu preparo e sua capacidade de acolher e modificar práticas que incluam o desenvolvimento das habilidades e competências de alunos com deficiência ou não, são determinantes para o sucesso da criança com TEA na escola. Aranha (2001) defende que o/a educador/a precisa ser mais do que um transmissor de conteúdo; deve exercer a mediação da aprendizagem e das relações, um organizador do ambiente e um incentivador da autonomia.

É fundamental, de suma importância mesmo, que a rede de ensino ofereça e possibilite que esses/as profissionais tenham garantido formação continuada, pois a capacitação docente é um dos pilares da escola inclusiva, e abrange o conhecimento e aquisição de aprendizagem na inclusão e suas especificidades, sendo uma necessidade urgente, já que cada turma que o professor possa vir a assumir possui características únicas e alunos com deficiências em diferentes necessidades.

Mas isso só não basta. A escola não funciona apenas com a docência. A estrutura escolar precisa ser mudada: salas de aula com acústica e ventilação adequadas; um máximo de 15 crianças por turma (a depender do espaço e idade das crianças); apoio de acompanhante pedagógico qualificado/a; materiais didáticos diversificados; orientação sistemática às famílias tudo isso junto com o apoio sempre importante de equipe multidisciplinar pode ser o começo de uma escola efetivamente inclusiva.

Com isso, a instituição escolar poderá oferecer condições para que docentes e estudantes com deficiência ou não possam interagir e aprender juntos, respeitando as necessidades de interação e cognição, para que sejam capazes de ter autonomia e progressão nos estudos, garantindo-lhes a relação entre o educar e o cuidar no espaço escolar e em sala de aula nesse cenário da Educação Infantil, bem como na sociedade.

Contemplar na rede de ensino a inclusão, se dá no desenvolvimento das práticas inclusivas, como organização da rotina, o uso de recursos visuais, o trabalho com

habilidades sociais, a comunicação, a expressão de emoções e a resolução de conflitos. Nesse cenário, o apoio do AEE, com trabalho colaborativo entre equipe pedagógica e família, se torna essencial para um ambiente acolhedor e previsível, visando melhorar a interação e o convívio com colegas, adultos e sociedade. Ao implementar práticas inclusivas, as escolas criam um ambiente de aprendizagem mais justo, equitativo e eficaz para todos/as os/as alunos/as, preparando-os/as para uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Oliveira (2019) aponta que docentes que atuam em contextos inclusivos desenvolvem flexibilidade pedagógica e uma capacidade de identificação e resolução de problemas que são transferíveis para diversas outras áreas do conhecimento. Diante dessa reflexão, percebemos que a necessidade de adaptar métodos de ensino e adotar estratégias inovadoras e ativas resulta em uma prática profissional mais dinâmica e desafiadora, levando, frequentemente, ao aprimoramento das próprias capacidades pedagógicas. Ou seja, as condições fundamentais para construir um ambiente realmente inclusivo é justamente a política escolar comprometida com a inclusão e diversidade, gestão escolar e o envolvimento das famílias, bem como apoio total à formação continuada.

5 Considerações finais

Este trabalho buscou compreender os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, sendo esta a etapa da Educação Básica que possui características próprias e formas de organização específicas para a faixa etária. Sendo a rotina (alimentação, higiene, descanso), o tempo de aprendizado, parte desse processo, na educação Infantil, devemos levar em consideração esse nível como etapa educacional, considerando os sujeitos do ensino, respeitando as suas individualidades, características e necessidades, sem perder de vista a previsão legal e o compromisso com uma educação inclusiva, afinal, são especificamente esses momentos que possibilitam aprendizados importantes, como o desenvolvimento da autonomia da criança.

Foi possível observar que, embora existam entraves significativos, como a falta de formação e apoio, também há práticas inovadoras e sensíveis sendo desenvolvidas pelos educadores comprometidos com a inclusão. Práticas essas que demonstram ter um olhar único para cada criança, compreendendo suas limitações e dificuldades, enfatizando as suas potencialidades e habilidades nesse processo educativo significativo.

Observamos também que há um diálogo sobre o investimento na ampliação da formação docente, bem como o apoio das famílias, e de todo o trabalho colaborativo com a equipe escolar, para que de fato seja garantida uma inclusão efetiva e respeitosa. Nesse sentido, a compreensão de todos é essencial para que a escola, família e a sociedade, acolham as crianças e suas singularidades, incluindo-as no meio social, promovendo a inclusão, de maneira humanista e afetiva para que se sintam sujeitos atuantes.

Contudo, concluímos afirmando que este trabalho revigora a perspectiva de que os benefícios essenciais à inclusão de alunos com TEA na escola ultrapassam a esfera educacional, influenciando positivamente a sociedade como um todo e que para avançarmos gradativamente nessa direção, é imprescindível um compromisso coletivo que compreenda e valorize a educação inclusiva como um pilar de uma sociedade mais justa e igualitária em direção à implementação efetiva e abrangente de práticas escolares realmente inclusivas, assegurando um futuro mais promissor para todo mundo.

Referências

AMARAL, M. N.; SILVA, J. P. Autismo e educação inclusiva: práticas e desafios para o ensino adequado. São Paulo: Editora Atual, 2018. Acesso em 20 de maio de 2025.

ARANHA, Maria Amélia Azevedo. Educação especial e as mudanças na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2001. Acesso em 20 de maio de 2025.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 20

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Acesso em 20 de maio de 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. Acesso em 02 de junho de 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. Acesso em 02 de junho de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em 02 de junho de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/SECADI, 2015. Acesso em 02 de junho de 2025

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Acesso em 27 de junho de 2025.

OLIVEIRA, T. Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva: o Papel das Novas Tecnologias. Revista Brasileira de Tecnologias Assistivas, v. 3, n. 1, p. 50-67, 2018. Acesso em 27 de junho de 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). Transtornos do espectro do autismo (São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. v. 6, p.65-111. Acesso em 18 de junho de 2025.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Irislândia Souza Santana de Cerqueira¹

Thamiles Santos de Jesus²

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas, avanços científicos e a luta por direitos iguais na educação. No entanto, a efetivação da inclusão depende não apenas da presença física deles nas escolas, mas principalmente da preparação dos profissionais da educação para compreender e atender suas necessidades específicas.

A formação dos educadores ocupa, portanto, um lugar central nesse processo. Muitos professores ainda chegam à sala de aula sem o conhecimento necessário para lidar com os desafios impostos pela diversidade neurológica e comportamental do TEA. A ausência de conteúdos específicos sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura, somada à pouca oferta de formação continuada voltada para o autismo, contribui para que práticas pedagógicas excludentes persistam, mesmo em contextos que se dizem inclusivos.

Dessa forma, este trabalho propõe uma reflexão sobre os principais aspectos que envolvem a formação docente para o ensino de estudantes com TEA. Busca-se compreender em que medida a formação inicial e continuada tem contribuído (ou não) para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, além de

¹ E-mail: landiaiana@hotmail.com.

² Email: Thamiles_letras@hotmail.com.

identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores e apontar caminhos possíveis para uma atuação mais qualificada e humanizada.

A pesquisa justifica-se pela relevância social e educacional do tema, bem como pela urgência em garantir que os princípios da educação inclusiva não se restrinjam ao campo das intenções, mas se concretizem no cotidiano escolar por meio de ações efetivas, baseadas no conhecimento, no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem de todos.

Apesar dos avanços na legislação e na defesa da educação inclusiva, ainda são evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras ao trabalhar com estudantes com TEA no ambiente escolar. Isso levanta a seguinte questão: Como a formação inicial e continuada docente influencia na qualidade da educação oferecida a estudantes com TEA nas escolas regulares?

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é: analisar como a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contribui para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA no contexto escolar, como também, os objetivos específicos a citar: identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes no processo de mediação de aprendizagem de pessoas com autismo; avaliar a oferta e a efetividade de ações de formação continuada voltadas para a educação inclusiva e para o TEA.

Isto posto, o procedimento escolhido para nortear esta pesquisa é a análise dos relatos de experiências nos estágios, por permitir uma investigação mais profunda e real à cerca do processo de mediação de aprendizagem, na educação de estudantes com TEA, que muito contribuirá para o enriquecimento da pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, MARCOS LEGAIS E TEA

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma que visa garantir o direito de todos à educação, respeitando as diferenças e promovendo a equidade. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma profunda transformação nas práticas pedagógicas e na organização das escolas, desafiando o modelo tradicional que exclui ou segrega estudantes com deficiência. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), nos remetem a refletir sobre o conceito de inclusão que se configura como:

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. A inclusão, pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

No Brasil, a legislação educacional reforça esse compromisso. A Constituição Federal de 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 (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) são marcos que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência, incluindo o Transtorno do Espectro Autista. Além disso, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo-a como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Esses instrumentos legais exigem que os sistemas educacionais se adaptem para acolher a diversidade, o que pressupõe um novo olhar sobre a formação dos profissionais da educação. De acordo com Bosa (2006), é fundamental que o professor compreenda as especificidades do autismo para construir um ambiente de aprendizagem estruturado, previsível e acolhedor. Isso inclui o uso de recursos visuais, rotina clara, comunicação alternativa e apoio emocional, sempre considerando as particularidades de cada um.

No entanto, como aponta Cunha (2017), a ausência de formação adequada leva muitos educadores a agir com insegurança ou até resistência diante da presença de estudantes com TEA em suas turmas, o que compromete o sucesso da inclusão. Assim sendo, conhecer as suas especificidades e dificuldades, traçar os objetivos e metas necessários, aperfeiçoar-se nas suas dificuldades e por em prática a sua didática, visando resultados mais positivos e satisfatórios é o caminho a ser percorrido, em busca do sucesso no desenvolvimento do educando. Sobre o desenvolvimento, Luckesi (1990, p. 91) diz que:

O desenvolvimento do educando implica a construção das diversas facetas do seu ser: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. É a construção do indivíduo para que se torne senhor de si e sujeito da circunstância. Cada indivíduo criança, jovem ou adulto - educa-se no processo social como um todo: na trama das relações familiares, grupais, políticas, institucionais. (...) Desenvolvimento no caso do educando significa, então, a formação de suas convicções, assim como de suas capacidades cognoscitivas e de suas habilidades psicomotoras; enfim, de

seu modo de viver, o que implica prática e compreensão.

Isto posto, o/a professor/a mediador/a precisa assumir o papel de construtor/a de novas situações estratégicas, tendo a finalidade de acolher as necessidades especializadas dos indivíduos com TEA, visando o desenvolvimento de suas habilidades e aperfeiçoamento nas atividades cotidianas e escolares, sendo senhores de si e sujeitos da circunstância em um processo de desempenho gradativo no seu cotidiano. A formação docente é um fator determinante para a efetivação da educação inclusiva. Perrenoud (2000) afirma que o professor, a professora, precisa ser um profissional reflexivo, capaz de adaptar suas práticas de acordo com as necessidades de seus alunos. Isso implica não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes de respeito à diversidade e disposição para aprender continuamente.

A formação inicial, muitas vezes voltada para o ensino tradicional, carece de disciplinas específicas que abordem as deficiências, inclusive o autismo. Já a formação continuada é apontada por diversos estudos como uma via essencial para a qualificação docente, desde que seja contextualizada e prática (Mendes, 2010).

Segundo Oliveira (2014), programas de capacitação que envolvem a troca de experiências, estudo de casos e construção coletiva de estratégias têm se mostrado eficazes no preparo dos professores para atuar com estudantes com TEA. Além disso, o trabalho colaborativo com profissionais de apoio, famílias e especialistas é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento integral deles e delas.

Diante disso, cabe ressaltar também, a importância do uso das metodologias ativas nas escolas como meio viabilizador de aprendizagens, enfatizando atividades lúdicas e dinamizadas como um eficiente recurso, desde que o educador, a educadora demonstre interesse e preocupação com o desenvolvimento de estudantes com TEA, ao despertar uma reflexão sobre a prática educativa com uma nova perspectiva, para que a escola possa oferecer uma educação de qualidade. Sobre o papel docente diante dessa situação, Antunes (2001, p. 55) argumenta que:

Um professor que adora o que faz, que se empolga com o que ensina, que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem a desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas.

É fundamental que o/a aluno/a com TEA sinta-se amado, acolhido, e que vivencie atividades cativantes e desafiadoras, capaz de resultar em momentos significativos com relação à aprendizagem e construção do conhecimento.

O/a educador/a, nesse processo, é o/a que constrói as condições para o processamento das atividades educativas, enquanto o/a educando/a procura as condições para seu próprio desenvolvimento, considerando o contexto supramencionado.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Adentrar numa sala de aula na condição de estagiário é sempre uma experiência diferente, já que por mais que se julgue conhecer o contexto escolar, sempre há situações inesperadas e/ou inusitadas em seu interior. Durante o período do Estágio II, na observação e coparticipação, na turma do G4 da Educação Infantil, situada no município de Valença Bahia, foi possível observar que o elevado número de alunos por sala de aula dificultava a efetivação do planejamento didático elaborado pela professora.

No turno matutino, havia vinte e quatro estudantes e, desses, cinco com diagnóstico confirmado de TEA, três crianças apresentavam traços compatíveis com o transtorno, mas, provavelmente, ainda enfrentavam o desafio da aceitação por parte de suas famílias, uma vez que não apresentavam nenhum diagnóstico.

Mantoan (2003), reflete que “a inclusão não deve significar apenas a presença física do/a aluno/a na sala de aula, mas sua participação efetiva, o que exige planejamento pedagógico flexível e condições de trabalho adequadas ao professor – o que é frequentemente prejudicado por turmas numerosas e falta de suporte especializado”.

A presença de estudantes com TEA em salas de aula heterogêneas exige dos/as professores/as um planejamento pedagógico flexível e sensível às diferentes formas de aprendizagem. No entanto, conforme aponta Mantoan (2003), muitos docentes enfrentam dificuldades nesse processo, devido à formação inicial limitada, que historicamente se baseia em modelos pedagógicos homogêneos e excludentes. Além disso, a autora ressalta que fatores como a superlotação das salas e a ausência de apoio institucional comprometem a prática pedagógica inclusiva, tornando desafiadora a adaptação de conteúdos e metodologias às necessidades específicas de cada aluno/a.

Para Mantoan (2006), a inclusão não pode ser vista como responsabilidade individual docente, mas como um projeto coletivo, que requer formação continuada,

suporte técnico e trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo. Assim, garantir a inclusão efetiva de estudantes com TEA demanda não apenas compromisso pedagógico, mas também mudanças estruturais no sistema escolar.

Sob a ótica de Vygotsky (1993), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e do apoio adequado às necessidades individuais de cada pessoa com deficiência. Nesse sentido, o ensino inclusivo exige mediações diferenciadas, considerando o potencial de desenvolvimento de cada estudante, inclusive daqueles com TEA. Complementando essa visão, Schwartzman (2011) destaca que o sucesso da inclusão de alunos/as com transtornos do neurodesenvolvimento depende não apenas da adaptação curricular, mas também da postura ética e acolhedora do/a educador/a, que deve enxergar o/a aluno/a para além do diagnóstico.

Uma outra experiência bastante significativa para a nossa formação, também observada e realizada nos estágios do Curso foi, na turma do G5, da Educação infantil, em Nazaré-Ba, ao analisar e verificar o desenvolvimento da prática docente e, como acontece o processo de ensino de crianças com TEA, nas atividades concernentes à leitura, escrita e produção textual.

Foi notória a dificuldade que a professora, regente da turma, tinha com o engajamento das atividades desenvolvidas com os alunos, principalmente com estudantes com TEA, ao verificar que não havia um planejamento ajustado e nem atividades adaptadas para alunos com deficiência. As aulas, pouco dinâmicas, não atraíam muito a atenção, então esses alunos com deficiência ficavam bastante dispersos com conversas paralelas e sem dar atenção às aulas.

As atividades mostraram-se ser um pouco tradicionais, com textos bastante distantes da realidade dos/as alunos/as, motivo esse, de não atrair a atenção de alguns e, por fim, observamos haver muita dificuldade de todos no desenvolvimento das atividades, comprometendo assim, o engajamento e avanço dos/as alunos/as no seu processo de aprendizagem. Luckesi (1990, p. 91), acerca do desenvolvimento, diz que:

O desenvolvimento do educando implica a construção das diversas facetas do seu ser: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. É a construção do indivíduo para que se torne senhor de si e sujeito da circunstância. Cada indivíduo criança, jovem ou adulto - educa-se no processo social como um todo: na trama das relações familiares, grupais, políticas, institucionais. (...) Desenvolvimento no caso do educando significa, então, a formação de suas convicções, assim como de suas capacidades cognoscitivas e de suas habilidades psicomotoras; enfim, de seu modo de viver, o que implica prática e compreensão.

Assim sendo, visando melhores resultados, percebemos que nos momentos de integração com a turma e com estudantes com deficiência seria mais produtivo um trabalho bem detalhado e acolhedor, desenvolvido através de temas atuais e envolventes do dia a dia, disponibilizado através de técnicas e metodologias dialógicas, tais como: rodas de conversa, troca de informações, experimentações, leituras, desenhos, pinturas e dinâmicas, almejando sempre o acolhimento, afetividade, engajamento nas atividades propostas e sobretudo, o conhecimento de forma agradável, prazerosa e significativa, visando resultados mais positivos e satisfatórios. Ao constatar tamanha necessidade, no desenvolvimento do estágio, foram pensados, planejados e desenvolvidos com crianças do G5, da Educação infantil as atividades que descrevemos no parágrafo seguinte, visando o engajamento da leitura e da escrita, como processo inicial e de suma importância para essa faixa etária, para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e de letramento para o campo da alfabetização.

Assim sendo, foram desenvolvidas aulas dinâmicas e atividades diversificadas, através do livro literário, baseado na obra do Sítio do Pica Pau Amarelo, em homenagem a Monteiro Lobato, sobre o qual, atualmente, embora se façam muitas ressalvas sobre racismo, ainda representa o início da literatura para a infância no Brasil. Momentos prazerosos e diferenciados foram essenciais, através de leituras, contações de histórias, vídeos, confecção e apresentação do livro, no pátio da escola, visando a formação de grandes leitores e formadores de opiniões, com resultados mais positivos e satisfatórios.

Visando o desenvolvimento da escuta, fala, pensamento e imaginação e, oportunizar às crianças da Educação Infantil os direitos de aprendizagem através do conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que diversas atividades foram desenvolvidas no decorrer de todo processo construtivo, ao folhear livros, identificar palavras desconhecidas, ler pequenos textos, recontar as histórias ouvidas, definindo os contextos e personagens para a produção do reconto escrito. Tudo isso visando melhores resultados de aprendizagem.

Para tal, as aulas e atividades ocorreram de forma bem interativa: com troca de saberes através das rodas de conversas, que foram bastante legais e importantes. A escuta da música da canção do Sítio do Pica Pau Amarelo, por exemplo, foi encantadora, as crianças se engajaram completamente, cantando e dançando conosco. Conhecer a biografia do escritor Monteiro Lobato, inclusive sua imagem, foi mágico para as crianças,

pois consolidou o conhecimento sobre o autor da obra.

Talvez o momento de maior encantamento tenha sido o da contação da história do Sítio do Pica Pau Amarelo, pois silenciou toda a sala para a escuta. Além disso, assistir a um dos episódios televisionados foi gigante para o aprendizado de todos, principalmente, ao identificarem e reconhecerem o título da história, personagens, enredo, música.

O ponto mais marcante do episódio foi a pintura da imagem do escritor e dos personagens. Depois houve atividades de interpretação de textos e escrita de palavras e pequenos trechos citados pelos alunos para compor um novo final para a história, seguido de atividade de confecção do livro literário, retratando a história trabalhada através do título, palavras, frases, pequenos trechos da história e imagens relacionadas.

Depois de tudo isso, houve a apresentação do livro, no pátio da escola, confeccionado pela turma, momento prazeroso e gratificante, com muita alegria e satisfação, brotando em cada olhar e gesto e, acima de tudo, a exposição de toda interação e cuidado, através do educando como protagonista no processo de construção do conhecimento.

Esses momentos contribuíram para o avanço e melhoria do educando, principalmente para crianças com TEA, ao se sentirem acolhidas e envolvidas com as atividades propostas, visto que o trabalho diversificado e lúdico é uma grande arma nas mãos do educador, especificadamente na educação de alunos com deficiência, à medida que interfere no processo de mediação de aprendizagem, tal qual proporcionam momentos de interação e melhores condições para sua utilização, estimulam a participação, tornam o espaço de aprendizagem acolhedor, desafiador e significativo para a construção do conhecimento. Sobretudo, desenvolvem nas crianças habilidades e competências para a elaboração de novos saberes e abrem caminhos para um desenvolvimento psicológico, cognitivo e social.

Por fim, a atividade desenvolvida culminou em momentos de bastante descontração, engajamento, rodeados de bastante alegria e sobretudo, com um resultado pedagógico bastante eficaz para toda a turma. Dessa forma, a leitura e a escrita se tornou uma atividade mais leve, valorosa e construtiva.

Para nós que desenvolvemos essa atividade, ficou evidente que uma ação mais interativa e dialógica é um caminho para a inclusão, pois engaja todos naturalmente. Nesse processo, percebemos que, na Educação Infantil, atividades vinculadas ao cotidiano do educando, materiais diversificados e lúdicos como práticas diferenciadas de ensino de

fato, facilita, viabiliza e agiliza o processo de mediação de aprendizagem e se tornam metodologias mais eficazes.

Assim sendo, podemos afirmar que a Educação infantil, assim como todas as outras etapas de ensino, requer bastante atenção e cuidado, principalmente ao planejar as aulas, as atividades propostas, visando sempre o avanço do educando. Sabemos que o planejamento é flexível, entretanto é a ferramenta crucial para que se tenha um controle de todo o processo, ao almejar bastante êxito nos resultados.

Segundo Freire (1996), faz-se relevante aguçar a curiosidade, elemento que nos torna questionadores, não somente quando percebemos as coisas, mas principalmente quando nos aprofundamos no conhecimento delas, buscando modos e maneiras para transformar nossa realidade, recriando-a, através da prática da dialogicidade como dever do docente, sujeito responsável pela construção de uma educação crítica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 69) dizem que:

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas.

Durante todo o processo foi possível perceber que a Educação não se faz sozinha e sim, em junção e colaboração de todo o corpo docente. Um lugar acolhedor e que se dedica ao avanço dos/as alunos/as é de fato, de suma importância para o desenvolvimento do processo de ensino, ao traçar metas e estratégias lúdicas para o desenvolvimento das atividades.

Portanto, para que a inclusão se efetive de maneira significativa, é fundamental repensar a organização das escolas, o dimensionamento das turmas, o planejamento coletivo e, sobretudo, investir na formação docente. Essa formação deve ir além do conteúdo técnico, abordando também aspectos afetivos, sociais e éticos da relação pedagógica, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação docente no contexto da educação de estudantes com TEA, compreendendo suas contribuições, limites e

possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Procurou-se mostrar uma breve explanação dos conceitos de Educação Inclusiva, do TEA e dos marcos legais que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência, incluindo o Transtorno do Espectro Autista.

Quanto ao papel docente na Educação Infantil para estudantes com TEA, averiguou-se como a formação inicial e continuada docente influencia na qualidade da educação oferecida nas escolas regulares e qual a contribuição para a Educação Inclusiva.

Buscamos esclarecer e comprovar também, como a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contribui para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA no contexto escolar e identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes no processo de mediação de aprendizagem de pessoas com autismo.

Conclui-se que, embora existam políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes com TEA na escola regular, a formação docente ainda representa um dos principais entraves para que a inclusão se concretize de forma significativa. A ausência de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura, associada à fragilidade de ações de formação continuada, compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento pleno de estudantes com autismo.

As instituições formadoras e os sistemas de ensino ao investirem em programas de capacitação contínua, pautados na realidade escolar, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, estarão dando um passo para a verdadeira inclusão. Além disso, é essencial que se promova uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade, na empatia e na valorização das potencialidades de todos os estudantes.

Assim sendo, o presente trabalho foi de suma importância para compreender como se dá o processo de ensino da Educação Infantil, nas turmas regulares, na educação de crianças com TEA, através de atividades diversificadas e práticas diferenciadas, oportunizando resultados mais positivos e satisfatórios.

Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação do debate sobre o papel da formação docente na construção de uma escola inclusiva e, sobretudo, para a melhoria das práticas educativas voltadas às pessoas com autismo.

REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatric Association. (2014). **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 6. ed. Petrópolis: vozes, 2000, p. 36 – 45.

BOSA, C. A. **Autismo: Compreensão e Intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, G. M. **Inclusão de Alunos com Autismo: Desafios para o Professor.** São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Subsídios para a Organização do Trabalho Docente.** Prática Docente e Avaliação. Rio de Janeiro, ABT, 1990.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: Construindo Sistemas Inclusivos.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 35-52, 2010.

OLIVEIRA, M. C. **Formação Continuada e Educação Inclusiva: O olhar do professor.** Campinas: Autores Associados, 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.**

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em busca de um novo modo de ensinar e aprender.** *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 10, n. 37, p. 12–15, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo: uma abordagem neurobiológica e psicossocial.** São Paulo: Memnon, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.



**PARTE IV - Educação Inclusiva e Diversidade de
Contextos**

ALUNOS DA EJA DO CAMPO NA TECNOLOGIA DIGITAL: SUPERANDO BARREIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luziane de Cristo Sousa¹

1 EJA NO PROCESSO DIGITAL

Atualmente, está visível o avanço das novas interfaces digitais no contexto educacional. Esse avanço pode ser observado desde o momento em que se liga um equipamento até o seu desligamento. Ao falar sobre tecnologias digitais (TIC), é fundamental compreender quais estão sendo utilizadas no cotidiano dos estudantes, especialmente no caso de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, que apresentam características específicas.

Muitos desses estudantes não tiveram acesso à escola no tempo regular e alguns possuem algum tipo de deficiência, o que torna o processo de aprendizagem das TIC ainda mais desafiador. Para muitos, o primeiro contato com essa era tecnológica ocorre por meio dos computadores disponíveis na escola, sendo assim, o pouco contato com os aparelhos também dificultam o processo.

Apesar das dificuldades, há um grande interesse em aprender, pois os próprios alunos já percebem como essas novas tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento das atividades agrícolas e para o dia a dia no campo. É nesse contexto que compartilho minha experiência com estudantes da EJA do campo, enquanto professora desse segmento escolar desde 2017, quando passei no concurso e fui designada para lecionar com os estudantes da EJA. Essa minha vivência tem mostrado o quanto é importante promover uma educação inclusiva e adaptada às realidades do campo, contribuindo para a superação de barreiras e para o fortalecimento da autonomia discente.

¹ E-mail: luzianecristo@gmail.com

A disciplina de Inclusão Digital, oferecida a esses estudantes, é uma novidade para a maioria deles, que ainda não possuem familiaridade com o mundo digital. Esse componente está inserido nos eixos temáticos, que fazem parte do currículo, pois é trabalhado nas diversas áreas do conhecimento. O componente curricular relacionado à tecnologia está contemplado tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), na modalidade da EJA. Nessa modalidade, existe uma unidade curricular obrigatória voltada à tecnologia, chamada "Inclusão Digital". Essa disciplina está presente por meio dessa eletiva, que aborda e desenvolve competências tecnológicas relevantes para estudantes. O documento do DCRB segue orientações da Portaria SEC nº 44/2022, essa portaria foi deliberada pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, formalizando a obrigatoriedade da eletiva Inclusão Digital. A familiarização dos estudantes com a tecnologia ocorre de forma gradual e significativa, o que me incentivou a escrever sobre a inclusão das novas possibilidades de aprendizagem com a TIC.

Este relato surge a partir da minha experiência vivenciada com estudantes da EJA do campo, em um Colégio Estadual do Campo na cidade de Valença-Ba, principalmente focando no uso das TIC, uma vez que eu fiquei interessada em compreender como as tecnologias digitais poderiam contribuir para tornar o processo de mediação de aprendizagem mais significativo, acessível e motivador para estudantes. Outros motivos que me levaram a produzir esse relato de experiência foram as inquietações que carrego enquanto professora de uma escola do campo e também como esposa de um agricultor que utiliza essas tecnologias para aprimorar suas práticas e aumentar o conhecimento na produtividade agrícola.

Dessa forma, propus relatar as observações e vivências ocorridas durante minhas aulas com estudantes da EJA que vivem em áreas rurais, frequentam uma escola do campo e estão em processo de familiarização com as interfaces digitais. Eu acredito que o uso das tecnologias digitais no contexto da educação do campo pode desempenhar um papel significativo no fortalecimento do processo de mediação de aprendizagem, pois as TIC ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, rompendo barreiras sociais e autoimpostas. Afinal, é possível ver nas tecnologias um meio de conectar os saberes locais às informações globais, valorizando a cultura do campo. Quando bem utilizadas, as tecnologias tornam o processo de mediação de aprendizagem mais dinâmico, interativo e contextualizado, permitindo que estudantes sejam protagonistas da própria formação.

Torna-se, portanto, essencial mostrar a estudantes da EJA que eles e elas podem e devem fazer parte dessa nova era digital. Nessa perspectiva, acreditando que o papel docente é assumir centralidade na mediação do saber e ser agente de inclusão digital, tenho me engajado nessa ideia, porque compreendo que o acesso às tecnologias não deve ser um privilégio, mas um direito de todos.

Muitos alunos e alunas da EJA carregam uma trajetória marcada por exclusões sociais, econômicas e educacionais, e a inserção no mundo digital está na atualidade e representa uma oportunidade concreta de ampliar seus horizontes, acessar novos conhecimentos, desenvolver autonomia e se posicionar com mais segurança no mercado de trabalho.

Ao atuar como professora de uma escola do campo e lecionar na EJA, busco não apenas ensinar o uso das ferramentas tecnológicas, mas também valorizar os saberes prévios desses estudantes, promovendo aprendizagem mais significativa, humana e transformadora.

A leitura de artigos científicos foi fundamental para embasar este texto, possibilitando uma reflexão sobre o currículo escolar em tempos de avanços tecnológicos (Moran, 2004 e Santos, 2006). Foram observados aspectos relevantes como: o uso de novas tecnologias aplicadas à sala de aula com estudantes da EJA (Bento e Belchior, 2016), os desafios enfrentados pelos professores no uso dessas interfaces e as possibilidades pedagógicas no uso de compreender o letramento na era digital nesse novo cenário educacional com o novo componente curricular: Inclusão digital (Mey, 1998).

Os objetivos deste texto são: descrever a importância da inclusão das tecnologias digitais no processo de mediação de aprendizagem dos/das alunos/as da EJA do campo, e discutir as práticas pedagógicas no uso das novas tecnologias digitais. Para isso, foi preciso estudar para aprofundar e verificar os avanços da tecnologia, enquanto processo que atende a diferentes propósitos, mas que deve estar ao alcance de todos, em função da busca contínua por informação e pelos avanços da tecnologia na mediação de aprendizagem na era digital com os discentes da EJA. Afinal, cada vez mais, o uso da tecnologia na sala de aula requer atenção por parte da escola.

O conhecimento de mundo que estudantes da EJA trazem em sua trajetória de vida constitui um ponto de partida essencial para o processo educativo, despertando o interesse e a curiosidade pelo aprendizado das novas tecnologias. Segundo Freire (1996), é fundamental que a prática pedagógica valorize os saberes prévios dos educandos, pois

é a partir da vivência concreta que o conhecimento ganha sentido.

O pensamento do autor enfatiza a importância da leitura de mundo que esses alunos e alunas possuem e como a prática pedagógica deve estar em consonância com seus os saberes e vivências, para possibilitar a construção de uma aprendizagem significativa. Ao integrar as TIC ao contexto da EJA, é possível ampliar as formas de ensinar e aprender, promovendo uma educação mais dinâmica, interativa e conectada com a realidade desses estudantes. Muitos educandos da EJA tiveram pouco ou nenhum acesso prévio à tecnologia, e o contato com recursos digitais representa uma oportunidade de inserção no mundo digital e na cultura contemporânea.

2 EJA SE FAMILIARIZANDO COM A TECNOLOGIA

Para Bento e Belchior (2016), é muito importante trabalhar com mídias digitais, já que as tecnologias avançam rapidamente, e nessa ótica, cabe uma atenção redobrada para enquadrar o contexto tecnológico ao estudante, não se tratando meramente de conteúdo, mas da necessidade deles no processo de aprendizagem de como lidar com as mídias digitais.

O autor deixa claro que docentes devem, na sua prática pedagógica, inserir os recursos midiáticos com mais frequência para que o alunado da EJA possa adquirir conhecimento dessas novas tecnologias da era digital, considerando-a como meio de conhecimento que proporciona um aprendizado vasto no desenvolvimento pessoal.

Para Mey (1998), a relevância do letramento, tanto do tipo usual quanto do digital, vai muito além de se afirmar que é uma tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente. Enfatiza, também, que é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet. Para esse autor, o letramento diz respeito à habilidade de ler e escrever, mas também vai além disso. Envolve a capacidade de compreender, analisar e usar textos de maneira crítica e reflexiva. O letramento digital desenvolve habilidades relacionadas ao uso de tecnologias digitais para ler, escrever e comunicar.

Uma nova forma de letramento na era digital consiste em apresentar diferentes maneiras de lidar com as novas tecnologias, por meio do uso de notebooks, tecnologias móveis, mídias digitais e do ambiente escolar. Esse contexto tem revelado o interesse de estudantes pela era digital. Os recursos midiáticos têm incentivado significativamente a se apropriarem do conhecimento e das informações, aprendendo de forma contínua,

especialmente com a atualização dos componentes curriculares, que agora incluem disciplinas voltadas para as tecnologias. Segundo Moran (2004, p. 08):

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

Nessa concepção, Freire (2003) revela que tanto professor/a quanto aluno/a se percebem como sujeitos inseridos no mundo globalizado. Uma educação reduzida ao ato de ensinar e aprender conteúdos pode transcender os espaços da sala de aula, transformando-se em uma aprendizagem cujo objetivo é o de desvelar o que realmente existe por trás do conhecimento superficial, da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos, compreendendo o mundo como um conjunto de possibilidades que se organizam em fatos sociais, econômicos e históricos.

Logo, o mundo globalizado, por sua vez, possibilita a construção de novos conhecimentos nessa nova era digital, que vem ocupando espaços de forma contínua, dentro do contexto social, por meio de sujeitos que compreendem as diferenças a partir das relações sociais. Refletir sobre o currículo da EJA, requer também repensar os desafios para esse segmento. Para Arroyo (2013), a relação educação-cidadania, direito ao conhecimento crítico e cidadania repolitizou os currículos, o material didático, a docência, as didáticas e a formação docente. Segundo Santos (2006, p. 114-115),

Currículo rompe com a concepção hierárquica de conteúdos e disciplinas, para uma possibilidade de aprendizagem em rede de significados. O professor, nesse momento, medeia a construção do novo currículo, apresentando conhecimentos que possam servir como elementos de ligação entre o sujeito/conhecimento, sujeito/contexto e sujeito/saberes.

É importante pensar na elaboração de um planejamento curricular que possa estar ligado com as novas tecnologias, com a interatividade que permeia um novo sujeito que aprende com a interação com o outro e a formação de um novo sujeito, nesse contexto, as TIC têm papel crucial, por conta de sua interatividade.

3 CENAS DE UMA SALA DE AULA

O presente relato de experiência foi desenvolvido com turmas da EJA do campo, em um colégio que leciono há oito anos, situada na zona rural do município de Valença. Além de educadora, sou esposa de um agricultor que vive do campo. Essas experiências me fazem refletir sobre a riqueza dos saberes presentes no cotidiano rural e sobre como a escola pode e deve reconhecer, valorizar e dialogar com essa realidade. Conviver diariamente com os desafios e as conquistas da vida no campo me permite compreender com mais sensibilidade as necessidades dos estudantes da EJA, que muitas vezes conciliam a rotina de trabalho pesado com o desejo de aprender e se desenvolver. Essa vivência fortalece meu compromisso com uma educação contextualizada, inclusiva e transformadora.

A proposta surgiu da necessidade de tornar o processo de mediação de aprendizagem dos meios tecnológicos mais significativos para os meus alunos, levando em consideração seus saberes prévios, sua realidade de vida no campo, bem como os desafios enfrentados no cotidiano rural. Minha vivência na sala de aula com a EJA do campo tem me ensinado o valor do esforço diário que eles dedicam à terra, da paciência com o tempo e da escuta com o outro.

Hoje, compreendo claramente que quando entro na sala de aula dos alunos da EJA, a metodologia a ser utilizada é a troca de experiências e de vivência que esses alunos têm, a valorização do conhecimento de mundo que eles possuem, pois é a partir desse saber construído ao longo da vida que o processo de aprendizagem se torna mais significativo e respeitoso. Muitos deles carregam trajetórias marcadas por trabalho, resistência, lutas e saberes populares que, muitas vezes, foram ignorados ou desvalorizados no ambiente escolar tradicional. Na EJA, percebo que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas escutar, dialogar e construir o conhecimento de forma coletiva, partindo da realidade concreta do/a educando/a.

Numa das primeiras aulas que tive com minha turma da EJA, observei, durante uma conversa, a leitura e a escrita deles, percebi que muitos alunos/as achavam que “não sabiam nada” e até hoje, os que começam a estudar ainda têm esse mesmo pensamento, de que não sabem nada. Foi então que propus falarmos sobre o dia a dia deles e de que maneira eles poderiam utilizar os meios digitais para se familiarizar com as tecnologias. Essa abordagem se concentra na ideia de que eu precisaria aprender um pouco sobre o conhecimento de mundo e experiências que estudantes da EJA do campo possuem. Foi

aí que abrimos uma roda de conversas e um aluno contou como faz enxertos em plantas frutíferas; uma outra aluna explicou como reutilizar o óleo de comida para fazer sabão caseiro; outro explicou como se faz a clonagem do cacau, entre outras coisas. Fiquei encantada e comecei a comentar que eles sabiam mais do que eu sobre aquilo que diz respeito à experiência de vida na zona rural. Só de ouvir o que eles me falavam, comecei a perceber a riqueza da troca de experiências e conhecimentos que estudantes da EJA possuem e imaginei que poderia também se tornarem públicos esses conhecimentos, através dos meios tecnológicos.

A partir daí, abrimos espaço para partilhar saberes. A sala virou um círculo de troca de conhecimento, com receitas, rótulos, mapas de plantações e até registros do período certo do tempo propício para fazer o plantio, observando a quadra da lua para escolher o melhor dia para semear algum alimento, que, na sabedoria do conhecimento que eles possuem, seria depois do terceiro dia da lua nova.

Essa metodologia adotada teve uma abordagem participativa, dialógica contextualizada, buscando valorizar os conhecimentos dos meus estudantes, promover a reflexão crítica e incentivar a construção coletiva do saber. Para isso, foram utilizadas rodas de conversa, atividades práticas relacionadas ao cotidiano do campo, produções escritas, de acordo com as possibilidades de estar atuando com os alunos da EJA do campo.

A metodologia utilizada com estudantes da EJA foi de base construtivista, por meio de atividades realizadas nos espaços interno e externo do colégio. As aulas foram organizadas de forma a promover a participação ativa dos estudantes, com discussões em grupo e projetos contextualizados com a realidade do campo. Atuei como mediadora do processo, incentivando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, respeitando o ritmo de cada aluno, cada aluna e promovendo a aprendizagem de forma significativa e reflexiva. Em uma das aulas, foi proposto situação-problema, a fim de criar situações que incentivassem a pensar, levantar hipóteses e buscar soluções. Por exemplo, a um estudante, propus que, além de explicar o tempo da colheita, que ressaltasse o porquê da colheita se dar numa determinada época do mês.

4 TERCENDO SABERES: A VOZ DA EJA NA ERA DIGITAL

Com essas vivências, aprendi que a escuta é um ato pedagógico. O conhecimento que estudantes trazem não está apenas nos livros, mas está impregnado nos saberes de

vida, passados de pai para filho. Eles não são ignorantes, apenas não tiveram a oportunidade de aprender conhecimentos acadêmicos no tempo certo, pois muitas coisas aprenderam ao longo de sua vida. E eu, como professora e esposa de um agricultor, me sinto parte desse processo colaborativo. Aprendemos juntos.

A EJA, para mim, é mais que ensino, é reencontro com a história, com o orgulho de ser quem é, com a certeza de que o conhecimento está em todo lugar, basta saber ouvir. Estudantes da EJA não são ignorantes por não saberem, como muitas pessoas da cidade grande pensam. Na verdade, eles sabem muito, apenas não tiveram as mesmas oportunidades. Sabem cultivar a terra, o tempo certo para fazer o plantio, educar os filhos, contar histórias vindas de pai para filho, resistir à seca, superar o trabalho pesado e a invisibilidade entre outros.

Quando escuto meus alunos, minhas alunas, vejo o quanto o saber está nos gestos, nas palavras simples, nos conselhos antigos, nas práticas que aprendem e repassam. O que falta, muitas vezes, não é inteligência, é o acesso à transmissão do conhecimento desses alunos e alunas para as outras pessoas. É isso que a escola deve garantir: o acesso, a escuta, o respeito e a valorização dos saberes que a vida ensina. Essa abordagem valoriza o conhecimento na EJA e combate o preconceito que muitas vezes é sofrido por quem vem do campo ou não teve acesso à educação formal.

Neste artigo, foi possível observar, por meio das leituras analisadas e observações feitas, como a escuta atenta, o respeito mútuo e o compartilhamento de experiências transformaram a sala de aula em um verdadeiro espaço de construção coletiva do conhecimento, onde todos ensinam e todos aprendem. A experiência vivenciada com estudantes da EJA do campo reafirmou a importância de uma prática pedagógica sensível, dialógica e enraizada na realidade dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar os saberes construídos na vivência rural, foi possível não apenas tornar o processo de ensino contextualizado mais significativo, mas também fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos alunos e alunas, fazendo com que superem barreiras sociais e autoimpostas.

Percebi que é relevante propor discussões que permeiam a educação tecnológica nesta nova era digital, visando ao seu desenvolvimento social. Contudo ainda há muito a ser feito para promover a inclusão de estudantes da EJA sobre o conhecimento das novas tecnologias que têm despertado o interesse e a vontade de aprender e conhecer. Dessa forma, o processo de mediação de aprendizagem se mostra contínuo.

A educação de jovens e adultos no campo vai muito além da alfabetização, ela é um reencontro com a própria história, com a dignidade e com o direito de ocupar o seu lugar no mundo. Como professora e parte dessa realidade, compreendo que ensinar também é aprender, e que o papel da escola é abrir caminhos para que os saberes da vida ganhem voz, visibilidade e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. (2013). Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BAHIA. Portaria SEC nº 44, de 28 de janeiro de 2022. Estabelece a reestruturação da oferta de Ensino do Tempo Formativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede estadual da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, n. 23.370, de 9 de março de 2022. Seções 1 e 2.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, ED. Especial, set. /dez.2016;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Gloria de Moraes. Tradução de: The Voices of Society: literacy, conscientiousness and power. DELTA, vol.14, n.2, p.331-338. 1998.

MORAN, J.M. Os Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revistas Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Vol.4, n.12, maio/ago. /2004.

SANTOS, Jocenildes Zacarias. Redes de aprendizagem: a construção da lectoescrita nos labirintos da Web. 2006. 124fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Pós-graduação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

PRINCIPAIS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara Ramos de Almeida¹

Clara Esterfane Borges Souza²

Nilda Soares Rebouças Santos³

1 Introdução

Por educação inclusiva entende-se o compromisso de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos e alunas, sem exceção, preferencialmente no mesmo ambiente escolar (Souza; Costa, 2024). Pode ser compreendida, portanto, como um caminho para a efetivação dos valores de igualdade, dignidade e respeito às diferenças. Contudo, muitos são os desafios para a concretização desse objetivo. Alguns deles são de caráter mais geral, como o processo de conscientização da sociedade, a necessidade de capacitar docentes e os custos associados a adaptações estruturais e contratação de profissionais qualificados. Outros, por sua vez, estão relacionados às especificidades de cada tipo de deficiência. Ou seja, a inclusão demanda decisões administrativas e o desenvolvimento de metodologias de ensino para uma variedade de situações delineadas, considerando o tipo de deficiência, a individualidade da pessoa com deficiência e a etapa da educação na qual cada estudante se encontra.

Convém estabelecer um panorama da situação social e legal da comunidade surda. Um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda, divulgado em 2019, informa que existem cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, das quais 2,3 milhões apresentam deficiência severa. Assim como ocorre com

¹ E-mail: barbaraalmeida2025@gmail.com

² E-mail: esterfanessouza11@gmail.com

³ E-mail: nildareboucas2@gmail.com

outras deficiências e situações que fogem da normalidade, a comunidade surda tem maior chance de sofrer intolerância e exclusão social. Em outras palavras, surdos/as enfrentam dificuldades em acessar e se beneficiar de uma série de direitos básicos como: educação, comunicação, acessibilidade em instituições públicas e privadas, trabalho, dentre outros (Araújo et al., 2024).

Dentro desse quadro bastante amplo e partindo de uma experiência pessoal, escolhemos analisar os principais desafios ao processo de inclusão de estudantes surdos (ES) na educação infantil. Na realização deste relato de experiência, adotamos uma metodologia descritiva, de caráter qualitativo, utilizando fontes primárias (a experiência pessoal que serve de base para a discussão) e secundárias (foram pesquisados artigos, teses, monografias, capítulos de livros em língua portuguesa, na plataforma “Google Acadêmico”, utilizando palavras-chave como: “Educação Inclusiva”, “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, “Educação Infantil”, “Inclusão de surdos”). Foram selecionados artigos cujos conteúdos tivessem o potencial de contribuir para a discussão da experiência que norteia este trabalho. Sendo assim, esperamos que nosso trabalho seja uma contribuição relevante para a discussão acerca da inclusão de ES na educação infantil. O objetivo deste trabalho é descrever como se dá o processo de inclusão de crianças surdas na educação infantil, embasando os principais desafios, bem como as experiências positivas vividas nesse processo.

Nas seções que seguem, apresentaremos uma reflexão sobre a comunidade surda e a inclusão escolar, logo depois abordaremos a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil, em seguida apresentaremos os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

2 A comunidade surda e a inclusão escolar

A inclusão de todos ES nas escolas é um direito, mas também é um desafio para as escolas e para educadores/as que precisam buscar soluções administrativas e metodológicas para, de fato, atender as demandas específicas que cada aluno com deficiência pode apresentar (Araújo et al., 2024).

Esse desafio ocorre para cada um dos diferentes pontos de partida que estudantes possam ter: autismo, TDAH, deficiência física, superdotação, etc. Em relação à inclusão de ES, que é o tema deste relato de experiência, observa-se um considerável avanço na

inclusão deles, apesar de algumas dificuldades ainda persistirem, principalmente a inserção das Libras no ambiente escolar e nas salas regulares para surdos e ouvintes (Araújo et al., 2024).

De modo geral, podemos afirmar que a maioria dos/as educadores/as não dominam a língua brasileira de sinais, a Libras, nem conhecem as particularidades das pessoas surdas e de sua cultura, sobretudo na Educação Infantil. Tal limitação é um obstáculo à inclusão das crianças surdas, na medida em que dificulta a participação delas nas práticas educativas, como também a interação com seus colegas ouvintes. Assim, a capacitação de docentes, assistentes e restante da comunidade escolar é essencial para facilitar a participação dos/as surdos/as nas atividades pedagógicas e comunitárias típicas da vivência escolar e essencial para a formação e desenvolvimento intelectual e social de cada estudante (Araújo et al., 2024).

De certa forma, a incorporação das Libras na Educação Infantil aparece como um meio de efetivar a inclusão de ES no processo de aprendizado em pé de igualdade com estudantes ouvintes. Ou seja, considera-se que as Libras têm o poder de viabilizar a comunicação e a interação da criança surda com o/a professor/a e seus colegas nos diferentes momentos e espaços que compõem a experiência escolar, como: durante os momentos expositivos das aulas, durante atividades em grupo, jogos e brincadeiras, recreio, práticas esportivas e interações espontâneas que ocorrem entre as crianças. Para que esse potencial das Libras se concretize, é essencial a participação e mediação docente, ou seja, é essencial considerar a qualificação pedagógica requerida para que o/a professor/a possa contribuir satisfatoriamente no processo de inclusão (Araújo et al., 2024) e para que isso ocorra, é necessário investimento na formação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Segundo Martins; Araújo Filho (2021), a surdez pode ocorrer em níveis diferenciados, podendo ser classificada como leve ou profunda. Algumas pessoas nascem surdas, outras vão perdendo a audição ao longo da vida. Esses autores ensinam que, conforme pesquisas feitas, considera-se surdo aquele indivíduo cuja audição não é funcional na vida cotidiana. Considera-se parcialmente surdo, aquele que apresenta audição funcional, com ou sem uso de próteses. Quando a perda é de quarenta decibéis, é considerada leve. Entre quarenta e setenta é moderada. E entre setenta e noventa, severa. Acima de 90 decibéis é considerada profunda e o indivíduo não é capaz de captar a voz humana. No entanto, os autores são unânimes em afirmar que não importando o grau de

surdez, a comunicação com os surdos é possível, da mesma forma que a participação do surdo no processo educativo.

Araújo et al. (2024) historicizam que ao longo das últimas décadas, a sociedade tem se conscientizado acerca da importância de aceitar e incluir grupos minoritários ou que não seguem um padrão idealizado. Para esse autor, essa mudança de perspectiva, apesar de ainda encontrar resistência, têm se traduzido em legislações que visam proteger, incluir e assegurar direitos básicos a todos os indivíduos. No que se refere ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, no inciso III, estabelece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A partir de então, uma série de leis, decretos e documentos oficiais versam sobre a Educação Inclusiva e direitos dos surdos (ver Tabela 1).

Quadro 1 – Documentos legais e marcos normativos sobre a educação inclusiva e o ensino da Libras.

Documentos Importantes	Conteúdo
Lei nº 8.069, de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente	Determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54º, inciso III).
Declaração de Salamanca (1994)	Conferência mundial realizada pelo UNESCO, é considerada um marco importante para a Educação Especial.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Educação Especial como modalidade escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58º). Versa sobre o AEE: Atendimento Educacional Especializado (Art. 59º).
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão (Art. 1º).
Decreto 5.626/2005, regulamentando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Determina que a Libras deve “constituir disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior (...)” (Art. 3º, §1). Visa garantir o uso e a difusão da Libras nas instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis, etapas e modalidade da educação (Art. 14º) Estabelece critérios para formação, certificação, atuação e capacitação para as funções de tradutor e interpretes de Libras (Art. 17º ao 20º). Garante o direito à saúde das pessoas surdas e a serem atendidas por profissionais capacitados para o uso de Libras (Art. 25º).
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010	Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Interprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Art. 1º).
Lei nº 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021	Acrescenta o Capítulo V-A na LBD (Art. 2º) e os artigos 78-A e 79-C (Art. 3º).

(altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Define a modalidade de educação bilíngue de surdos, na qual Libras é a primeira língua e o português escrito é a segunda. Pode ser oferecida “em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”.
----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em BRASIL (1990, 1994, 1996, 2002, 2005, 2010, 2021) e UNESCO (1994).

A inclusão dos/as surdos/as é assunto que tem ganhado relevância no meio da educação e muitas ações têm sido tomadas nesse sentido, sendo as conquistas legais um exemplo. Mesmo assim, questões como a estrutura das escolas e a qualificação docente continuam sendo um problema. Assim, assistência aos surdos oferecidas pelas escolas ainda se caracteriza pela precariedade e ineficácia pedagógica. Indicadores como repetência e evasão escolar ainda são uma realidade preocupante entre a comunidade surda. Para Pinto et al. (2023), superar o sistema vigente e implementar modos e estratégias mais inclusivos tem se demonstrado um desafio complexo, que precisa ser superado aos poucos, de modo contínuo e persistente.

Na seção que segue, falaremos mais especificamente da criança surda na educação infantil, entrando mais especificamente no assunto deste texto. O panorama apresentado acima ajudará nas discussões que se seguem.

3 Inclusão de crianças surdas na Educação Infantil

A educação é o principal meio a partir do qual o indivíduo pode participar plenamente da vida social, adquirindo maior autonomia sobre sua vida. E o domínio da linguagem escrita é uma habilidade fundamental que abre portas para a comunicação, o acesso à informação, a construção, expressão e defesa de ideias, opiniões e visões de mundo. Desse modo, é uma função e responsabilidade da escola garantir o desenvolvimento das habilidade linguísticas para todos/as estudantes (Pinto et al., 2023).

Para este trabalho, estamos considerando a inclusão de surdos na Educação Infantil, uma das etapas do Ensino Básico, da qual participam crianças entre 0 e 5 anos. Essa etapa se diferencia das demais por ser o início do processo de socialização da criança com pessoas fora do seu círculo familiar. Também é caracterizada pelo tema da ludicidade, em que jogos e brincadeiras adquirem papel primordial na metodologia de ensino, na medida em que despertam mais facilmente o interesse das crianças dessa faixa

etária, torna o aprendizado prazeroso e favorece a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento. Portanto, a interação com os pares, é um componente essencial para o desenvolvimento infantil (Santos, 2022).

Ainda sobre a ludicidade e o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, cabe enfatizar que além de promover o desenvolvimento psicomotor, social e emocional da criança, é essencial também para o desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a construção da linguagem. O processo de construção da linguagem é mais fácil para a criança ouvinte, pois ela desenvolve a capacidade de utilizar as linguagens verbal e não verbal, enquanto que a criança surda tem mais dificuldade em desenvolver a linguagem verbal (Santos, 2022).

É função da Educação Infantil proporcionar um ambiente em que as crianças possam ter experiências que a ajudem na construção de sua identidade. Esse ambiente precisa ser caracterizado pelo acolhimento, promoção de descobertas e vivências, normalmente por meio da ludicidade, jogos e brincadeiras, que viabilizem a socialização e a interação entre as crianças. Nesse contexto, a criança surda encontra dificuldades para se comunicar com seus pares, os quais, modo geral, não dominam a linguagem de sinais. Assim, segundo Santos (2022), o ensino da Libras na Educação Infantil, deve priorizar o ensino de sinais básicos que favoreçam a socialização entre a criança surda e a ouvinte.

Para a criança surda, aprender Libras ainda na Educação Infantil favorece o desenvolvimento de sua linguagem, a faz se reconhecer como integrante do grupo, dando início à construção de sua identidade surda. Santos (2022) adverte que se a criança surda não puder contar com o suporte de interpretes devidamente qualificados ainda na Educação Infantil, ocorre de formar modos de sinalização particulares, como parte de seu processo individual de se comunicar com os ouvintes, o que compromete o desenvolvimento de sua autonomia.

Porém, o caminho para a Educação Inclusiva não depende só da ambiente escolar, passa por pontos importantes como a aprovação de leis que garantam o acesso à educação para todos, a matrícula na escola e, finalmente, a presença de ES na sala de aula regular. A partir daí, começa uma busca constante por meios, abordagens e estratégias que contribuam para o desenvolvimento e aprendizado infantil. Nesse sentido, Araújo et al. (2024) lembra que a educação dos alunos surdos tem apresentado melhorias, como a regulamentação legal do bilinguismo que facilita a comunicação da criança surda com a

criança ouvinte.

No modelo de ensino monolíngue, ES estudam em escolas regulares, sem intérprete de libras, participando de aulas orais, ou em escolas e classes especiais para surdos, mas cujas aulas também são orais. Nesse caso, apesar do direito assegurado por lei de contar com o auxílio de um tradutor e intérprete, ES, se possível, acompanham as aulas e interagem com docentes e colegas por meio da leitura labial ou da leitura orofacial (LOF), que leva em consideração também expressões faciais, movimentos da cabeça e etc. na interpretação das entonações e sentidos da fala oral. No entanto, lembra-nos Barros (2022), ambos recursos, não são suficientes para compreensão plena da fala oral. Esse modelo de educação é muito exigente para ES que, na maioria dos casos, não apresentam nível de oralização necessária para conseguir aprender e participar, sendo assim incompatível com a proposta de inclusão.

No modelo bilíngue, assevera Barros (2022), ES estudam em escolas regulares onde existem classes especiais e professores/as bilingues ou em classe regulares com a presença de intérprete de Libras. Existe também a possibilidade de escolas bilíngues para pessoas surdas.

Dentre as possibilidades do modelo bilíngue, a mais recorrente é ES em classe regular com a presença de intérprete de Libras. Tal abordagem apresenta algumas limitações, já que nem sempre o/a ES já conhece Libras. Além disso, o/a aluno/a pode ficar isolado, caso seja o único surdo da classe ou da escola. As escolas bilingues, nas quais as Libras são a primeira língua e o português escrito a segunda, são consideradas o modelo preferencial para educação de surdos, pois permite a convivência do/a ES com seus pares e a educação é realizada por meio da língua natural do/a surdo. Entretanto, conforme Barros (2022), o estabelecimento de escolas bilíngues nem sempre é viável, principalmente em municípios pequenos, devido à questão de recursos ou quantidade de alunos/as.

Levando em consideração essas questões e concordando com Araújo et al. (2024), uma educação bilingue, na qual o ensino da Libras faça parte do currículo escolar para todos/as estudantes, é importante para o desenvolvimento da criança surda, já que Libras é língua primária do surdo e estaria garantido as interações dos colegas ouvintes com os/as ES. Nesse cenário, a socialização seria facilitada, assim como a autonomia e aprendizado de todos, aumentando o interesse e desempenho e diminuindo o risco de desistência ou exclusão social. O ensino da Libras para estudante ouvinte promove um

ambiente acolhedor, além de estimular a sensibilidade das crianças quanto às diferenças e amplia repertório linguístico.

Uma das barreiras que têm sido persistentes para a inclusão de surdos/as é a insuficiência de professores/as com formação em Libras ou com capacitação na área. Também se observa a ausência de metodologias e recursos específicos para atender ES. Isso implica na necessidade de o educador criar por conta própria tais materiais, como jogos, brincadeiras, dinâmicas, atividades expressivas, que tornem a presença de Libras na sala de aula em algo mais orgânico e palatável. Para Araújo et al. (2024), o educador deve se sentir à vontade para adaptar o currículo e selecionar a metodologia que julgar mais e que seja adequada e efetiva em promover o aprendizado. Cabe ressaltar que a inclusão não depende apenas da ação docente, mas de todos à sua volta, ou seja, da comunidade escolar como um todo.

Para Pinto et al. (2023), no processo de inclusão de surdos, um ator importante é o/a professor/a interprete, que deve atuar em colaboração com o/a professor/a regente. Sua função é dar assistência ao ES no seu processo de aprendizado de todas as disciplinas. Tal função pode incluir a interpretação do conteúdo ministrado na sala regular, como também orientações extraclasse.

O ensino de Libras já na Educação Infantil é recomendado, pois nessa faixa etária as crianças estão mais aptas ao desenvolvimento de habilidades básicas e para a aprendizagem de línguas. Além disso, desde cedo as crianças já podem aprender sobre o valor de esforços e atitudes que respeitem as diferenças e promovam a inclusão de todos. Tem-se observado de forma recorrente e perceptível os benefícios do ensino de Libras para a inclusão de ES: surdos/as e ouvintes se comunicam com maior facilidade, o convívio é facilitado, aumenta aceitação um do outro e reduz o distanciamento entre a turma e ES, explica Araújo et al. (2024).

Na seção que segue, falaremos mais especificamente sobre a experiência vivenciada relativa a ES na Educação Infantil.

4 Resultados e discussão

Este relato de experiência tem como objetivo descrever como se dá o processo de inclusão de crianças surdas na educação infantil, embasando os principais desafios bem como as experiências positivas vividas nesse processo.

Durante o processo de inclusão, as famílias buscam junto à rede pública, e também na rede privada, a melhor forma de promover uma aprendizagem de qualidade para seus filhos; desse modo, buscam por escolas que ofereçam profissionais que tenham habilidade em ensinar libras e possam promover um ensino de qualidade. Segundo Pinto (2025), reafirmando a constituição e de acordo com a Educação Especial, partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, espera-se que as crianças com surdez também tenham esse direito.

A realidade infelizmente é frustrante quando famílias seguem de escola em escola em busca desses profissionais e não encontram. Assim, ES são matriculados, porém não são incluídos, uma vez que não são oferecidos esses recursos. Partindo do princípio que educação materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) “o processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, assegura maiores possibilidades de integração “esse indivíduo com necessidade educacional especial, no caso, a surdez, e a inclusão a sociedade (Brasil,1996).

A solução normalmente oferecida é que ES frequentem a escola regular “como um ouvinte” e em turno oposto frequente um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que promova o ensino em libras. Porém esse/a aluno/a permanece segregado em um ambiente onde não consegue ter uma comunicação, apesar de criarem uma comunicação de mímica entre professores e colegas para se comunicarem de alguma forma.

Uma das pesquisadoras e autoras deste texto traz sua experiência nesse campo, pois é mãe de um adolescente surdo, hoje com 16 anos, o qual, após muitos desafios, é assistido em escola municipal junto com outros seis alunos (com idade entre 15 e 18 anos) com acesso a um interprete de libras em sala de aula regular, promovendo assim a inclusão. Porém, para que isso ocorresse, se fez necessário a união dos pais e familiares desses ES através de mobilização dos pais que uniram esforços para buscar junto com a secretária de educação recursos, os quais, nem sempre são promovidos com facilidade.

A partir dessa experiência, é possível dizer que o processo de aprendizagem de crianças surdas na educação infantil, não ocorre de forma inclusiva, pois nenhuma dessas crianças teve acesso a um profissional de libras durante o período de educação infantil, causando retrocesso no processo de alfabetização, e nem até o presente momento, uma vez que a maior parte desses alunos ainda não têm domínio da leitura e compreensão da

língua portuguesa.

Percebemos, nesse processo de aprendizagem, que vivenciaram um longo processo de defasagem escolar. J. V. (nome omitido por questões de ética da pesquisa) um dos ES estudou em escolas particulares e públicas e ambas tinham a “boa vontade em receber o aluno” que também é usuário de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e Implante Coclear, para tentar adaptá-lo como ouvinte, porém com insucesso. Daí veio a busca incessante por aprendizado em libras. As Libras no Ensino Infantil precisa ser ofertada efetivamente e isso pode acontecer através de práticas pedagógicas inclusivas, onde a inclusão seja uma das prioridades, para que a criança ouvinte tenha a oportunidade de aprender uma segunda língua (Libras), com o propósito de facilitar a comunicação e familiarização da criança ouvinte com a cultura surda (Azevedo; Alencar, 2021).

Para os alunos citados nesse relato, se fez necessário migrarem de sua residência para um município vizinho para acessar melhor o ensino com libras, isso também ocorreu e ocorre com outros citados nesse relato e muitos outros, para que tivessem acesso ao ensino de libras promovido pela Associação Pestalozzi em Valença – Ba, que é uma filantropia que tem serviço de AEE.

Um dos principais recursos a serem utilizados no processo de inclusão de ES é o professor / interprete de libras que vai promover o aprendizado do conteúdo ensinado em classe pelo professor regular, bem como promover uma melhor comunicação no ambiente escolar.

A formação continuada tanto do/a professor/a da sala de aula regular quanto do profissional de libras junto com ES e todo o público da escola é fundamental para que a inclusão seja exercida, promovendo a comunicação ampla entre todos, segundo Freitas (2020).

Todos os alunos deste relato não tiveram acesso à inclusão na educação infantil, etapa fundamental no processo de aprendizagem, a qual envolve adaptação, acessibilidade e respeito às diferenças. Diante essa experiência, ao longo dos anos, percebemos que para garantir um ambiente acolhedor e eficaz, algumas estratégias são fundamentais: uso da língua de sinais: A presença de intérprete de libras e o ensino da língua de sinais para toda a comunidade escolar ajudam na comunicação e integração. Materiais adaptados: Recursos visuais, vídeos legendados e materiais acessíveis contribuem para o aprendizado de alunos surdos. Formação de Educadores: professores

capacitados em educação inclusiva e libras têm um papel essencial na adaptação do ensino às necessidades dos estudantes. Ambiente inclusivo: Espaços físicos organizados para facilitar a comunicação visual e promover a interação entre todos. Tecnologia e recursos de apoio: Ferramentas como aplicativos de tradução para libras, legendagem automática, e outras tecnologias assistivas auxiliam na inclusão.

Segundo depoimento de estudante do curso de Educação Inclusiva que apresenta o relato neste trabalho, “Participar desse processo é uma realização pessoal de algo que sempre sonhei e busquei para o meu filho surdo bem como outras crianças”. No processo de educação inclusiva, não basta apenas reivindicar, é preciso fazermos parte da solução do problema. Ainda segundo a pesquisadora, ela trabalha “em sala de aula regular como professora de apoio em libras com uma criança surda da educação infantil com idade de 5 anos e outra com 7 anos, cursando 2º Ano – Fundamental I.”. Para ela, “Recordar a felicidade e o brilho nos olhos da aluna quando ela me viu chegar em sala de aula não tem preço. Estou vivenciando aquilo que ouvi muitos dizerem que não seria possível” (depoimento de uma das pesquisadoras).

Ainda é desafiador, ainda as pessoas estranham ver um profissional de libras em sala de aula. Esta gestão municipal em Valença-Ba, em especial, tem sido sensível e tem cooperado para que de fato se promova a inclusão. Tem sido uma força tarefa que envolve muitas pessoas que estão engajadas com o processo da inclusão, como famílias, escolas, secretária de educação, defensoria pública, vereadores, diretores entre outras pessoas que estão envolvidas na causa. Os sistemas de ensino estão propondo práticas que viabilizam a criação de escolas inclusivas que atendam a todos, independentemente das suas especificidades, buscando a implementação de uma ação humana fundamentada na ideia de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade (Pinto, 2023).

5 Considerações finais

A inclusão de ES bem como pessoas com deficiência na educação infantil não é apenas uma questão de estrutura, mas de atitude e compromisso com a diversidade. Incluir alunos com deficiência nas escolas é desafiador e também gratificante, quando conseguimos alcançar resultados positivos, promovendo a inclusão de fato. Por conta disso, se defende, neste texto que uma escola inclusiva deve garantir a matrícula e o acesso ao ES.

Outro fator primordial no processo de educação inclusiva é criar uma parceria entre a família e a escola, promovendo uma melhor aprendizagem para ES e, se possível, promover processos também de aprendizagem para as famílias.

O acesso à aprendizagem de libras não é tão fácil como se pensa, estamos falando de uma língua e como qualquer outra requer habilidades e acesso a curso que promovam esse processo. No entanto, cursos de libras sempre são promovidos por instituições federais locais como IFBA e IF Baiano, porém nem toda família de ES tem acesso a essa informação.

Nem toda cidade tem uma escola inclusiva para surdos, e muitos ES e seus familiares acabam não tendo acesso ao aprendizado de libras. Enfim não se aprende libras nas escolas, embora devesse fazer parte do currículo escolar. Segundo Freitas (2020), quando se fala em alfabetização de crianças surdas tomando a alfabetização como a aprendizagem do alfabeto-ortográfico latino que conduz à habilidade de leitura e produção de palavras escritas não oportuniza a alfabetização de ES que deve ser realizada em libras.

Parcerias entre instituições educacionais também são uma ferramenta que faz toda a diferença. Na escola fundamental em que os ES, estudavam foi desenvolvido um projeto que promoveu um curso de formação por um ano para os ES, ouvintes e professora da turma, foi um projeto maravilhoso. Mas não pode ser uma política pontual. Precisa de continuidade.

Atualmente, o acesso a professores de libras tem sido viabilizado por muita luta e reivindicação de famílias junto às escolas e muitas delas precisam recorrer a recursos jurídicos para o exercício da lei de inclusão. As pessoas surdas aprendem a sinalizar (falar) em Libras naturalmente, desde que inseridas em um ambiente em que o uso dessa língua ocorra livremente. A aquisição das Libras por crianças surdas não demanda um ensino formalizado, mas sua inserção em uma comunidade surda sinalizadora (Quadros, 1977).

As escolas públicas em específico em Valença – Ba, têm assistido demandas de ES na educação infantil. Estudantes do curso de educação inclusiva, vêm participando desse processo de inclusão e são parte desse processo, atuando como professoras/interpretes de libras. Esta participação só foi possível através dessa formação acadêmica no curso de Educação Inclusiva da UNEB/UNEAD, que vem formando a primeira turma de Educação Inclusiva como um divisor de águas na educação inclusiva bahiana, permitindo assim um processo de inclusão efetivo. Das premissas para os professores alfabetizadores de surdos

em língua portuguesa, apresentadas aqui, depreende-se que a formação de professores com conhecimento aprofundado acerca do par linguístico Libras/português é fio condutor para que o ensino formal da língua portuguesa escrita para surdos logre êxito, no sentido de conduzir os ES ao domínio satisfatório da escrita da língua majoritária nacional (Freitas 2020).

ES ainda enfrentam dificuldades para serem incluídos efetivamente em escolas regulares, cuja estrutura e metodologias em geral desconsideram suas demandas particulares. Como relatado aqui, a falta de inclusão, em particular na Educação Infantil, gera uma série de dificuldades para o desenvolvimento intelectual e social da criança. Para que a inclusão efetivamente ocorra nas escolas, o/ professor/a precisa atuar junto com o interprete de libras para tornar os métodos de ensino mais acessíveis (matérias adaptados, tecnologia e recursos de apoio) para ES, como também ensinar libras para demais crianças e estudantes, favorecendo interações entre ES e os ouvintes.

Porém, isso só será uma realidade, caso haja investimento na formação continuada docente, como também na formação de interpretes de libras. Também se observa a importância da mobilização dos interessados, cuja busca por melhores condições de ensino para seus filhos, provocando o poder público para cumprir a legislação, tem-se mostrado essencial para viabilizar o processo de inclusão, nem que seja uma escola por vez.

Referências

ARAÚJO, Francinete de Alcântara; SANTANA, Francisco de Assis; SILVA, Ezi Raiane Bezerra de Medeiros; NASCIMENTO, Maria Gomes de Araújo. A importância do ensino da Libras para crianças surdas e ouvintes na Educação Infantil: uma revisão de literatura. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 1, p. 145–159, 2024. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 14/06/2025.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. *Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade*. Work. Pap. Linguíst., Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 29–42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24

de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 14 jun. 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: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

MARTINS, Marlene da Silva; ARAÚJO FILHO, Gabriel Martins de. *A contribuição da aula de música no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo na Educação Infantil*. Revista Faculdade FAMEN – REFFEN, v. 2, n. 1, p. 100–109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a11>. Disponível em: <https://famen.edu.br/revista>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINTO, Jacyguara Costa et al. *Promovendo a inclusão na Educação Infantil: abordagem da alfabetização para crianças surdas*. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem – REBENA, v. 7, p. 201–210, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Aline Barros Cavalcante dos. *A educação inclusiva do aluno surdo na Educação Infantil*. 2022. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera, Governador Valadares, 2022.

SOUZA, Beatriz Batista de; COSTA, Walber Christiano Lima da. O uso da Libras na Educação Infantil para crianças surdas e ouvintes. *Revista Saber Incluir*, Santarém, v. 2, n. 1, e24001, jan./abr. 2024. Acesso em: 03 maio 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

POSFÁCIO

Educação Inclusiva como Direito, Permanência e Transformação

A educação inclusiva constitui-se como um compromisso ético, político e pedagógico com a dignidade humana e com o direito à participação plena de todos os sujeitos nos espaços educacionais. Mais do que garantir acesso à escola ou à universidade, pensar a inclusão implica reconhecer as diferenças como parte constitutiva da experiência humana, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Os textos desta coletânea revelam exatamente essa compreensão ampliada da inclusão. Ao longo dos capítulos, os autores apresentam experiências, inquietações, desafios e possibilidades construídas nos cotidianos escolares, evidenciando que a educação inclusiva não se resume à matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, mas demanda práticas permanentes de acolhimento, acessibilidade, escuta e mediação pedagógica.

As discussões aqui apresentadas demonstram que ainda existem barreiras significativas no percurso educacional de muitas pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras especificidades. Entretanto, os trabalhos também anunciam possibilidades potentes de transformação, revelando experiências pedagógicas comprometidas com o respeito às singularidades, com a valorização das potencialidades humanas e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Esta obra simboliza um marco histórico para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente por representar a produção acadêmica da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva. Cada texto aqui apresentado carrega não apenas análises e experiências, mas também trajetórias de resistência, formação e esperança.

“Para Além do Acesso” representa um chamado à reflexão e à ação. Um convite para que possamos construir práticas educativas capazes de romper barreiras, ampliar horizontes e consolidar uma educação pautada no respeito às diferenças, na acessibilidade e na dignidade humana.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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. Trabalhou como docente e coordenadora nos diferentes segmentos da Educação Básica. Atua como docente do Atendimento Educacional Especializado.

Rosemary Lapa de Oliveira

Doutora e pós-doutora em educação, líder do grupo de pesquisa GPCLCH, Editora Chefe da Revista CHO, professora da graduação e da pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia.

Marcone da Silva Cerqueira

Graduado em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar e especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Possui mais de 15 anos de atuação na rede pública de ensino, sendo professor efetivo nos municípios de Candeias e Salvador.

Atualmente, é Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tendo cursado as disciplinas (EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e (Relações Étnico-Raciais).

ISBN 978-656009256-3



9 786560 092563

