

Educação Especial e Inclusão Escolar:

direitos, políticas públicas
e práticas docentes



ORGANIZADORES

Douglas Menezes de Oliveira
Sonia Vanessa Langaro



DOUGLAS MENEZES DE OLIVEIRA

SONIA VANESSA LANGARO

Organizadores

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR
direitos, políticas públicas e práticas docentes

1ª Edição

Editora IPES

2026

EDITORA IPES

CNPJ: 35.301.671/0001-77

Equipe Editorial:

Albertino Fachin Dias - Presidente do Instituto IPES

Fabricio Antonio Deffacci - Diretor Editorial

Carlos Otávio Zamberlan - Editor Chefe

Helena Pereira - Revisora Editorial

Contato:

WhatsApp: (67) 99179-2965

E-mails: editoraipes@gmail.com

Endereço: Rua General Câmara, 527, Sala 02,
Amambai/MS

Site:

https://cienciaabertaipes.org/index.php/ipes/pt_BR

Instagram:

<https://www.instagram.com/editoraipesoficial/>

Projeto Gráfico:

Editora IPES

© COPYRIGHT DOS AUTORES

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que respeitados os direitos autorais.

Diagramação

Sofia Novais Deffacci

Arte da Capa

Mirela Vitória Novais Deffacci

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial e inclusão escolar [livro eletrônico] : direitos, políticas públicas e práticas docentes / organizadores Douglas Menezes de Oliveira, Sonia Vanessa Langaro. --
Amambai, MS : Editora Ipes, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-84067-35-6

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Educação inclusiva 3. Inclusão escolar
4. Políticas educacionais 5. Psicopedagogia
6. Professores - Formação I. Oliveira, Douglas Menezes de. II. Langaro, Sonia Vanessa.

26-370501.0

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Assis Tomporoski – Dr. História (UFSC)
Ailton de Souza – Dr. Ciência Política (UNICAMP)
Carlos Buesa Buson – Dr. Comunicação e Educação (UNED/EEES)
Carlos Eduardo França – Dr. Sociologia (UNESP/Marília)
Carlos Otávio Zamberlan – Dr. Economia do Desenvolvimento (UFRGS)
Cinval Filho dos Reis – Dr. Educação (UFU)
Cláudia Maria Sonaglio – Dra. Economia Aplicada (UFV)
Dores Cristina Grechi – Dra. Economia do Desenvolvimento (UFRGS)
Eliana Lamberti – Dra. Economia do Desenvolvimento (UFRGS)
Eliotério Fachin Dias – Dr. Direito (USP)
Elson Luiz de Araujo – Dr. Educação (UNICAMP)
Fabricio Antonio Deffacci – Dr. Ciências Sociais (UNESP)
Fabricio José Missio – Dr. Economia (UFMG)
Francis Régis Barbosa – Dr. Desenvolvimento Regional (UNIOESTE)
Giovane Silveira da Silveira – Dr. Geografia (UFMS)
Herbert Gomes Martins – Dr. Ciências e Engenharia de Produção (UFRJ)
Jandir Ferrera de Lima – Dr. Desenvolvimento Regional (Québec/UQAC)
Jonattan Rodriguez Castelli – Dr. Economia (UFRGS)
José Antônio de Souza – Dr. Letras (UEL)
Leandro Marciano Marra – Dr. Ciência do Solo (UFPA)
Luciléia Aparecida Colombo – Dra. Ciência Política (UFSCar)
Marcelo Fetz de Almeida – Dr. Sociologia (UNICAMP)
Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues – Dra. História Social (USP)
Moisés Centenaro – Dr. Administração (UNISINOS)
Omar Jorge Sabbag – Dr. Geografia (UNESP)
Oz Solon Chovghi Iazdi – Dr. Ciências Econômicas (UNICAMP)
Paulo Fernando Jurado da Silva – Dr. Geografia (UNESP)
Pery Francisco Assis Shikida – Dr. Economia Aplicada (ESALQ/USP)
Rafael Fernando Hack – Dr. Filosofia (UFSCar)
Rosele Marques Vieira – Dra. Economia do Desenvolvimento (UFRGS)
Rosenery Loureiro Lourenço – Dra. Ciências Contábeis (UFRJ)
Victor Azambuja Gama – Dr. Economia Aplicada (ESALQ/USP)

PREFÁCIO

A gênese desta obra localiza-se na atmosfera de debate e partilha das bancas de avaliação da pós-graduação em Educação Especial da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Ao participar do exame dos textos aqui reunidos, reafirmei o quanto era fundamental que aquelas discussões extrapolassem os limites institucionais da defesa e fossem amplamente divulgadas por meio de uma publicação.

Foi a partir desse anseio partilhado que se teceu a ideia de organizar este livro, cujo propósito maior é fazer ecoar tais pesquisas. É com imensa honra que, além de idealizar esta coletânea em conjunto com o Professor Dr. Douglas Menezes de Oliveira, assumo também a tarefa de prefaciá-la; um movimento que representa, portanto, a culminância de um processo que acredita no poder da democratização do conhecimento científico.

A história da educação brasileira é atravessada por tensões, rupturas e, sobretudo, pela constante disputa em torno do direito à alteridade. Olhar para o percurso da Educação Especial no Brasil exige de nós um duplo movimento histórico: compreender as estruturas político-legislativas do passado e desvelar as contradições que pulsam no chão da escola contemporânea. É precisamente nessa encruzilhada temporal e pedagógica que se localiza esta obra coletiva, um manifesto científico e sensível que discute os anseios e os principais temas do fazer inclusivo.

Nas páginas que se seguem, pesquisadores, gestores e docentes encontrarão um convite urgente ao debate. Os

autores reunidos nesta coletânea não se neutralizam diante das fissuras abertas pela distância que, amiúde, separa o texto legal da realidade escolar. A obra realiza uma densa arqueologia das políticas públicas, analisando desde a promulgação das legislações federais até o impacto na realidade escolar de Mato Grosso do Sul.

Sob essa ótica, compreende-se que o arcabouço jurídico da inclusão não nasce espontaneamente, tampouco permanece inerte e fechado; ele é fruto de lutas sociais que exigem constante vigilância à medida que novas necessidades emergem. Por conseguinte, o tecer entre a teoria e a prática requer o estreitamento de suas distâncias, para que a legislação vigente seja construída a partir da realidade do processo de ensino e aprendizagem, e não no movimento contrário.

Contudo, a teoria só ganha vida quando corporificada nas práticas pedagógicas. A segunda força deste livro reside na sua capacidade de adentrar as especificidades do cotidiano da Educação Básica. Longe de tratar a deficiência de forma genérica, os capítulos esmiúçam as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), da Síndrome de Down e das Altas Habilidades/Superdotação.

O leitor encontrará discussões metodológicas urgentes, que vão desde os desafios na identificação do estudante superdotado à aplicação de metodologias ativas, passando pelo ensino específico de Ciências nos anos iniciais e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A obra também recupera o debate sobre a inclusão na Educação Infantil, lançando luz sobre a prática docente

nos primeiros anos da vida escolar, apontando com precisão a dimensão humana desse processo, evidenciando que prontuários, diagnósticos e planejamentos da Educação Especial se materializam em histórias reais de famílias e estudantes que demandam, sobretudo, acolhimento institucional.

Prefaciar esta obra é, portanto, celebrar a resistência da pesquisa em educação. Os textos aqui apresentados convidam o leitor a desmistificar a inclusão como uma utopia abstrata ou um mero cumprimento de metas burocráticas. A inclusão se faz na história, no cotidiano, no detalhe do planejamento e na subversão das exclusões cotidianas.

Que estas páginas sirvam de ferramenta, acervo e inspiração para que continuemos a transformar o espaço escolar em um território em que a diferença não seja sinônimo de desigualdade, mas a própria condição da nossa humanidade.

Sonia Vanessa Langaro

Doutora em História, Orientadora Educacional
(NUMAP/Mundo Novo – MS) e Professora da Rede
Estadual de Ensino (SED-MS).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
-------------------	----

CAPÍTULO 1 - ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: LEGISLAÇÃO, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE	14
---	----

Douglas Menezes de Oliveira

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	35
---	----

Diego Pereira da Silva

CAPÍTULO 3 - AVANÇOS LEGISLATIVOS E DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ENTRE A INCLUSÃO E A REALIDADE ESCOLAR	57
--	----

Ana Carolina Dante Cavichioli

CAPÍTULO 4 - O IMPACTO DA LDB NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO DO SUL: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	77
---	----

Kathiusy Gomes da Silva

CAPÍTULO 5 - AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	114
---	-----

Rosiane Maria de Jesus

CAPÍTULO 6 - DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 148

Vinicius de Matos Meneguzzi

CAPÍTULO 7 - O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 189

Evandro dos Santos Carlos Nolasco

CAPÍTULO 8 - METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO QUE AVALIA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA..... 212

Rosângela Diniz Peres

Ludmila Helena Rodrigues dos Santos

CAPÍTULO 9 - O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO ESCOLAR 251

Jaqueline Patrícia Dias

CAPÍTULO 10 - DA CASA PARA CRECHE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICO SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN 268

Suelen Souto Godoi

ÍNDICE REMISSIVO 303

SOBRE OS/AS AUTORES/AS 309

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial tem se consolidado como um campo de estudos, pesquisas e práticas que desafia continuamente os sistemas educacionais a promoverem o acesso, a permanência, a inclusão e o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, as discussões acerca da inclusão escolar, dos direitos educacionais e das práticas pedagógicas tornam-se fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a diversidade humana e com a garantia da equidade.

É nessa perspectiva que a presente obra, intitulada *Educação Especial e Inclusão Escolar: direitos, políticas públicas e práticas docentes*, reúne pesquisadores, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se dedicam à reflexão e à produção de conhecimentos voltados à Educação Especial. Os capítulos aqui apresentados resultam de investigações teóricas, análises documentais, pesquisas acadêmicas e experiências desenvolvidas no âmbito da pós-graduação lato sensu em Educação Especial da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A coletânea inicia-se com uma discussão acerca das Altas Habilidades e Superdotação. No primeiro capítulo, são analisados os principais marcos teóricos e legais que

fundamentam o atendimento educacional desse público, bem como os processos de identificação e os desafios enfrentados pelos docentes na construção de práticas que reconheçam e potencializem talentos muitas vezes invisibilizados no contexto escolar.

Na sequência, o segundo capítulo discute a construção histórica das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, permitindo ao leitor compreender os avanços e desafios que marcaram a trajetória da Educação Especial no país.

O terceiro capítulo aprofunda o debate sobre os avanços legislativos e os desafios contemporâneos da Educação Especial brasileira, refletindo sobre as tensões existentes entre os princípios inclusivos presentes na legislação e as condições concretas encontradas nas instituições de ensino.

O quarto capítulo analisa os impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nas políticas educacionais de Mato Grosso do Sul, destacando suas implicações para a organização e efetivação da Educação Especial no contexto estadual.

A partir do quinto capítulo, a obra direciona seu olhar para diferentes públicos atendidos pela Educação Especial. O estudo sobre autismo e inclusão escolar apresenta os principais desafios e possibilidades relacionados à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica.

O sexto capítulo aborda as potencialidades e os desafios do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA, enfatizando a

importância das intervenções precoces e da articulação entre escola, família e profissionais especializados.

O sétimo capítulo contribui com reflexões sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais para estudantes com TEA, apresentando possibilidades pedagógicas que favorecem a participação e a aprendizagem desses educandos.

O oitavo capítulo analisa o uso de metodologias ativas como estratégia para promover a inclusão escolar, discutindo os resultados de um estudo de caso voltado à participação de estudantes com TEA em contextos educacionais inclusivos.

Os dois capítulos finais concentram-se nas discussões relacionadas à Síndrome de Down. O nono capítulo apresenta reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem e da comunicação no contexto escolar, evidenciando a importância das práticas pedagógicas e das interações sociais para o desenvolvimento dos estudantes.

Encerrando a coletânea, o décimo capítulo compartilha um relato de experiência autoetnográfico sobre a transição da casa para a creche, oferecendo uma perspectiva sensível acerca dos processos de inclusão vivenciados por crianças com Síndrome de Down e suas famílias.

Ao reunir diferentes perspectivas teóricas, normativas e práticas, esta obra reafirma a importância da Educação Especial como campo de produção de conhecimento, de defesa de direitos e de transformação social. Os estudos aqui reunidos oferecem relevantes contribuições a professores, pesquisadores, gestores, estudantes e demais profissionais da educação

comprometidos com a construção de contextos escolares mais inclusivos e democráticos.

Por fim, esperamos que as reflexões suscitadas por esta coletânea inspirem novas investigações, fortaleçam práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e contribuam para a consolidação de uma educação alicerçada no reconhecimento, no respeito e na valorização das diferenças, reafirmando a diversidade humana como princípio constitutivo dos processos educativos e como fundamento ético para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Douglas Menezes de Oliveira

Sonia Vanessa Langaro

Organizadores

CAPÍTULO 1

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: LEGISLAÇÃO, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Douglas Menezes de Oliveira

Introdução

A discussão acerca das Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) tem adquirido crescente centralidade no campo da Educação Especial, especialmente diante da necessidade de consolidar práticas inclusivas capazes de reconhecer, estimular e desenvolver talentos presentes no contexto escolar. Embora, historicamente, o debate educacional tenha direcionado maior atenção às dificuldades de aprendizagem e às deficiências, torna-se fundamental compreender os estudantes que apresentam desempenho elevado, criatividade diferenciada, liderança, talento

artístico ou habilidades específicas acima da média esperada para sua faixa etária.

Nesse cenário, este estudo surge do interesse em analisar as Altas Habilidades e Superdotação a partir de três eixos centrais: os direitos educacionais garantidos pela legislação brasileira, os processos de identificação e inclusão escolar, e as implicações e desafios que emergem na prática docente diante do encaminhamento pedagógico desses estudantes.

A pertinência da temática reside no fato de que muitos estudantes com potencial elevado permanecem invisibilizados no espaço escolar, seja pela ausência de formação específica dos professores, seja pela permanência de mitos e concepções reducionistas acerca da superdotação.

No campo educacional, compreende-se que as pessoas com AH/SD são aquelas que demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento humano, tais como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, talento artístico ou psicomotor. Entre os referenciais teóricos mais reconhecidos para a compreensão desse fenômeno, destacam-se a Teoria dos Três Anéis, proposta por Joseph Renzulli, e a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner. Ambas ampliam o olhar pedagógico ao afastarem-se de concepções restritas aos testes de inteligência, possibilitando o reconhecimento da pluralidade das manifestações do potencial humano.

No contexto da educação inclusiva, os estudantes com AH/SD integram o público-alvo da Educação

Especial, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, especialmente em seus arts. 58, 59 e 59-A, que asseguram Atendimento Educacional Especializado (AEE), aceleração de estudos, formação docente adequada e identificação precoce. Soma-se a esse marco legal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reforça a importância do enriquecimento curricular e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo discutir as concepções sobre AH/SD e sua relação com a prática docente, analisando os fundamentos teóricos, a legislação educacional e os processos de identificação no contexto escolar. Para tanto, o texto está organizado em três eixos principais: inicialmente, apresentam-se os fundamentos teóricos das AH/SD; em seguida, discutem-se as políticas públicas e a legislação que asseguram os direitos desse público; por fim, aborda-se a identificação do estudante com AH/SD e os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da prática pedagógica.

Altas Habilidades e Superdotação: paradigmas, mitos e práticas pedagógicas

A compreensão das Altas Habilidades e Superdotação exige o afastamento de concepções reducionistas que, por muito tempo, se associaram de forma exclusiva ao alto escore do quociente de inteligência (QI) ou ao desempenho acadêmico excepcional. No campo

da Educação Especial, entende-se que as AH/SD abrangem múltiplas formas de manifestação do potencial humano, envolvendo aspectos cognitivos, criativos, artísticos, socioemocionais e de liderança, os quais podem emergir em diferentes contextos de aprendizagem.

Entre as contribuições teóricas relevantes para esse debate, destaca-se a de Joseph Renzulli (1978), cuja Teoria dos Três Anéis representa um dos referenciais mais utilizados na identificação e no atendimento de estudantes com AH/SD. Conforme representado na Figura 1, a superdotação, sob essa perspectiva, resulta da interação entre três fatores fundamentais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Figura 1. Representação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Elaboração do autor. Adaptado de Renzulli (1978).

Renzulli, ao revisitar a recepção inicial de seu modelo, evidencia que a Concepção dos Três Anéis provocou forte resistência no campo da educação de superdotados, justamente por desafiar a tradição centrada nos escores de QI. A partir dessa crítica, percebe-se que um dos maiores desafios no campo das AH/SD reside na desconstrução de mitos arraigados, como a crença de que esses estudantes aprendem sozinhos, não precisam de apoio pedagógico ou necessariamente apresentam desempenho excelente em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Silva et al. (2023), constitui um equívoco conceitual limitar o reconhecimento de pessoas com AH/SD àqueles que apresentam um QI superior a 130. Os autores argumentam que essa visão restrita falha ao desconsiderar que as avaliações psicométricas tradicionais são incapazes de mensurar dimensões fundamentais do potencial humano, como a criatividade e a capacidade de liderança.

A literatura demonstra que a ausência de reconhecimento institucional tem gerado desmotivação, baixo rendimento, problemas de socialização e até invisibilidade escolar. Constata-se que a proposta de Renzulli confrontou a ortodoxia dominante entre as décadas de 1960 e 1970, período em que prevalecia a compreensão de que a superdotação era sinônimo de inteligência mensurada por testes padronizados.

A inovação teórica do autor consistiu em romper com a crença de que o estudante é superdotado apenas com base em uma linha de corte numérica. Ao ampliar a

compreensão para dimensões como criatividade e comprometimento com a tarefa, Renzulli inaugurou uma perspectiva mais dinâmica, processual e inclusiva, permitindo a identificação de talentos que ultrapassam o desempenho lógico-matemático tradicional. Portanto, estudantes superdotados ou talentosos são aqueles que apresentam, ou demonstram potencial para desenvolver, os traços comportamentais que compõem a Teoria dos Três Anéis, podendo manifestá-los em qualquer área socialmente valorizada do desempenho humano.

Nesse sentido, a superdotação não deve ser compreendida como um atributo fixo, mas como um conjunto de potencialidades que podem emergir e ser desenvolvidas mediante estímulos adequados. Assim, não basta que o estudante apresente elevado desempenho intelectual em disciplinas como Matemática ou Física; é necessário que demonstre originalidade na resolução de problemas, envolvimento persistente com atividades de interesse e capacidade de produzir respostas diferenciadas diante de desafios cognitivos.

Ao revisitar e consolidar esse modelo em produções posteriores, Renzulli (2004) buscou enfatizar que a identificação dos estudantes para o atendimento educacional especializado não exige a manifestação plena e simultânea dos três agrupamentos (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), mas sim o reconhecimento de sujeitos que evidenciem condições para desenvolver tais características ao longo de seu percurso formativo.

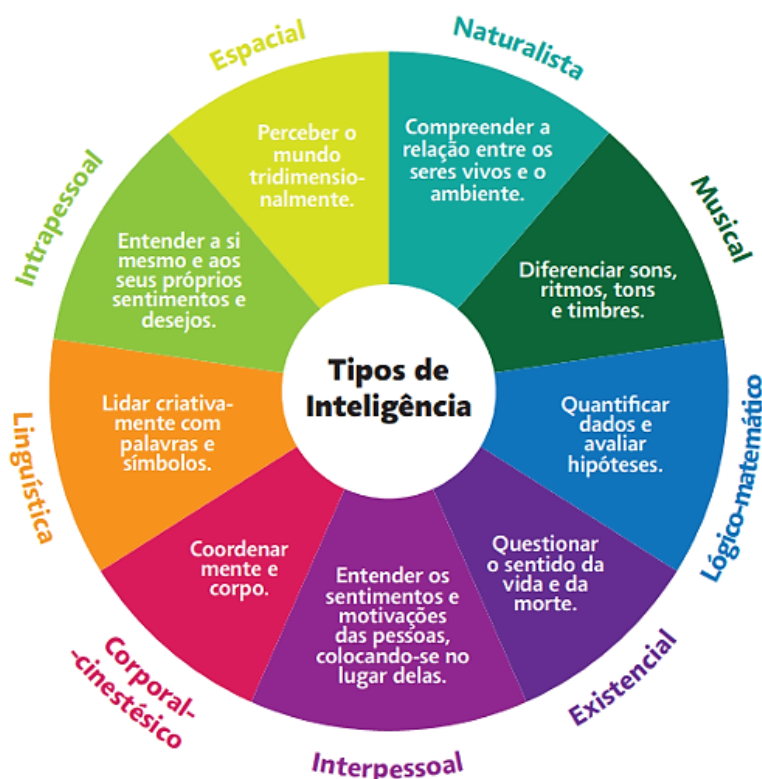
Essa compreensão epistemológica amplia o olhar pedagógico sobre os estudantes com potencial elevado, permitindo reconhecer alunos que, muitas vezes, não se destacam de forma linear nas avaliações tradicionais, mas revelam habilidades singulares em situações que envolvem investigação, criação, liderança ou pensamento divergente. Assim, a escola e a universidade precisam desenvolver mecanismos de observação atenta e práticas pedagógicas flexíveis que favoreçam a expressão dessas potencialidades.

Em linha de complementaridade a essa quebra de paradigma, a década de 1980 trouxe outro referencial indispensável para o campo das AH/SD: a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner. Segundo essa perspectiva, todo indivíduo possui potencial para desenvolver diferentes tipos de inteligência, ainda que apresente maior tendência para áreas específicas. Tais capacidades, entretanto, necessitam de estímulos adequados desde a infância, sendo influenciadas diretamente pelos contextos social, familiar e escolar.

De acordo com Gardner (1995), o intelecto humano vai muito além do que medem os testes psicométricos tradicionais. A inteligência, em sua essência, deve ser vista como a competência para responder a demandas complexas do cotidiano e gerar contribuições significativas em determinados cenários. Sob essa abordagem, o potencial cognitivo se traduz na faculdade de criar, inventar e descobrir saídas diante de desafios, mobilizando estratégias diversas. Logo, essa capacidade, como representada na Figura 2, ramifica-se em múltiplas dimensões, a saber: as inteligências linguísticas, lógico-

matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Figura 2. Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner



Fonte: Silva et al., 2023, p. 16.

No contexto escolar, essa teoria contribui diretamente para a identificação de estudantes com AH/SD, uma vez que amplia o olhar docente para além do rendimento acadêmico convencional. A partir dessa mudança de perspectiva, o professor passa a reconhecer

talentos que emergem em diferentes linguagens e experiências de aprendizagem.

Entretanto, a aplicação pedagógica desse modelo exige cautela. Conforme assinala Smole (1999), não existe um único caminho metodológico para uma educação fundamentada nas inteligências múltiplas, sendo necessário evitar reducionismos, classificações rígidas dos estudantes ou tentativas simplistas de associar atividades isoladas a uma competência específica. O mais importante é compreender que os indivíduos aprendem por múltiplas vias e que o planejamento pedagógico deve contemplar essa diversidade.

Sob esse prisma, a discussão sobre esse público-alvo precisa dialogar intimamente com os princípios da educação inclusiva. Afinal, a inclusão não se limita ao acesso físico do estudante à sala de aula, mas implica, principalmente, a reorganização curricular, a revisão das práticas pedagógicas e a valorização das singularidades de cada sujeito. A observância desses princípios é o que evita que os estudantes com AH/SD sejam negligenciados em função da falsa premissa de que, por aprenderem com maior facilidade, prescindem de intervenções específicas.

Para além dos marcos teóricos, a prática exige considerar características frequentemente observadas nesses discentes, tais como curiosidade aguçada, vocabulário avançado, rapidez na aprendizagem, memória elevada, pensamento abstrato, criatividade e forte envolvimento com áreas de interesse. Entretanto, tais traços não se manifestam de forma padronizada, variando

significativamente conforme o contexto sociocultural, as oportunidades educacionais e os estímulos oferecidos.

Aspectos legais e garantia de direitos

A garantia do direito à educação dos estudantes com AH/SD está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais e políticas públicas que consolidam os princípios da educação inclusiva no Brasil. Esses marcos normativos reconhecem a necessidade de atendimento educacional especializado, enriquecimento curricular e flexibilização pedagógica, assegurando que os estudantes com potencial elevado tenham suas especificidades educacionais contempladas no contexto escolar.

No âmbito da legislação educacional, a LDB (1996) constitui um dos principais referenciais. Em seu art. 58, a Educação Especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Esse reconhecimento representa um importante avanço, uma vez que insere oficialmente os estudantes com AH/SD no público-alvo das políticas educacionais inclusivas, assegurando-lhes os direitos fundamentais.

Essa garantia é discutida no art. 59, ao determinar que os sistemas de ensino assegurem a esses estudantes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades educacionais. Entre os dispositivos de maior relevância para esse público, destaca-se o inciso II,

que prevê a aceleração de estudos para conclusão do programa escolar em menor tempo, reconhecendo que esses estudantes podem demandar percursos formativos diferenciados e mais desafiadores. Além disso, o inciso III destaca a necessidade de professores com especialização adequada para o atendimento educacional especializado¹, bem como docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, evidenciando que a efetivação do direito à aprendizagem está diretamente relacionada à formação docente e à qualidade das práticas pedagógicas.

Incluído pela Lei nº 13.234/2015, outro avanço importante foi o art. 59-A, que determina a criação do cadastro nacional de estudantes com AH/SD na educação básica e superior, com a finalidade de fomentar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Outro ponto que merece destaque é o parágrafo único, ao estabelecer a identificação precoce, como princípio estruturante da ação do poder público, definindo que os critérios, procedimentos e políticas de desenvolvimento desse alunado deverão ser regulamentados. Esse dispositivo fortalece a compreensão de que reconhecer precocemente os estudantes com AH/SD é condição fundamental para garantir intervenções pedagógicas, o enriquecimento curricular e o acompanhamento adequado ao longo do percurso escolar.

Historicamente, a base para a regulamentação desse direito já havia sido desenhada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a

¹ Destaca-se também o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 5º, inciso III, o documento define os educandos com Altas Habilidades/Superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, o que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Essa definição amplia a compreensão sobre o perfil desses estudantes ao evidenciar não apenas o domínio cognitivo, mas também a rapidez com que constroem conhecimentos e desenvolvem competências em diferentes áreas do saber. Como consequência pedagógica, esses estudantes apresentam condições de aprofundar, ampliar e enriquecer os conteúdos escolares, demandando da escola práticas diferenciadas, flexibilização curricular e estratégias que favoreçam desafios intelectuais compatíveis com seu potencial.

Anos mais tarde, complementando esse entendimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passou a reforçar a necessidade de garantir acesso, participação, aprendizagem e permanência desses estudantes no ensino regular. O documento destaca que a identificação das potencialidades, o enriquecimento curricular e a oferta de estratégias pedagógicas diferenciadas são elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos educandos com AH/SD. Essa política ampliou a responsabilidade da escola e dos sistemas de ensino, que assumiram o compromisso com práticas pedagógicas voltadas a reconhecer e estimular talentos diversos.

No plano da organização prática dessas diretrizes, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 constituiu-se como o principal referencial normativo do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), ao definir sua função como complementar ou suplementar à formação do estudante. No caso dos educandos com AH/SD, o AEE assume caráter especialmente suplementar, voltado ao enriquecimento curricular, ao aprofundamento temático e à ampliação das experiências de aprendizagem. Vale destacar o art. 7º dessa Resolução, ao estabelecer que as atividades devem ser desenvolvidas na escola regular em articulação com núcleos específicos, instituições de ensino superior e espaços de pesquisa, artes e esportes.

Sob essa ótica, cabe ao profissional do AEE focar o desenvolvimento dessas potencialidades por meio de projetos investigativos e da ampliação de experiências, sempre em articulação com o currículo da classe comum. Para viabilizar tal atuação, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) encontram respaldo tanto na citada Resolução nº 4/2009 quanto na Portaria Normativa MEC nº 13/2007, responsável por instituir o Programa de Implantação das SRM. Esses espaços constituem ambientes pedagógicos organizados com mobiliário, materiais didáticos, recursos tecnológicos e estratégias de acessibilidade. Para os estudantes público-alvo dessa política pública, a sala de recursos deve ser um espaço propício para experiências que estimulem a criatividade, a autonomia intelectual, a liderança, a pesquisa e a produção de conhecimentos em áreas de interesse, evitando a subutilização de suas capacidades.

Dessa forma, a evolução da legislação e das políticas públicas brasileiras evidencia que o direito à educação dos estudantes com AH/SD vai além do simples acesso à escola, exigindo ações concretas de

identificação, acompanhamento pedagógico, enriquecimento curricular e formação docente. A efetivação desses direitos depende, portanto, do compromisso institucional da escola e da atuação qualificada dos professores no reconhecimento e no desenvolvimento dos diferentes talentos presentes no espaço educacional.

Identificação e os desafios da prática docente

A identificação dos estudantes com AH/SD constitui um dos maiores desafios no contexto da Educação Especial e da prática pedagógica inclusiva. Apesar dos avanços teóricos e legais, ainda é recorrente a invisibilidade desses estudantes no espaço escolar, seja pela permanência de concepções reducionistas associadas ao alto desempenho acadêmico, seja pela ausência de formação específica dos docentes para reconhecer indicadores menos evidentes do potencial elevado.

Nesse cenário, o professor assume um papel importante no processo de identificação inicial, visto que sua observação sistemática do comportamento, da aprendizagem e das interações do estudante permite reconhecer sinais que, muitas vezes, não surgem em avaliações tradicionais. Características como curiosidade constante, rapidez na assimilação de conteúdos, vocabulário avançado, pensamento abstrato, criatividade, autonomia intelectual, liderança, persistência diante de desafios e elevado envolvimento com áreas específicas de interesse constituem indicadores importantes que devem ser considerados na prática cotidiana.

Entretanto, esse reconhecimento não deve restringir-se à observação de desempenhos lineares ou à expectativa de excelência em todas as áreas do conhecimento. Muitos estudantes apresentam potencial elevado em campos específicos, podendo inclusive coexistir com dificuldades emocionais, desmotivação, problemas de socialização ou rendimento escolar inconsistente, especialmente quando não encontram desafios compatíveis com suas capacidades. Por isso, torna-se fundamental que a prática docente esteja orientada por uma compreensão ampliada do fenômeno, conforme defende Gardner (1995), reconhecendo múltiplas formas de manifestação do talento e da inteligência.

A observação pedagógica, nesse sentido, deve estar articulada a instrumentos diversificados de identificação, como registros descritivos, portfólios, análise de produções, resolução de problemas, participação em projetos, seminários, apresentação de trabalhos, autoindicação, indicação por pares, relatos familiares e pareceres da equipe pedagógica. Esse conjunto de estratégias amplia a identificação durante o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo o risco de invisibilização de estudantes que não se destacam nos modelos avaliativos tradicionais.

Apesar dos avanços teóricos e legais, o diagnóstico pedagógico dos estudantes com AH/SD ainda enfrenta obstáculos no cotidiano escolar. Conforme discutem Toledo *et al.* (2025), a insuficiência de preparo técnico e metodológico dos professores permanece como um dos principais desafios para o reconhecimento precoce desses estudantes, comprometendo tanto o encaminhamento

pedagógico quanto o acesso às políticas públicas de atendimento especializado.

Soma-se a isso o fenômeno do subdesempenho, situação em que o estudante, embora apresente elevado potencial, não o expressa plenamente em avaliações convencionais ou no rendimento escolar cotidiano, muitas vezes em razão da ausência de estímulos adequados, desmotivação ou inadequação curricular. Essa evidência reforça a necessidade de práticas docentes capazes de articular observação qualitativa, registros pedagógicos, autoindicação, indicação por pares e instrumentos validados, ampliando as possibilidades de reconhecimento das múltiplas manifestações do talento.

Estudos recentes reforçam a importância de compreender a identificação dos estudantes com AH/SD como um processo contínuo e multidimensional, que ultrapassa a observação pontual do rendimento escolar. Nessa perspectiva, Basso et al. (2020), ao descreverem o protocolo do Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação, destacam que o rastreio inicial pode envolver autoindicação, heteroindicação por professores e pares, análise do desempenho acadêmico e instrumentos específicos de triagem. Tal proposição evidencia que a nomeação realizada pelo professor constitui um primeiro filtro, pois amplia a qualidade do rastreamento ao considerar manifestações comportamentais, cognitivas e socioemocionais observadas no contexto da sala de aula. Além disso, o estudo demonstra que a identificação precisa estar articulada ao acompanhamento pedagógico e às ações de enriquecimento curricular, evitando que o reconhecimento

do potencial permaneça apenas no plano diagnóstico, sem repercussões efetivas na trajetória escolar do estudante.

Uma vez identificados os indicadores de AH/SD, a prática docente precisa avançar para o planejamento de intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno dessas potencialidades. Dentre as ações mapeadas ao longo do estudo, destacam-se: o enriquecimento curricular, a flexibilização de atividades, a proposição de desafios cognitivos complexos, projetos investigativos, aprofundamento temático, participação em feiras científicas, produções autorais, atividades interdisciplinares e experiências que estimulem criatividade, liderança e autonomia intelectual.

Nesse processo, a articulação entre o professor da classe comum, o profissional do AEE, a equipe pedagógica e a família tornam-se indispensável. O AEE, em caráter suplementar, deve atuar como espaço de ampliação das experiências de aprendizagem, oferecendo oportunidades de aprofundamento e investigação que complementem o currículo regular. Da mesma forma, as Salas de Recursos Multifuncionais podem favorecer o desenvolvimento de projetos, pesquisas orientadas, experimentações e produção de conhecimentos em áreas de interesse do estudante.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. A ausência de conhecimentos específicos sobre Altas Habilidades e Superdotação ainda constitui uma das principais barreiras à identificação precoce e ao atendimento adequado. Dessa forma, investir na formação inicial e continuada dos professores torna-se condição

indispensável para que a escola avance na construção de práticas inclusivas que reconheçam o potencial humano em sua diversidade.

Assim sendo, a identificação dos estudantes com AH/SD deve ser compreendida como um processo pedagógico contínuo, diretamente relacionado à qualidade da prática docente e ao compromisso institucional da escola com a educação inclusiva. Reconhecer esses estudantes significa, sobretudo, garantir o direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, evitando a invisibilidade escolar e promovendo trajetórias formativas mais significativas.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste texto evidenciam que a compreensão das Altas Habilidades e Superdotação exige o afastamento de concepções reducionistas historicamente centradas apenas no alto desempenho acadêmico ou em escores elevados de quociente de inteligência. Os referenciais teóricos analisados, com destaque para as contribuições de Renzulli e Gardner, demonstram que as AH/SD constituem um fenômeno complexo e multifacetado, cuja manifestação envolve dimensões cognitivas, criativas, socioemocionais, artísticas e de liderança, exigindo do contexto escolar um olhar pedagógico mais sensível e ampliado.

No âmbito legal, verificou-se que a legislação educacional brasileira e as políticas públicas inclusivas oferecem respaldo consistente para a garantia do direito à

educação desse público, assegurando mecanismos de identificação precoce, aceleração de estudos, enriquecimento curricular, Atendimento Educacional Especializado e oferta de espaços como as Salas de Recursos Multifuncionais. Todavia, a existência do aparato normativo, por si só, não garante a efetivação desses direitos, sendo indispensável que a escola desenvolva práticas institucionais comprometidas com o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Nesse sentido, a prática docente emerge como elemento central na identificação inicial e no acompanhamento pedagógico desses estudantes. A observação sistemática, o uso de instrumentos diversificados de avaliação, a flexibilização curricular e a proposição de desafios cognitivos compatíveis com os interesses e capacidades do educando configuram estratégias fundamentais para evitar a invisibilidade escolar e promover trajetórias formativas mais significativas.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, aliado à consolidação de políticas públicas inclusivas e ao compromisso institucional da escola, constitui condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Reconhecer os estudantes com AH/SD significa garantir oportunidades reais de desenvolvimento pleno de seus talentos, contribuindo para a valorização da diversidade humana e para a promoção de uma escola mais equitativa, democrática e socialmente comprometida com uma educação inclusiva.

Referências

BASSO, Eduarda; et al. Identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Penso, 1995.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, 1978.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

SILVA, Aline Russo da; *et al.* **A educação de alunos com altas habilidades ou superdotação**: perspectivas, processos e práticas. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

TOLEDO, Maria Amélia Vieira; *et al.* Avanços e desafios na identificação de estudantes com altas habilidades e superdotação: uma década de dados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e284493, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284493EN>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Diego Pereira da Silva

Introdução

Para a elaboração deste capítulo, buscou-se revisitar a construção das políticas públicas voltadas à inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com ênfase na garantia de direitos e no acesso às escolas regulares. A reflexão parte de observações realizadas durante discussões promovidas em formações continuadas de professores organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paranaíba, no estado de Mato Grosso do Sul.

Nas falas dos docentes durante os momentos de formação, percebeu-se um apagamento da historicidade

das conquistas relacionadas ao acesso e à permanência do PAEE na escola regular. Observou-se que muitos avanços alcançados ao longo das últimas décadas acabam sendo obscurecidos pelas dificuldades ainda presentes no contexto educacional, especialmente aquelas relacionadas à insuficiente efetivação das políticas públicas, às limitações institucionais e à fragilidade da formação docente para o trabalho com a diversidade.

Diante desse cenário, emergiu a necessidade de revisitar os marcos históricos e normativos que estruturam a educação inclusiva no Brasil, buscando compreender os avanços conquistados e refletir criticamente sobre os desafios que ainda persistem para a consolidação de uma educação inclusiva.

A escrita deste capítulo justifica-se, inicialmente, pelas inquietações percebidas no âmbito das formações de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às discussões acerca das possibilidades de atuação pedagógica e da garantia de direitos ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesse contexto, identificou-se a necessidade de retomar estudos sobre os direitos historicamente conquistados por esse público, bem como analisar as possibilidades e os limites das políticas públicas voltadas à promoção de uma educação inclusiva, capaz de assegurar o acesso ao conhecimento científico e a permanência desses estudantes no espaço escolar.

Observou-se, ainda, um sentimento de desgaste presente no cotidiano docente, acompanhado, em muitos

casos, de uma prática pedagógica fragilizada pela ausência de reflexão crítica sobre a realidade educacional. Tal cenário aproxima-se da compreensão de Paulo Freire (1987) acerca da “práxis sem autenticidade”, marcada por um fazer pedagógico desvinculado do processo de reflexão e transformação social. Para o autor, a libertação dos sujeitos oprimidos somente ocorre por meio de uma práxis autêntica, fundamentada na relação entre ação, reflexão e ação, processo que possibilita a conscientização e a humanização dos indivíduos.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil, destacando seus principais marcos regulatórios, as concepções que as fundamentam e seus impactos na realidade educacional. Como objetivos específicos, busca-se identificar os momentos históricos que impulsionaram a criação e a reformulação das políticas de inclusão escolar no país, bem como discutir os avanços e retrocessos observados ao longo de sua implementação.

O trabalho ampara-se nos pressupostos teóricos da Nova História Cultural, perspectiva que possibilita compreender novos objetos de estudo relacionados à cultura, às representações e ao imaginário social construído em torno das pessoas com deficiência. Conforme destaca Peter Burke (2008), esse campo contribuiu para que “historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados e, ao mesmo tempo, criassem novos problemas que lhes são próprios” (Burke, 2008, p. 47).

Nesse sentido, a Nova História Cultural constitui um importante referencial para compreender os discursos, práticas e representações que historicamente atravessam a educação inclusiva no Brasil.

[...] por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com movimentos do Annales e dotado de pressupostos teóricos-metodológicos que são próprios (mesmo que alguns deles tenham se originado com outros campos do conhecimento, como a antropologia ou a linguística). Por isso a História Cultural é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como representação — vista como central para este campo — e o imaginário, e por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente (como a história tradicional) e nem apenas na longa duração [...] É neste sentido que ela tem se mostrado de forma diferenciada em relação à tradição [...] ao mesmo tempo em que se volta para os chamados “novos objetos”, pode também renovar alguns dos “antigos”, como vem ocorrendo já algumas décadas com a história da política, por exemplo (Fonseca, 2003, p. 56-57).

O método utilizado foi o da configuração textual, desenvolvido por Maria do Rosário Longo Mortatti (1999). Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem histórica voltada à compreensão do fenômeno educativo em suas diferentes dimensões, considerando a seleção e a análise de fontes documentais como elementos mediadores na construção do objeto de investigação.

Para a análise do material empírico e normativo, foram mobilizados documentos que orientaram a leitura,

a seleção e a interpretação das fontes históricas. As fontes documentais utilizadas foram organizadas em duas categorias, de modo a contemplar tanto os marcos legais quanto a fundamentação teórica e historiográfica da Educação Especial.

Na primeira categoria, inserem-se os documentos normativos nacionais e internacionais que estruturam as políticas de inclusão escolar, tais como 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 Declaração de Salamanca, importante referência internacional que influenciou a consolidação da legislação inclusiva brasileira.

A segunda categoria compreende documentos temáticos e produções teóricas voltadas à história da Educação Especial no Brasil, possibilitando contextualizar o processo histórico de transição dos modelos segregacionistas para a perspectiva da educação inclusiva. Esses referenciais subsidiam a análise das representações sociais construídas em torno da pessoa com deficiência e das transformações ocorridas no campo educacional ao longo do tempo.

Dessa forma, o capítulo está estruturado em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, com destaque para os pressupostos da Nova História Cultural e para as discussões acerca das representações da pessoa com deficiência, apoiadas especialmente em autores como Peter Burke e Selva Guimarães Fonseca. Em seguida, são

detalhados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, a seção de análise e discussão revisita os principais marcos legais da Educação Especial no Brasil e problematiza os desafios da práxis docente no contexto educacional contemporâneo. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

A Nova História Cultural e a construção do imaginário sobre o aluno com deficiência: representação e historicidade na Educação Especial

O presente estudo fundamenta-se nos pressupostos da Nova História Cultural, perspectiva teórico-metodológica que possibilita compreender a Educação Especial para além de uma narrativa linear das políticas públicas e dos marcos legais. Conforme destaca Peter Burke (2008), a NHC amplia os objetos de investigação histórica ao considerar as representações, os discursos, os imaginários sociais e as práticas culturais como elementos centrais para a compreensão da realidade social.

Ao direcionar esse olhar para a Educação Especial, a análise desloca-se da simples descrição cronológica de leis e documentos normativos para a compreensão dos significados historicamente atribuídos à pessoa com deficiência e das formas pelas quais esses discursos influenciaram práticas educacionais, sociais e institucionais ao longo do tempo.

A escolha pela NHC se justifica por seu foco nas representações e no imaginário que permeiam as relações sociais e que, conseqüentemente, moldam a produção legislativa. As políticas públicas não são textos

neutros; elas refletem o modo como a sociedade e o Estado, em dado momento, representam o aluno com deficiência e seu lugar na escola.

O conceito de representação, visto por Fonseca (2003) como central para esse campo, revela-se crucial para este estudo. As representações funcionam como mediadoras entre as normas legais e a prática social. Analisar as políticas de inclusão, sob essa ótica, é decifrar como a legislação transforma a representação do indivíduo com deficiência, movendo-o da condição de assistido ou segregado (o imaginário histórico da “incapacidade”) para a condição de sujeito de direito e cidadão ativo (o imaginário da “inclusão”). Essa análise das representações contidas nos documentos normativos será o eixo que permitirá identificar os avanços e, sobretudo, os retrocessos observados na implementação dessas políticas ao longo do tempo.

Outro conceito fundamental da Nova História Cultural aqui mobilizado é a temporalidade. Diferente da história tradicional, que é linear, a teoria reconhece que o tempo histórico não avança de forma homogênea. Fonseca (2003) aponta que a NHC não vê a história linearmente, mas sim focada em conceitos como a longa duração. Isso significa que, embora a lei de inclusão seja recente, as estruturas mentais e o imaginário da exclusão podem persistir na longa duração da cultura escolar. O apagamento da historicidade das conquistas da inclusão, observado nas formações docentes em Paranaíba/MS, pode ser interpretado como a permanência de velhas representações (a deficiência

como problema individual, e não social) que resistem ao que é estabelecido pelas novas leis.

Dessa forma, a NHC, ao desvendar a construção histórica das representações, prepara o terreno para a análise crítica da realidade. A identificação das estruturas mentais opressoras (o imaginário segregador) se conecta diretamente à proposta de Paulo Freire (1987): a libertação dos oprimidos só é possível por meio da práxis autêntica – a constante ação-reflexão-ação. O estudo, ao revisitar a história (reflexão), visa fornecer subsídios para que os professores (sujeitos) possam agir para transformar sua realidade, superando o cansaço e a práxis sem autenticidade observados no cotidiano escolar, e dando sentido e efetivação ao saber científico dos educandos.

Marcos normativos e a inclusão como direito no Brasil

A trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil é marcada por uma transição gradual e, muitas vezes, tensionada entre os paradigmas da segregação, da integração e, posteriormente, da inclusão. Essa evolução normativa reflete mudanças nas representações sociais acerca da pessoa com deficiência, que deixa de ser compreendida apenas sob perspectivas assistencialistas e médico-clínicas para ser reconhecida como sujeito de direitos e cidadã participante da vida social e educacional.

Nesse sentido, realizou-se um mapeamento dos principais marcos legais instituídos no período posterior à redemocratização brasileira, iniciada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, até o ano de 2025. No

Quadro 1, destacam-se os principais dispositivos normativos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva no Brasil.

Quadro 1 – Principais Marcos Normativos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Evolução Histórica e Mudança de Paradigma

ANO DE PUBLICAÇÃO	DOCUMENTO
1988	Constituição Federativa do Brasil
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
2020	Decreto nº 10.502/2020

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa documental (2025).

Notamos que, até o recorte adotado neste estudo, seis marcos normativos principais moldaram a trajetória da Educação Especial no Brasil, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e, por fim, o Decreto nº 10.502/2020.

O princípio do direito e a transição de paradigmas (1988-1996)

O ponto de partida da análise dos marcos normativos é a Constituição Federal de 1988 (CF/88), documento que, no contexto da redemocratização, realizou a principal ruptura legal com o imaginário da segregação. A CF/88, ao estabelecer a educação como “direito de todos” (Art. 205), transformou o indivíduo com deficiência de mero objeto de assistência ou caridade em sujeito de direito.

Essa mudança na Representação é juridicamente consolidada pelo Art. 208, Inciso III, que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A inserção do termo “preferencialmente” é a chave da transição. Sob a ótica da NHC, essa preferência reflete o esforço do Estado em instituir uma nova representação social – a da inclusão –, mas demonstra a consciência da longa duração do modelo segregador. O sistema ainda não estava estruturalmente pronto para a inclusão plena, mas a norma estabeleceu o caminho obrigatório, iniciando o processo de desconstrução da exclusão.

A consolidação desse princípio foi reforçada internacionalmente pela Declaração de Salamanca (1994). Embora não seja uma lei brasileira, esse documento, assinado pelo Brasil, teve forte influência nas políticas

subsequentes. Ele consagrou o conceito de “Escola para Todos” e estabeleceu que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essa declaração ampliou a representação de inclusão, definindo-a não apenas como um direito individual, mas como uma responsabilidade ética e estrutural do sistema educacional.

O espírito da CF/88 e de Salamanca foi transportado para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). Ao dedicar um capítulo à Educação Especial (Capítulo V), a LDB consolidou o direito à matrícula e exigiu a adaptação de currículos e métodos. Contudo, ao mesmo tempo em que reforça a inclusão preferencialmente na rede regular, a LDB ainda prevê a possibilidade de escolas e classes especiais. Essa tensão legal evidencia que a Representação da deficiência como algo que exige um ambiente “separado” (o resquício do imaginário da integração) persistia, caracterizando a LDB/96 como um documento de transição histórica, e não de ruptura completa.

A ruptura do paradigma: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a PNEEPEI de 2008

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 representa a ruptura mais decisiva com o modelo dualista que persistia na LDB/96. Esta política nasceu da necessidade de alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios internacionais da inclusão e de

superar as barreiras de acesso e participação que a estrutura anterior mantinha.

Sob a ótica da Nova História Cultural, a PNEEPEI de 2008 promoveu uma reengenharia na representação da Educação Especial. Ela deixou de ser vista como um serviço paralelo (que operava em classes ou escolas segregadas) para ser compreendida como uma modalidade transversal que permeia e apoia todos os níveis do ensino regular.

O conceito central da PNEEPEI é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, que devem ser oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Essa nova representação implica três transformações fundamentais: Deslocamento do Problema: O foco deixa de estar no déficit do aluno e passa a estar nas barreiras impostas pela escola. A educação especial se torna um mecanismo para eliminar essas barreiras. A Transversalidade: A matrícula do aluno PAEE é obrigatoriamente na classe comum. O AEE serve para potencializar o aprendizado, mas não o substitui. E o Papel Docente: A PNEEPEI redefine o papel do professor do ensino regular como principal agente da inclusão, exigindo o apoio e a colaboração do professor do AEE. Isso toca diretamente na problemática da presente análise, expondo a lacuna entre a exigência normativa e a práxis docente observada em Paranaíba/MS.

O avanço da PNEEPEI de 2008 é um momento crucial, pois ele expõe a contradição entre a Representação Legal da inclusão plena e a Representação Cultural (o imaginário de incapacidade) que resiste na mentalidade dos professores, culminando no "cansaço" e na "práxis sem autenticidade".

A afirmação inequívoca da inclusão (LBI/2015) e a persistência da resistência (Decreto nº 10.502/2020)

A evolução dos marcos normativos atinge sua maior expressão com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015). Este estatuto não apenas reafirma o que já estava previsto na CF/88 e na PNEEPEI/2008, mas transforma a “preferência” constitucional em caráter mandatório e obrigatório do sistema educacional inclusivo.

A LBI/2015 representa a consagração definitiva da representação do indivíduo com deficiência como cidadão pleno. Seu Art. 28, Inciso I, estabelece que é “dever” do poder público e das instituições de ensino garantir um sistema educacional inclusivo. Essa obrigatoriedade tem um alcance profundo, pois exige a reorganização total da cultura escolar, da infraestrutura física à pedagógica, para eliminar as barreiras de acesso e participação. A lei vai além, ao prever penalidades severas, como a criminalização da recusa de matrícula ou a cobrança de valores adicionais por parte de escolas privadas, blindando legalmente o direito à inclusão. Com isso, a legislação fecha as brechas que permitiam a permanência do imaginário segregador no campo da Educação Especial.

Entretanto, sob a perspectiva da Nova História Cultural, a história não avança linearmente. A longa duração do imaginário que vê a deficiência como um problema individual e que a segregação é uma solução mais “prática” resiste à norma e se manifesta em tentativas de retrocesso legal. Essa resistência não é apenas política, mas é cultural e socialmente enraizada nas estruturas mentais.

O principal exemplo dessa resistência é o Decreto Federal nº 10.502/2020. Ele propôs a criação de uma Política Nacional de Educação Especial focada em sistemas segregados (escolas e classes especializadas exclusivas). O decreto tentou, essencialmente, reinstalar a legalidade do paradigma da integração/segregação, enfraquecendo a PNEEPEI de 2008 e a LBI de 2015. Este movimento revela que a Representação da incapacidade continua a ser uma força ativa no debate público e político, lutando contra a representação do direito.

A análise deste decreto, mesmo que ele tenha sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), é crucial para este artigo. Ele prova que a luta pela inclusão não se encerra com a publicação da lei. Pelo contrário, o Decreto de 2020 expõe a tensão permanente entre o avanço normativo (a Representação do direito) e a resistência política e cultural (o imaginário da exclusão), que persiste nas estruturas estatais e, por vezes, se reflete no cotidiano escolar por meio do cansaço e da inércia docente.

A suspensão do decreto pelo Supremo Tribunal Federal (STF), embora seja uma vitória para a comunidade inclusiva, apenas reafirma a solidez do arcabouço legal

construído desde 1988. A verdadeira vitória, no entanto, é alcançada na práxis diária da sala de aula, que é o objeto do nosso próximo tópico, em que a efetivação da representação legal deve superar a inércia cultural.

O desafio da efetivação: análise da práxis e os aspectos institucionais em Paranaíba/MS

Esta análise histórica nos leva diretamente à realidade da práxis docente em Paranaíba/MS. Se a lei é clara e o direito é mandatório (LBI/2015), por que ainda se observa o “cansaço” dos professores e a “práxis sem autenticidade”?

A análise sobre a Educação Inclusiva em Paranaíba/MS revela uma tensão crítica entre o que é legalmente estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) e a realidade da prática docente. O direito do aluno com deficiência está consolidado no arcabouço legal, mas a escola local, impulsionada pelas discussões de formação da SEMED, manifesta o "cansaço" dos professores e uma "práxis sem autenticidade". Essa lacuna é o principal desafio a ser superado na região.

A persistência dessa tensão pode ser explicada pela interação de fatores culturais, institucionais e formativos: O elemento Cultural, Imaginário e Segregador que apesar da LBI ser um evento político de ruptura, as estruturas mentais e o modelo de organização escolar continuam presos à longa duração do imaginário segregador. O "apagamento da historicidade das conquistas" da Educação Especial leva o professor a encarar a presença do aluno Público-Alvo

da Educação Especial (PAEE) não como a concretização de um direito, mas como um problema individual ou um fardo extra, gerando o cansaço. A inércia institucional impede a reorganização coletiva do sistema.

As barreiras institucionais e quantitativas, em que os aspectos institucionais (infraestrutura, liderança, colaboração) e quantitativos (relação professor-aluno, número de matrículas) atuam como barreiras concretas. O crescimento de matrículas de alunos PAEE, sem o devido suporte (como o fornecimento adequado do Atendimento Educacional Especializado – AEE), resulta na sobrecarga do professor da classe comum, potencializando a sensação de cansaço.

Já as fragilidades da formação continuada, a da formação docente é o elo mais fraco. Muitas vezes focada apenas em técnicas ou no cumprimento de protocolos burocráticos, ela não consegue gerar a conscientização crítica necessária. As “práxis sem autenticidade” são, na perspectiva de Paulo Freire, resultado de uma ação vazia, um “fazer” técnico sem o “refletir”, incapaz de transformar a realidade. Freire defende que somente a práxis autêntica, baseada na relação entre ação, reflexão e ação, é capaz de humanizar e libertar.

Nota-se que na análise documental demonstrou que o arcabouço legal brasileiro (LBI/2015) consolidou a Representação do aluno com deficiência como sujeito de direito. Contudo, a constatação empírica, observada nas discussões de formação de professores promovidas pela SEMED de Paranaíba/MS, aponta para uma lacuna

crítica: a distância entre o que a norma prescreve e o que a escola, de fato, consegue efetivar.

Essa tensão pode ser interpretada, pela lente da Nova História Cultural, como a persistência da longa duração do imaginário segregador. Embora a lei tenha mudado (o evento político de ruptura), as estruturas mentais e o modelo de organização escolar (o aspecto institucional e formativo) continuam a operar sob a velha representação da incapacidade.

O “apagamento da historicidade das conquistas” notado nas falas dos professores não é uma falha de memória individual, mas sim um sintoma da inércia institucional que impede a construção de uma identidade profissional engajada com a inclusão. Quando o professor não conhece a luta e os marcos que transformaram a Educação Especial em direito, ele tende a ver a presença do aluno PAEE como um problema individual e um fardo extra (o que gera o “cansaço”), e não como a concretização de uma conquista histórica que exige a reorganização coletiva do sistema.

A sensação de “cansaço dos professores no cotidiano escolar” e a conseqüente “práxis sem autenticidade” configuram o principal desafio em Paranaíba. O aspecto formativo é o elo fraco dessa cadeia. A formação continuada, muitas vezes focada apenas em técnicas ou no cumprimento de protocolos burocráticos, não consegue gerar a conscientização crítica necessária para a inclusão.

É neste ponto que a pedagogia de Freire (1968) resgata o sentido da ação docente. Freire defende que a libertação dos oprimidos só é possível por meio de uma

práxis autêntica – a constante ação-reflexão-ação. O cansaço observado é resultado de uma ação vazia, uma prática meramente técnica (o “fazer” sem o “refletir”), que não é capaz de transformar a realidade opressora: “Ê a constante ação-reflexão-ação que humaniza o indivíduo”.

Para superar o apagamento histórico e o cansaço em Paranaíba/MS, a formação docente deve promover uma reflexão que revele as barreiras institucionais e culturais (o imaginário segregador) que ainda aprisionam a escola. Somente a partir dessa conscientização o professor pode atuar com autenticidade para transformar a realidade, cumprindo o que a LBI/2015 exige.

Já os aspectos institucionais (infraestrutura, colaboração, liderança) e quantitativo (número de alunos, relação professor-aluno, recursos) atuam como barreiras concretas. O crescimento quantitativo de matrículas de alunos PAEE na rede regular, impulsionado pela PNEEPEI, sem o devido suporte institucional (como o fornecimento adequado de AEE e de formação especializada), sobrecarrega o professor da classe comum.

Em Paranaíba, a superação deste cenário demanda, portanto, mais do que o conhecimento da lei: exige o resgate da historicidade das lutas pela inclusão, para que os professores compreendam o seu papel como agentes de transformação de um direito consolidado, passando da inércia para a práxis consciente.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar no Brasil, destacando seus marcos regulatórios, as concepções subjacentes e seus impactos. A partir de uma abordagem histórica e documental e sob a lente da Nova História Cultural, foi possível identificar os momentos cruciais que impulsionaram e desafiaram a construção do direito à Educação Especial.

O percurso de análise revelou uma tensão histórica e permanente na legislação brasileira, marcada pela luta entre duas Representações opostas: a do indivíduo com deficiência como sujeito de direito (consagrada pela CF/88, PNEEPEI/2008 e LBI/2015) e a representação persistente da incapacidade e da segregação, que se manifesta em tentativas de retrocesso (Decreto nº 10.502/2020) e na inércia institucional cotidiana.

O principal achado deste trabalho é que o apagamento da historicidade das conquistas da inclusão, constatado no contexto da formação de professores da SEMED de Paranaíba/MS, não é um problema de desconhecimento isolado. Ele é, na verdade, reflexo da longa duração desse imaginário segregador, que resiste às normas e se manifesta nos aspectos institucionais, formativos e quantitativos da rede. O cansaço e a práxis sem autenticidade dos docentes são sintomas diretos dessa luta entre o que a lei exige e o que a cultura escolar consegue entregar.

A proposta freiriana torna-se, portanto, a perspectiva de superação: a efetivação da inclusão na

realidade de Paranaíba/MS exige que o professor passe da ação mecânica para a práxis autêntica – isto é, que se engaje na reflexão crítica sobre o significado histórico e legal do direito à educação inclusiva.

Notamos que os avanços normativos são insuficientes se não forem acompanhados pela transformação da cultura escolar. As políticas públicas de inclusão escolar só encontrarão sentido e eficácia plena quando a conscientização crítica (reflexão) fizer com que o corpo docente de Paranaíba/MS reconheça e atue como o principal agente na garantia do direito e na efetivação do saber científico dos educandos.

Para superar o apagamento histórico e o cansaço em Paranaíba/MS, a intervenção deve ser direcionada à conscientização crítica do docente: A formação continuada deve ser reformulada para promover uma reflexão que revele as barreiras institucionais e o imaginário cultural segregador que aprisionam a escola. É crucial o resgate da historicidade das lutas pela inclusão, para que os professores compreendam seu papel como agentes de transformação de um direito consolidado.

Concluimos que a superação do cenário em Paranaíba/MS exige, portanto, que o professor passe da inércia para a práxis consciente, atuando com autenticidade para transformar a realidade escolar e cumprir o que a LBI/2015 exige.

Para estudos futuros, sugere-se uma pesquisa com foco em Paranaíba/MS para mapear, com maior detalhe, as Representações específicas que os professores do Ensino Fundamental I possuem sobre o

PAEE, a fim de propor planos de formação continuada que promovam, de fato, a práxis autêntica.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 de out. 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

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

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.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

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

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. História & Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 55-66, jun. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, p. 69-77, out 1999.

CAPÍTULO 3

AVANÇOS LEGISLATIVOS E DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ENTRE A INCLUSÃO E A REALIDADE ESCOLAR

Ana Carolina Dante Cavichioli

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por grandes avanços legislativos voltados para a Educação Especial. Anteriormente, existia um modelo segregacionista, em que pessoas com deficiência eram atendidas em instituições designadas somente a elas, distanciando-as das escolas regulares. Porém, a partir da segunda metade do século XX, é possível constatar avanços legislativos voltados para essa área da educação. Normas como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial

na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelecem marcos importantes na consolidação da inclusão escolar, assim como diversos documentos/declarações internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

A Constituição Federal de 1988, assegura às pessoas com deficiência um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino em seu artigo 208, inciso III. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), capítulo V, artigo 58, afirma em seu texto que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, buscando reafirmar a responsabilidade do Estado em garantir aos estudantes com deficiência o ingresso, permanência e desenvolvimento escolar.

Após isso, entra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que reafirma a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de salas de recursos multifuncionais e estratégias pedagógicas voltadas à autonomia dos alunos. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), capítulo IV, descreve aprofundadamente o direito à educação inclusiva, assegurando a todas as pessoas com deficiência a participação plena, em todos os níveis e ao longo de toda a vida.

Esses marcos representam grandes conquistas na luta pelo reconhecimento da diferença como valor, e não

como limitação. Porém, quando se observa a realidade vivida nas escolas brasileiras, percebe-se grande distanciamento entre o que está previsto legalmente e o que se realiza efetivamente. A partir dos estudos realizados, pode-se constatar que pesquisadores como Mantoan (2003; 2006) e Glat (2007) dizem que é necessário rever a organização pedagógica nas escolas, pois percebe-se que ainda existe uma cultura excludente, também nota-se a importância de mais investimentos e recursos no ambiente escolar, bem como profissionais preparados e mais valorizados, com um ambiente escolar adequado para atender estes alunos da melhor forma possível, focando no futuro destes, tanto profissional quanto acadêmico. É notório que, dentro do ambiente escolar e social, ainda há uma mentalidade capacitiva, o que dificulta a inclusão de pessoas com deficiência. Importante que o governo invista em políticas públicas e promovam propagandas que combatam esse tipo de mentalidade dentro da sociedade atual.

A inclusão dos alunos com deficiência depende da eliminação de barreiras estruturais, – sendo estas a Falta de infraestrutura adequada e escassez de materiais adaptados - pedagógicas – que se trata da insuficiência de formação docente e práticas homogêneas persistentes – e principalmente atitudinais – sendo estas atitudes discriminatórias e preconceitos que cercam a pessoa com deficiência. Um dos principais desafios é a formação docente, e sabe-se que a partir disso a escola se tornará inclusiva efetivamente, pois assim se assegura a aprendizagem de todos os alunos, gerando assim uma equidade escolar.

O objetivo deste estudo visa analisar os avanços legislativos ocorridos desde a segunda metade do século XX até os dias de hoje e quais são os principais desafios para que essas legislações sejam efetivamente implementadas nas escolas públicas brasileiras. Também visou explicitar as minhas experiências vividas em sala, em algumas substituições realizadas, pois mesmo não atuando efetivamente até o momento, a partir de diálogos com professores de apoio, pude observar como é a realidade em sala de aula destes profissionais, assim como dos alunos com deficiência.

Sendo assim, o estudo realizado neste artigo pretende analisar o contexto histórico, desde o início da inclusão escolar no Brasil, buscando evidenciar os avanços legislativos que surgiram no decorrer do fim do último século, até os dias de hoje e observando os desafios que ainda existem atualmente. Trata-se de compreender como os marcos legais se articulam com as práticas pedagógicas e de que modo a escola pode se transformar em um espaço de efetiva inclusão, capaz de respeitar a diversidade e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes com deficiência.

Problema de pesquisa

No decorrer das últimas décadas, é possível perceber grandes avanços legislativos em relação à educação especial, porém quando se trata da realidade cotidiana vivenciada nas escolas, encontram-se diversos problemas e lacunas na educação, existindo ainda

muitas barreiras atitudinais e estruturais para a inclusão de alunos com deficiência.

Apesar dos avanços constatados, ainda existem muitos profissionais não especializados no assunto, mesmo com o crescimento constante de laudos nas escolas. Também há a questão estrutural, já que as escolas muitas vezes não comportam salas de recursos ou tecnologias necessárias para a inclusão destes alunos.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder às seguintes questões: em que medida a legislação vigente contempla a realidade vivenciada nas escolas contemporâneas? Quais transformações são necessárias para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de atender às suas necessidades individuais e possam viver em sociedade sem sofrer com preconceitos e falas capacitistas?

A partir disso, a pesquisa foi realizada a partir da leitura de materiais que destacam a realidade vivida nas escolas atualmente e como a lei funciona na prática, dentro dos limites encontrados pelos profissionais da educação.

Justificativa

Os estudos voltados para a Educação Especial são de grande importância no currículo profissional atualmente, pois é possível constatar grande aumento de laudo nas escolas. Dessa forma percebe-se a necessidade de profissionais da educação que tenham o conhecimento necessário para auxiliar e ensinar os alunos com deficiência, assim como oferecer suporte qualificado ao

professor apoio, sabendo lidar com as particularidades de cada aluno, fazendo com que seja assegurado o processo de aprendizagens destes alunos, tornando esta trajetória efetiva e plenamente significativa.

Mesmo sem atuar efetivamente em sala de aula, é possível perceber, a partir das substituições realizadas e das conversas com professores de apoio, a dificuldade em manter um diálogo com os professores regentes. Muitos não enviam os conteúdos com antecedência e não consideram, em seu planejamento, as necessidades dos alunos com deficiência, acreditando que a elaboração de materiais adaptados é uma responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Além dessas questões, constata-se que diversas leis acabam não funcionando corretamente na prática, tanto por falta de formação profissional quanto por questões estruturais, pois sabe-se que a escola acaba não recebendo recursos suficientes e necessários para o auxílio e desenvolvimento necessário dos alunos com deficiência.

Esta pesquisa se mostra necessária pela sua relevância social e educacional. Socialmente, destaca-se a persistência do preconceito, tanto entre os colegas de classe quanto entre membros do corpo docente, que muitas vezes não reconhecem a importância de formações e especializações voltadas à Educação Especial para atender às particularidades desses alunos. Do ponto de vista educacional, busca-se compreender as lacunas existentes entre a legislação e a prática cotidiana nas escolas.

Esta investigação possibilita a identificação de barreiras na implementação das políticas públicas, para que assim sejam promovidas estratégias que tenham como resultado uma inclusão mais efetiva. A partir dessa análise, também é possível constatar quais impactos essas mudanças trariam para o ambiente escolar.

Da exclusão à inclusão: breve histórico

A trajetória da educação especial no Brasil começou de forma segregada, com a fundação de instituições específicas para pessoas com deficiência, como o Instituto Benjamin Constant (1854) para cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857). Por muito tempo predominou o modelo médico, sabia-se que a deficiência era sinônimo de incapacitação e cabia ao indivíduo o ônus de adaptar-se à vida social (Sassaki, 2010). Apenas na segunda metade do século XX viu-se a conjuntura mundial sendo permeada pela influência de modelos internacionais - surgimento do modelo social da deficiência, que desloca o olhar das limitações da pessoa para as limitações da própria sociedade.

Nesta linha, documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) reforçaram a exigência por sistemas educacionais inclusivos, ao reconhecerem que todas as crianças, sem distinção entre suas condições, têm direito à educação de qualidade. Nesse sentido, a deficiência deixa a ser compreendida como construída socialmente e historicamente e o problema deixa de ser somente

individual para passar a estar num campo social e educacional mais amplo.

O modelo social propõe, como ressalta Sassaki (2010), que a marginalização das pessoas com deficiência resulta principalmente da maneira como a sociedade está organizada, isto é, construída em barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a participação das pessoas em plenitude. Essa é uma perspectiva que orientará a formulação de políticas públicas para garantir o acesso à escola e a permanência nela para a aprendizagem, no ensino comum. Portanto, a deficiência passou a ser entendida não como limitação do sujeito, mas como uma construção social, requerendo atitudes de instituições de ensino, currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas pautadas pela diversidade.

Neste cenário, tornaram-se referências internacionais as Declarações de Jomtien, em 1990, e de Salamanca, em 1994. Jomtien, que propôs o movimento “Educação para Todos”, afirmou ser essencial a universalização do acesso à educação básica enquanto direito humano e fomentou sistemas escolares que atendessem a todas as crianças, jovens e adultos, em seu desenvolvimento, atentando-se às suas necessidades e potencialidades. Salamanca consagrou o marco do paradigma da educação inclusiva ao afirmar que as escolas regentes devem matricular todas as crianças em suas singularidades. Por fim, Mantoan (2006), vê esses documentos como grandes inspiradores da educação brasileira, já que influenciaram a criação de reformas e políticas educacionais da década de 1990, que passaram a oferecer suporte ao ingresso de alunos

com deficiência nas salas regulares, em detrimento de práticas segregacionistas.

Segundo Glat (2007), foi a partir da adoção desses princípios internacionais que o Brasil começou a renovar sua própria organização educacional com políticas de integração e, depois, de inclusão. A autora constata que o processo brasileiro se deu de forma paulatina: no início, objetivava-se que o aluno com deficiência se integrasse à escola regular, mas sem a modificação profunda das práticas pedagógicas. Só com o avanço das décadas e o fortalecimento das discussões acerca dos direitos humanos e da equidade, a nação avançou em direção a uma perspectiva de educação inclusiva, compreendendo que o mero existir do educando em uma instituição escolar tampouco garantindo sua aprendizagem ou participação ativa e efetiva.

Carvalho (2004) também salienta que essa alteração de paradigma ocorreu paralelamente à implementação de um conjunto de normativas e programas – como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994), sendo esta universal e a qual defendia uma escola regular para todos, inclusive para alunos com deficiência. Agora, em âmbito nacional, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, garante acesso à educação a todos, bem como atendimento especializado às pessoas com deficiência, sendo este um dever do Estado, visando adequar o sistema educacional às demandas emergentes. Porém, a escrita destaca que a trajetória da exclusão para a inclusão não foi isenta de resistências. Muitos profissionais, muitas instituições continuam a ser excludentes práticas, quer porque não têm formação, quer

pela dificuldade de quebrar com modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, a inclusão educacional no Brasil firmou-se enquanto a pauta ainda estava em processo de construção, que demanda tempo, investimento e compromisso coletivo.

Um dos maiores desafios da escola contemporânea é organizar-se de modo que a alteridade não seja vista como um obstáculo, mas como um elemento fundamental do processo educacional. Como sugere Mantoan (2003) que a inclusão requer uma revisão profunda da prática pedagógica, exigindo do professor uma postura reflexiva e investigativa. O docente deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, buscando estratégias que favoreçam a participação de todos os alunos. Nessa direção, o uso de salas de recursos multifuncionais, previsto na Política Nacional de 2008, é uma das estratégias mais relevantes, pois permite o atendimento complementar e individualizado, oferecendo suporte pedagógico e tecnológico aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Avanços legais no Brasil

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e, como tal, é também um dever do estado. Já o art. 208, inciso III garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) em seu Capítulo V, Artigo 58, define a

Educação Especial como uma modalidade transversal única a todos os níveis e etapas da educação básica, desde que forneça um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse trecho é bastante positivo, uma vez que foi essencial reconhecer de uma vez por todas esse conteúdo do aluno com necessidades especiais para o sistema educacional fornecer o suporte de que ele precisa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a importância do AEE e das salas de recursos multifuncionais, propondo a partir disso a reorganização dos sistemas educacionais para que haja maior inclusão.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou direitos fundamentais, e em seu Capítulo IV, artigo 27, garantiu que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). Essa lei estabeleceu que a educação inclusiva é responsabilidade do Estado, cabendo às instituições se adequarem às necessidades dos estudantes.

Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e barreiras

Autores como Glat (2007) e Carvalho (2004) ressaltam que a inclusão depende não apenas de legislação, mas no campo das práticas escolares depende da implementação de práticas pedagógicas transformadoras. Entre as estratégias destacam-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem como função complementar/suplementar a formação

escolar, tendo como foco a autonomia e o desenvolvimento do aluno. Esse atendimento geralmente é realizado dentro das salas de recursos multifuncionais - sendo também uma estratégia de prática pedagógica inclusiva. Estas salas fornecem tecnologias e materiais pedagógicos acessíveis que são adaptados de acordo com as necessidades particulares de cada aluno.

Além disso, há também as adaptações curriculares, em que o material elaborado para a sala é adaptado pelo professor de apoio, a partir das necessidades particulares de cada aluno com deficiência. Mas a principal prática pedagógica que existe nos dias de hoje é a formação continuada para professores. Entretanto, conforme aponta Glat e Blanco (2015), embora o debate sobre educação inclusiva tenha avançado significativamente, ainda persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A ausência de preparo adequado dificulta o atendimento às necessidades de estudantes com demandas cognitivas, psicomotoras, emocionais e sensoriais em turmas regulares, comprometendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Estas formações são fontes de conhecimento para o corpo docente das escolas, é assim que se enfrentam as barreiras atitudinais ainda existentes, no cotidiano escolar, em que muitos alunos com deficiência ainda são excluídos. A partir disso, apresentam-se grandes mudanças na educação, porém não há recursos financeiros o suficiente para que se realize essas formações com a frequência que se deveria, fazendo com

que haja um corpo docente desinformado para essas questões e alunos com conteúdo defasado.

Apesar dos avanços, as barreiras ainda são expressivas. Segundo Sassaki (2010), o preconceito e as atitudes discriminatórias representam um dos maiores obstáculos à inclusão. Além disso, a falta de estrutura física adequada, a escassez de materiais adaptados e a insuficiência de formação docente dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Carvalho, 2004; Glat, 2007).

Mantoan (2006) defende que a inclusão só se torna realidade quando a escola se organiza pedagogicamente para atender a diversidade, abandonando práticas homogêneas. Isso exige investimento público, mas também mudança cultural no modo como se concebe a diferença dentro da comunidade escolar por completo.

Metodologia

Este estudo é caracterizado por possuir uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Foram analisadas algumas legislações e os desafios enfrentados para a efetivação da Educação Especial no Brasil. A escolha desta abordagem se deve ao fato de que o objetivo desta pesquisa é interpretar e discutir como se dá a inclusão escolar tendo em vista os marcos legais que se tem até o momento. Segundo Mantoan (2003) e Glat (2007), a compreensão da inclusão requer olhar analítico e reflexivo, capaz de articular teoria e prática no campo educacional.

Para o embasamento teórico, foi possível realizar um diálogo entre diferentes áreas da Educação Especial, utilizando-se teóricos como Mantoan (2003), Sassaki (2010), Glat (2007) e Carvalho (2004), possibilitando a compreensão de diversos conceitos da Educação Especial e como eles vêm sendo construídos com o decorrer do tempo e se articulando na prática.

Além das fontes bibliográficas citadas acima, também se utilizou de documentos oficiais, sendo estes: a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu Capítulo V, artigo 58, que define a Educação Especial como modalidade transversal; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu Capítulo IV, que assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Além desses documentos nacionais, foram considerados marcos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), por sua relevância na consolidação do paradigma da educação inclusiva.

Os procedimentos metodológicos envolveram três etapas principais: (1) recorte do tema, em que foram analisados todos os conteúdos estudados no decorrer da especialização e foram selecionados aqueles considerados mais necessários para a atualidade; (2) levantamento de fontes, leitura analítica e categorização, por meio da qual, buscou-se fontes confiáveis e renomadas e, após isso os

materiais foram examinados à luz de eixos temáticos; e (3) interpretação e discussão dos resultados, relacionando os documentos estudados às reflexões dos teóricos estudados, conectando um ao outro e analisando em que medida a legislação consegue cumprir o que está previsto tendo em mente os desafios na realidade escolar atual.

A análise realizada neste artigo foi feita por meio de interpretação dos documentos e teorias citadas acima, considerando o contexto histórico e social de produção das políticas educacionais. Por essa razão, o estudo não apenas descreve as legislações utilizadas, mas também as interpreta a partir dos princípios da inclusão prevista dentro da prática cotidiana nas escolas informadas pelos teóricos.

O foco da pesquisa foi apenas a análise de materiais já publicados, como os citados anteriormente. Apesar dessa limitação, este estudo contribui para o debate acadêmico ao reunir e interpretar de forma crítica as principais legislações e reflexões teóricas sobre educação especial e inclusão escolar. Em síntese, esta metodologia permitiu a identificação da coerência entre os fundamentos teóricos e os instrumentos legais, assim como as lacunas presentes na efetivação das políticas públicas na concretude do cotidiano escolar.

Resultados e discussão

A análise dos documentos e referenciais teóricos permitiu constatar que o Brasil avançou significativamente no campo da Educação Especial ao longo das últimas décadas. As legislações promulgadas desde a Constituição de 1988 representam um marco na

garantia do direito à educação para todos, especialmente para as pessoas com deficiência. Ao estabelecer a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino, o texto constitucional rompeu com a lógica excludente que predominava no sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse princípio ao definir a Educação Especial como modalidade transversal, assegurando a presença do aluno com deficiência nas escolas comuns.

No entanto, conforme destacam Mantoan (2003; 2006) e Glat (2007), embora os marcos legais estabeleçam os fundamentos da inclusão, a prática escolar ainda enfrenta dificuldades para concretizá-los. A pesquisa destaca que muitos professores não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência, o que reforça a importância da formação docente continuada. Carvalho (2004) ressalta que a falta de capacitação específica limita a atuação dos educadores, que acabam recorrendo a práticas tradicionais pouco eficazes diante da diversidade. Essa carência evidencia a distância entre o discurso inclusivo e as condições reais das escolas.

Outro resultado observado diz respeito às barreiras estruturais e pedagógicas que persistem nas instituições públicas. Mesmo com políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê a criação de salas de recursos multifuncionais, muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos adaptados. Segundo Sassaki (2010), essas barreiras não são apenas físicas, mas também atitudinais,

manifestando-se na resistência de alguns profissionais e colegas em reconhecer a capacidade e o direito à participação plena dos estudantes com deficiência.

Apesar dos desafios, foram identificadas práticas inclusivas bem-sucedidas, especialmente quando há cooperação entre professores regentes e professores de apoio. A utilização das adaptações curriculares e o planejamento pedagógico colaborativo têm se mostrado estratégias eficazes para promover o aprendizado significativo. Nessas experiências, o aluno é colocado no centro do processo educativo, e o currículo é flexibilizado para atender às suas necessidades específicas. Como já destacado, Mantoan (2006), a inclusão só é possível quando a escola reconhece a diferença como valor pedagógico e abandona práticas uniformizadoras.

Esses resultados indicam que, embora o Brasil possua uma legislação avançada, a efetivação da inclusão depende da integração entre políticas públicas, formação docente e cultura escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao determinar que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, reafirma que a escola não pode selecionar seus alunos, mas sim se adaptar às suas necessidades. Essa visão é coerente com os princípios defendidos nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), que reconhecem o direito universal à educação de qualidade e à participação social.

Portanto, a discussão dos resultados demonstra que os avanços legislativos representam conquistas inegáveis, mas a inclusão efetiva ainda se constrói no cotidiano das

escolas, a partir do comprometimento ético e político dos profissionais da educação. A superação das barreiras exige não apenas políticas públicas robustas, mas também mudança cultural e pedagógica, conforme defendem Sassaki (2010) e Glat (2007).

Considerações finais

Com base na análise realizada, conclui-se que a trajetória da Educação Especial no Brasil reflete um processo contínuo de evolução, no qual os marcos legais têm desempenhado papel essencial na promoção da inclusão escolar. Desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, observa-se o fortalecimento de políticas que reconhecem o direito de todos à educação em igualdade de condições. As legislações analisadas – aliadas às influências das Declarações de Jomtien e Salamanca – apontam para a construção de um sistema educacional mais democrático e sensível à diversidade.

Entretanto, o estudo evidenciou que ainda há lacunas significativas entre a legislação e a realidade escolar. Persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que impedem a plena efetivação da inclusão. Muitos docentes continuam sem formação adequada, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e perpetua uma cultura escolar excludente. Assim, reafirma-se a necessidade de investimentos em formação docente continuada, em recursos de acessibilidade e na gestão democrática, que valorize o trabalho colaborativo e a escuta das famílias.

Conforme destacam Mantoan (2003) e Carvalho (2004), a inclusão não deve ser entendida como mera adaptação ao sistema escolar existente, mas como transformação profunda da escola e de suas práticas. Essa mudança requer tempo, diálogo e compromisso coletivo, envolvendo professores, gestores, comunidade e poder público.

Em síntese, os avanços legislativos constituem conquistas fundamentais, mas apenas o engajamento social e pedagógico poderá transformar o ideal de inclusão em realidade cotidiana. Cabe à escola reconhecer que a diferença é um valor educativo e que todos os alunos, sem exceção, têm direito a aprender, participar e conviver em igualdade de oportunidades.

Como recomendação final, destaca-se a importância de fortalecer as políticas de formação e acompanhamento docente, ampliar os investimentos em infraestrutura acessível e incentivar pesquisas empíricas que investiguem práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas. Dessa forma, será possível consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, pautada na equidade, na valorização da diversidade e no respeito aos direitos humanos.

Referências

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

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

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Rosana Glat; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015, p. 15-35.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 4

O IMPACTO DA LDB NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO DO SUL: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Kathiusy Gomes da Silva

Introdução

A trajetória da educação especial no Brasil evidencia que, até o século XIX, o acesso à escolarização era restrito e excludente. Nesse período as pessoas com deficiências eram, em sua maioria, marginalizadas ou vistas sob uma ótica médico-assistencialista. As primeiras instituições destinadas a esse público, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), surgiram sob forte influência europeia e norte americana, com caráter filantrópico e privado, ainda sem o reconhecimento de direitos educacionais plenos.

Ao longo do século XX, esse modelo assistencialista se consolidou em instituições como a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos

dos Excepcionais (APAEs), reforçando uma estrutura paralela ao sistema regular de ensino.

Apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 a educação de alunos “excepcionais” foi oficialmente incorporada ao sistema educacional, ainda de forma limitada e subordinada à lógica de integração. Esse percurso histórico, marcado por exclusões e avanços graduais, culminou na Constituição Federal de 1988, considerada um marco na consolidação dos direitos sociais no Brasil.

A CF/1988 assegurou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, destacando-se a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência – princípio posteriormente regulamentado e detalhado pela LDB, Lei nº 9.394, de 1996. Tais dispositivos legais estabeleceram bases para a construção de políticas voltadas à inclusão, prevendo que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, nas classes comuns da rede regular.

A efetivação desses direitos demandou que os estados brasileiros reestruturassem suas políticas educacionais, elaborando planos e programas capazes de assegurar tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) precisou adaptar-se às diretrizes nacionais, articulando suas normativas às exigências da política educacional inclusiva.

Este artigo adota como recorte temporal o período de 1970 a 2020, contemplando a expansão e institucionalização da educação especial no Brasil, o

processo de redemocratização e a consolidação das políticas públicas de inclusão.

A década de 1970 marca a ampliação das instituições filantrópicas e coincide com a divisão do Estado de Mato Grosso; as décadas de 1980 e 1990 compreendem a redemocratização e a elaboração de novos marcos legais; e o período de 2000 a 2020 abrange a consolidação e expansão das políticas públicas de educação especial, em âmbito estadual e nacional. O ano de 2020 representa um ponto de inflexão, em razão das transformações nas políticas educacionais motivadas pela pandemia de Covid-19.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira as políticas educacionais do Estado de MS se moldaram às diretrizes nacionais para a educação especial estabelecida pela LDB/96?

Histórico da educação especial no Brasil

A década de 1970 no Brasil foi marcada por profundas contradições sociais e políticas. O país vivia sob o regime civil-militar, instaurado em 1964, que, ao mesmo tempo em que implementava um projeto de modernização econômica, também restringia direitos civis, políticos e sociais. Esse cenário autoritário limitava a participação popular, mas gerou, de forma paradoxal, o fortalecimento de movimentos sociais organizados que buscavam ampliar o espaço democrático e reivindicar melhores condições de vida e cidadania.

É nesse ambiente que surgem e se fortalecem movimentos de associações de bairro, organizações ligadas à igreja Católica (movida pela teoria da libertação) e grupos voltados à defesa de direitos de minorias. No campo da educação, o Estado brasileiro buscava expandir a escolarização, mas de forma excludente, com políticas centralizadoras e voltadas a atender a demanda de mão de obra. Paralelamente, emergiam debates sobre a necessidade de democratização da escola, tanto no acesso quanto na permanência.

A educação especial nesse contexto começou a ganhar visibilidade e, apesar do protagonismo de instituições filantrópicas-assistenciais, como as APAEs e a Sociedade Pestalozzi, observou-se uma maior articulação de famílias, profissionais da área da educação e associações em torno da defesa de direitos educacionais para esse público. Nesse contexto, começou um movimento cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares.

Esse processo aumentou aos poucos a pressão de toda uma comunidade envolvida para que o Estado reconhecesse a Educação Especial como sua responsabilidade e dever. Foi nesse período que tiveram início os primeiros cursos de ensino superior para a formação de professores em educação especial, a partir da promulgação da Lei n. 5.692/1971. Em decorrência dessa lei, a formação em Educação Especial se tornou obrigatória nos cursos de Pedagogia (Bueno, 2002, *apud* Pletsch, 2014).

Em 1973, houve a institucionalização oficial da Educação Especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas diretrizes básicas para a ação (Pletsch, 2014). O CENESP objetivava coordenar as ações políticas educacionais especiais específicas para pessoas com deficiência e foi um marco importante, pois deu início às ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e a expansão do atendimento educacional oferecido para pessoas com diferentes tipos de deficiência. A implementação do CENESP teve influência norte-americana, o que levou a um rompimento com o modelo médico, que analisa a deficiência como doença, e adotou um modelo educacional – para a aprendizagem do sujeito leva em consideração os recursos utilizados, as metodologias e o potencial de aprendizagem do estudante.

Em 1980, aconteceu no Brasil o primeiro “Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, foi o primeiro evento em que uma pessoa com deficiência não foi representada por especialistas. A partir da década de 80 surgem, em diversas partes do país, os estudos e aplicações da estimulação precoce, em crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma alteração global em seu desenvolvimento, tanto na área médica, como nas escolas especiais e, posteriormente, nas creches e escolas infantis (Zanata, Treviso, 2016).

A década de 1980 também foi marcada pelo processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo da ditadura civil-militar, ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade reivindicavam participação política: negros, indígenas, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também,

as pessoas com deficiência. Um fator relevante para o movimento de pessoas com deficiência foi a decisão da Organização das Nações Unidas (ONU) de proclamar o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade” (Lanna Junior, 2010).

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi outro importante acontecimento para o movimento das pessoas com deficiência, em decorrência da comoção e da mobilização social diante da expectativa de uma nova Constituição. Para a construção do novo texto Constitucional, a ANC recebeu sugestões de órgãos legislativos subnacionais, de entidades associativas e de tribunais; foram realizadas audiências públicas para ouvir a sociedade. A redação final do texto foi aprovada em 22 de setembro de 1988. Pela abertura dada à população no processo de sua elaboração, recebeu a alcunha de “Constituição Cidadã”.

A Constituição de 1988 prevê no art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No art. 5º, garante-se o princípio da igualdade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. No art. 6º, destaca-se os direitos sociais “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à

infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988)¹.

A Carta Magna inaugurou um paradigma no reconhecimento dos direitos sociais, estabelecendo a educação como um direito fundamental de todos e dever do Estado. Para a educação especial, representou um avanço ao assegurar, no artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esse marco consolidou a compreensão de que a educação especial deveria ser parte da agenda pública, rompendo gradualmente com a lógica assistencialista que até então predominava nas práticas educacionais.

A década de 1990 foi marcada por desafios econômicos que dificultaram o acesso e a permanência escolar, comprometendo a efetivação do direito à educação previsto na Constituição de 1988. Nesse contexto, eventos internacionais reforçaram o compromisso global com a inclusão. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) destacou a necessidade de garantir igualdade de acesso para pessoas com deficiência, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou o princípio da educação integradora, defendendo que escolas regulares, orientadas pela inclusão, são os espaços

¹ Melo e Kassab (2023) destacam que foi a partir da Constituição Federal de 1988, inserindo o direito à educação no rol dos “direitos sociais” (artigo 6º), que o poder judiciário passou a exercer papel mais ativo e diferenciado com relação à educação, passando a julgar litígios e requerimentos que buscavam garantir a regulação, concretização e efetividade, principalmente de indivíduos com deficiência.

mais eficazes para combater a discriminação e promover o direito à aprendizagem de todos.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394), que representa um marco para a consolidação da educação especial no Brasil, confirmando os princípios previstos na CF e nas discussões internacionais desenvolvidas no período. A LDB/96 reconhece a educação especial como uma modalidade da educação escolar, e apresenta no Capítulo V “Da educação especial”, com os artigos 58, 59 e 60, suas definições e principais características.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente na rede regular* de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, grifo pessoal)

O artigo 58 representa uma mudança de paradigma, pois antes prevalecia o modelo segregador, em que os estudantes com deficiência eram atendidos em classes e/ou escolas especiais. Com a LDB/96, a prioridade passa a ser a integração e inclusão dos alunos com deficiência, atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. A partir desse momento, a educação especial deixa de ser um serviço paralelo e passa a ser uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Esse artigo ainda prevê, “quando necessário”, serviços de apoio especializados, que atualmente se trata de: professores de apoio, tecnologia assistiva, salas de recursos multifuncionais, dentre outros. O artigo 59 determina a garantia de adaptações curriculares e apoio necessários:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - *terminalidade específica* para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - *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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, grifo pessoal).

O artigo 59º concretiza o princípio da igualdade material, destacando que não basta apenas ocupar os mesmos espaços, é necessário oferecer recursos diferenciados para que todos os educandos tenham condições reais de aprendizagem. Ao destacar sobre currículos, métodos e recursos adaptados, rompe-se com a ideia de currículo único, inflexível, e fundamenta-se a adoção de Planos de Ensino Individualizados (PEI) e uso de tecnologias assistivas. O inciso III destaca a capacitação dos professores, não apenas a especialização, que muitos docentes procuram por conta própria em programas de pós-graduação, mas a formação inicial como fundamental para a inclusão. Esse inciso reafirma que a inclusão não depende apenas da legislação, mas da prática docente inclusiva. Já o artigo 60º aborda:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. *O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.* (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifo pessoal).

O artigo 60 incentiva à pesquisa e à formação docente, ao destacar que a União, em colaboração com os estados e municípios, devem promover programas de formação de professores e incentivar pesquisas voltadas ao desenvolvimento técnico. Além disso enfatiza que sempre que possível a ampliação do atendimento dos estudantes ocorrerá dentro da rede pública e regular.

A LDB/1996 ao definir competências para União, estados e municípios reforçou o papel dos entes federativos na organização de políticas inclusivas, criando condições para que os sistemas estaduais, como o de Mato Grosso do Sul, adaptassem suas diretrizes em consonância com a legislação nacional.

A experiência do Mato Grosso do Sul

A história da educação especial no Mato Grosso do Sul, inicia-se em 1958, antes da divisão do Estado de Mato Grosso², com o Instituto Sul Mato-Grossense para

² A divisão do estado de Mato Grosso ocorreu em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 31, no governo do presidente Ernesto Geisel, no então regime civil-militar. Somente em 1979 o estado adquire autonomia política com a nomeação do engenheiro Harry Amorim Costa como interventor (Gomes, 2023).

Cegos Florivaldo Vargas (ISMAL), na cidade de Campo Grande. Além do ISMAC, outras instituições privado-assistencialistas contribuíram para essa história: a APAE e a Sociedade Pestalozzi, fundadas em 1967 e 1979, respectivamente, na atual capital do estado (Nascimento, Santos, 2018). Ainda na década de 1970 um município do estado, Corumbá, passa a ser polo da implantação de programas de educação inclusiva do governo federal, por meio da capacitação de professores para atuar na área, que se iniciou a partir de 1975. Nesse cenário o CENESP impulsionou cursos em educação especial por todo o país, com estrutura de disseminação, de municípios polo para suas jurisdições.

Oficialmente a educação especial iniciou-se na rede regular de ensino do MS, apenas em 1981 (Decreto nº 1.231), com a criação da Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, que tinha como objetivo implementar a política de educação especial seguindo as orientações da CENESP.

Na década de 1980, assim como no cenário nacional, o atendimento às pessoas com deficiência era realizado, principalmente, em instituições filantrópicas ou escolas especiais, seguindo o modelo médico, que visava “normalizar” a pessoa com deficiência, para viver em sociedade. No MS, o início da década foi marcado por insatisfação da sociedade civil que passou a se manifestar devido à instabilidade da política educacional, greve de professores devido à falta de salários; ausências de concursos públicos, além disso, as contas bancárias da Secretaria de Educação foram bloqueadas pelo MEC (Gomes, 2023).

Nesse contexto, ocorreu o I Congresso Educação para a Democracia, desse resultou a elaboração do I Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino do MS, nesse documento a educação dos “excepcionais”³ não foi citada (Guimarães, 2005). Em 1985, com a elaboração do II Plano Estadual de Educação, a educação dos “excepcionais” é citada. Esse documento indica a necessidade de aproveitamento desses indivíduos para o trabalho, desde que compatíveis com suas capacidades, além disso, reforça o repasse financeiro do Estado para as escolas especiais. De acordo com Guimarães (2005), o II Plano proporcionou o direito de acesso de estudantes “excepcionais” às escolas públicas, mas o número de matrículas, desse público, era insignificante no período.

Para reafirmar os princípios defendidos pela CF, em 5 de outubro de 1989, foi promulgada a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (CE/MS). Esse documento responsabiliza o Estado pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência e, são previstos o direito a cargos e empregos públicos; a habilitação e reabilitação; a promoção da vida comunitária e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Mato Grosso do Sul, 1989).

Assim como a CF (1988), a CE/MS prevê no Capítulo II que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; define a educação como direito público

³ O termo “excepcionais” foi introduzido no país por Helena Antipoff, no lugar da expressão “deficiência mental” e “retardo mental” usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual (Junior, 2010, p. 24).

subjetivo⁴ com igualdade de condições para acesso e permanência. Ao afirmarem a garantia de acesso e permanência, estão tratando de uma obrigação integral do poder público, que não envolve apenas abrir vagas, mas também criar condições para que o aluno permaneça, aprenda e conclua seus estudos. No artigo 190, inciso IV destaca “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao garantir o atendimento na escola pública o AEE não se resume apenas ao acesso, mas a garantir que os alunos não abandonem o estudo, como: alimentação escolar adequada, distribuição de material didático, distribuição de uniforme, acessibilidade arquitetônica, recuperação paralela, atendimento educacional especializado (AEE), dentre outros. A CE/MS atua como um desdobramento regional da CF (1988), adaptando seus princípios ao contexto socioeconômico do Estado. Ambas marcam o início do período democrático e a ampliação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação das pessoas com NEE.

Em 1991, o governo de MS lançou o Programa Nova Proposta de Educação que tinha como eixo central a descentralização do atendimento educacional da rede estadual. O documento reconhecia as dificuldades estruturais para garantir acesso, ingresso e progressão

⁴ Direito público subjetivo é um direito de um indivíduo ou grupo que se sobrepõe ao interesse público, conferindo ao titular o direito de exigir direta e imediatamente seu cumprimento por parte do Estado. Para mais informação indico a leitura: BARBOSA, Ana Claudia Pitanga da Silva. **Judicialização da Educação Especial:** Implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020). Campo Grande, 2022. 155 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

dos alunos com necessidades educacionais especiais (Neres, 2010). Nesse contexto, foi extinta a Diretoria de Educação Especial e criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE), com objetivo de promover a integração desses alunos ao ensino comum (Neres, 2010).

Ainda em 1991, o CAPNE instituiu, por meio do Decreto nº 6.067/91, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), compostas por pedagogo e psicólogo responsáveis por triagens, avaliações e encaminhamentos de estudantes com necessidades especiais. Apesar de ampliarem o atendimento, as UIAPs enfrentavam limitações, como falta de recursos, infraestrutura inadequada e escassez de profissionais especializados (Neres, 2010).

Com o intuito de acompanhar as diretrizes nacionais do Plano Decenal de Educação para Todos, o estado promulgou o Plano Decenal de Educação de MS (1993-2003), que propunha a expansão da educação básica, a formação docente e a garantia de acesso igualitário à educação para pessoas com deficiência em todos os níveis e localidades (Gomes, 2023).

Em 1995, uma nova gestão reorganizou a Secretaria de Educação e recriou, em 1996, a Diretoria de Educação Especial, responsável pela criação do Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) voltado ao atendimento especializado e à avaliação diagnóstica. No ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Deliberação CEE/MS nº 4.827/1997, alinhada à política Nacional de Educação Especial (1994) e à LDB/96,

substituindo o termo “excepcional” por “portador de necessidades especiais” e reconhecendo o ensino regular como espaço prioritário de escolarização (Neres, 2010).

Em 29 de setembro de 1997, é promulgada a Lei Ordinária nº 1.772, que dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial. No artigo 1º, parágrafo único, a lei define a educação especial como:

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, entende-se como Educação Especial a aplicação de métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos diferenciados que atendem às especificidades das *pessoas portadoras de deficiência* física, mental ou sensorial, visando a proporcionar-lhes como *elementos de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania* (Mato Grosso do Sul, 1997, grifo pessoal)

No parágrafo único, podemos observar que a definição de educação especial já está alinhada com as políticas nacionais, utilizando o termo “pessoas portadoras de deficiência”; além de atribuir à educação especial objetivos que ultrapassam a escolarização, como instrumento de inclusão social. Ao enfatizar a autorrealização, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, reforça-se a compreensão de pessoa com deficiência como sujeito de direitos, capaz de atuar com autonomia, independência financeira e participante ativo da sociedade.

O artigo 2º aborda os objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial:

Art. 2º. São objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial: I - *inclusão de disciplinas relativas à Educação Especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério*; II - criação de Curso de preparação de pessoal especializado na Educação ligada às diferentes áreas de deficiência; III - *realização de pesquisas* e estudos sobre métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos adequados à Educação Especial; IV - realização de censos escolares periódicos visando a: a) identificar as pessoas que necessitam de Educação Especial; b) verificar a eficácia e a eficiência da Educação Especial. V - *a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino*; VI - o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudos; VII - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de *deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino*; VIII - *criar serviços de apoio à família* garantindo o entrosamento e participação em programas especializados a fim de assegurar a permanência efetiva dos alunos e colocação no serviço que se adapte às condições dos mesmos; IX - interiorização da Educação Especial. (Mato Grosso do Sul, 1997).

O artigo 2º da Lei n. 1.772 demonstra a busca do Estado para estruturar sua política de educação especial, destacando aspectos que incluem a formação docente especializada, com inclusão de disciplinas de educação especial no currículo de formação de professores. Reconhecendo que o atendimento a pessoas com deficiência exige conhecimentos específicos. O dispositivo

ainda reforça o compromisso do Estado em fundamentar suas ações em pesquisas e inovações pedagógicas. No inciso IV, destaca-se a realização de censos escolares periódicos, destinados a identificar os estudantes que necessitam de atendimento e avaliar a eficácia das medidas implementadas, de modo a promover a autonomia, a inserção social e econômica dos estudantes. Além disso, assegura a oferta gratuita da educação especial na rede pública e prevê serviços de apoio às famílias, reconhecendo como essa participação é parte essencial do processo educativo e de inclusão.

Ao mesmo tempo que a Lei ordinária nº 1.772/1997 demonstra um grande avanço nas conquistas da educação especial ela também apresenta uma contradição, no art. 2º inciso VII “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência *capazes* de se integrarem no sistema regular de ensino” (Mato Grosso do Sul, 2010, grifo pessoal), o uso do termo “capazes” evidencia que, em 1997, ainda vigorava o paradigma da integração, em que o acesso ao ensino regular era condicionado à adaptação do estudante com deficiência à realidade das escolas. O uso do termo reforça uma visão seletiva, somente os alunos com deficiência que demonstrassem condições mínimas de acompanhar o ensino regular poderiam ser matriculados na rede regular de ensino. A expressão reflete o contexto histórico do período, as políticas públicas da segunda metade da década de 1990, são influenciadas pela Declaração de Salamanca (1994), mas ainda estão na transição entre o paradigma de integração e inclusão.

Em 1999, com a mudança do governo em MS, a política de educação especial passou por nova reestruturação. A Diretoria de Educação Especial foi substituída pela Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Decreto nº 9.404), extinguindo as UIAPs e o CIEESP e criando as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, voltadas à descentralização dos serviços e à promoção da inclusão no ensino regular (Neres, 2010; Mato Grosso do Sul, 1999).

Entretanto, apesar do discurso inclusivo, essas unidades mantiveram uma prática predominantemente clínica e diagnóstica, com pouca efetividade no cotidiano escolar. Assim, a mudança de nomenclatura não representou uma transformação conceitual, e os desafios da educação especial – como falta de profissionais qualificados, infraestrutura precária e dependência das instituições filantrópicas – persistiram na virada do século, refletindo problemas históricos desde a década de 1970.

Em 2003, foi aprovado o Plano Estadual de Educação de MS (PEE/MS), por meio da Lei nº 2.791, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172/2001. A organização deste documento contou com a participação da sociedade civil e suas metas seguiram as previstas no PNE. Ambos os documentos seguem o princípio da inclusão e da universalização da educação, preveem o atendimento educacional especializado (AEE), como serviço pedagógico (complementar/suplementar), para atender necessidades específicas dos estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino. Prevê como prioridade, ponto 22, “Articulação com as instituições públicas e privadas de

ensino superior para a inserção de conteúdos específicos sobre a educação especial nos cursos de formação superior e capacitação de professores” (Mato Grosso do Sul, 2003), visando à melhoria do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais por meio da qualificação dos profissionais da educação.

Apesar de PEE/MS a inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais ser considerada prioridade para o Estado, no documento manteve-se a privatização no atendimento educacional por meio de convênios com instituições privadas-assistencialistas, inclusive com repasses de verbas públicas (Gomes, 2023).

Segundo a proposta de garantir a execução do proposto no PEE/MS, em 2005 foi desenvolvida a Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005. A Deliberação transforma as diretrizes nacionais (LDB/0996 e PNE/2001) em normas práticas de inclusão no MS, organizando o sistema para garantir o direito à educação inclusiva, com estrutura, serviços e responsabilidades claras. Já no artigo 1º, a deliberação já direciona a quem se refere “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Mato Grosso do Sul, 2005). Como inovação, aponta que essa modalidade de oferta é assegurada a partir de zero anos de idade. A deliberação define a educação especial como:

Art. 2º Entende-se por educação especial a *modalidade da educação escolar*, definida por uma proposta pedagógica, que *assegure recursos e serviços educacionais, organizados*

institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais específicas (Mato Grosso do Sul, 2005, grifo pessoal)

A definição de educação especial apresentada pela Deliberação representa um avanço em relação à LDB (1996), pois amplia o entendimento de educação especial ao tratar como parte integrante e articulada ao sistema regular de ensino. Ao destacar “assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente” (Mato Grosso do Sul, 2005), já destaca a possibilidade de utilizar tecnologias assistivas, material adaptado, salas de recursos, serviços oferecidos na rede pública e a expressão “organizados institucionalmente” reforça a perspectiva de que a educação especial não se trata mais de uma forma improvisada de ensino, mas que deve ser planejada, estruturada e legitimada no interior das instituições escolares. Ao destacar que os serviços podem “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir” o ensino comum, o artigo reconhece a diversidade de condições dos educandos e as necessidades de flexibilidade para assegurar, verdadeiramente, o direito à aprendizagem. Ao utilizar o termo “necessidades educacionais específicas” (Mato Grosso do Sul, 2005), em vez de deficiência, a Deliberação adota uma abordagem inclusiva e contemporânea, alinhada aos princípios do PNE (2001) e aos marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994).

A Deliberação no Art. 6º destaca “A educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á em escolas do ensino regular, comuns ou especiais, resguardadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente” (Mato Grosso do Sul, 2005), o artigo consolida o direito à inclusão como diretriz do Sistema Estadual de Ensino de MS, ao afirmar que a educação especial deve ocorrer preferencialmente em escolas comuns, ao mesmo tempo reconhece a possibilidade de coexistência de escolas “especiais”, para cumprir a função de complementar, suplementar e, em alguns casos substituir como citado no art. 2º. “Resguardadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente” (Mato Grosso do Sul, 2005), estabelece que a inclusão só se efetiva se houver acessibilidade (física, arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal), esse artigo conecta a Deliberação ao artigo 59 da LDB/1996, inciso I que assegura currículos, métodos e recursos adequados.

A Deliberação no artigo 17 delimita o papel e o caráter das escolas especiais:

Art. 17. Os educandos cujas necessidades educacionais especiais, por serem decorrentes *de deficiências graves, requerem recursos, ajuda e apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum ainda não possa prover, terão assegurada educação escolar em escolas especiais públicas ou privadas, criadas em caráter extraordinário, mediante ato próprio.*

§ 1º A constituição da escola especial dar-se-á por natureza de deficiência, com recursos humanos e materiais específicos voltados para

essa deficiência, podendo nela ser atendidos alunos com outras deficiências associadas desde que, com a devida assessoria de profissionais e ou instituições especializadas na área.

§ 2º O atendimento previsto no *caput* deste artigo deve ser *complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços de saúde, trabalho, assistência social e outros.*

§ 3º *A escola especial deverá estabelecer parceria com as instituições de ensino superior e outras para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em sua área de atuação.*

§ 4º Poderá ainda, a escola especial, prestar atendimento complementar em outras instituições que atendam educandos com necessidades educacionais especiais.

§ 5º Ao educando da escola especial será possibilitado o atendimento em ambiente hospitalar e em ambiente domiciliar, quando necessário, em consonância com o previsto nos artigos 13, 14 e 15 desta Deliberação. (Mato Grosso do Sul, 2005, grifo pessoal)

Esse artigo apresenta uma visão realista da inclusão, reconhecendo que, embora o ensino regular deva ser o espaço preferencial da escolarização dos alunos com NEE, existem situações em que o educando apresenta necessidades complexas que a escola comum não dispõe de estrutura, nem recursos para garantir o processo de aprendizagem. Esse dispositivo não nega o princípio da inclusão, mas o complementa, oferecendo uma alternativa extraordinária e transitória. O parágrafo 2º apresenta um ponto de avanço importante, pois prevê a articulação intersetorial – educação com “serviços de saúde, trabalho, assistência social e outros” (Mato Grosso do Sul, 2005). Esse fator demonstra uma compreensão sistêmica e

integral do sujeito, indo além da dimensão pedagógica. No parágrafo 3º, ao destacar as parcerias com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, reforça-se o papel das escolas especiais como centros de referência e inovação pedagógica.

A Deliberação, apesar de representar avanços, ainda apresenta pontos de melhora: a dualidade da educação (inclusão e segregação) apresentada no artigo 6º e concretizada no artigo 17º, com a caracterização de escolas especiais públicas ou privadas. Além disso, a Deliberação reconhece a importância da acessibilidade (art. 6º), mas não deixa claro os mecanismos de fiscalização, monitoramento, ou prazos para as adequações físicas, arquitetônicas e pedagógicas das escolas. Isso significa que o princípio de acessibilidade depende da iniciativa local, o que gera desigualdade de acesso entre escolas com características diferentes (urbanas, rurais, redes municipais, públicas ou privadas).

Em outubro de 2006, o governador de MS aprova o Decreto nº 12.170/2006, que sanciona a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), que foram vinculados, pedagogicamente, à Coordenadoria de Educação Especial (COESP/SED). A função dos profissionais da NUESP era orientar e acompanhar os professores dos atendimentos educacionais especializados e das classes comuns; realizar formação continuada; emitir pareceres; orientar as famílias; acompanhar o atendimento em ambiente hospitalar, dentre outros (Mato Grosso do Sul, 2006). De acordo com Gomes (2023), competia à NUESP a articulação com outros órgãos para implantar convênios para outros atendimentos

necessários aos estudantes AEE, como saúde, assistência social, e ainda, para atendimento das escolas municipais.

Em 2007, o governador André Puccinelli assume o governo, trazendo para a educação uma perspectiva de gestão gerencial baseada nas noções de eficiência, sucesso, competitividade, meritocracia e produtividade. Nesse contexto, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI). Essa política marca a consolidação da educação especial no país, ao definir seu papel como integrante do ensino regular e orientando as redes estaduais a garantir acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Gomes (2023) afirma que, ao verificar os dados referentes ao período de implementação da PNEEPI, de 2008 a 2014, observa-se, na Rede Estadual de Ensino do MS, uma ampliação gradativa dos serviços e recursos voltados à educação especial. Essa ampliação se manifesta tanto na expansão das salas de recursos multifuncionais, no AEE, quanto nas formações continuadas realizadas com recursos financeiros do governo federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Em 2013, iniciaram as discussões para a elaboração do segundo PEE-MS, antes da aprovação do PNE 2014-2024, e teve como base o movimento organizado pelo Fórum Estadual de Educação de MS (FEE/MS), que se alinhou ao Fórum Nacional de Educação (FNE). A Meta 4 do PEE-MS foi alinhada ao PNE e destaca o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Mato Grosso do Sul, 2014)

O objetivo central do PEE/MS é garantir a educação inclusiva e equitativa em todas as etapas da educação básica, articulando o AEE e o ensino comum. A Meta 4 possui 29 estratégias que se referem ao acesso à saúde; ao AEE; à formação continuada dos professores; ao apoio de equipe multidisciplinar; aos centros de atendimento; à acessibilidade, dentre outros; à educação bilíngue; à proposta pedagógica da escola; aos estudos e pesquisas; à articulação com outros órgãos; às instituições privadas e à formulação de políticas. O PEE/MS foi fundamental para a consolidação de políticas públicas estaduais e contribuiu para o avanço da legislação e das práticas inclusivas no estado de MS. A materialização do PEE/MS teve início no primeiro mandato de Reinaldo Azambuja, eleito para o período de 2015 a 2018.

Em dezembro de 2015, entrou em vigor a Lei n.º 4.806, que institui o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2016/2019. Esse documento é um plano de médio prazo que organiza diretrizes, objetivos e metas para o período, além de orientar a alocação orçamentária e ações governamentais para esse intervalo. O PPA costuma operacionalizar ou dar suporte estratégico a metas dos planos de longo prazo, como o PEE (2014-2024). Nesse documento, a educação integra o eixo social, tendo como

objetivo de atuação “elevar a qualidade da aprendizagem na rede pública de ensino, com foco na formação integral do cidadão, promovendo o seu desenvolvimento social” (Mato Grosso do Sul, 2015, p.3). Nesse documento, a educação é considerada um dos pilares para garantir o desenvolvimento do Estado.

O plano insere a “Educação” como um dos “Desafios sociais no estado”, ao lado da saúde, segurança pública, habitação, cultura, lazer e esporte e justiça social. O PPA, ao fazer menção ao artigo 3º, inciso I e XIV⁵, da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de MS, reafirma o direito dos estudantes com NEE ao acesso e permanência na escola pública regular: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola/ XIV - garantia da educação básica a *toda criança e adolescente em território sul-matogrossense.*” (Mato Grosso do Sul, 2015, p.6, grifo pessoal).

O PPA reconhece que o abandono escolar e a reprovação são dois problemas situacionais trazidos no PEE/MS, que causam distorção idade/série (ou idade ano), que impactam no Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB – do Estado. E destaca que, para combater esses problemas e garantir a qualidade do

⁵ Observa-se que o PPA faz duas indicações diferentes sobre os incisos destacados, “Neste contexto, a Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, traz os 14 princípios da educação escolar no Estado de Mato Grosso do Sul, dos quais destacam-se os incisos *I e IX*: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; *XIV* - garantia da educação básica a toda criança e adolescente em território sul-matogrossense.” (Mato Grosso do Sul, 2015, p.6, grifo pessoal).

ensino e da aprendizagem, a SED/MS propõe projetos, elabora novas propostas de escolas de tempo integral, reestrutura laboratórios, implementa indicadores de desempenho e garante a formação continuada de professores. Ao final do texto sobre os desafios da educação, o PPA afirma: “existem muitas relações das atividades desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação com outras áreas de governo e até mesmo com outras instituições públicas, privadas e do terceiro setor” (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 6). Esse trecho evidencia que a educação é compreendida pelo PPA não como uma ação isolada da SED/MS, mas como uma política transversal que depende da articulação de outros setores do estado (saúde, assistência social, infraestrutura, cultura, direitos humanos, outros), bem como de instituições privadas e do terceiro setor (ONGs, APAEs, Sociedade Pestalozzi, escolas bilíngues, universidades, dentre outras).

O PPA tem relação jurídica-normativa com a LDB/96, pois, ainda que sejam instrumentos de natureza e finalidades diferentes, o primeiro atua em conformidade com a Lei nacional, principalmente em quatro dispositivos: artigos 9º, 10º, 11º e 87º, que enfatizam a responsabilidade da União, em colaboração com Estados e Municípios, o dever de elaborar o PNE e que os planos estaduais e municipais deverão estar alinhados ao PNE. Esses dispositivos exigem planejamento educacional articulado, e o PPA é o instrumento administrativo e financeiro que dá suporte a esse planejamento a curto e médio prazo. Na prática, o PPA estadual integra o sistema de planejamento educacional do país: a LDB define as

diretrizes da educação nacional; o PEE/MS detalha como essas diretrizes se tornam metas educacionais e cria estratégias para alcançá-las a longo prazo (10 anos) e o PPA organiza e financia as ações para cumprir essas metas no período de 4 anos, formando assim uma cadeia de coerência normativa e de gestão pública.

No início do segundo mandato do Governo Azambuja, acontece a publicação da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, referente à educação escolar do público da educação especial no SED/MS (Gomes, 2023). Na Deliberação, a educação especial é considerada:

Art. 2º Para fins desta norma, entende-se educação especial como uma *modalidade de ensino*, ofertada *preferencialmente na rede regular de ensino*, que *perpassa todos os níveis, etapas e modalidades*, um *processo educacional* definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que *assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade*. (Mato Grosso do Sul, 2019, grifo pessoal)

O artigo 2º da Deliberação congrega quatro eixos fundamentais da educação especial: natureza jurídica, a educação especial é uma “modalidade de ensino” e não mais modalidade de educação escolar; o campo de oferta, “preferencialmente na rede regular de ensino”; a abrangência, “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” do processo educacional e a finalidade,

“assegurar recursos e serviços educacionais” para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2019). Esse artigo é uma tradução dos artigos 58º, 59º e 60º da LDB/96, ao contexto estadual, reafirmando o princípio da educação inclusiva e equitativa.

No artigo 3º, a Deliberação enfatiza que a educação especial deve ser ofertada a todas as pessoas, “desde a educação infantil até a educação superior, estendendo-se à aprendizagem ao longo da vida” (2019). E complementa com o parágrafo único:

A educação e a aprendizagem ao longo da vida favorecem a construção contínua da pessoa humana, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, levando-a a tomar consciência de si própria, do meio que a envolve e a desempenhar seu papel social. (Mato Grosso do Sul, 2019, grifo pessoal)

Esse artigo e seu parágrafo único expressam que o direito à educação especial se estende para além da escolarização formal, mas para a “formação integral” dos estudantes, para desenvolver a autonomia, a consciência crítica e a participação social. Esse trecho se relaciona com o artigo 2º da LDB/96, que destaca que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, fortalecendo as dimensões de continuidade, integralidade e permanência, não se limitando aos aspectos cognitivos, mas também aos aspectos afetivos, sociais e culturais.

Paz (2024) destaca que, quanto às condições de oferta de ensino, o artigo 8 da Deliberação “prevê que o Sistema de Ensino deverá cumprir os princípios e as diretrizes da Educação Especial” (p.53). A autora destaca o inciso II do artigo:

II – assegurar acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade, por meio da *oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão*, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2019, grifo pessoal)

Esse inciso esclarece que cabe ao órgão executivo do Sistema Estadual de Educação, no cumprimento dos princípios da educação especial, a competência de oferecer serviços, apoios e condições de inclusão. No artigo 12, o documento preconiza o uso do “plano educacional individualizado” (PEI) para orientar o processo educativo nas instituições de acordo com as condições de cada estudante. De acordo com Gomes (2023), o termo “preferencialmente” é reforçado no artigo 13 quando prevê a educação do público da educação especial em “escolas comuns ou especiais”. No artigo 19, a Deliberação afirma: “A educação escolar poderá ser complementada, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços de saúde, de trabalho, de assistência social e outros” (Mato Grosso do Sul, 2019). Esse artigo vai ao encontro do PPA, que destaca que a educação não é uma ação isolada da

SED/MS, mas que perpassa toda a sociedade – outros setores públicos, instituições privadas e terceiro setor.

Na Subseção II discute-se o “Apoio Pedagógico Especializado” (artigos 27 ao 32), destacando que o apoio pedagógico especializado (APE) é um conjunto de estratégias, recursos pedagógicos, de acessibilidade e serviços educacionais organizados para apoiar os estudantes, porém enfatiza-se que este não substitui a sala de aula comum. Destaca a quais alunos a sala de recursos será ofertada, evidenciando se tratar de uma complementação ou suplementação curricular utilizando estratégias educacionais diferenciadas. Defende a necessidade de articulação contínua entre o professor de sala de recursos ou APE com o professor regente.

Assim como as demais legislações referentes à educação especial, a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 encontrou desafios para sua implementação plena, pois a norma não garante que existam suficientes professores de apoio, salas de recursos multifuncionais equipadas, materiais adaptados e tecnologias assistivas. A Deliberação também não garante a formação de profissionais qualificados, ou a adequação dos cursos de formação especializada.

Considerações finais

A análise das políticas educacionais do Mato Grosso do Sul, à luz da LDB/1996, evidencia que a trajetória da educação especial do estado foi marcada por avanços legais significativos nos últimos 50 anos, acompanhados de desafios práticos de implementação.

A análise da Lei Ordinária nº 1.772/1997 representou o primeiro esforço de sistematizar, no âmbito estadual, as diretrizes trazidas pela LDB/1996, incorporando seus princípios de gestão de valorização docente e universalização do ensino. As legislações posteriores, especialmente, a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, consolida essa base legal, atualizando o conceito de educação especial como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, aborda as garantias de acessibilidade e trás PEI como inovação. Tanto a Lei Ordinária, como a Deliberação estão de acordo com os artigos 58 a 60 da LDB.

Nesse sentido os PEE/MS (2014-2024) e o PPA (2016-2019) demonstram coerência com as diretrizes nacionais ao articular metas, estratégias e investimentos voltados à consolidação do atendimento educacional especializado, enquanto a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 atualizou concepções e ampliou a abrangência normativa. O PPE/MS e o PPA funcionam como instrumentos complementares, o primeiro estabelece metas decenais alinhadas ao PNE e às políticas de inclusão, enquanto o segundo traduz essas metas em ações e investimentos de médio prazo, garantindo sua execução orçamentária. Entretanto, apenas de todo arcabouço legal, a educação especial enfrenta muitos desafios para ser colocada em prática.

Observa-se que a legislação brasileira garante o direito à educação especial inclusiva; entretanto, sua execução ainda é precária na rede pública, pois persistem entraves relativos à formação continuada de professores, à insuficiência de recursos e à fragilidade da articulação

intersetorial. Essas fragilidades ocasionam a busca pelo Poder Judiciário para a efetivação dos direitos legais e constitucionais existentes.

No contexto do MS, a cada mudança do governo estadual, verificaram-se alterações na organização dos serviços de atendimento à educação especial, seguida por reestruturação administrativa – novas concepções, setores criados, reformulados ou desfeitos. Essa crítica se concretiza na realidade, pois existe uma predominância de “decretos”, e não de leis, nas proposições estaduais no campo da educação especial, o que facilita as diversas revogações ocorridas no decorrer do tempo.

Ao final da pesquisa, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul requer continuidade política, financiamento adequado e acompanhamento sistemático das metas estabelecidas, de modo a transformar a legislação em prática concreta de inclusão e equidade social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ. 2011.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos. Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p. 50, 2012.

GOMES, Vera Lucia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2023.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2005

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006**. Cria os Núcleos de Educação Especial – NUESP. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, nº 6.834, de 24 de outubro de 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.772, de 29 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, n. 4.622, 30 set. 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Governo Estadual. Decreto nº. 9.404, de 11 de março de 1999**. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.806 de 21 de dezembro de 2015**. Institui o Plano Plurianual para o período de 2016/2019. Campo Grande, MS. 2015. Disponível em: <https://www.sefaz.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/2016-2019-LEI-no-4.806-de-21-de-Dez-2015.pdf>. Último acesso: 10/10/2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº11.883, de 05 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 10, n. 2, p.79-92, Jul.-Dez, 2023.

NASCIMENTO, Élide Galvão do; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. **As políticas públicas da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul**. Colloquium Humanarum, vol.15, n. Especial, 2018.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar:** intenções e prática. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca.** 1994.

PAZ, Karolinne dos Santos de Aguiar. **Centros De Atendimento de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. A **escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil:** da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-25 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

ZANATA, Camila; TREVISO, Vanessa Cristina. **Inclusão escolar:** conquistas e desafios. Cadernos de Educação: ensino e sociedade. Bebedouro/SP, 2016.

CAPÍTULO 5

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosiane Maria de Jesus

Introdução

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos e condições específicas tem se intensificado no Brasil, refletindo avanços legais, sociais e acadêmicos no campo educacional. O reconhecimento das necessidades específicas de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impôs às instituições escolares o desafio de rever suas práticas, metodologias e concepções de ensino e aprendizagem, buscando garantir o direito universal à educação.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, em graus variados, a capacidade de comunicação, socialização e comportamento. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que uma em cada 100 crianças no mundo seja diagnosticada com

TEA. No Brasil, a demanda por inclusão de estudantes com esse diagnóstico nas escolas regulares cresceu substancialmente nas últimas duas décadas, impulsionada por políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Esses avanços legais garantem, em teoria, o acesso à escola comum. No entanto, o cotidiano escolar revela uma realidade complexa, marcada por múltiplos desafios: ausência de formação inicial e continuada para os professores, falta de apoio especializado, infraestrutura inadequada, resistência de alguns profissionais à diversidade e, muitas vezes, desconhecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Ao mesmo tempo, experiências bem-sucedidas têm demonstrado que é possível construir uma educação de qualidade para todos, desde que haja investimento em políticas públicas, sensibilização da comunidade escolar e compromisso ético com a equidade.

A presença de estudantes com TEA nas escolas comuns convida à reflexão sobre o papel da escola pública na construção de uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora. A inclusão, quando efetivamente praticada, ultrapassa os muros da escola e transforma o olhar da sociedade sobre a diferença. Nesse sentido, pensar sobre os desafios da inclusão escolar de estudantes autistas não é apenas discutir acessibilidade ou adaptação curricular; é, sobretudo, repensar o modelo educacional vigente, muitas vezes excludente e padronizador.

Neste artigo, propõe-se uma análise crítica das condições de inclusão de alunos com TEA no contexto da escola pública, considerando a importância da formação docente, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação da família, a presença do cuidador escolar e o uso de tecnologias assistivas. A abordagem será fundamentada em pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem a inclusão escolar, bem como na legislação vigente que assegura o direito à educação para todos.

Como objetivo geral, busca-se compreender os principais obstáculos e estratégias envolvidas no processo de inclusão de alunos com TEA. Os objetivos específicos envolvem: a) analisar a legislação vigente sobre inclusão escolar; b) discutir o papel da formação docente e do AEE; c) apresentar práticas pedagógicas e recursos que favorecem a aprendizagem de estudantes autistas; d) refletir sobre a atuação da família e do cuidador como sujeitos ativos na inclusão.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na urgência de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade humana e assegure o direito à aprendizagem de todos. Considerando o aumento do número de matrículas de estudantes com TEA nas escolas públicas, é essencial aprofundar a discussão sobre as condições reais de inclusão, contribuindo para a formação de educadores mais preparados e conscientes do seu papel social.

Assim, espera-se que este artigo possa fomentar o debate, provocar reflexões e inspirar práticas pedagógicas

mais inclusivas, capazes de reconhecer e atender às singularidades dos alunos com autismo, garantindo-lhes não apenas a presença física nas escolas, mas, sobretudo, o acesso efetivo ao conhecimento e à participação plena na vida escolar.

A inclusão escolar de estudantes com TEA é um desafio complexo que vai além da simples matrícula em escolas regulares, exigindo a atenção a aspectos psicossociais, culturais e pedagógicos. Os alunos com TEA frequentemente enfrentam dificuldades emocionais, como ansiedade e problemas de interação social, que impactam seu desempenho e bem-estar na escola. Além disso, a construção de uma cultura escolar inclusiva, pautada na sensibilização e no combate ao preconceito, é fundamental para garantir um ambiente acolhedor e respeitoso para todos. Nesse contexto, a atuação interdisciplinar integrada de profissionais da educação e da saúde revela-se essencial, pois possibilita um suporte mais completo e eficaz, promovendo o desenvolvimento global do estudante e fortalecendo a rede de apoio necessária para a inclusão efetiva.

A legislação e os direitos das pessoas com TEA

O Brasil possui um conjunto significativo de legislações que asseguram o direito à educação para todos, incluindo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse arcabouço legal reflete não apenas o avanço na compreensão sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também o compromisso

com a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e equitativa.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Já o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição constitucional abriu caminho para uma série de legislações infraconstitucionais que regulamentam o atendimento e os direitos educacionais dos estudantes com deficiência, incluindo os autistas.

Entre essas normas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 58 define que a educação especial é uma modalidade de ensino voltada ao atendimento de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. A LDB ainda determina que o atendimento seja realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a oferta de serviços e recursos de apoio especializados.

De forma mais específica, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, foi um marco para os direitos das pessoas com TEA no Brasil. Ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece, expressamente, a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, garantindo-lhe os mesmos direitos previstos

na legislação específica. Dentre esses direitos, destacam-se: o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, a proteção contra qualquer forma de abuso ou tratamento desumano e a prioridade na matrícula em instituições públicas e privadas.

A legislação ainda estabelece que é dever do poder público garantir condições de acessibilidade, formação de profissionais para o atendimento adequado, oferta de atendimento educacional especializado e acompanhamento individualizado, quando necessário. Essa perspectiva rompe com a lógica assistencialista que historicamente marcou o atendimento às pessoas com deficiência, promovendo um paradigma de direitos e cidadania.

Complementando esse cenário legal, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aprofunda o conceito de inclusão e propõe uma educação fundamentada nos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da igualdade de oportunidades. Essa lei estabelece, por exemplo, a proibição da cobrança de valores adicionais em instituições privadas em razão da deficiência do estudante e assegura o provimento de recursos de acessibilidade, como o uso de tecnologias assistivas, intérpretes, materiais adaptados e apoio especializado.

Outro avanço trazido pela LBI é o fortalecimento da perspectiva da inclusão como responsabilidade coletiva. A lei determina que a educação de pessoas com deficiência é responsabilidade de toda a comunidade escolar, exigindo a articulação entre professores,

gestores, profissionais do AEE, famílias e demais atores envolvidos no processo educativo.

É importante destacar ainda que documentos internacionais também fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009. A convenção afirma, em seu artigo 24, que os Estados-partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Com base em todo esse arcabouço normativo, compreende-se que a matrícula de estudantes com autismo em escolas regulares não é um favor, mas um direito inalienável. Cabem ao Estado e às instituições de ensino a responsabilidade de eliminar barreiras, oferecer os apoios necessários e promover as adaptações curriculares, físicas, pedagógicas e comunicacionais que garantam a equidade no processo de aprendizagem.

Apesar dos avanços legais, muitos estudantes com TEA ainda enfrentam desafios para acessar uma educação de qualidade. A falta de cumprimento das legislações, a escassez de investimentos e a ausência de mecanismos efetivos de fiscalização e formação contínua dos profissionais são entraves recorrentes que impedem a materialização plena do direito à educação inclusiva.

Portanto, além de conhecer a legislação, é necessário lutar por sua efetiva implementação. O conhecimento jurídico deve ser instrumento de empoderamento para

educadores, familiares e gestores comprometidos com uma escola verdadeiramente para todos.

A organização do AEE nas escolas públicas

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e regulamentado por legislações como a LDB e a Lei nº 12.764/2012. O AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, oferecendo recursos e estratégias que visam desenvolver a autonomia, a aprendizagem e a participação plena do estudante com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Na rede pública de ensino, a organização do AEE segue as diretrizes do Ministério da Educação, com a oferta do atendimento em salas de recursos multifuncionais, implantadas em algumas escolas da rede municipal e estadual ou em polos regionais. Essas salas contam com materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e mobiliário adequado para atender às diversas necessidades dos estudantes. O AEE é geralmente realizado no contraturno escolar e deve ser planejado a partir de um Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI), considerando as particularidades de cada aluno.

Apesar da estrutura básica estar formalmente implantada em algumas unidades, diversos desafios comprometem a efetividade do AEE. Um dos principais obstáculos é o número reduzido de profissionais

especializados, especialmente professores com formação específica em Educação Especial ou capacitação contínua em autismo e práticas inclusivas. A ausência de concursos públicos voltados para essa área, somada à alta rotatividade de professores temporários, prejudica a continuidade do trabalho pedagógico e o vínculo com os estudantes e suas famílias.

Outro entrave significativo refere-se à formação continuada (Merino; Oliveira; Costa, 2015, p.42) dos profissionais do AEE, que muitas vezes é esporádica e desarticulada das reais demandas da prática escolar. Há carência de cursos, encontros e materiais que abordem o TEA de maneira atualizada, interdisciplinar e contextualizada à realidade local. Além disso, muitos professores do AEE assumem a função sem suporte inicial, enfrentando sozinhos o desafio de planejar intervenções específicas, organizar os recursos e dialogar com a equipe pedagógica da escola.

A falta de articulação entre os serviços de saúde, assistência social e educação também impacta negativamente o funcionamento do AEE. O ideal seria que o atendimento educacional fosse articulado com diagnósticos clínicos, orientações terapêuticas e encaminhamentos especializados, em uma lógica de cuidado integral e intersetorial. No entanto, em muitos casos, o professor do AEE atua isoladamente, sem acesso a laudos, relatórios e informações que auxiliem no desenvolvimento de um plano de intervenção efetivo.

Mesmo diante dessas limitações, é possível observar avanços importantes nos últimos anos. Um deles é a

criação de redes de apoio e diálogo entre professores da sala comum e do AEE, ainda que de forma informal. Muitos educadores têm se mobilizado para compartilhar experiências, estratégias e reflexões, fortalecendo o trabalho colaborativo e promovendo uma cultura escolar mais inclusiva (Miranda; Costa, 2017, p. 160-161).

Além disso, o aumento do número de estudantes com diagnóstico de TEA nas escolas públicas têm contribuído para a ampliação da consciência sobre a importância da inclusão, tanto entre educadores quanto na comunidade escolar em geral. A crescente presença desses alunos nas salas de aula regulares tem provocado debates, sensibilizações e mudanças, ainda que graduais, nas práticas pedagógicas e nas atitudes frente à diversidade.

É importante ressaltar que o sucesso do AEE depende não apenas da atuação do professor especializado, mas também da integração efetiva entre todos os profissionais da escola, incluindo gestores, professores regentes, cuidadores e demais membros da equipe pedagógica. O AEE precisa ser compreendido como um serviço pedagógico, e não como atendimento paralelo ou compensatório. Seu objetivo maior é eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo o desenvolvimento global dos estudantes, com ênfase na autonomia, na comunicação e na interação social.

Portanto, fortalecer o AEE exige investimentos em políticas públicas, oferta de formação continuada de qualidade, valorização profissional e articulação com os demais setores sociais. É preciso compreender que a construção de uma escola inclusiva não se faz apenas

com boa vontade, mas com estrutura, conhecimento e compromisso coletivo.

A participação da família no processo de inclusão

A participação da família no processo educativo dos estudantes com TEA é um dos pilares fundamentais para o êxito da inclusão escolar. A família, como primeira e mais constante referência na vida da criança, possui conhecimento valioso acerca das particularidades, necessidades e potencialidades do estudante, tornando-se parceira indispensável na construção de estratégias pedagógicas personalizadas e eficazes.

O vínculo entre escola e família deve ser pautado no diálogo aberto, na confiança mútua e na cooperação contínua. Quando esse relacionamento é fortalecido, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também para seu bem-estar emocional, social e para a construção de sua autonomia. A família pode auxiliar os educadores com informações sobre rotinas, interesses, dificuldades comportamentais e preferências da criança, permitindo que o planejamento pedagógico seja mais alinhado com a realidade do estudante.

Entretanto, a realidade muitas vezes apresenta desafios que dificultam essa parceria. Muitas famílias enfrentam preconceitos e estigmas sociais associados ao diagnóstico de autismo, o que pode gerar sentimentos de isolamento, ansiedade e desinformação. Essas barreiras externas repercutem na relação com a escola, tornando o processo de inclusão mais complexo.

Além disso, as instituições escolares frequentemente mostram-se despreparadas para estabelecer um canal de comunicação eficiente com os familiares. A falta de espaços adequados para o diálogo, a ausência de uma escuta ativa e empática, e a falta de suporte psicológico para os familiares comprometem o estabelecimento de vínculos sólidos. Em muitos casos, as famílias relatam sentir-se excluídas das decisões pedagógicas que envolvem seus filhos, o que diminui sua participação e pode impactar negativamente no sucesso escolar do estudante com TEA.

Para superar esses obstáculos, é fundamental que as escolas adotem práticas inclusivas que valorizem a participação da família como protagonista no processo educacional. Isso inclui a realização de reuniões periódicas que vão além da mera prestação de contas, tornando-se momentos significativos para o compartilhamento de experiências, dificuldades e estratégias conjuntas.

A escuta ativa das famílias deve ser entendida como uma prática pedagógica, na qual educadores e gestores demonstram interesse genuíno pelas necessidades e expectativas dos familiares, criando um ambiente acolhedor e colaborativo. Essa atitude promove o fortalecimento dos vínculos afetivos entre escola e família, facilitando o trabalho conjunto e a construção de um projeto educacional individualizado e contextualizado.

Outra ação importante consiste em oferecer suporte psicossocial às famílias, por meio de grupos de apoio, palestras, oficinas e encaminhamentos a serviços especializados, promovendo a troca de informações e a

construção de redes de solidariedade. A sensibilização da comunidade escolar para a importância do papel da família também contribui para a valorização dessa parceria.

Além do suporte emocional e informativo, a participação familiar deve ser incentivada em atividades escolares, projetos e decisões que envolvam o estudante com TEA, garantindo seu protagonismo. Essa participação ativa contribui para o fortalecimento da autoestima do aluno e para sua inserção social, reforçando a ideia de que a inclusão é uma tarefa coletiva.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva só será plena se considerar a família como um agente ativo, respeitando suas vivências, promovendo sua capacitação e integrando-a como parte essencial do processo educativo. Dessa forma, a escola não atua isoladamente, mas em consonância com a principal rede de apoio do estudante, garantindo maior efetividade nas ações pedagógicas e sociais.

O papel do cuidador escolar

O cuidador escolar exerce um papel fundamental no cotidiano de alunos com TEA, especialmente daqueles que apresentam maiores demandas relacionadas ao cuidado pessoal e à autonomia funcional. Diferentemente do professor de apoio ou do professor do AEE, cujo foco principal é o processo pedagógico e o desenvolvimento acadêmico, o cuidador escolar atua diretamente na mediação das necessidades básicas do aluno, tais como alimentação, higiene, mobilidade, segurança e organização das rotinas diárias.

Essas ações são essenciais para que o estudante com autismo possa frequentar a escola com conforto, segurança e dignidade, fatores que impactam diretamente na sua participação efetiva nas atividades educacionais e sociais. Ao auxiliar nas rotinas, o cuidador contribui para a minimização de situações de estresse e ansiedade que podem ser comuns em alunos com TEA, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Além das funções relacionadas ao cuidado pessoal, o cuidador pode colaborar no acompanhamento da criança durante os momentos de transição entre atividades, no auxílio para a compreensão e cumprimento de regras, na mediação de interações sociais e na observação de comportamentos que demandem intervenção especializada. Embora não detenha atribuições pedagógicas formais, sua presença é estratégica para garantir a inclusão plena do estudante, facilitando a articulação entre as diferentes áreas da equipe escolar.

Apesar da relevância desse profissional, observa-se que sua presença ainda é negligenciada em muitas redes de ensino, especialmente no sistema público. A ausência do cuidador dificulta a permanência e a participação ativa de alunos com TEA, podendo acarretar exclusão indireta, pois as demandas de cuidado acabam sobrecarregando os professores ou resultam na não frequência do estudante às aulas.

Outro desafio importante refere-se à formação e valorização do cuidador escolar. Na maioria das vezes, esses profissionais ingressam nas escolas sem preparação adequada para lidar com as especificidades

do autismo, com dificuldades para compreender os aspectos comportamentais, comunicativos e emocionais que permeiam essa condição. A falta de capacitação compromete a qualidade do atendimento e pode gerar práticas inadequadas, que não respeitam as necessidades dos estudantes.

Além disso, os cuidadores raramente são incluídos nas reuniões pedagógicas e nos processos de planejamento escolar, sendo vistos apenas como auxiliares das tarefas básicas. Essa desconsideração fragiliza o trabalho coletivo e impede que o cuidador contribua de forma efetiva para o projeto educacional do aluno, diminuindo o potencial de uma abordagem interdisciplinar e integrada.

Diante dessa realidade, torna-se urgente a formulação de políticas públicas que valorizem e qualifiquem os cuidadores escolares, reconhecendo-os como integrantes essenciais da equipe pedagógica. Isso envolve a oferta de cursos de formação inicial e continuada, com conteúdos específicos sobre autismo, direitos da pessoa com deficiência, técnicas de manejo comportamental, comunicação alternativa, primeiros socorros e ética profissional.

Ademais, é fundamental que as redes de ensino promovam condições de trabalho adequadas, com remuneração justa, acompanhamento e supervisão técnica, garantindo a motivação e o comprometimento desses profissionais. O reconhecimento formal do cuidador escolar como um sujeito do processo educativo reforça sua importância e contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Em suma, o cuidador escolar é um elo indispensável na rede de apoio ao estudante com TEA, sendo responsável por criar as condições necessárias para que ele participe plenamente da vida escolar, respeitando sua individualidade e promovendo sua autonomia progressiva. Investir na valorização e na formação desses profissionais é investir na efetividade da inclusão e na garantia dos direitos educacionais de crianças e adolescentes com autismo.

A formação dos professores para o trabalho com autistas

A formação docente é reconhecida como um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar, especialmente quando se trata do atendimento a estudantes com TEA. Apesar dos avanços legislativos que asseguram o direito à educação inclusiva, a prática cotidiana revela que muitos professores se sentem despreparados para atender às demandas específicas desses alunos, apontando a formação inicial e continuada como um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Em geral, os cursos de licenciatura ainda dedicam pouca atenção às temáticas relacionadas à Educação Especial, autismo e inclusão, o que faz com que os futuros professores ingressem no mercado de trabalho sem o conhecimento necessário para promover práticas pedagógicas adequadas. Esse cenário obriga muitos educadores a buscar, por iniciativa própria, informações e estratégias para lidar com as singularidades do TEA, por

meio de cursos livres, palestras, grupos de estudo ou mesmo pesquisa autônoma.

A formação continuada, por sua vez, é imprescindível para atualizar e aprofundar os conhecimentos dos docentes já em exercício, permitindo que estes estejam preparados para acompanhar as constantes mudanças e inovações no campo da educação inclusiva. Entretanto, para ser realmente eficaz, essa formação deve ser planejada e articulada com a prática pedagógica cotidiana, envolvendo a reflexão sobre experiências reais, a troca de saberes entre pares e o desenvolvimento de competências específicas.

Entre os temas essenciais a serem contemplados na formação continuada estão o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as características do espectro autista e a neurodiversidade, que propõe uma visão ampla e respeitosa das diferentes formas de aprender, perceber e interagir com o mundo. Além disso, é fundamental que os professores sejam capacitados em planejamento inclusivo, que envolve a adaptação curricular, a elaboração de atividades diferenciadas e a avaliação diversificada, de modo a atender às necessidades e potencialidades individuais dos alunos.

O uso de tecnologias assistivas é outro aspecto importante, visto que muitos estudantes com TEA se beneficiam de recursos que facilitam a comunicação, a organização, o controle sensorial e a interação social. Conhecer esses recursos e saber integrá-los ao cotidiano da sala de aula amplia as possibilidades de aprendizagem e participação do estudante.

Outro ponto frequentemente negligenciado na formação docente refere-se à construção de relações socioemocionais. Professores precisam desenvolver habilidades para compreender e acolher as emoções, os comportamentos e as necessidades afetivas dos estudantes com autismo, criando um ambiente escolar seguro, respeitoso e estimulante. A empatia, a paciência e a flexibilidade são competências que podem e devem ser cultivadas durante a formação.

Investir na formação docente é, portanto, investir na transformação da escola em um espaço acessível, plural e inclusivo, no qual todos os estudantes possam se desenvolver plenamente. Políticas públicas voltadas para a oferta sistemática de formação de qualidade, com suporte institucional e recursos adequados, são indispensáveis para garantir que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne uma prática concreta.

Por fim, cabe ressaltar que a formação docente não é responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação. É necessária uma articulação entre universidades, secretarias de educação, escolas e demais atores envolvidos para criar um sistema integrado de qualificação, acompanhamento e valorização dos professores, fortalecendo a escola como espaço de aprendizagem para todos.

Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias assistivas

As práticas pedagógicas inclusivas constituem a base para uma educação que respeite e valorize a

diversidade dos estudantes, considerando suas particularidades como elementos centrais no planejamento e na execução das atividades escolares. No caso dos estudantes com TEA, essa abordagem torna-se ainda mais imprescindível, dado o perfil singular e a complexidade das necessidades que caracterizam esse público.

Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que o professor compreenda a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para ampliar as estratégias de ensino, tornando a aprendizagem acessível e significativa para todos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis, adaptáveis e pautadas no reconhecimento das diferentes formas de comunicação, interação e processamento da informação apresentadas pelos alunos com TEA.

Uma das estratégias mais eficazes é o uso de recursos visuais, que auxiliam na organização do tempo, do espaço e das tarefas. Quadros de rotinas, calendários visuais, cartões de atividades e cronogramas ilustrados são exemplos que ajudam o estudante a antecipar o que irá acontecer, reduzindo a ansiedade e facilitando a compreensão das sequências das atividades. Essas ferramentas também promovem a autonomia, permitindo que o aluno acompanhe e participe do seu próprio processo educativo.

Além disso, a implementação de rotinas estruturadas é outro aspecto central nas práticas pedagógicas para alunos com autismo. A previsibilidade e a repetição das atividades favorecem o desenvolvimento de

habilidades, a regulação emocional e a redução de comportamentos desafiadores. O professor deve organizar o ambiente de forma que o aluno compreenda claramente as expectativas e os limites, proporcionando um espaço seguro para a aprendizagem.

Jogos sensoriais e atividades lúdicas também desempenham papel importante no processo educativo, pois promovem a estimulação multissensorial, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos estudantes com TEA. Esses jogos podem incluir texturas variadas, objetos sonoros, atividades táteis e dinâmicas corporais, estimulando os sentidos e favorecendo a concentração e o interesse pela aprendizagem.

Outro recurso que vem ganhando destaque são as tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de comunicação e expressão dos estudantes. Desde softwares que utilizam pictogramas e símbolos até aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa, essas ferramentas permitem que o aluno interaja de forma mais eficaz com os professores, colegas e com o conteúdo curricular. O uso dessas tecnologias deve ser acompanhado de forma individualizada, considerando as preferências, habilidades e necessidades do estudante.

É importante salientar, entretanto, que o uso de tecnologias e recursos visuais não substitui o elemento humano fundamental no processo educativo. O vínculo afetivo entre professor e aluno, a escuta sensível e o respeito às particularidades são condições indispensáveis para que a aprendizagem aconteça de forma plena e significativa. A empatia, o acolhimento e a

paciência são aspectos que permeiam todas as práticas pedagógicas e reforçam a importância da relação entre sujeitos no ambiente escolar.

As práticas inclusivas também demandam a articulação entre diferentes profissionais, como professores do ensino regular, do AEE, cuidadores e terapeutas, visando à construção de um projeto educativo integrado. A colaboração e a comunicação entre esses profissionais enriquecem o planejamento e a intervenção pedagógica, ampliando as possibilidades de sucesso para o estudante com TEA.

Por fim, é fundamental que as escolas promovam uma cultura de valorização da diversidade, combatendo o preconceito e estimulando a participação de todos na vida escolar. A inclusão verdadeira ultrapassa as adaptações técnicas e envolve a construção de um ambiente democrático, acolhedor e plural, em que cada estudante se sinta respeitado e motivado a aprender.

Experiências exitosas de inclusão escolar

Mesmo diante das múltiplas adversidades e desafios enfrentados pelas instituições de ensino, muitas escolas têm se destacado ao desenvolver experiências exitosas na inclusão de estudantes com TEA. Esses avanços demonstram que, apesar das dificuldades estruturais e formativas, é possível construir práticas pedagógicas e ambientes escolares acolhedores, que valorizem a diversidade e promovam o aprendizado efetivo de todos os alunos.

Um dos elementos que contribuem para o sucesso dessas experiências é a realização de projetos interdisciplinares, que envolvem diferentes áreas do conhecimento e profissionais variados, como pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Essa abordagem integrada permite a articulação de saberes e práticas que respondem de forma mais ampla e eficaz às necessidades dos estudantes com autismo, ampliando o horizonte das ações pedagógicas para além da sala de aula tradicional.

Parcerias com universidades e instituições de pesquisa também têm se mostrado estratégias valiosas para a promoção da inclusão escolar. Por meio dessas colaborações, as escolas têm acesso a conhecimentos atualizados, capacitação de profissionais, acompanhamento técnico e desenvolvimento de metodologias inovadoras. A participação em projetos de extensão universitária, estágios e pesquisas contribui para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a formação continuada dos educadores.

Além disso, a criação de grupos de estudos entre docentes tem favorecido a troca de experiências, a reflexão crítica e o compartilhamento de estratégias eficazes no atendimento aos alunos com TEA. Esses espaços coletivos fortalecem a rede de apoio entre professores, promovendo uma cultura escolar colaborativa e o comprometimento com a educação inclusiva.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da inclusão refere-se à adaptação curricular flexível, que considera as potencialidades e limitações individuais dos

estudantes, permitindo que eles aprendam em seu próprio ritmo e segundo seus interesses. A flexibilização curricular não implica a redução do conteúdo, mas a reformulação das abordagens pedagógicas e dos recursos utilizados, garantindo acesso efetivo ao conhecimento e à participação ativa nas atividades escolares.

A valorização das singularidades, entendidas como as características únicas que cada aluno traz, é um princípio norteador dessas práticas. O reconhecimento das diferenças como fontes de riqueza e aprendizagem amplia a visão tradicional da educação, promovendo a construção de um ambiente escolar plural e democrático.

Essas experiências exitosas demonstram que a inclusão escolar é um processo complexo, mas plenamente realizável, quando existe compromisso institucional, apoio técnico qualificado e formação constante dos profissionais. O engajamento da gestão escolar, a disposição dos educadores e a participação da comunidade escolar são fatores decisivos para que as políticas públicas de inclusão se traduzam em práticas concretas e transformadoras.

No entanto, é fundamental que essas iniciativas sejam sistematizadas e ampliadas, para que deixem de ser casos isolados e passem a integrar uma política educacional estruturada, capaz de garantir o direito à educação para todos de maneira equitativa. Para isso, é imprescindível o investimento em recursos humanos, materiais e tecnológicos, além da construção de redes intersetoriais que fortaleçam o atendimento às necessidades dos estudantes com TEA.

Portanto, convém destacar que o avanço na inclusão escolar contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana, onde a diversidade é reconhecida e celebrada. As escolas que promovem a inclusão efetiva tornam-se espaços de transformação social, preparando cidadãos conscientes, empáticos e capazes de conviver com as diferenças.

Desafios Psicossociais na Inclusão Escolar

A inclusão escolar de estudantes com TEA enfrenta não apenas barreiras pedagógicas, mas também desafios psicossociais que impactam significativamente a experiência do aluno no ambiente escolar (Silva; Souza, 2020, p. 38-40). Entre os principais obstáculos estão a ansiedade, as dificuldades na interação social e a adaptação ao grupo, aspectos que podem influenciar diretamente tanto o desempenho acadêmico quanto a qualidade de vida dentro da escola.

A ansiedade é uma condição comum entre estudantes com TEA, causada pela sensibilidade aumentada a estímulos externos, à imprevisibilidade das rotinas escolares e às demandas sociais. Esse estado de ansiedade pode manifestar-se em comportamentos de isolamento, crises emocionais ou até mesmo sintomas físicos, como dores de cabeça e náuseas, prejudicando a participação ativa nas atividades.

Além disso, as dificuldades na interação social representam um desafio constante. Estudantes com autismo podem apresentar limitações na comunicação verbal e não verbal, interpretação de expressões faciais,

entendimento de normas sociais e estabelecimento de amizades. Essa dificuldade pode gerar sentimentos de exclusão e solidão, tornando o ambiente escolar menos acolhedor e estimulante.

A adaptação ao grupo de colegas também pode ser dificultada pela rigidez comportamental e interesses restritos característicos do TEA, o que limita a participação em brincadeiras e atividades coletivas. Essa situação demanda da escola e dos educadores estratégias específicas para promover a inclusão social, como mediação de conflitos, criação de grupos de apoio e incentivo à empatia entre os estudantes.

O impacto desses desafios no desempenho acadêmico é significativo, pois o bem-estar emocional e social é condição imprescindível para o aprendizado. Quando o estudante está ansioso ou isolado, a concentração, a motivação e o engajamento diminuem, o que reflete em dificuldades na aquisição de conhecimentos e habilidades.

Por isso, é essencial que a escola implemente um atendimento psicossocial integrado, envolvendo profissionais como psicólogos e assistentes sociais, e desenvolva ações preventivas e interventivas que atendam às necessidades emocionais dos estudantes com TEA. A promoção da saúde mental e o fortalecimento das relações interpessoais são estratégias fundamentais para garantir uma inclusão de qualidade, que respeite a integralidade do desenvolvimento da criança e do adolescente (Barbosa, 2011, p. 278-280).

Cultura Escolar e Sensibilização da Comunidade

Para que a inclusão escolar seja verdadeira e efetiva, é imprescindível que a cultura da escola se transforme, passando a valorizar a diversidade como princípio e combatendo o preconceito em todas as suas formas (Nunes, 2013, p. 461-463). A construção de um ambiente inclusivo envolve não apenas os estudantes com TEA, mas também toda a comunidade escolar: alunos, famílias, professores, funcionários e gestores.

A sensibilização da comunidade escolar é um processo contínuo que requer ações educativas voltadas para o esclarecimento sobre o autismo, suas características e necessidades. Campanhas de conscientização, palestras, *workshops* e rodas de conversa são estratégias eficazes para promover o conhecimento e desconstruir estigmas e mitos que ainda cercam o TEA.

O combate ao preconceito é fundamental para garantir o direito à convivência e à participação plena dos estudantes com autismo. Preconceitos, mesmo que sutis, podem se manifestar em atitudes de exclusão, bullying, discriminação ou baixa expectativa em relação ao potencial dos alunos. Essas situações comprometem o clima escolar, gerando insegurança e afetando o desenvolvimento dos estudantes.

Para reverter esse cenário, a escola deve fomentar a empatia e o respeito entre seus membros, estimulando valores como solidariedade, cooperação e aceitação das diferenças. A promoção de atividades coletivas que incentivem o trabalho em equipe, a colaboração e o reconhecimento das qualidades

individuais contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A participação das famílias nesse processo é essencial, pois elas são parceiras na formação da criança e podem contribuir para a construção de um projeto educativo mais sensível e alinhado às necessidades dos estudantes com TEA. Além disso, o envolvimento dos pais e responsáveis fortalece a rede de apoio e amplia a sensibilização para além dos muros da escola.

Por fim, a cultura escolar inclusiva se consolidará quando a diversidade for entendida como um valor a ser cultivado e celebrado, promovendo a inclusão como prática cotidiana e não apenas como uma política formal. Isso exige o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para transformar o ambiente educacional em um espaço de respeito, aprendizagem e crescimento para todos.

Importância da Formação Interdisciplinar na Escola

A inclusão efetiva de estudantes com TEA na escola demanda uma atuação que vá além do papel do professor, exigindo a colaboração integrada de uma equipe interdisciplinar composta por diversos profissionais da área da educação e da saúde. Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e professores precisam trabalhar de forma articulada para garantir um atendimento abrangente e adequado às múltiplas necessidades desses estudantes, potencializando os resultados educacionais e sociais.

Cada um desses profissionais traz uma contribuição específica e complementar para o desenvolvimento do aluno com TEA. Por exemplo, o psicólogo escolar atua na avaliação das demandas emocionais e comportamentais, oferecendo suporte tanto ao estudante quanto à equipe pedagógica e familiares, além de desenvolver intervenções para favorecer a regulação emocional e a adaptação social. Já o fonoaudiólogo trabalha a comunicação, aspecto crucial para muitos estudantes com autismo que apresentam dificuldades na expressão verbal e na compreensão da linguagem.

O terapeuta ocupacional, por sua vez, intervém nas questões relacionadas às habilidades motoras, coordenação, integração sensorial e autonomia nas atividades diárias, promovendo a participação plena do aluno em diferentes contextos escolares. O assistente social pode contribuir na articulação entre a escola, a família e os serviços públicos, ajudando a superar barreiras sociais e facilitando o acesso a direitos.

Para que essa equipe interdisciplinar funcione de forma eficaz, é essencial que haja comunicação constante, planejamento conjunto e compartilhamento de informações, respeitando a confidencialidade e a individualidade de cada estudante. As reuniões periódicas entre os profissionais e a equipe escolar possibilitam a avaliação contínua do processo educativo, o ajuste das estratégias de intervenção e a definição de metas alinhadas às necessidades do aluno.

Além disso, a formação interdisciplinar deve ser estendida a todos os profissionais da escola, promovendo

a compreensão dos papéis de cada um e a valorização do trabalho coletivo. Essa formação integrada fortalece a rede de apoio e contribui para a construção de um projeto pedagógico inclusivo, em que as diferenças são reconhecidas e atendidas de maneira eficaz.

Outra vantagem da atuação interdisciplinar está no fortalecimento do vínculo entre escola e família, fundamental para o sucesso da inclusão (Garcia; Almeida; Souza, 2018, p. 10-12). A colaboração entre os profissionais possibilita uma escuta qualificada das demandas familiares, promove o envolvimento dos pais no processo educativo e oferece orientações para que o cuidado e o apoio se estendam ao ambiente domiciliar.

Por fim, a formação e o trabalho interdisciplinar representam um avanço significativo na superação das limitações da inclusão escolar tradicional, proporcionando um atendimento mais humanizado, integral e eficaz. Esse modelo favorece o desenvolvimento global do estudante com TEA, potencializando suas capacidades e promovendo sua participação plena e qualificada no ambiente escolar e social.

Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes com TEA representa, sem dúvida, uma responsabilidade coletiva que ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo uma transformação profunda e integrada em diversas esferas do sistema educacional e da sociedade como um todo. Para que a inclusão se concretize de maneira efetiva, é imprescindível promover mudanças significativas na

formação inicial e continuada dos professores, na elaboração e implementação de políticas públicas coerentes e eficazes, na cultura organizacional das escolas e na própria organização do ensino.

A escola precisa romper com práticas excludentes que, muitas vezes, ainda persistem de forma velada, seja por falta de conhecimento, por preconceito ou por limitações estruturais. Valorizar a diversidade como princípio educativo significa reconhecer e respeitar as diferenças como parte inerente da condição humana, promovendo ambientes escolares acolhedores, democráticos e pluralistas, em que cada estudante possa desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente seus direitos.

Os dados e discussões apresentados neste artigo evidenciam que, apesar do avanço legislativo e das diretrizes oficiais que garantem a inclusão, o caminho para a efetivação desse direito ainda é longo e repleto de desafios. A garantia de matrícula em escolas regulares, embora seja um passo fundamental, não é suficiente para assegurar o sucesso educativo dos estudantes com TEA. É necessário ir além, investindo na formação qualificada e contínua dos educadores, de modo que estejam preparados para compreender as especificidades do autismo e para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais.

Além disso, a contratação e valorização de cuidadores escolares é uma medida urgente e necessária para garantir o cuidado integral desses estudantes, favorecendo sua participação plena no ambiente escolar. A

escuta ativa das famílias também deve ser valorizada, pois elas são parceiras essenciais na construção do processo educativo, fornecendo informações valiosas e participando das decisões que impactam a vida dos filhos.

O uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados se apresenta como uma ferramenta importante para ampliar a comunicação, a aprendizagem e a interação social dos alunos com autismo, devendo ser incorporado de forma planejada e individualizada. Esses recursos, aliados a um ambiente afetivo e sensível, criam condições mais favoráveis para que o estudante se sinta incluído e motivado a aprender (Amaral; Guedes, 2014, p. 125-127).

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar não é apenas um direito legal assegurado por normas e políticas públicas, mas sobretudo um dever ético e humano. Compete à escola assumir esse compromisso, atuando como agente transformador da sociedade e contribuindo para a construção de um mundo mais justo, equitativo e solidário. A educação inclusiva representa um caminho para a valorização da diversidade, para a promoção da cidadania plena e para o fortalecimento dos valores democráticos.

Portanto, a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com TEA demanda esforços coordenados, investimento contínuo e, sobretudo, a convicção de que cada criança, independentemente de suas condições, tem o direito inalienável de ser reconhecida, acolhida e valorizada no espaço educacional. Só assim será possível garantir uma escola verdadeiramente para todos, em que

a diversidade seja celebrada e todos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

A superação dos desafios psicossociais enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista é condição fundamental para garantir sua inclusão plena e efetiva. É imprescindível que as escolas adotem práticas que promovam o acolhimento emocional, a regulação da ansiedade e o desenvolvimento das habilidades sociais, criando ambientes que favoreçam a participação ativa e o bem-estar desses alunos. Paralelamente, a construção de uma cultura escolar inclusiva, pautada na sensibilização e no combate ao preconceito, envolve todos os membros da comunidade escolar – estudantes, famílias, professores e funcionários numa prática contínua de valorização da diversidade e respeito às diferenças.

Além disso, a formação interdisciplinar e o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas constituem pilares essenciais para a qualidade do atendimento aos estudantes com TEA. A atuação integrada de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e educadores fortalece as intervenções pedagógicas e socioemocionais, garantindo um suporte mais completo e eficaz. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade isolada do professor e passa a ser um compromisso coletivo, que potencializa o desenvolvimento global do estudante e promove a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e acessível.

Referências

AMARAL, Maria Elizabeth Bianconcini de; GUEDES, Claudia Regina. Tecnologias assistivas na inclusão escolar: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 115-130, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Lígia Maria Lira de. Saúde mental e inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 273-282, 2011.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 12 set. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

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

COSTA, Rosana Maria Ribeiro da; PEREIRA, Ana Maria; MOURA, Gisele de Souza. A importância da família e da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 495-508, 2014.

GARCIA, Vera Lúcia; ALMEIDA, Fernando; SOUZA, Livia. A importância da interdisciplinaridade no atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 1-14, 2018.

MERINO, María Victoria; OLIVEIRA, Selma Mara de Souza; COSTA, Maria de Fátima Rodrigues. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 257-270, 2015.

MIRANDA, Maria Auxiliadora; COSTA, Josefa. Cultura escolar e inclusão: caminhos para uma prática educativa transformadora. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 1, p. 147-164, 2017.

NUNES, Maria Teresa Tavares. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 451-464, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Paulinas, 2003.

SILVA, Patrícia; SOUZA, Thiago. Desafios psicossociais na educação inclusiva: um olhar para o aluno com TEA. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, v. 9, n. 18, p. 34-45, 2020.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Vinícius de Matos Meneguzzi

Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um desafio para os sistemas educacionais brasileiros. Apesar dos avanços legais e conceituais nas últimas décadas, a efetivação de práticas inclusivas que garantam o pleno desenvolvimento dessas crianças ainda encontra obstáculos consideráveis. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um serviço fundamental para apoiar o processo de inclusão, oferecendo recursos, estratégias e suportes que complementam a formação dos estudantes (Brasil, 2008).

O TEA, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013), demanda intervenções educacionais específicas e individualizadas. Conforme destacam Silva e Almeida (2012, p. 72), "o atendimento educacional especializado para alunos com autismo requer conhecimentos específicos sobre as características do transtorno e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades individuais de cada criança".

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, representa um momento crucial para o desenvolvimento infantil e para a identificação e intervenção precoce em casos de TEA. De acordo com Yaegashi, Caetano e Souza (2022, p. 3), "a intervenção precoce na Educação Infantil pode potencializar significativamente o desenvolvimento de crianças com TEA, minimizando dificuldades futuras e ampliando suas possibilidades de aprendizagem e socialização".

Contudo, observa-se que o AEE na Educação Infantil frequentemente se mostra insuficiente em estrutura e formação para atender adequadamente crianças com TEA. Machado e Martins (2019, p. 1289) apontam que "há entraves significativos na implementação do AEE na Educação Infantil, desde a falta de recursos pedagógicos adequados até a insuficiência na formação dos profissionais para atender às especificidades desta etapa educacional".

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e potencialidades do AEE na Educação

Infantil para crianças com TEA, a partir da análise bibliográfica sobre a temática. Busca-se identificar as principais lacunas existentes e propor um aperfeiçoamento do modelo de AEE às características do TEA, incluindo aspectos relacionados à formação continuada de professores.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e aprimorar as práticas de AEE voltadas para crianças com TEA na Educação Infantil, considerando a importância da intervenção precoce para o desenvolvimento dessas crianças e a garantia de seu direito à educação de qualidade. Como afirma Dias (2019, p. 89), "a inclusão efetiva de alunos com TEA depende fundamentalmente de políticas públicas adequadas, formação docente específica e práticas pedagógicas que considerem suas particularidades e potencialidades".

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma análise documental sobre AEE e TEA, destacando percepções docentes e estratégias desenvolvidas. A metodologia adotada permitiu identificar tendências, lacunas e possibilidades no campo estudado, fornecendo subsídios para a proposição de melhorias no atendimento educacional especializado para crianças com TEA na Educação Infantil.

O presente capítulo está estruturado em cinco seções principais. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando aspectos legais e conceituais do AEE, características e necessidades educacionais de crianças com TEA, e questões

relacionadas à formação de professores. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa. A quarta seção apresenta os resultados e discussão, analisando os desafios e potencialidades identificados, bem como propostas para aperfeiçoamento do AEE. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados e apontam-se direções para pesquisas futuras.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Aspectos legais e conceituais

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Esse serviço está amparado por um robusto arcabouço legal que garante sua oferta como direito fundamental dos estudantes público-alvo da educação especial.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Este princípio foi reafirmado e detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 58 define a educação especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996).

Um marco significativo para a consolidação do AEE foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, que estabeleceu diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Segundo este documento:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Em 2011, o Decreto nº 7.611 dispôs sobre o AEE, definindo-o como "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011). Este decreto estabeleceu que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Especificamente em relação à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº

5/2009, determinam que "as instituições de Educação Infantil devem garantir a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2009, p. 21).

Machado e Martins (2019) destacam que, apesar da legislação garantir o AEE desde a Educação Infantil, sua implementação nesta etapa educacional apresenta especificidades e desafios próprios. Segundo os autores:

A oferta do AEE na Educação Infantil deve considerar o caráter lúdico e interativo próprio desta etapa, bem como a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil. Não se trata de antecipar práticas escolarizantes, mas de garantir que as crianças com deficiência tenham acesso a experiências significativas que promovam seu desenvolvimento integral (Machado; Martins, 2019, p. 1290).

Conceitualmente, o AEE na Educação Infantil deve ser compreendido como um conjunto de ações que visam identificar necessidades e habilidades específicas das crianças, oferecendo recursos e estratégias que ampliem suas possibilidades de aprendizagem e participação nas diferentes práticas sociais e educacionais. Como afirmam Yaegashi, Caetano e Souza (2022, p. 4), "o AEE na Educação Infantil não deve se limitar a atividades isoladas em salas de recursos, mas permear todos os espaços e momentos da rotina infantil, em constante articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido com todas as crianças".

Nesse sentido, o AEE para crianças com TEA na Educação Infantil deve considerar tanto as especificidades do transtorno quanto às características próprias desta etapa educacional, buscando estratégias que favoreçam o desenvolvimento da comunicação, interação social e autonomia, sem perder de vista a dimensão lúdica e o direito à infância.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): características e necessidades educacionais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o TEA como deficiência para todos os efeitos legais. Esta lei garante às pessoas com TEA o direito à educação e ao ensino profissionalizante, além de estabelecer que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes

comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

As características do TEA manifestam-se em um espectro, ou seja, com grande variabilidade na intensidade e forma de expressão dos sintomas. Conforme destacam Schmidt e Bosa (2011, p. 129), "cada pessoa com TEA apresenta um perfil único de habilidades e dificuldades, o que demanda uma avaliação individualizada e intervenções personalizadas".

No contexto educacional, as crianças com TEA apresentam necessidades específicas que devem ser consideradas para garantir seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Silva e Almeida (2012, p. 73) apontam que "as principais necessidades educacionais de alunos com TEA relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, interação social, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos inadequados".

Na Educação Infantil, estas necessidades ganham contornos específicos, considerando a importância desta etapa para o desenvolvimento global da criança. Ubugata (2022) destaca que:

A criança com TEA na Educação Infantil necessita de um ambiente estruturado, previsível e acolhedor, que favoreça o desenvolvimento de suas habilidades sociais, comunicativas e adaptativas. O trabalho pedagógico deve considerar seus interesses específicos como ponto de partida para ampliação de repertório, utilizando estratégias visuais e concretas que facilitem sua compreensão e participação nas atividades (Ubugata, 2022, p. 8).

A intervenção precoce é fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA, podendo influenciar significativamente sua trajetória desenvolvimental. Segundo Dias (2019, p. 91), "quanto mais cedo a criança com TEA receber intervenções adequadas, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento e inclusão social". Nesse sentido, a Educação Infantil representa um momento importante para identificação e implementação de estratégias educacionais específicas.

Entre as abordagens educacionais utilizadas com crianças com TEA, destacam-se: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação (TEACCH), Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), entre outras. Ferreira (2022, p. 1965) ressalta que "não existe uma abordagem única que seja eficaz para todas as crianças com TEA, sendo necessário considerar as características individuais e adaptar as estratégias conforme as necessidades específicas de cada uma".

No contexto do AEE, as necessidades educacionais de crianças com TEA demandam adaptações curriculares, materiais e estratégias específicas. Silva (2018) aponta que:

O AEE para crianças com TEA deve contemplar o desenvolvimento de habilidades comunicativas (verbais e não verbais), estratégias para compreensão e adequação às

regras sociais, organização espaço-temporal, desenvolvimento sensorial e psicomotor, além de estratégias para lidar com comportamentos desafiadores e promover autonomia nas atividades de vida diária (Silva, 2018, p. 45).

Yaegashi, Caetano e Souza (2022, p. 5) complementam que "o AEE para crianças com TEA na Educação Infantil deve considerar a centralidade do brincar como forma de expressão, interação e aprendizagem, utilizando jogos e brincadeiras como recursos privilegiados para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas".

Compreender as características e necessidades educacionais específicas de crianças com TEA é fundamental para a proposição de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, que respeitem suas particularidades e potencializem seu desenvolvimento integral.

Formação de Professores para o AEE de crianças com TEA

A formação de professores para AEE de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos principais desafios para a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil. A complexidade e heterogeneidade do TEA demandam conhecimentos específicos e habilidades diversificadas por parte dos educadores, que muitas vezes não são contemplados adequadamente em sua formação inicial.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece em seu

artigo 12 que "para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (Brasil, 2009). Contudo, pesquisas indicam que essa formação específica frequentemente não contempla as particularidades do trabalho com crianças com TEA, especialmente na Educação Infantil.

Segundo estudo realizado por Silva, Wolter e Moraes (2022), que investigou as percepções de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com TEA:

Os professores relatam insegurança e despreparo para atuar com crianças com TEA, apontando lacunas significativas em sua formação inicial e continuada. A maioria dos participantes afirmou não ter recebido formação específica sobre TEA durante a graduação e indicou a necessidade de cursos e capacitações que abordem estratégias práticas para o trabalho pedagógico com essas crianças (Silva; Wolter; Moraes, 2022, p. 8).

Esta realidade é corroborada por outros estudos, como o de Ferreira (2022, p. 1967), que destaca que "a formação de professores para a inclusão de alunos com TEA ainda é deficitária, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, comprometendo a qualidade do atendimento oferecido a estas crianças".

A formação para o trabalho com crianças com TEA deve contemplar conhecimentos teóricos sobre o transtorno, suas características e manifestações, bem como estratégias práticas para intervenção pedagógica. A

formação de professores para a inclusão de alunos com TEA deve abranger conhecimentos sobre desenvolvimento típico e atípico, características do transtorno, estratégias de comunicação alternativa, manejo comportamental, adaptação curricular e avaliação diferenciada. Além disso, é fundamental que os professores desenvolvam habilidades para trabalhar colaborativamente com outros profissionais, como psicólogo infantil, e com as famílias.

No contexto específico da Educação Infantil, a formação docente deve considerar ainda as particularidades desta etapa educacional e a importância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Ubugata (2022) ressalta que:

O professor da Educação Infantil que atua com crianças com TEA precisa compreender a importância do brincar como forma de expressão e desenvolvimento, adaptando brincadeiras e jogos para promover a participação e aprendizagem destas crianças. A formação deve contemplar estratégias lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação, interação social e imaginação, áreas frequentemente comprometidas no TEA (Ubugata, 2022, p. 10).

A formação continuada emerge como elemento para suprir as lacunas da formação inicial e atualizar os conhecimentos dos professores frente aos avanços nas pesquisas sobre TEA. Segundo Dias (2019):

A formação continuada para professores que atuam com alunos com TEA deve ser

permanente, sistemática e contextualizada, partindo dos desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Não basta oferecer cursos pontuais e descontextualizados; é necessário construir espaços de reflexão coletiva e troca de experiências, no qual os professores possam discutir casos específicos e elaborar estratégias conjuntas (Dias, 2019, p. 93).

Nesse sentido, a formação em serviço e a constituição de comunidades de prática apresentam-se como estratégias promissoras para o desenvolvimento profissional docente. Diversa (2024) destaca a importância do reconhecimento do professor do AEE por seus pares, afirmando que:

A formação como caminho para o professor do AEE ser reconhecido por seus pares implica na construção de espaços colaborativos de aprendizagem, onde conhecimentos específicos sobre inclusão e TEA possam ser compartilhados e construídos coletivamente. O professor do AEE deve ser visto como um parceiro que contribui para a qualificação das práticas pedagógicas de toda a escola, e não como um especialista isolado que atende individualmente os alunos com deficiência (Diversa, 2024, p. 1).

Além da formação teórica e prática, é fundamental que os professores desenvolvam atitudes positivas em relação à inclusão e às potencialidades das crianças com TEA. Ubugata (2022, p. 11) ressalta que "a afetividade é um componente essencial na prática docente com crianças com TEA, pois estabelece vínculos de confiança que favorecem o engajamento e a aprendizagem".

A formação de professores para o AEE de crianças com TEA na Educação Infantil deve contemplar dimensões teóricas, práticas e atitudinais, preparando os educadores para compreender as especificidades do transtorno, implementar estratégias pedagógicas adequadas e construir relações afetivas e respeitosas com as crianças e suas famílias.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em análise documental. Segundo Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". Neste caso, foram analisadas teses, dissertações, legislações e outros documentos importantes citados ao longo do texto sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças TEA.

A opção pela análise documental justifica-se pela possibilidade de identificar tendências, lacunas e potencialidades nas pesquisas acadêmicas sobre o tema, fornecendo um panorama do conhecimento produzido e das práticas relatadas. Conforme destaca Cellard (2008, p. 295), "o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais", permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do fenômeno estudado.

Procedimentos de coleta de dados

Foi realizada buscas em bases de dados acadêmicas (SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Google Scholar) utilizando os descritores: "Atendimento Educacional Especializado", "Educação Infantil", "Transtorno do Espectro Autista", "AEE", "TEA", "inclusão escolar", em diferentes combinações.

A partir do levantamento inicial, foram selecionadas teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2024, considerando como marco inicial a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Os critérios de inclusão foram: a) abordar o AEE para crianças com TEA; b) contemplar a etapa da Educação Infantil; c) apresentar discussões sobre desafios, potencialidades ou formação docente.

As teses e dissertações selecionadas foram organizadas em fichas de leitura, contendo informações sobre autoria, ano de publicação, objetivos, principais resultados e conclusões.

Corpus de análise

O corpus de análise foi composto por trabalhos acadêmicos, provenientes de diferentes programas de pós-graduação em Educação e áreas afins, distribuídos geograficamente por regiões do Brasil. Esta diversidade permitiu contemplar diferentes contextos educacionais.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), seguindo três fases principais:

Pré-análise: Leitura do material selecionado, formulação de hipóteses preliminares e elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final.

Exploração do material: Codificação e categorização dos dados, identificando unidades de registro (temas) e unidades de contexto (parágrafos ou seções que contextualizam os temas).

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Análise reflexiva dos dados categorizados, estabelecendo relações com o referencial teórico e identificando convergências, divergências e lacunas.

A partir deste processo, foram estabelecidas quatro categorias principais de análise:

a) Desafios estruturais e formativos do AEE na Educação Infantil para crianças com TEA;

b) Potencialidades e práticas exitosas relatadas nas pesquisas;

c) Percepções docentes sobre o trabalho com crianças com TEA;

d) Propostas de aperfeiçoamento do modelo de AEE.

Estas categorias orientaram a discussão dos resultados, permitindo uma compreensão do fenômeno estudado.

Sobre AEE na Educação Infantil para crianças com TEA

A bibliográfica selecionada revelou um campo de pesquisa em expansão, com crescente interesse acadêmico pela temática do AEE para crianças com TEA na Educação Infantil. Observou-se uma diversidade de abordagens metodológicas, incluindo estudos de caso, pesquisas-ação, análises documentais e entrevistas com professores e familiares.

As principais temáticas abordadas nos trabalhos analisados foram: formação de professores para o AEE de crianças com TEA; práticas pedagógicas e estratégias de intervenção; políticas públicas de inclusão; percepções de professores e familiares sobre o processo inclusivo; e articulação entre AEE e sala regular.

Yaegashi, Caetano e Souza (2022) realizaram um estudo sobre o AEE no contexto da Educação Infantil, analisando a inclusão escolar de alunos com TEA. Os autores identificaram que:

Apesar dos avanços legais e conceituais, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à implementação efetiva do AEE. As pesquisas apontam para uma distância entre o que preconizam as políticas públicas e o que se observa na prática cotidiana das instituições (Yaegashi; Caetano; Souza, 2022, p. 6).

Esta constatação é corroborada por Silva (2018), que investigou as habilidades sociais de crianças com TEA que frequentam o AEE. Segundo a autora:

Os resultados evidenciam que, embora o AEE seja um direito garantido por lei, sua oferta na Educação Infantil ainda é incipiente e, quando existe, frequentemente não contempla as especificidades do desenvolvimento infantil e as necessidades particulares de crianças com TEA (Silva, 2018, p. 47).

Um aspecto recorrente nas pesquisas analisadas foi a identificação de lacunas na formação docente para o trabalho com crianças com TEA. Silva, Wolter e Moraes (2022, p. 9) constataram que "a maioria dos professores entrevistados relatou não se sentir preparada para atuar com crianças com TEA, apontando deficiências em sua formação inicial e continuada".

Outro ponto destacado nas pesquisas foi a dificuldade de articulação entre o AEE e a sala de aula regular. Machado e Martins (2019) observaram que:

A falta de tempo e espaços institucionalizados para planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala regular compromete a continuidade e coerência do trabalho pedagógico. Muitas vezes, as ações desenvolvidas no AEE não se articulam com as atividades da sala regular, criando uma fragmentação no processo educativo da criança com TEA (Machado; Martins, 2019, p. 1293).

As pesquisas também apontaram para a escassez de recursos específicos e adaptados para o trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil. Segundo Dias (2019, p. 94), "muitas salas de recursos multifuncionais não dispõem de materiais adequados às necessidades de

crianças pequenas com TEA, predominando recursos voltados para etapas posteriores da escolarização".

Por outro lado, foram identificadas experiências exitosas e potencialidades no AEE para crianças com TEA. Ferreira (2022) relatou casos de sucesso em escolas que implementaram práticas colaborativas entre professores, equipe multidisciplinar e famílias:

Os resultados mais promissores foram observados em contextos em que havia uma abordagem colaborativa, com participação ativa da família, formação continuada dos professores e apoio de equipe multidisciplinar. Nestas situações, o AEE funcionava como articulador de uma rede de apoio que potencializava o desenvolvimento e a inclusão das crianças com TEA (Ferreira, 2022, p. 1970).

A análise das teses e dissertações evidenciou um cenário heterogêneo, marcado por desafios, mas também por possibilidades e experiências promissoras que podem orientar o aperfeiçoamento das práticas de AEE para crianças com TEA na Educação Infantil.

Desafios do AEE na Educação Infantil para crianças com TEA

A partir da análise das pesquisas, foram identificados quatro grupos principais de desafios enfrentados pelo AEE na Educação Infantil para crianças com TEA: desafios estruturais, desafios

formativos, desafios pedagógicos e desafios de articulação entre profissionais e família.

Desafios estruturais

Os desafios estruturais referem-se às condições físicas, materiais e organizacionais necessárias para a implementação efetiva do AEE. Machado e Martins (2019) identificaram que muitas instituições de Educação Infantil não dispõem de salas de recursos multifuncionais adequadas às necessidades de crianças pequenas com TEA:

As salas de recursos multifuncionais, quando existentes na Educação Infantil, frequentemente reproduzem o modelo do Ensino Fundamental, com mobiliário, materiais e organização espacial pouco adequados às características e necessidades de crianças pequenas. Faltam espaços amplos para atividades psicomotoras, materiais lúdicos adaptados e ambientes sensorialmente adequados para crianças com TEA (Machado; Martins, 2019, p. 1294).

Outro desafio estrutural é a insuficiência de profissionais especializados para compor equipes multidisciplinares. Silva, Wolter e Moraes (2022, p. 10) constataram que "muitas redes municipais não dispõem de equipes completas, com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais essenciais para o atendimento integral de crianças com TEA".

A organização do tempo institucional também representa um desafio, como aponta Dias (2019):

A carga horária destinada ao AEE frequentemente é insuficiente para atender às necessidades das crianças com TEA, especialmente considerando que na Educação Infantil o tempo de atenção e engajamento das crianças é menor, demandando intervenções mais frequentes e de curta duração. Além disso, falta tempo institucionalizado para planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala regular (Dias, 2019, p. 95).

Desafios formativos

Os desafios formativos relacionam-se à preparação dos profissionais para atuar no AEE com crianças com TEA. Este foi um dos aspectos mais destacados nas pesquisas analisadas. Ribeiro (2021) identificou lacunas na formação inicial de professores:

A análise dos currículos de cursos de Pedagogia revelou que a maioria dedica carga horária insuficiente à educação especial e inclusiva, com conteúdos genéricos que não contemplam as especificidades do TEA. Apenas 15% dos cursos analisados ofereciam disciplinas específicas sobre TEA, e mesmo estas abordavam predominantemente aspectos teóricos, com pouca ênfase em estratégias práticas de intervenção (Ribeiro, 2021, p. 18).

A formação continuada também apresenta limitações, como apontam Silva, Wolter e Moraes (2022):

Os cursos de formação continuada oferecidos aos professores frequentemente são pontuais, descontextualizados e com pouca aplicabilidade prática. Os professores relatam que estas formações raramente abordam estratégias específicas para o trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil, focando mais em aspectos conceituais ou em práticas voltadas para etapas posteriores da escolarização (Silva, Wolter; Moraes, 2022, p. 11).

Ubugata (2022, p. 12) destaca ainda que "muitos professores do AEE, mesmo com especialização em educação especial, relatam não se sentir preparados para atuar com crianças com TEA, especialmente na Educação Infantil, em que as manifestações do transtorno podem ser mais sutis e as intervenções demandam abordagens específicas".

Desafios pedagógicos

Os desafios pedagógicos referem-se às dificuldades relacionadas às práticas educativas e estratégias de intervenção. Yaegashi, Caetano e Souza (2022) identificaram que:

Um dos principais desafios pedagógicos é a dificuldade em adaptar atividades e materiais às necessidades específicas de crianças com TEA, considerando seus diferentes perfis sensoriais, comunicativos e comportamentais. Muitos professores relatam insegurança para realizar estas adaptações, recorrendo a modelos prontos

que nem sempre correspondem às necessidades individuais das crianças (Yaegashi; Caetano; Souza, 2022, p. 7).

A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA também representa um desafio. Segundo Silva (2018):

Os instrumentos e procedimentos de avaliação tradicionalmente utilizados na Educação Infantil frequentemente não são adequados para crianças com TEA, que podem demonstrar seu conhecimento e habilidades de formas não convencionais. A falta de parâmetros claros para avaliar o progresso destas crianças dificulta o planejamento de intervenções e a comunicação com as famílias sobre o desenvolvimento infantil (Silva, 2018, p. 49).

Outro desafio pedagógico destacado nas pesquisas é o manejo de comportamentos desafiadores. Ferreira (2022, p. 1972) observou que "muitos professores relatam dificuldades para lidar com comportamentos como autoagressão, agressividade, estereotípias intensas e crises de desregulação emocional, que podem interferir significativamente no processo educativo".

Desafios de articulação entre profissionais e Família

Os desafios de articulação referem-se às dificuldades de comunicação e colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo educativo da criança com TEA. Machado e Martins (2019) destacam que:

A falta de articulação entre professor do AEE, professor da sala regular, equipe gestora e outros profissionais que atendem a criança compromete a consistência e continuidade das intervenções. Frequentemente, observa-se uma fragmentação do trabalho, com cada profissional atuando isoladamente, sem uma visão integral do desenvolvimento da criança (Machado; Martins, 2019, p. 1295).

A relação com as famílias também apresenta desafios, como apontam Silva, Wolter e Moraes (2022):

Muitas famílias de crianças com TEA enfrentam dificuldades para compreender o papel do AEE e para participar ativamente do processo educativo. Por outro lado, alguns professores relatam dificuldades para estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias, considerando suas diferentes realidades socioeconômicas, culturais e emocionais (Silva; Wolter; Moraes, 2022, p. 12).

A articulação entre educação e saúde representa outro desafio. Segundo Dias (2019, p. 96), "a falta de comunicação entre os serviços educacionais e os serviços de saúde que atendem crianças com TEA resulta em intervenções desarticuladas e, por vezes, contraditórias, comprometendo o desenvolvimento integral da criança".

Estes desafios, identificados nas pesquisas analisadas, evidenciam a complexidade da implementação do AEE para crianças com TEA na Educação Infantil e apontam para a necessidade de políticas públicas e práticas institucionais que busquem superá-los de forma sistemática e articulada.

Potencialidades e práticas exitosas

Apesar dos desafios identificados, as pesquisas analisadas também revelaram potencialidades e práticas exitosas no AEE para crianças com TEA na Educação Infantil. Estas experiências bem-sucedidas oferecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas.

Estratégias pedagógicas eficazes

As pesquisas destacaram estratégias pedagógicas que se mostraram eficazes no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil. Ubugata (2022) relata experiências positivas com o uso da afetividade como elemento estruturante da prática pedagógica:

Os resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade, com estabelecimento de vínculos seguros e acolhedores, favorecem significativamente o engajamento e desenvolvimento de crianças com TEA. Professores que investem tempo na construção de relações de confiança, respeitando o tempo e as particularidades de cada criança, relatam maior sucesso em suas intervenções (Ubugata, 2022, p. 13).

O uso de suportes visuais e estratégias de comunicação alternativa também foi destacado como prática exitosa. Segundo Silva e Almeida (2012):

A implementação de sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (Picture Exchange

Communication System), mostrou-se eficaz para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com TEA não verbais ou com comunicação verbal limitada. O uso de rotinas visuais, painéis de comunicação e histórias sociais contribuiu para aumentar a previsibilidade do ambiente e reduzir a ansiedade, favorecendo a participação nas atividades propostas (Silva; Almeida, 2012, p. 75).

Yaegashi, Caetano e Souza (2022) destacam a importância da estruturação do ambiente e das atividades:

Experiências bem-sucedidas foram relatadas em contextos em que o ambiente físico e as atividades eram cuidadosamente estruturados, com áreas claramente definidas, rotinas previsíveis e transições suaves entre atividades. A organização do espaço considerando as necessidades sensoriais das crianças com TEA (redução de estímulos visuais e sonoros excessivos, disponibilidade de áreas de descompressão) mostrou-se fundamental para seu bem-estar e engajamento (Yaegashi; Caetano; Souza, 2022, p. 8).

A mediação entre pares também foi identificada como estratégia promissora. Ferreira (2022) relata:

Intervenções que promovem a interação entre crianças com TEA e seus pares neurotípicos, com mediação adequada do professor, mostraram resultados positivos no desenvolvimento de habilidades sociais. Estratégias como tutoria entre pares, jogos cooperativos estruturados e atividades em pequenos grupos favoreceram o

estabelecimento de vínculos e a aprendizagem de comportamentos sociais apropriados (Ferreira, 2022, p. 1973).

Recursos e materiais adaptados

O desenvolvimento e utilização de recursos e materiais adaptados às necessidades específicas de crianças com TEA foi outro aspecto destacado nas pesquisas. Silva (2018) descreve experiências exitosas com o uso de tecnologias assistivas:

O uso de aplicativos e softwares específicos para comunicação alternativa, desenvolvimento de habilidades sociais e regulação emocional mostrou-se promissor, especialmente quando integrado às atividades cotidianas e não como atividade isolada. Tablets com aplicativos personalizados foram utilizados como apoio visual para rotinas, comunicação e aprendizagem de conceitos, com resultados positivos no engajamento e desenvolvimento das crianças (Silva, 2018, p. 50).

Machado e Martins (2019) destacam a importância da adaptação de materiais convencionais:

Professores relataram sucesso na adaptação de jogos e brinquedos convencionais para atender às necessidades específicas de crianças com TEA, considerando seus interesses restritos, perfil sensorial e nível de desenvolvimento. Estas adaptações incluíam simplificação de regras, uso de suportes visuais, modificação de texturas e ajustes no

nível de estimulação sensorial (Machado; Martins, 2019, p. 1296).

A criação de ambientes sensoriais também foi mencionada como prática exitosa. Dias (2019) relata:

A implementação de "cantinhos sensoriais" nas salas de AEE, com recursos para estimulação ou acalmamento sensorial (conforme a necessidade da criança), mostrou-se eficaz para promover a autorregulação e o bem-estar de crianças com TEA. Estes espaços incluíam itens como almofadas de peso, objetos com diferentes texturas, luzes suaves, instrumentos musicais e materiais para atividades proprioceptivas (Dias, 2019, p. 97).

Experiências de sucesso na articulação entre AEE e sala regular

As pesquisas também identificaram experiências bem-sucedidas na articulação entre o AEE e a sala de aula regular. Yaegashi, Caetano e Souza (2022) descrevem práticas colaborativas eficazes:

Em algumas instituições, foram estabelecidos momentos regulares de planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala regular, com participação eventual de outros profissionais que atendem a criança. Nestes encontros, eram discutidas as necessidades específicas da criança, definidas estratégias comuns e avaliados os progressos, garantindo coerência e continuidade no trabalho pedagógico (Yaegashi; Caetano; Souza, 2022, p. 9).

Silva, Wolter e Moraes (2022) relatam experiências positivas com a atuação do professor do AEE como apoio em sala regular:

Em algumas redes de ensino, o professor do AEE dedicava parte de sua carga horária para atuar como apoio na sala regular, observando a criança em seu contexto natural, orientando o professor regente e implementando estratégias in loco. Esta prática favoreceu a generalização das habilidades desenvolvidas no AEE e a adequação das intervenções às necessidades reais da criança no cotidiano escolar (Silva; Wolter; Moraes, 2022, p. 13).

A documentação pedagógica compartilhada também foi destacada como prática exitosa. Segundo Ferreira (2022):

O desenvolvimento de portfólios e registros compartilhados entre AEE e sala regular, com documentação do processo de desenvolvimento da criança, estratégias utilizadas e resultados obtidos, mostrou-se uma ferramenta valiosa para a continuidade do trabalho pedagógico e para a comunicação com as famílias. Estes registros incluíam fotografias, vídeos, amostras de atividades e observações sistemáticas, oferecendo uma visão integral do desenvolvimento da criança (Ferreira, 2022, p. 1974).

A participação da família

A participação das famílias é um fator relevante para o sucesso do AEE. Instituições que implementaram programas sistemáticos de orientação e apoio às famílias,

incluindo grupos de pais, oficinas práticas e atendimentos individualizados, culminam em uma maior continuidade das intervenções no ambiente doméstico e melhores resultados no desenvolvimento das crianças. Estas iniciativas devem considerar as necessidades e possibilidades reais das famílias, oferecendo suporte emocional e estratégias práticas para o cotidiano.

Silva (2018) relata experiências positivas com a participação das famílias no planejamento do AEE:

Em algumas instituições, as famílias participavam ativamente da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, contribuindo com informações sobre interesses, preferências e necessidades da criança, e definindo conjuntamente os objetivos e estratégias. Essa participação favorecia o alinhamento entre as expectativas familiares e as possibilidades educacionais, além de fortalecer o vínculo de confiança entre família e escola (Silva, 2018, p. 51).

Essas potencialidades e práticas exitosas, identificadas nas pesquisas analisadas, oferecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento do AEE para crianças com TEA na Educação Infantil, indicando caminhos promissores para a superação dos desafios anteriormente discutidos.

Propostas para aperfeiçoamento do AEE na Educação Infantil para crianças com TEA

A partir da análise dos desafios e potencialidades identificados nas pesquisas, é possível delinear propostas para o aperfeiçoamento do modelo de AEE na Educação Infantil para crianças com TEA. Estas propostas contemplam quatro dimensões principais: formação continuada específica, adaptações estruturais e curriculares, articulação entre profissionais e envolvimento familiar.

Formação Continuada Específica

A formação continuada emerge como elemento fundamental para qualificar o AEE oferecido às crianças com TEA na Educação Infantil. Ribeiro (2021) propõe um modelo formativo que articula teoria e prática:

A formação continuada para professores que atuam com crianças com TEA deve superar o modelo transmissivo tradicional, adotando abordagens reflexivas e colaborativas. Sugere-se a implementação de comunidades de prática, onde professores do AEE e da sala regular possam compartilhar experiências, discutir casos específicos e construir conhecimentos coletivamente, com apoio de especialistas e fundamentação teórica consistente (Ribeiro, 2021, p. 20).

Diversa (2024) destaca a importância da formação em contexto:

A formação deve ocorrer preferencialmente no próprio contexto escolar, partindo dos desafios concretos enfrentados pelos professores e considerando as características específicas das crianças atendidas. Estratégias como observação participante, coaching, mentoria e estudos de caso mostram-se mais eficazes que cursos genéricos descontextualizados (Diversa, 2024, p. 2).

Silva, Wolter e Moraes (2022) propõem conteúdos específicos para a formação continuada:

Os programas de formação continuada devem contemplar conhecimentos sobre: características do TEA e suas manifestações na primeira infância; estratégias de comunicação alternativa; manejo de comportamentos desafiadores; adaptação de atividades e materiais; avaliação do desenvolvimento de crianças com TEA; e estratégias para promoção da interação social. É fundamental que estes conteúdos sejam abordados considerando as especificidades da Educação Infantil e a centralidade do brincar nesta etapa (Silva; Wolter; Moraes, 2022, p. 14).

Adaptações estruturais e curriculares

As adaptações estruturais e curriculares são essenciais para adequar o AEE às necessidades específicas de crianças com TEA na Educação Infantil. Machado e Martins (2019) propõem:

As salas de recursos multifuncionais para a Educação Infantil devem ser repensadas, considerando as especificidades desta etapa e as necessidades sensoriais e motoras de

crianças pequenas com TEA. Sugere-se a organização do espaço em áreas claramente definidas (comunicação, motricidade, jogos simbólicos, estimulação sensorial), com mobiliário adequado ao tamanho das crianças e materiais acessíveis e visualmente organizados (Machado; Martins, 2019, p. 1297).

Yaegashi, Caetano e Souza (2022) destacam a importância de adaptar o currículo:

O planejamento do AEE deve partir dos campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, adaptando-os às necessidades específicas de crianças com TEA. Isto implica em priorizar objetivos de aprendizagem relacionados à comunicação, interação social e regulação emocional, utilizando os interesses específicos da criança como ponto de partida para ampliação de seu repertório (Yaegashi; Caetano; Souza, 2022, p. 10).

Dias (2019) propõe a implementação de protocolos de avaliação específicos:

É necessário desenvolver e implementar protocolos de avaliação específicos para crianças com TEA na Educação Infantil, que considerem formas não convencionais de demonstração de conhecimentos e habilidades. Estes protocolos devem contemplar observação sistemática em diferentes contextos, registros em vídeo, análise de produções e relatos de familiares, oferecendo uma visão integral do desenvolvimento da criança (Dias, 2019, p. 98).

Articulação entre profissionais

A articulação entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo da criança com TEA é fundamental para a efetividade do AEE. Ferreira (2022) propõe:

As redes de ensino devem institucionalizar espaços e tempos para planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala regular, incluindo estes momentos na carga horária docente. Sugere-se a implementação de reuniões periódicas de equipe, com participação de gestores e outros profissionais que atendem a criança, para discussão de casos, definição de estratégias comuns e avaliação dos resultados (Ferreira, 2022, p. 1975).

Silva (2018) destaca a importância da documentação compartilhada:

O desenvolvimento de sistemas de documentação pedagógica compartilhada, acessíveis a todos os profissionais envolvidos, pode facilitar a comunicação e a continuidade do trabalho. Esses sistemas podem incluir registros digitais, portfólios, diários de bordo e outros instrumentos que documentem o processo de desenvolvimento da criança, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos (Silva, 2018, p. 52).

A implementação de equipes colaborativas, com participação de professores, terapeutas, psicólogos e outros profissionais, pode favorecer uma abordagem integral do desenvolvimento da criança com TEA. Essas

equipes podem atuar com base em um modelo transdisciplinar, em que os conhecimentos específicos de cada área são compartilhados e integrados em intervenções coerentes e complementares.

Envolvimento Familiar

O envolvimento ativo das famílias é essencial para o sucesso do AEE para crianças com TEA. Ubugata (2022) propõe:

As instituições devem implementar programas sistemáticos de orientação e apoio às famílias, incluindo encontros regulares, oficinas práticas e materiais informativos acessíveis. Estes programas devem considerar a diversidade de configurações familiares e contextos socioeconômicos, oferecendo suporte personalizado e respeitando as possibilidades reais de cada família (Ubugata, 2022, p. 14).

Silva, Wolter e Moraes (2022) destacam a importância da participação familiar no planejamento:

As famílias devem participar ativamente da elaboração, implementação e avaliação do Plano de Atendimento Educacional Especializado, contribuindo com informações sobre a criança e definindo conjuntamente os objetivos e estratégias. Esta participação deve ser facilitada por meio de horários flexíveis, comunicação clara e acessível, e atitude acolhedora por parte dos profissionais (Silva; Wolter; Moraes, 2022, p. 15).

Dias (2019) propõe a criação de redes de apoio entre famílias:

A formação de grupos de pais e responsáveis por crianças com TEA pode constituir uma importante rede de apoio mútuo, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos. Estes grupos podem ser mediados por profissionais da instituição, mas devem valorizar o protagonismo das famílias e seus saberes específicos sobre as crianças (Dias, 2019, p. 99).

Estas propostas, fundamentadas nas pesquisas analisadas, oferecem caminhos promissores para o aperfeiçoamento do AEE na Educação Infantil para crianças com TEA, contribuindo para a superação dos desafios identificados e para a efetivação do direito à educação inclusiva e de qualidade.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar os desafios e potencialidades do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA, a partir da análise documental de teses e dissertações sobre a temática. Os resultados evidenciaram um cenário complexo, marcado por desafios, mas também por experiências exitosas e possibilidades de aperfeiçoamento.

A análise das pesquisas confirmou a hipótese inicial de que o AEE na educação infantil frequentemente se mostra insuficiente em estrutura e formação para atender

adequadamente crianças com TEA. Foram identificados desafios estruturais, como a inadequação dos espaços físicos e a escassez de recursos específicos; desafios formativos, relacionados à insuficiência da formação inicial e continuada dos professores; desafios pedagógicos, como a dificuldade de adaptar atividades e materiais às necessidades específicas das crianças com TEA; e desafios de articulação entre profissionais e famílias.

Por outro lado, as pesquisas também revelaram potencialidades e práticas exitosas, como o uso de estratégias pedagógicas baseadas na afetividade e na estruturação do ambiente, a utilização de recursos e materiais adaptados, experiências bem-sucedidas de articulação entre AEE e sala regular, e iniciativas de envolvimento ativo das famílias. Estas experiências positivas oferecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas.

Com base nos resultados, foram propostas medidas para aprimorar o modelo de AEE às características do TEA na Educação Infantil, incluindo: formação continuada específica para professores, com abordagens reflexivas e colaborativas; adaptações estruturais e curriculares, considerando as especificidades da Educação Infantil e as necessidades sensoriais e motoras de crianças com TEA; maior articulação entre os diversos profissionais envolvidos, com institucionalização de espaços e tempos para planejamento conjunto; e envolvimento ativo das famílias, por meio de programas de orientação e apoio.

Como contribuições para a área, este estudo oferece uma síntese das pesquisas sobre AEE para crianças com

TEA na Educação Infantil, identificando tendências, lacunas e possibilidades. As propostas apresentadas podem orientar políticas públicas e práticas institucionais voltadas para o aperfeiçoamento do atendimento educacional especializado, contribuindo para a efetivação do direito à educação inclusiva e de qualidade.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que avaliem a implementação das propostas aqui apresentadas, verificando sua eficácia em diferentes contextos educacionais. Também seria relevante investigar a percepção das próprias crianças com TEA sobre o AEE, utilizando metodologias adaptadas que permitam acessar suas experiências e preferências. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento de crianças com TEA ao longo da Educação Infantil e na transição para o Ensino Fundamental também poderiam oferecer importantes apontamentos sobre os impactos do AEE a médio e longo prazo.

Conclui-se que, apesar dos avanços legais e conceituais nas últimas décadas, há ainda um longo caminho a percorrer para garantir que o AEE na Educação Infantil atenda efetivamente às necessidades específicas de crianças com TEA. Este caminho passa necessariamente pela formação adequada dos profissionais, pela adaptação dos espaços e recursos, pela articulação entre os diversos atores envolvidos e pelo reconhecimento das famílias como parceiras fundamentais no processo educativo. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente

inclusiva, que respeite as diferenças e potencialize o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

DIAS, R. I. R. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 7, n. 9, p. 87-99, 2019.

DIVERSA. **A formação como caminho para o professor do AEE ser reconhecido por seus pares.** Diversa: Educação Inclusiva na Prática, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-formacao-como-caminho-para-o-professor-de-aee-ser-reconhecido-por-seus-pares/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERREIRA, M. O. V. **Educação Inclusiva na Escola-Autismo:** desafios e possibilidades na construção do processo inclusivo de crianças autistas. In: Congresso Nacional de Educação, Campina Grande. Realize Editora, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento educacional especializado-AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 1, p. 1288-1297, 2019.

RIBEIRO, Dácielly Kallian Paes. **O papel do professor no processo de inclusão do aluno com transtorno de espectro autista**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade Capivari/FUCAP, Capivari de baixo/SC. Novembro de 2021.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. In: Petersen, C. S.; Wainer, R. (Orgs.). **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, p. 127-149. 2011.

SILVA, J. R. A. **Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SILVA, J.; WOLTER, L. R.; MORAES, J. C. P. Percepções dos professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Educação Infantil de Humaitá-AM. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2022.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, v. 1, n. 3, p. 62-81, 2012.

UBUGATA, R. P. TEA na Educação Infantil: inclusão e afetividade na prática docente. **Revista de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022.

YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; SOUZA, T. M. C. O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Internacional de Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022.

CAPÍTULO 7

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Evandro dos Santos Carlos Nolasco

Introdução

O estudo tem por temática as práticas educativas direcionadas ao ensino de Ciências nos anos iniciais, com enfoque no público da educação especial, ou seja, alunos com deficiência. Dessa forma, ele está estruturado para que se compreenda a importância de tal abordagem dentro dos aspectos pertinentes à inclusão.

O pensamento inclusivo é uma filosofia coletiva que abraça a diversidade e considera os indivíduos em sua paridade com os demais. Não se restringe à educação: é uma forma de ser, pensar e existir em sociedade. No trabalho, na escola, nas relações sociais e nos espaços de convívio, o pensamento inclusivo propõe a aceitação positiva das diferenças, com o seu devido respeito e

condições iguais de desenvolvimento, cidadania, direitos, vida e participação social.

Nas escolas, este pensamento tem se desenvolvido gradativamente. Com o advento da Constituição Federal de 1988, foi consolidado como um dever do Estado, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Com início nos anos 90 e se estendendo até o presente momento, o trabalho de adaptação é um objetivo em busca de ser alcançado no país e nos ambientes escolares, buscando alternativas que possam prover a suficiente presença e acolhida educacional dos alunos com deficiência no ensino regular.

É um processo complexo, que envolve questões materiais e culturais, e em que as diferenças internas, como étnicas, individuais, de orientação de gênero e uma série de outros pontos que antes eram quase sempre ignorados e massificados em um ensino dominante, passaram a ser valorizados e desenvolvidos. O aluno com deficiência descobriu o ensino regular nesse recente processo de redesenho, no qual professores, gestores e comunidades reconstruíram o papel da educação no país e formaram uma nova forma de educar.

A história da educação especial no Brasil teve início com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos”, em 1857. Essas unidades possuíam um caráter eminentemente assistencial, em que eram realizadas ações isoladas que atendiam a deficiências visuais, auditivas e, em menor

quantidade, às deficiências físicas, e ignoravam a existência de deficiências intelectuais (Miranda, 2008).

Em 1930, com o advento da Segunda República, ações governamentais fomentaram o nascimento de entidades filantrópicas e institutos de assistência a pessoas com deficiência, como as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que surgiram no país a partir de 1954, e estimularam a ampliação do debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência pelo país.

Nos anos 70, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que tratava das diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e estabeleceu o tratamento especializado para alunos com deficiência e reforçou a segregação desses alunos em salas especiais (Da Silveira et al., 2019). Os coletivos políticos não esmoreceram o debate, mas foi apenas com a Constituição Federal de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/1996) que houve avanços significativos.

Na LDB, a educação especial é descrita como modalidade oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (em redação atualizada pela Lei nº 12.796/13), preferencialmente na rede regular de ensino e com início na Educação Infantil, sendo estendida ao longo da vida. Para a integração desses alunos nas classes comuns, a lei requer capacitação dos professores e especialização para atendimento especializado, sendo este serviço assegurado ao aluno na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Em termos mais recentes, é importante destacar a Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é mais conhecida. Promulgada em 2015, por meio da Lei nº 13.146/15, ela trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação. Em seu artigo 23, ela veda a cobrança, por parte das escolas, de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. No artigo 28, são previstos os mais importantes instrumentos de inclusão, como a obrigatoriedade de oferta de educação bilíngue, a garantia do acesso em igualdade de condições a atividades esportivas e recreativas, a acessibilidade para todos estudantes e funcionários da instituição a todos os espaços da Unidade de Ensino, e a oferta de profissionais de apoio escolar.

Hoje, a proposta é a inclusão total desses alunos nas salas de aula do ensino regular. Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que visa assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, a fim de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades daqueles que apresentam necessidades especiais, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001, art. 3º, III).

Em complemento a tal abordagem, cria-se uma ligação com as temáticas atuais que envolvem a aprendizagem e a prática do ensino de Ciências, principalmente no Ensino Fundamental.

Partindo dos pressupostos apresentados, o presente estudo tem por objetivo investigar em diferentes fontes bibliográficas quais são as práticas educativas sugeridas para trabalhar o ensino de Ciências nos anos iniciais, com um foco especial no público da educação especial, incluindo alunos com deficiência. Além disso, busca analisar o reflexo dessas práticas na inclusão escolar dos alunos, e investigar e elaborar novas propostas que possam ser implementadas de maneira a elevar a qualidade do ensino.

Práticas Educativas e Inclusão

A implementação de práticas educativas inclusivas tem sido um desafio contínuo. Guareschi e Naujorks (2016) relatam que, apesar dos avanços desde os anos 1990, a integração efetiva dos alunos com diferentes tipos de deficiência ainda enfrenta obstáculos significativos. A necessidade de adaptações específicas, como acessibilidade física para cadeirantes e apoio pedagógico para alunos autistas, demonstra a complexidade do processo inclusivo (Costa, 2015).

A formação contínua de professores é crucial para a eficácia da educação inclusiva. Araújo e Barros (2019) enfatizam a importância das formações e trocas de experiências entre educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas. Os professores devem estar preparados para ajustar suas práticas e utilizar recursos pedagógicos diversos para atender às necessidades dos alunos com deficiência,

promovendo um ambiente de aprendizado equitativo (Renders e Gonçalves, 2020).

A prática da inclusão no Ensino Fundamental visa criar um ambiente educacional que permita a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A inclusão no Ensino Fundamental é mais do que uma abordagem pedagógica; é um compromisso com a equidade e o respeito à diversidade. Segundo Mantoan (2015, p. 18), a inclusão busca garantir que "todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características, possam aprender juntos em um ambiente que valorize a diversidade". Este compromisso envolve a adaptação do currículo, das práticas pedagógicas e do ambiente escolar para atender às necessidades individuais dos alunos.

Adaptações curriculares são essenciais para promover a inclusão efetiva. Isso pode incluir modificações no conteúdo, nos métodos de ensino e na avaliação para atender às diferentes necessidades dos alunos. De acordo com Souza e Boato (2015, p. 42), "a prática de uma pedagogia inclusiva envolve a personalização dos conteúdos e metodologias de ensino, garantindo que todos os alunos possam participar das atividades escolares de maneira significativa". Tais adaptações permitem que alunos com necessidades especiais, como aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências físicas, se envolvam ativamente nas atividades escolares e alcancem seu potencial acadêmico.

A formação e o desenvolvimento contínuo dos professores são cruciais para a implementação eficaz da inclusão. Araújo e Barros (2019, p. 55) destacam que "os educadores devem receber formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula e implementar práticas pedagógicas inclusivas". A capacitação dos professores em estratégias de ensino diferenciadas e na utilização de recursos pedagógicos adaptados é fundamental para garantir que eles possam oferecer o suporte necessário a todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

A colaboração entre profissionais da educação é um componente-chave para o sucesso da inclusão escolar. A interação entre professores, especialistas em educação especial, psicólogos e outros profissionais é essencial para fornecer o suporte adequado aos alunos com necessidades específicas. Segundo Guareschi e Naujorks (2016, p. 78), "a cooperação entre diferentes especialistas permite a elaboração de planos educacionais individualizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma abordagem mais integrada e eficiente". Essa colaboração assegura que os alunos recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Além dos aspectos pedagógicos e profissionais, é crucial promover uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade. Costa (2015, p. 63) enfatiza que "a construção de um ambiente escolar inclusivo depende da criação de uma cultura que celebra a diversidade e promove o respeito mútuo". A promoção de atividades e eventos que celebram a diversidade,

como campanhas de conscientização e projetos culturais, contribui para a formação de um clima escolar mais acolhedor e positivo, em que todos os alunos se sentem valorizados e respeitados.

O envolvimento dos pais e da comunidade também desempenha um papel importante na prática da inclusão. A colaboração entre a escola e a família é fundamental para o sucesso da inclusão, permitindo que os pais participem ativamente do processo educacional de seus filhos. Segundo Renders e Gonçalves (2020, p. 89), “a participação dos pais e a comunicação aberta entre a escola e a família são essenciais para a identificação das necessidades dos alunos e para a implementação de práticas pedagógicas eficazes”. A cooperação entre escola e família fortalece o apoio ao aluno e contribui para um ambiente educacional mais inclusivo.

Finalmente, a avaliação contínua das práticas inclusivas é necessária para garantir que os objetivos educacionais estejam sendo alcançados. A coleta de dados sobre o progresso dos alunos, a revisão das práticas pedagógicas e a análise dos resultados ajudam a identificar áreas de melhoria e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. De acordo com Mantoan (2015, p. 22), “a avaliação contínua das práticas inclusivas permite que os educadores ajustem suas abordagens e melhorem continuamente o processo educacional para atender às necessidades de todos os alunos”. A prática da inclusão no Ensino Fundamental é um processo dinâmico que exige compromisso e adaptação contínuos para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Ensino de Ciências para a Educação Especial

O ensino de Ciências no contexto da educação especial é um campo que demanda abordagens pedagógicas específicas para garantir que alunos com diferentes tipos de deficiência possam aprender e desenvolver habilidades científicas de maneira significativa. Esse desafio exige a adaptação dos métodos de ensino, dos recursos didáticos e das estratégias de avaliação para atender às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Costa (2015, p. 42), "a educação em Ciências para alunos com deficiência deve ser planejada de forma a proporcionar experiências de aprendizagem que considerem as suas capacidades e potencialidades".

A adaptação curricular é um aspecto essencial do ensino de Ciências para a educação especial. Isso envolve modificar o conteúdo e as atividades para torná-los acessíveis e significativos para todos os alunos. Segundo Souza e Boato (2015, p. 56), "o currículo de Ciências deve ser adaptado para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam acessar e participar das atividades científicas". Isso pode incluir o uso de materiais didáticos diferenciados, como recursos visuais, táteis e audiovisuais, que ajudam a tornar os conceitos científicos mais compreensíveis para os alunos com deficiências.

As estratégias de ensino diferenciadas são fundamentais para a inclusão efetiva no ensino de Ciências. Araújo e Barros (2019, p. 73) afirmam que "é crucial implementar estratégias pedagógicas que

atendam às necessidades específicas de cada aluno, como instrução em pequenos grupos, ensino direto e o uso de tecnologia assistiva". O ensino em pequenos grupos permite uma atenção mais personalizada e o uso de tecnologia assistiva, como *softwares* de leitura e aplicativos educativos, pode ajudar a superar barreiras de comunicação e acessibilidade.

A formação e a capacitação dos professores são essenciais para garantir a eficácia do ensino de Ciências na educação especial. De acordo com Guareschi e Naujorks (2016, p. 82), "os professores precisam de formação específica para lidar com a diversidade e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência". A formação contínua permite que os educadores se atualizem sobre novas metodologias e ferramentas que podem ser utilizadas para apoiar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Além das adaptações pedagógicas e da formação dos professores, a colaboração entre profissionais da educação é crucial. Renders e Gonçalves (2020, p. 95) destacam que "a colaboração entre professores, especialistas em educação especial e outros profissionais é fundamental para desenvolver estratégias de ensino eficazes e fornece o suporte necessário aos alunos". A cooperação entre diferentes especialistas ajuda a garantir que os alunos recebam uma abordagem educacional integrada e abrangente.

O uso de recursos didáticos adaptados é um componente importante no ensino de Ciências para a educação especial. Segundo Mantoan (2015, p. 60),

"recursos didáticos adaptados, como modelos tridimensionais, experimentos simplificados e materiais interativos, podem facilitar a compreensão dos conceitos científicos para alunos com diferentes necessidades". Esses recursos ajudam a tornar os conceitos científicos mais concretos e acessíveis, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente.

A avaliação também desempenha um papel crucial na prática do ensino de Ciências para a educação especial. Araújo e Barros (2019, p. 76) afirmam que "a avaliação deve ser adaptada para refletir o progresso individual dos alunos e considerar suas necessidades específicas, usando critérios variados e métodos alternativos". Avaliações diferenciadas, como observações práticas e relatórios de progresso, podem fornecer uma visão mais precisa do desenvolvimento dos alunos e das áreas que precisam de mais suporte.

O ambiente escolar deve ser adaptado para criar um espaço inclusivo em que todos os alunos possam aprender e participar ativamente. Segundo Costa (2015, p. 48), "um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo é essencial para promover a participação plena dos alunos com deficiência em atividades de Ciências". Isso pode envolver a organização do espaço físico para garantir acessibilidade, bem como a criação de um ambiente que valorize e respeite a diversidade dos alunos.

A participação ativa dos pais e da comunidade também é importante no ensino de Ciências para a educação especial. De acordo com Souza e Boato (2015, p. 61), "a colaboração entre a escola e as famílias pode

enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e garantir que suas necessidades sejam atendidas de forma eficaz". A comunicação aberta com os pais e o envolvimento da comunidade podem proporcionar um suporte adicional e criar oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar.

Finalmente, a pesquisa e a prática contínua são essenciais para aprimorar o ensino de Ciências na educação especial. Segundo Renders e Gonçalves (2020, p. 98), "é fundamental que os educadores e pesquisadores se engajem em práticas reflexivas e pesquisas para desenvolver e aprimorar metodologias inclusivas e eficazes". A busca contínua por novas estratégias e abordagens baseadas em evidências pode contribuir para a melhoria constante das práticas pedagógicas e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação científica de alta qualidade.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo foi identificar e analisar produções científicas que abordam práticas educativas voltadas ao ensino de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa permitiu compreender o fenômeno de forma interpretativa, valorizando o contexto e o significado das práticas descritas nas produções analisadas, enquanto a abordagem bibliográfica fundamentou-se na seleção e exame de estudos já

publicados em periódicos e eventos reconhecidos da área de Ensino de Ciências.

A definição do *corpus* bibliográfico considerou fontes de amplo reconhecimento científico no campo do Ensino de Ciências e da inclusão, com classificação Qualis relevante e consolidação na comunidade acadêmica. Foram selecionadas as revistas *Ciência & Educação* (UNESP), *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)*, *Sisyphus – Journal of Education*, *Revista Ponto de Vista* e *Revista de Educação Especial*, além das Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), principal evento nacional dedicado à divulgação de pesquisa em Ensino de Ciências.

A coleta de dados foi complementada com uma busca sistemática no Google Acadêmico, a fim de localizar produções recentes publicadas entre 2019 e 2025, ampliando o alcance da pesquisa e incorporando materiais de diferentes repositórios acadêmicos. Foram utilizadas as palavras-chave “ensino de Ciências e autismo”, “práticas educativas e TEA”, “inclusão e ensino de Ciências” e “educação especial e Ciências”.

A partir dos resultados obtidos, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para selecionar as produções pertinentes ao tema investigado. Os critérios de inclusão consideraram estudos que tratavam especificamente do ensino de Ciências para alunos com TEA, excluindo textos que abordassem a deficiência de modo genérico ou outras etapas de ensino. Os trabalhos selecionados compuseram o *corpus* de análise e foram organizados conforme o tipo de

pesquisa, ano de publicação, periódico e foco temático. A análise foi conduzida de maneira descritiva e interpretativa, por análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Começamos com uma leitura flutuante dos textos encontrados e, a partir daí, organizamos em categorias que emergiram dessa leitura. Esse processo permitiu evidenciar os temas das pesquisas sobre ensino de Ciências voltado a estudantes com TEA, que são apresentados a seguir.

Resultados

O levantamento bibliográfico realizado nas revistas *Ciência & Educação* (UNESP), *Sisyphus – Journal of Education*, *Ponto de Vista*, *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)* e nas Atas do *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)* revelou que as produções específicas sobre práticas de ensino de Ciências voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são escassas.

Nas revistas analisadas – *Ciência & Educação*, *IENCI* e *RBPEC* – não foram encontrados estudos empíricos que tratassem diretamente do ensino de Ciências para esse público, apenas publicações com enfoque mais amplo em inclusão e acessibilidade. Nos anais do ENPEC, foi identificado um único trabalho, desenvolvido por Martins, Lima e Rocha (2023), voltado à alfabetização científica de alunos com TEA e deficiência intelectual.

Além das revistas e do evento mencionados, foram encontrados outros estudos relevantes que dialogam com

o tema. Entre eles, destacam-se Silva e Mendes (2023), publicado na *Sisyphus – Journal of Education*, que investigou práticas multissensoriais no ensino de Ciências; Costa e Silva (2025), na *Revista Ponto de Vista*, que abordou o ensino estruturado e a previsibilidade no ensino de Ciências para alunos com TEA; Pontara e Amaral (2025), na *Revista de Educação Especial*, que mapeou dissertações brasileiras sobre ensino de Ciências e autismo; Ribeiro, Duboc e Souza (2019), na *Educação & Sociedade*, que analisaram políticas e práticas inclusivas em Ciências; e Renders e Gonçalves (2020), na *Revista Brasileira de Educação Especial*, que discutiram o papel da colaboração docente e do apoio especializado na inclusão de alunos com TEA.

O conjunto de produções específicas identificadas soma quatro estudos empíricos e dois teóricos, contemplando 17 dissertações mapeadas. Esses resultados indicam que, embora haja discussões amplas sobre inclusão nas publicações da área, o número de investigações empíricas voltadas especificamente ao ensino de Ciências para alunos com TEA é reduzido, configurando uma lacuna importante na literatura e apontando para a necessidade de novas pesquisas que explorem metodologias e práticas pedagógicas direcionadas a esse público.

A opção por incluir tanto revistas com produções empíricas quanto aquelas com revisões teóricas sobre inclusão justifica-se pela necessidade de compreender o tema de forma ampla, considerando a escassez de pesquisas específicas sobre ensino de Ciências e autismo. Além disso, a escolha de fontes com avaliação Qualis

reconhecida garante o rigor científico da revisão e amplia a validade dos resultados. O uso do Google Acadêmico como buscador inicial também possibilitou localizar publicações recentes e diversificadas, contemplando tanto a produção nacional quanto a internacional.

Entre as produções encontradas, o estudo de Silva e Mendes (2023), publicado na *Sisyphus – Journal of Education*, desenvolveu uma sequência de ensino investigativa sobre o tema força e movimento com seis estudantes autistas com idades entre nove e treze anos. O trabalho utilizou materiais multissensoriais, integrando estímulos visuais, auditivos e táteis, e concluiu que a aprendizagem foi favorecida quando o ensino incorporou atividades que estimulavam simultaneamente diferentes canais perceptivos. Essa abordagem aumentou o engajamento e a atenção compartilhada dos alunos com TEA, aspectos fundamentais para a aprendizagem científica significativa.

Outro estudo empírico relevante foi desenvolvido por Costa e Silva (2025), na *Revista Ponto de Vista*, envolvendo três estudantes com TEA no ensino de Ciências. A pesquisa destacou a importância de uma estrutura pedagógica estável e de rotinas previsíveis, o uso de linguagem clara e concreta e o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio. Os resultados apontaram que a previsibilidade e a clareza na condução das aulas contribuíram para o aumento da participação dos alunos e para a ampliação de suas interações sociais durante atividades experimentais simples.

Para complementar o levantamento, o estudo de Pontara e Amaral (2025), publicado na *Revista de Educação Especial*, mapeou 17 dissertações brasileiras produzidas entre 2013 e 2023 que abordavam o ensino de Ciências da Natureza para estudantes com TEA. O mapeamento identificou seis categorias temáticas predominantes: percepções docentes, avaliação, inclusão escolar, estratégias e recursos didáticos, trabalho colaborativo e uso de tecnologias digitais. A maioria das dissertações concentrou-se em estratégias e recursos pedagógicos, enquanto poucos trabalhos investigaram a eficácia das práticas de ensino ou o impacto a longo prazo nas aprendizagens dos alunos autistas.

Nos anais do ENPEC, o trabalho de Martins, Lima e Rocha (2023) descreveu uma proposta de alfabetização científica para alunos com TEA e deficiência intelectual, relatando o desenvolvimento de atividades experimentais adaptadas e a importância da mediação do professor de apoio durante a execução das tarefas. Os autores ressaltam que a adaptação das práticas de ensino, aliada ao acompanhamento constante, potencializa o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, além de promover maior envolvimento dos colegas de turma nas atividades inclusivas.

Tabela 1 – Quantitativo de estudos identificados no levantamento

Periódico/Evento	Quantidade de estudos sobre TEA	Observações
Ciência & Educação (UNESP)	0	Sem estudos empíricos específicos sobre TEA.
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	0	Nenhum trabalho voltado diretamente ao TEA.
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)	0	Aborda inclusão de forma ampla.
Atas do ENPEC	1	Martins, Lima e Rocha (2023) – Alfabetização científica para TEA.
Outras fontes relevantes	3 (2 artigos + 1 mapeamento)	Silva & Mendes (2023); Costa & Silva (2025); Pontara & Amaral (2025).
TOTAL	4 estudos	Produções específicas identificadas no levantamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Tabela 2 – Temas identificados nos estudos sobre ensino de Ciências e TEA (Análise de Conteúdo segundo Bardin, 2011)

Periódico Fonte	Autores (Ano)	Tipo de estudo	Tema principal	Descrição sintética do foco do estudo
Sisyphus – Journal of Education	Silva & Mendes (2023)	Empírico	Abordagem multissensorial no ensino de Ciências para alunos com TEA	Sequência de ensino sobre força e movimento com materiais táteis, visuais e auditivos.
Revista Ponto de Vista	Costa & Silva (2025)	Empírico	Ensino estruturado e previsibilidade nas aulas de Ciências	Rotinas estáveis, linguagem concreta e colaboração docente; melhora da participação e interação.
Revista de Educação Especial	Pontara & Amaral (2025)	Revisão Mapeamento	Estratégias e recursos pedagógicos para ensino de Ciências da Natureza a estudantes com TEA	Mapeia 17 dissertações e identifica seis categorias temáticas.
Atas do ENPEC	Martins, Lima & Rocha (2023)	Empírico	Alfabetização científica para alunos com TEA	Atividades experimentais adaptadas com mediação docente.
Ciência & Educação (UNESP)	—	Teórico Revisão geral	Inclusão e acessibilidade no ensino de Ciências (sem foco em TEA)	Discussões amplas sobre inclusão e tecnologias assistivas.
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	—	Teórico Revisão geral	Educação inclusiva e formação docente	Práticas inclusivas e capacitação docente, sem foco em TEA.
Revista Brasileira	—	Teórico Revisão geral	Acessibilidade e ensino de	Metodologias acessíveis e

de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)			Ciências para deficiências sensoriais	materiais adaptados, sem foco em autismo.
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

De modo geral, os dados reunidos no levantamento permitem identificar um panorama composto por dois estudos empíricos recentes sobre ensino de Ciências para alunos autistas, um mapeamento com 17 dissertações nacionais e um trabalho nas Atas do ENPEC. Em todos os casos, há convergência em torno de práticas pedagógicas baseadas em atividades experimentais adaptadas, recursos multissensoriais, instruções passo a passo, planejamento colaborativo entre docentes e adaptações na linguagem científica.

Esses resultados também apontam que o ensino estruturado, o uso de recursos visuais e manipulativos e a mediação direta são estratégias importantes para o sucesso do ensino de Ciências junto a alunos com TEA. As experiências relatadas nos estudos destacam ganhos observáveis na atenção, na interação social e na compreensão conceitual dos conteúdos científicos quando os alunos participam de atividades práticas mediadas, em ambiente acolhedor e organizado.

Por fim, constata-se que, apesar do número reduzido de pesquisas, há consenso entre os autores de que o ensino de Ciências pode se constituir em um campo privilegiado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais de alunos com TEA. Assim, a sistematização das práticas encontradas nesta revisão

serve de base para a elaboração de novas propostas pedagógicas que promovam a inclusão e assegurem a participação efetiva desses alunos nas aulas de Ciências.

Considerações finais

Em suma, a prática da inclusão no ensino de Ciências para a educação especial é um processo dinâmico e complexo que exige um compromisso com a equidade, a adaptação e a colaboração. A implementação bem-sucedida dessa abordagem depende da adaptação do currículo, da formação dos professores, da colaboração profissional, e do apoio contínuo das famílias e da comunidade. A pesquisa e a prática reflexiva são essenciais para aprimorar continuamente as metodologias inclusivas e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação científica de alta qualidade. Como demonstrado, é necessário avançar com mais pesquisas da área do Ensino de Ciências com alunos do espectro autista. O avanço nessa área poderá contribuir para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Referências

ARAÚJO, M. V; BARROS, D. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 5, p. 56-201, 2019.

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

BRASIL. 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: 10 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEEP, 2001.

COSTA, J. H. da. **O ensino de Ciências e a Educação Inclusiva nos anos iniciais: práticas pedagógicas a partir do planejamento cooperativo, 2015**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Rio Grande/RS.

DA SILVEIRA, A. M.; DA SILVA, H. B.; DA SILVA MAFRA, J. Educação inclusiva no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 18, n. 33, p.126-133, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GUARESCHI, T., NAUJORKS, M. I. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 609-620, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 22 abr. 2024.

RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2015.

CAPÍTULO 8

METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO QUE AVALIA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Rosângela Diniz Peres

Ludmila Helena Rodrigues dos Santos

Introdução

Este artigo surge como um relato biográfico e teoricamente referenciado, que trabalha uma hipótese específica e que busca ser comprovada por meio desta descrição autoetnográfica de que o uso de metodologias ativas impacta positivamente o aprendizado de estudantes da educação básica com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tentar embasar esta premissa vou, por meio da problematização da minha experiência como professora em uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, trazer aportes teóricos e normativos para mostrar como tais metodologias buscam a inclusão e como, por conta de suas características, as metodologias

ativas são mais exitosas quando pensamos o ensino e aprendizado destes estudantes.

Portanto, trata-se de um relato de experiência que visa dar luz a um desafio com o qual os educadores se deparam cada vez mais: a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ou TEA, como cotidianamente nos referimos a esta condição.

Meu relato aparece em primeira pessoa, pois é na descrição da minha narrativa que buscarei elucidar tais desafios, já que sabemos que a experiência em sala de aula é rica e deve ser humanizada, compartilhada e reconhecida. Além do mais, sabe-se que a formação continuada, aspecto importante para a abordagem, acolhimento, planejamento e efetivo aprendizado dos estudantes com TEA, não é só conteudista. As hipóteses, diretrizes e teoria podem e devem ser preenchidas com o dia a dia da sala de aula.

Atualmente, ministro aulas para o ensino fundamental e médio, nas turmas do 6º, 7º, 8º, 9º anos e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. Ao longo dos anos que atuo como docente, é possível notar que a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem crescido, exigindo dos professores práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis ao aprendizado deste público.

Nos deparamos então com a necessidade de que as metodologias ativas sejam inclusivas e inovadoras, voltadas às novas necessidades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Segundo Bacich e Moran (2018), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Assim, usar dessas estratégias de “metodologias ativas têm como objetivo tornar o aluno protagonista da sua própria aprendizagem” (Bacich e Moran, 2018). E, pensando o aluno como protagonista de seu aprendizado, temos ainda que a utilização de metodologias ativas contribui para uma aprendizagem mais significativa, em que “o aluno deixa de ser um receptor de informações e assume o papel fundamental de participante ativo na construção do seu próprio conhecimento” (Bacich e Moran, 2018, p. 22).

Dessa forma, esse tipo de abordagem dentro da sala de aula faz todo sentido quando experienciamos o real aprendizado sendo alcançado com muito mais protagonismo do que quando utilizamos de “métodos tradicionais”.

Entretanto, é preciso destacar que muitos docentes, e me incluo nesta lista, enfrentam dificuldades em aplicar as metodologias ativas, ainda mais pensando na integração do estudante com TEA. Por quê?

Essa dificuldade está na necessidade de um suporte que oriente a princípio os caminhos que podem conduzir para uma aprendizagem significativa desse público e que envolva todos os agentes do processo.

Nota-se a dificuldade de desenvolver as metodologias por parte dos professores, que necessitam cada vez mais se atualizar e trocar experiências exitosas no âmbito escolar, o que deveria acontecer por meio da

formação continuada e do planejamento e acompanhamento conjunto do estudante com TEA pelo professor regente e pelo AEE¹. É sabido que estas atualizações, formações e trocas nem sempre acontecem em consonância com as urgências das demandas dos professores em sala de aula.

É preciso ainda ressaltar que dentro do universo que representa uma sala de aula, há perfis muito heterogêneos de estudantes, e isso inclui os estudantes com TEA, que apresentam particularidades de manifestação do transtorno e não podem ser taxados de forma homogênea.

Também há resistência por parte da gestão das escolas, já que tais metodologias exigem mudança de mentalidade e na forma de programação dos conteúdos, além de tempo e recursos (educacionais e financeiros).

No meu caso, a gestão escolar apoia todo aprimoramento das práticas em sala de aula, dando sempre o apoio necessário para que ele aconteça da melhor forma. Mas é importante destacar que isso não ocorre em todos os ambientes escolares e que há dificuldades estruturais (recursos, espaços, planejamento coletivo etc.) para esta efetivação de maneira geral. Como já dito, muitos dos professores se sentem despreparados e constantemente não recebem apoio para a implementação

¹ Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço do sistema educacional brasileiro que oferece apoio especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como deficiência ou transtornos. Ao longo do texto, será explicada de forma mais minuciosa a função e a legislação que garantem a presença deste profissional na escola.

destas metodologias ativas, o que causa frustração e sobrecarga destes profissionais.

Por fim, mas não menos importante, é importante listar o papel dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes com TEA, cujo envolvimento, compreensão e cobrança por metodologias inclusivas é essencial neste processo de ensino e aprendizado envolvendo metodologias ativas. Muitos dos pais ou responsáveis pelos alunos com TEA nem sempre possuem ou aceitam o diagnóstico, e é comum que a falta de conhecimento sobre este diagnóstico os leve a rejeitar as propostas e recursos colocados pelo professor e pela escola.

Diante deste panorama, é possível compreender que a inclusão de alunos com TEA não depende apenas da atuação isolada de um professor, de vários professores ou da presença do AEE, mas do envolvimento de toda a comunidade escolar. Como afirma Nunes (2013), a inclusão escolar somente se concretiza quando a escola reconhece sua responsabilidade coletiva no processo educativo do estudante público-alvo da educação especial. A autora destaca, por exemplo, que o AEE, por si só, não garante inclusão se não houver articulação entre gestão, professores, funcionários e famílias. Nesse sentido, “a construção de uma escola inclusiva exige a participação de todos os profissionais da instituição, em um trabalho coletivo que elimine barreiras e favoreça o pleno desenvolvimento do estudante” (Nunes, 2013, p. 459).

Essa ideia reforça que a inclusão é um compromisso global (que envolve todos os sujeitos), e não uma tarefa individual. Para que estudantes com TEA tenham acesso,

participação e aprendizagem, é essencial que existam ações coordenadas entre sala de aula, AEE, os profissionais da escola em um todo e a família, entendendo que cada um desses tem o seu papel na contribuição do processo educativo, construindo assim um ambiente inclusivo de verdade.

Metodologicamente, optei pela abordagem descritiva, mesclando os referenciais teóricos e o método biográfico, muito utilizado na pesquisa-ação dentro do campo da educação. Assim, problematizarei este tema de pesquisa por meio da descrição das minhas experiências pessoais com este assunto (já que, como dito, atuo no ensino básico do sexto ano até a série final do ensino médio e que, neste percurso, tenho a experiência de estar em sala de aula com estudantes com TEA).

Para embasar ainda mais a hipótese de que as metodologias ativas são um recurso importante para o aprendizado de estudantes com TEA, meu relato será somado por meio da análise e retrospectiva da troca de experiência com os professores que fazem parte do Programa de Ensino Integral (PEI), grupo este que se reúne semanalmente por conta de regimento específico para o ATPCG (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral).

Esta reunião é um momento de trabalho pedagógico em grupo com todos os docentes e a coordenadora geral da escola em que trabalho e, nestas ocasiões, é constantemente realizado o alinhamento de práticas exitosas e orientação de replicabilidade com relação às metodologias de ensino e aprendizagem.

Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que descreve o cotidiano escolar e o esforço institucional em replicar as metodologias exitosas que incluam todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

Essa abordagem pretende ser sensível e trazer uma contribuição ao assunto que se baseie no dia a dia da escola, mostrando seus desafios e diversidades e a tentativa legítima e coletiva de promover a inclusão.

Esse artigo busca somar experiência e literatura à necessidade urgente de encontrar práticas pedagógicas mais inclusivas que dialoguem com a realidade escolar. Por reconhecer que o uso adequado das metodologias ativas pode beneficiar não apenas alunos com TEA, mas todos os estudantes, promovendo uma educação mais equitativa e participativa, ele se torna uma importante fonte de trocas de experiência e de fundamentação para a aplicação de metodologias ativas mais inclusivas.

Metodologia

Este capítulo parte de duas frentes distintas e busca conectá-las neste texto.

A primeira é a análise da importância do uso de metodologias ativas para a inclusão de estudantes com TEA por meio do relato de experiência e de uma abordagem autoetnográfica que abordam minha experiência em sala de aula enquanto professora em uma escola de ensino integral.

A segunda refere-se ao levantamento bibliográfico realizado para o embasamento teórico, ao apontamento de

documentos jurídicos que se voltem ao tema da inclusão e à regulação de parâmetros e recursos para sua efetivação e a busca de alguns documentos técnicos e/ou administrativos que explicitem a rotina e a constituição de uma escola de ensino integral.

Para isso, recorri à bibliografia vista durante o Curso de Pós-graduação em Educação Especial (cujo requisito de aprovação inclui a escrita deste artigo), fiz buscas na internet procurando versões digitais disponíveis das obras de referência utilizadas e em repositórios acadêmicos e científicos como o Scielo, Google Scholar e repositórios de universidades.

A abordagem utilizada aqui é, então, qualitativa e calcada neste relato de experiência devidamente fundamentado por meio da pesquisa bibliográfica, que por sua vez não precisou ser exploratória, mas voltada às definições e parâmetros aqui expostos.

Breve relato do cotidiano escolar abordando a inclusão de estudantes com TEA

Sou professora há 13 anos e, desde que iniciei no magistério, acompanho em minhas salas de aula alunos com deficiência (principalmente estudantes com TEA).

Durante a minha primeira formação acadêmica em Ciências Biológicas e Matemática, não tive nenhuma matéria ou parte do estágio que me orientasse a promover a inclusão de tais alunos. Posteriormente, ao cursar Pedagogia, realizamos atividades adaptadas para inclusão, mas nada que me direcionasse de tal forma que pudesse

agregar um aprendizado significativo na sala de aula voltado a este público, até porque a adaptação por si só, de acordo com minha experiência, não implica em inclusão e pode até excluir o aluno da dinâmica da aula.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão é entendida como um princípio educacional que afirma que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. A escola deve reconhecer as necessidades dos alunos e ajustar as estratégias de ensino para garantir educação de qualidade para todos. Ou seja, a inclusão não se baseia em somente inserir o aluno na sala de aula, mas sim em adequar o sistema educacional de forma que atenda a todos os alunos (UNESCO, 1994).

Já a ideia de integração consiste em inserir o aluno com necessidades específicas sem alterar o sistema educacional. Enfim, o aluno tem acesso ao ensino, mas todo o processo pedagógico permanece o mesmo, é o aluno que tem que se adequar ao sistema (UNESCO, 1994).

Para pensar a inclusão no contexto da escola em que trabalho, buscamos compartilhar as experiências exitosas com relação às metodologias ativas utilizadas, buscando replicá-las observando o contexto de cada disciplina (conteúdo, aplicabilidade da dinâmica etc.). Tendo em mente que a formação continuada também se dá no contexto de troca de experiências, mas que deve extrapolar esta dinâmica de troca e se voltar a um repertório científico e de práticas pensadas por especialistas no assunto, no cotidiano da escola vamos buscando a inclusão na prática,

tornando-nos também professores-pesquisadores da inclusão em sala de aula.

Como já dito, atualmente eu leciono em uma escola PEI (Programa de Ensino Integral). Esta escola se localiza na periferia da cidade, o bairro é bem distante da região central. Isso traz um perfil socioeconômico importante para pensar a questão da inclusão e o envolvimento da comunidade escolar.

Assim, os estudantes fazem parte de famílias vulneráveis socialmente. No cotidiano, os alunos demonstram grande carência afetiva e material, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem. No entorno da escola podemos observar os desafios socioambientais que o bairro enfrenta, com pouca arborização, acúmulo de lixo pelas ruas e entulhos em terrenos baldios, e isso reflete diretamente a falta de informação e a baixa escolarização comunitária, impactando o meio ambiente e o bairro como um todo.

Com formação em Ciências Biológicas e Matemática, Pedagogia e Sistemas Biomédicos, leciono a disciplinas de Ciências, Robótica e Programação, para 11 turmas: 6ºano A e B, 7ºano A e B, 8ºano A e B, 9ºano A e B, 1ª série A, 2ªsérie A e 3ªsérie A do ensino médio.

Atuo diretamente com 262 estudantes do ensino fundamental - anos finais e ensino médio, em que 27 alunos têm Transtorno do Espectro Autista - TEA. Estes números refletem a realidade do professor no Brasil, evidenciando a sobrecarga de trabalho e ainda os desafios enfrentados em busca de uma educação

equitativa, que abarque cada um destes estudantes e valorize suas particularidades.

Por isso mesmo, a questão da inclusão precisa ter um foco macro, que trata desde as condições de trabalho, a possibilidade concreta dos profissionais da educação, os recursos disponíveis e os demais profissionais envolvidos.

Crítérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo a DSM

O Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), é a principal referência utilizada por profissionais de saúde para diagnóstico de transtornos mentais, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela literatura clínica como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por prejuízos persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Segundo o DSM-5, esses dois conjuntos de manifestações constituem os critérios centrais para o diagnóstico. Os *déficits* comunicativos abrangem dificuldades na reciprocidade socioemocional, na utilização de comportamentos comunicativos não verbais e na capacidade de desenvolver e manter relações adequadas ao nível de desenvolvimento. Tais manifestações podem incluir desde ausência de linguagem ou uso atípico da fala até dificuldades sutis em compreender regras sociais implícitas, ironias ou nuances da comunicação cotidiana.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento podem se expressar por movimentos motores estereotipados, uso repetitivo de objetos, ecolalia, forte necessidade de rotinas, resistência a mudanças e interesses fixos ou intensos. Alterações na reatividade sensorial também podem estar presentes, como hiper ou hipossensibilidade a estímulos auditivos, táteis, visuais ou alimentares. A gravidade, a forma e a combinação desses comportamentos variam amplamente entre os indivíduos, de modo que o DSM-5 descreve o TEA como um espectro.

Os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, ainda que possam tornar-se mais evidentes apenas quando as demandas sociais aumentam. Além disso, o diagnóstico requer que os prejuízos causem impacto clinicamente significativo na vida social, acadêmica, profissional ou em outras áreas importantes. O manual ressalta que embora muitos indivíduos possam desenvolver estratégias compensatórias, o histórico clínico e a observação sistemática permanecem fundamentais para identificar o transtorno.

Esses critérios substituíram nomenclaturas anteriores, unificando dentro do espectro quadros antes classificados de maneira separada, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

Esta definição técnica é importante para a compreensão da diversidade que abrange o TEA e, conseqüentemente, do desafio de lidar com estudantes com TEA em sala de aula, pois por mais que as trocas e conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e

cotidiano escolar orientem técnicas e metodologias visando a inclusão, na prática, cada caso é um caso e é preciso sensibilidade e persistência pedagógica.

Os estudantes com TEA com os quais eu lido no meu dia a dia escolar estão nas turmas de 6º ano (2), 7º ano (4), 8º ano (2), 9º ano (1), 1ª série do ensino médio, 2ª série do ensino médio e 3ª série do ensino médio. É possível ver que além do desafio do TEA e suas particularidades, tenho o desafio de cada estudante cursar um determinado nível educacional, com expectativas de aprendizado gerais diferentes.

Dentre o número de alunos citados com TEA, doze (12) possuem um diagnóstico e têm acompanhamento de equipe multidisciplinar fora do ambiente escolar, todos os citados acima têm o acompanhamento com uma profissional de apoio que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e a importância da família

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para que a inclusão aconteça de forma concreta. Na prática cotidiana da escola onde atuo, o AEE funciona como um suporte essencial para complementar o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, garantindo que os estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham suas necessidades educacionais atendidas e planejadas.

O AEE não substitui o professor e as aulas são realizadas em sala de aula comum, e não em um espaço separado de escolarização. Pelo contrário, o AEE é um apoio que complementa e se articula com o currículo da sala de aula, por isso é necessário ser realizado em conjunto com o professor regente, conforme previsto na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 58, estabelece que a Educação Especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular, reforçando que a participação do estudante com deficiência deve acontecer junto aos colegas, em igualdade de oportunidades. Já o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva descreve como seu objetivo a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes com deficiência, dentre eles os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em um sistema educacional inclusivo. Ele regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevê a Formação Continuada para profissionais e estabelece a criação da Rede Nacional para articular ações entre os entes federados. No decreto é detalhado que o AEE tem como função eliminar barreiras (fator fundamental à inclusão) que impeçam o estudante de aprender e participar, oferecendo recursos, serviços e estratégias adequadas ao seu desenvolvimento.

No contexto da escola em que atuo, o AEE é realizado por uma professora especializada, que acompanha os alunos tanto na sala de aula quanto na sala de recursos, em atendimentos individuais previamente agendados. Durante as aulas em sala, essa profissional

atua como apoio, observando as demandas específicas de cada aluno com deficiência e auxiliando na organização das atividades adaptadas, essas atividades adaptadas são construídas coletivamente pelos professores e formalizadas por documento específico exigido pela Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

Um aspecto importante que acontece na escola é o fato de que alguns estudantes com TEA gostam e se sentem seguros com a participação desse profissional de AEE dentro da sala de aula para dar suporte, enquanto outros se sentem desconfortáveis ou com vergonha. Nessas situações, a atuação do apoio ocorre de forma mais discreta, a professora especializada acompanha a aula, observa o desempenho e, posteriormente, realiza a intervenção individual, buscando respeitar essas particularidades para preservar o emocional do aluno e não ser invasiva e acabar excluindo o estudante da dinâmica coletiva da aula.

Além das intervenções que ocorrem na sala, o atendimento na sala de recursos é um momento significativo para o desenvolvimento de habilidades específicas, ampliação de repertório e fortalecimento da autonomia. Ali, o professor do AEE utiliza recursos visuais, organizadores, rotinas adaptativas, materiais estruturados e atividades direcionadas às necessidades individuais, sempre em conjunto com a sala de aula comum.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, reforça que este serviço deve considerar as especificidades de cada estudante, trabalhar em parceria com os professores da

sala regular e garantir recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam o processo de aprendizagem. Em meu cotidiano, percebo que essa articulação com o AEE e o professor regente é essencial para que o estudante com TEA se sinta compreendido, incluído e motivado a participar, portanto, manter um alinhamento entre nossos planos de aula junto ao profissional de AEE é muito enriquecedor para o pleno desenvolvimento dos alunos.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também destaca a importância desse atendimento. A Meta 4 do PNE determina que todos os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso à escola e ao AEE, de forma inclusiva, garantindo a oferta desse serviço em todas as etapas da educação básica.

Então, o AEE se constitui como um direito garantido e como instrumento indispensável para promover uma inclusão escolar que não seja apenas física, mas pedagógica, social e emocional. Mais do que cumprir uma exigência legal, o AEE representa uma rede de apoio que amplia o olhar sobre a singularidade de cada estudante, valorizando suas potencialidades e oferecendo condições reais para que ele participe e aprenda.

Na escola, os alunos TEA possuem cuidador que fica fora da sala de aula para dar suporte em atividades como ir ao banheiro, realizar as refeições e até mesmo auxiliar na hora de brincar. Desse profissional não é exigida nenhuma formação específica, é apenas realizado um contrato para a demanda. Pensando em termos de inclusão, é importante que os alunos com TEA tenham esse profissional

acompanhando e dando o devido apoio para as atividades extraclasse, evitando constrangimentos em relação ao apoio necessário para estas atividades cotidianas.

Na realidade da escola em que eu atuo, o profissional de apoio faz o acompanhamento do estudante principalmente fora da sala de aula, auxiliando nos deslocamentos, no refeitório, no pátio, no uso de banheiros e nos momentos de maior agitação ou desorganização emocional. Esse apoio assegura que o aluno consiga permanecer na rotina escolar com conforto, estabilidade e segurança, favorecendo sua inclusão e reduzindo barreiras que comprometam sua aprendizagem.

A atuação desse profissional está prevista na legislação brasileira na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência / Lei Brasileira de Inclusão - LBI), que garante ao aluno público-alvo da Educação Especial o apoio humano sempre que necessário para sua permanência e participação no contexto escolar. O Art. 28, inciso XVII, da LBI assegura a oferta de "profissional de apoio escolar". No contexto do Estado de São Paulo, essa função é regulamentada pela Resolução SEDUC nº 21/2023, que o define como Profissional de Apoio Escolar – Atividades de Vida Diária (PAE/AVD), cuja atuação é, em regra, fora da sala de aula, o que se alinha com a sua experiência.

Rotineiramente, observo que entre os estudantes com TEA o número de familiares que realmente os acompanha na vida escolar é muito pequeno. Na escola, poucos pais comparecem às reuniões, atendem aos chamados da coordenação ou procuram saber sobre o

desenvolvimento dos filhos. Em alguns casos, percebo dificuldades claras de aceitação do diagnóstico. Alguns responsáveis ainda tratam os comportamentos do estudante como manha, birra ou falta de vontade, o que acaba dificultando muito a construção de estratégias conjuntas entre escola e família. Há também aqueles que parecem não compreender a importância do acompanhamento familiar, deixando esse papel totalmente sob a responsabilidade da escola. Isso interfere diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, já que o trabalho pedagógico sozinho não dá conta de todas as demandas que envolvem uma criança ou adolescente com TEA.

Do ponto de vista teórico, diversos autores reforçam que a participação da família é um dos pilares para a inclusão escolar. O texto de Merletti (2018) destaca que a família é parte essencial no processo formativo da criança, e que a escola não pode trabalhar de forma isolada. A autora explica que a relação entre a escola e a família deve ser de parceria, construindo um diálogo constante que apoie o estudante e favoreça a sua autonomia. Quando essa relação não acontece, as barreiras para a aprendizagem tendem a aumentar, e o aluno pode apresentar ainda mais dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar. A família é a primeira rede de apoio e a participação dela é determinante para que o AEE e a sala de aula consigam desenvolver um trabalho eficiente.

Quando penso na minha experiência na escola, fica claro que a aprendizagem dos estudantes com TEA não depende apenas do professor, da gestão ou do AEE. Depende também da forma como a família se envolve,

acompanha, apoia e compreende as necessidades do filho. Quando a família participa, nós podemos ver avanços e, quando se distancia, o processo tende a se tornar mais difícil para todos, e quem mais é prejudicado com isso é o estudante.

Análise da eficácia das Metodologias Ativas com base na experiência em sala de aula e na troca de experiências na ATPCG

Em minhas aulas de Robótica, Programação e Ciências eu utilizo Metodologias Ativas para promover o aprendizado dos estudantes em geral, e sempre que planejo minhas aulas procuro direcionar esse planejamento de forma que inclua diretamente os alunos com TEA. As metodologias mais utilizadas por mim são a Gamificação, Aprendizagem Baseada em Problemas e Grupos Produtivos, pois no contexto da disciplina são as mais inclusivas.

De todos os desafios enfrentados no magistério em uma sala de aula, ter uma gestão que apoie a aplicação de metodologias ativas em sala de aula é o que caracterizo como o mais importante para desenvolver aulas atrativas e enriquecedoras. Ao longo da carreira fui coordenada por diferentes perfis de gestão, e atualmente considero muito esse apoio que tenho para aplicação nas aulas. Essa autonomia traz segurança, diminuindo o medo de errar, fazendo com que as práticas sejam mais assertivas, já que o erro não trará julgamento.

No contexto da minha observação profissional e trocas regulares com outros professores é possível notar

um diferencial da participação dos estudantes (com ou sem deficiência) nas aulas em que utilizo metodologias ativas, pois o interesse e motivação são maiores, uma vez que estas estratégias pedagógicas dão mais protagonismo e autonomia ao aluno no seu processo de aprendizagem. No próximo tópico, pretendo descrever o que são e quais são estas principais metodologias utilizadas e dar exemplos na minha atuação profissional.

Metodologias ativas e seu uso em sala de aula

As metodologias ativas não foram criadas por uma única pessoa, mas sim foram desenvolvidas ao longo do tempo, com base nas ideias de vários educadores e filósofos que defendiam a aprendizagem centrada no aluno, a autonomia e o aprender fazendo.

Em cada aula que realizamos usando metodologias ativas, podemos perceber o quanto foram relevantes as ideias de cada educador e filósofo que abordou em suas publicações a importância do olhar por um ângulo diferente para ter intervenções precisas no momento da aprendizagem, porque são essas escritas que nos dão embasamento para investir em aulas em que o aluno tenha um aprendizado significativo.

Ao falar de aprendizado significativo, fala-se do momento em que o aluno com TEA é inserido e se engaja na aula. Pessoalmente, enquanto educadora posso relatar que é extremamente satisfatório integrar esse momento de aprendizado por meio de metodologias ativas, pois tais metodologias “quebram” o lugar de julgamento do

professor para colocá-lo como facilitador de um processo coletivo e dos aprendizados individuais.

Entre os autores que embasam a utilização de metodologias ativas, temos desde os teóricos que se debruçam sobre o desenvolvimento cognitivo, como Jean Piaget (1970), que defende o conhecimento como construído pelo próprio sujeito por meio da interação com o ambiente e teoriza que a oportunidade dele interagir com o meio faz com que ele se sinta parte do conhecimento que constrói, até teóricos que se voltam ao estudo de metodologias ativas, já citados ao longo deste texto, como José Moran e Lilian Bacich, que defendem que Metodologias Ativas promovem o protagonismo e a personalização da aprendizagem como pilares fundamentais para a inclusão.

Estas abordagens se voltam em especial aos estudantes com TEA, pois este público necessita de transformações pedagógicas e estruturais para ser, de fato, incluído, participando do processo e não apenas assistindo.

Outros autores, como é o caso de Maria Teresa Êgler Mantoan (2015), em seu livro intitulado “Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?”, pensam a flexibilidade na prática docente, algo essencial à adaptabilidade das metodologias, didática e avaliação, de forma que atenda a especificidade de cada aluno.

Vale a pena citar também o teórico John Dewey (1916), que é considerado um dos principais precursores das metodologias ativas, pois defende que o estudante aprende quando participa ativamente do processo e não apenas quando está na posição de ouvinte. Isso é notório

nas aulas em que utilizamos a **Cultura Maker**, é entendida como um movimento que valoriza a criação, a inovação e a experimentação, incentivando as pessoas a criar, construir e reparar coisas por conta própria e em que o aluno aprende fazendo (Anderson, 2012).

Assim, a inclusão do estudante com TEA por meio das metodologias ativas exige uma compreensão acerca da sua condição particular, o que implica em uma compreensão do desenvolvimento cognitivo, motor e social deste estudante, mas também pensa seu protagonismo e participação ativa por meio da adaptação e mediação das atividades por parte do professor.

Por isso, está reflexão busca trazer um pouco destas situações e da experiência concreta, para pensar e replicar metodologias que possam surtir efeitos em termos de ensino e aprendizado das crianças com TEA.

Neste momento, torna-se importante uma breve explicação sobre as **metodologias ativas**, tanto as que uso em sala de aulas como também as que tenho acesso pela experiência de colegas professores, por meio das nossas trocas pedagógicas e formativas.

As metodologias ativas mais usadas na escola em que leciono são: gamificação, grupos produtivos, aprendizagem baseada em problemas, *storytelling*, *peer instruction* e TEACCH. Segue abaixo a explicação de cada uma das metodologias citadas e a explicitação do seu uso no meu contexto de sala de aula.

A **Gamificação (Gamification)** é a aplicação de elementos e técnicas de jogos, com pontuação e recompensas, em contextos não lúdicos, que tem como

resultado o engajamento, motivação e participação dos alunos nas propostas apresentadas (Bacich; Moran, 2018, p. 67).

Na gamificação aplicamos elementos de jogo, como desafios, pontuação para equipe ou individual, recompensas e a cooperação. Essa estratégia motiva e deixa as aulas e o aprendizado mais envolventes. Quando aplicamos em uma turma com estudantes com TEA, a gamificação pode contribuir na concentração, na interação social e no desenvolvimento de habilidades de forma significativa.

Nas salas dos anos finais do ensino fundamental, especificamente no sétimo ano, tenho dois estudantes com TEA, e ambos são participativos quando se trata de atividade gamificada.

No primeiro caso, o estudante com TEA não desenvolveu a leitura e a escrita convencional. Contudo, ele é bastante motivado por jogos, sendo muito participativo nas atividades gamificadas - vibrando e aplaudindo seus acertos, já que não possui hipersensibilidade sonora.

Nesta turma há outro estudante com TEA, com outras características pessoais. Ele é alfabetizado e sente-se também muito estimulado em atividades com gamificação, no entanto, no caso dele, é preciso evitar os barulhos altos, pois ele apresenta sensibilidade auditiva e o barulho acaba deixando-o desregulado emocionalmente.

Tendo em vista este cenário, a gamificação é uma estratégia exitosa para a inclusão dos estudantes com TEA, como é possível notar nos exemplos citados.

Contudo, seu planejamento deve observar as características singulares de cada estudante, exigindo uma preparação individualizada das atividades. Isso vale para os estudantes do sétimo ano, mas também se aplica aos demais estudantes, já que o uso de jogos costuma motivá-los, desde que devidamente adaptados.

Já os **Grupos Produtivos (Agrupamento Produtivos)** se resumem em uma organização intencional de alunos em grupos, de forma heterogênea ou por níveis de aprendizagem próximos. Essa estratégia se baseia na troca de saberes, construção coletiva do conhecimento e confronto de ideias com a mediação e interação do professor fazendo intervenções direcionadas, segundo a necessidade de cada grupo (Bacich; Moran, 2018).

Grupos produtivos são formados por alunos com várias equipes pequenas e heterogêneas, para que eles possam trabalhar juntos para alcançar o objetivo da proposta. Esse método valoriza a colaboração e o diálogo, contribuindo com o respeito pelas diferenças individuais.

Pensando em uma abordagem inclusiva, no caso do aluno com TEA, existe a oportunidade de uma participação mais ativa e, assim, de desenvolver a autonomia e a comunicação, dando a este estudante o sentimento de pertencimento.

Um exemplo de atividade que realizei com grupos produtivos ocorreu na sala da 1ª série do ensino médio, em que há outro estudante diagnosticado com TEA. Ao realizar atividades com essa metodologia, o aluno demonstrou autonomia para desenvolver a proposta de atividade, acompanhando o desenvolvimento da atividade

e observando o que os colegas faziam. Também foram desenvolvidas habilidades de comunicação, para que ele pudesse entender melhor o que fazer e para que todos do grupo pudessem contribuir com ele de forma ativa.

Assim, o uso de grupos produtivos é pertinente aos estudantes com TEA, desde que devidamente supervisionados e trabalhando um senso de pertencimento grupal, englobando as habilidades, competências e dificuldades de todos os integrantes. Este momento pode ser bastante importante para a integração e o senso de pertencimento do estudante com TEA. Também elabora em todos os integrantes habilidades de solidariedade e responsabilidade coletiva.

A Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projetos (ABP ou Problem-Based Learning – PBL) é uma metodologia que estrutura a aprendizagem em torno da busca por soluções para problemas ou desafios. Os alunos são organizados em pequenos grupos para analisar um problema, identificam o que precisam aprender para resolver e, em seguida, compartilham para formar soluções. O professor atua como facilitador e tutor (Bacich; Moran, 2018, p. 60).

A Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecida pela sigla ABP, permite aos alunos aprenderem os conteúdos por meio de uma investigação e, assim, resolverem uma situação-problema.

Essa abordagem estimula o aluno a ter um pensamento crítico, mais autonomia e a trabalhar em equipe. Para os estudantes com TEA, é sugerida a adaptação com apoio visual, com informações claras,

para que possa promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse estímulo é ainda mais significativo, porque atende necessidades educacionais específicas. De modo geral, muitos estudantes com TEA apresentam dificuldade na compreensão de comandos exclusivamente verbais e precisam de previsibilidade para não gerar ansiedade, sendo assim, as informações concretas desses comandos sendo apresentadas de forma visual e estruturadas contribuem diretamente para essa organização de pensamento, para a compreensão do problema e para a permanência na atividade.

Esse tipo de recurso ajuda o estudante a visualizar etapas e antecipar ações, reconhecendo alternativas de respostas e favorecendo a participação ativa – o que aumenta o interesse e o engajamento do aluno com TEA, promovendo assim a autonomia e garantindo o aprendizado do currículo.

Na minha experiência prática, a aplicação da ABP foi particularmente exitosa em uma aula de Robótica com uma turma de 9º ano, na qual temos um estudante com TEA que apresenta resistência a comandos puramente verbais e longos períodos de exposição teórica.

O desafio proposto à turma foi desenvolver uma estação meteorológica na qual os anemômetros deveriam indicar a direção do vento e o pluviômetro medir a quantidade de chuva precipitada. Para este aluno, a situação-problema foi apresentada por meio de um roteiro visual estruturado, contendo o passo a passo da

investigação em cartões coloridos que indicavam a sequência: "Problema" → "Pesquisa" → "Teste" → "Solução".

Ao visualizar as etapas concretas, o estudante demonstrou uma redução imediata na ansiedade e conseguiu interagir com seu grupo de forma mais assertiva. A previsibilidade garantida pelo apoio visual permitiu que ele não apenas compreendesse o desafio, mas também contribuísse ativamente na montagem do protótipo, sentindo-se parte integrante da solução encontrada pela equipe. Esse resultado reforça que, quando a ABP é acompanhada de suportes que respeitam o estilo de processamento de informações do aluno com TEA, ela se torna uma ferramenta poderosa de inclusão e protagonismo.

Peer Instruction (Instrução por Pares) é um método que utiliza a interação e a discussão entre os próprios alunos (pares) para fixação de conceitos. Funciona com a leitura prévia do material e em seguida de uma questão conceitual apresentada pelo professor em aula. Depois de um momento de reflexão individual, os alunos discutem a questão em duplas ou pequenos grupos antes de responderem (Bacich; Moran, 2018).

É uma metodologia ativa que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, podemos agrupar os alunos em pares ou pequenos grupos, não necessariamente heterogêneos, com pares sensíveis. Na metodologia **Peer Instruction**, pares sensíveis se baseiam em formar intencionalmente duplas de estudantes com níveis diferentes de compreensão sobre determinado tema/assunto, a fim de que a interação

entre essa dupla favoreça a aprendizagem mútua, por meio do diálogo e argumentação. O professor apresenta a situação-problema ou uma questão que precisa ser resolvida, os alunos debatem entre si e chegam em uma conclusão, depois apresentam para a sala, dessa forma eles compartilham conhecimento. Tal dinâmica oportuniza aos alunos com TEA treinar habilidades de comunicação e estimular o desenvolvimento de habilidades sociais dentro da sala de aula.

Um exemplo da aplicação dessa metodologia ativa para alunos com TEA ocorreu na sala do oitavo ano. Nela, temos um estudante com TEA com competência leitora avançada. Quando aplicamos o *Peer Instruction*, este estudante geralmente gosta de escolher sua dupla. Habitualmente, sugerimos que ele se sente com um outro aluno que apresenta uma diversidade para aprendizagem, pois o fato dele ter habilidades avançadas na leitura e interpretação contribui muito quando colocamos um aluno que apresenta defasagem nessa habilidade. No momento da atividade, ele torna-se protagonista, ao discutir o problema ou questão com o colega. Ele também se sente seguro para expor a conclusão a que eles chegaram ao realizar a atividade.

Essa metodologia desenvolve a aprendizagem ativa, contribuindo com o desenvolvimento da compreensão conceitual de ambos os alunos, uma vez que é necessário ele explicar o seu raciocínio e compreender o ponto de vista do outro. Também promove o engajamento na sala de aula durante o processo de ensino aprendizagem, já que exige participação ativa, aumentando a atenção e desenvolvimento dos alunos. A metodologia também

contribui com o desenvolvimento da argumentação, comunicação, escuta ativa e trabalho colaborativo, além de favorecer a retenção do conteúdo a longo prazo.

O **Storytelling (Contação de Histórias)** é um método que envolve a contação de histórias e, em suas narrativas, a transmissão do conteúdo, despertando o interesse e engajando os alunos. No processo de ensino, ajuda a contextualizar informações tornando conceitos abstratos mais acessíveis e memoráveis (Bacich; Moran, 2018).

É importante também destacar como metodologia o *Storytelling* é uma estratégia em que o aluno participa da criação e recontagem de um enredo, estimulando a imaginação, a criatividade, o engajamento, o protagonismo, a aplicação do aprendizado e, ainda, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Nesta metodologia, o estudante atua de forma efetiva durante todo o processo, que é dialógico.

Um exemplo de como aplicar a metodologia *Storytelling* voltada ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é contar uma história bem estruturada com início, meio e fim e organizada visivelmente, colocar o aluno para participar da criação e da sequência da história, usando personagens e situações do cotidiano. Podem ser usados recursos visuais como cartões ilustrados, pranchas de comunicação ou histórias em sequência, incentivando a compreensão, a previsibilidade e a organização do pensamento.

Por fim, o **TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)**, diferentemente das outras listadas, é uma

abordagem estruturada, voltada especificamente para indivíduos com TEA. É um sistema altamente visual e organizado, que utiliza a estruturação física do ambiente, rotinas visuais que ajudam a entender o mundo ao seu redor, desenvolver autonomia e facilitar a comunicação e aprendizagem (Souza; Silva; Souza, 2025).

Na escola também utilizamos o Programa TEACCH que, como explicado, não é uma metodologia ativa, mas um suporte pedagógico inclusivo para aplicação de metodologias ativas, e é definido como uma abordagem educacional estruturada que organiza o ambiente físico, o tempo e os materiais para apoiar a compreensão e a autonomia de pessoas com TEA (Souza; Silva; Souza, 2025).

O objetivo deste suporte é a inclusão do estudante com TEA, auxiliando no processo decisório das metodologias que beneficiem cada estudante, pensando suas particularidades e seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Dessa forma, o TEACCH é um programa que se baseia na organização do ambiente, na rotina previsível e no uso de recursos visuais para facilitar o desenvolvimento de tarefas por parte do estudante com TEA. Esta abordagem contribui para promover independência e reduzir ansiedade diante das mudanças. Como exemplos de aplicação do TEACCH no contexto escolar, pode-se citar:

- Organização do espaço da sala de aula, delimitando os espaços para cada tipo de atividade, utilizando cores ou símbolos, para facilitar a compreensão do estudante;

- Agendas visuais de rotina, usando desenhos para simbolizar as sequências de tarefas do dia;

- Estruturação das atividades, organizando em caixas as tarefas para realizar, e outra caixa para o estudante guardar as tarefas que forem sendo realizadas;

- Atividades com Instrução visual: usando imagens coloridas, pistas visuais, para orientar o aluno de como realizar as tarefas.

Por fim, é preciso ressaltar que, para além das metodologias citadas, podemos aproveitar e mesclar metodologias, adaptando os conteúdos e necessidades educacionais e visando à autonomia e o protagonismo do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem e aplicando o TEACCH, para adequar o ambiente e facilitar o aprendizado de acordo com o planejamento pedagógico.

Reuniões Formativas e trocas de experiência com relação às Metodologias Ativas

Cada uma dessas metodologias tem um *feedback* diferente, e isso é compartilhado durante as reuniões de ATPCA (Aula de Trabalho Pedagógico e Coletivo de Área) e ATPCG (Aula de Trabalho Pedagógico e Coletivo Geral), em que usamos a **replicabilidade**, que implica em ter uma visão crítica e focar em solucionar os problemas que são identificados, criando caminhos alternativos sempre que necessário. A replicabilidade é uma das premissas do PEI – Programa de Ensino Integral (2012), e consta no mapa de competências do programa.

A Aula de Trabalho Pedagógico e Coletivo de Área (ATPCG) e a Aula de Trabalho Pedagógico e Coletivo Geral

(ATPCG) são subcategorias da ATPC, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

As ATPCs são aulas destinadas a reuniões e outras atividades pedagógicas com professores e a gestão escolar, para formação, planejamento e estudo de caráter coletivo. Essas subcategorias são divididas de acordo com a abrangência da reunião.

Segundo o documento orientador da Secretaria da Educação de São Paulo (2025), ATPCG é uma reunião pedagógica coletiva de toda a equipe da escola que acontece semanalmente, executada pelo coordenador de gestão pedagógica geral. São reuniões gerais que visam o aprimoramento das competências dos educadores, o alinhamento com o Currículo Paulista, tanto no que se refere aos componentes da Base Nacional Comum Curricular quanto aos da Parte Diversificada e a articulação com os valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral.

A ATPCA é uma reunião de caráter mais específico, categorizado por área de conhecimento, e é coordenada pelo Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC), conforme as diretrizes do Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2022). O CGPAC é um profissional que desempenha duas funções nas escolas do Programa Ensino Integral: é docente de seu componente curricular específico e coordenador de sua área do conhecimento. Sendo assim, a ATPCA é uma reunião pedagógica com o objetivo de atender às demandas específicas dos

componentes da Base Nacional Comum Curricular de cada área do conhecimento.

Nas escolas que aderiram ao PEI, a carga horária diária dos docentes é de nove horas. Ao longo do dia, temos uma grade de aulas da base comum e aulas da parte diversificada, o que representa um diferencial em relação à escola regular.

Com a validação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o acesso e a permanência na escola passaram a ser direito garantido por Lei, e a LDB passou a ser um marco das políticas públicas educacionais.

Assim criou-se o Programa de Ensino Integral, como estratégia de melhoria do ensino. Foi regulamentado pela Lei Complementar nº 1164 de 4 de janeiro de 2012 e atualizado pela Lei Complementar de 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

Nesse contexto, o Programa Ensino Integral (PEI) surge como uma estratégia de aprofundamento educacional, oferecendo uma jornada ampliada e um modelo pedagógico que valoriza as metodologias ativas, o projeto de vida e a formação de atitudes.

A relação entre essa linha histórica e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) é direta e indissociável. A LBI consolida o direito à educação inclusiva, exigindo que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, incluindo o TEA.

O PEI, ao adotar metodologias ativas e uma estrutura de apoio (como o AEE e o Profissional de Apoio Escolar), alinha-se à LBI ao reconhecer que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à inclusão efetiva. A reforma curricular e o modelo PEI, portanto, representam a materialização do esforço em transformar o desafio da inclusão em uma prática pedagógica que utiliza a diversidade como potencial de aprendizado para todos, conforme preconiza a legislação mais recente.

Tendo em mente o paradigma da inclusão na escola regular, fundamentado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, principalmente, pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e sua aplicabilidade no contexto do PEI, notamos uma necessidade de adaptar o currículo, a didática e avaliação dos estudantes com necessidades educacionais. Daí a importante discussão sobre o importante papel das metodologias, sua aplicabilidade, replicabilidade, seu aprendizado por meio da formação continuada e troca de experiência dos professores e seu estudo e adaptação para os contextos escolares e de espaços de troca e formação mútua e contínua.

Considerações finais

Ao longo desta escrita busquei explicar o que são e entender a importância de metodologias ativas para a inclusão de estudantes com TEA.

A opção por trazer meu relato de experiência para apoiar a afirmação desta importância, descrevendo meu contexto de trabalho e alguns aspectos técnicos e

administrativos para a organização da formação continuada dos professores por meio da troca de experiências cotidianas, além do registro e (re)conhecimento das práticas exitosas, tem sido algo essencial na minha formação docente, expande minha troca e experiência partilhada enquanto professora transformando-a em relato que espero que apoie outros profissionais que lidam com o desafio da inclusão em sala de aula e buscam, para tal, utilizar metodologias ativas.

Obviamente, trago um contexto de trabalho específico, mas algumas das reflexões e ideias aqui descritas podem servir de apoio para professores e pessoas que buscam entender melhor como metodologias ativas impactam positivamente estudantes neurodiversos, e, no caso deste recorte, estudantes com TEA.

Mais do que uma hipótese, novas metodologias tendem a trazer novos resultados e a estimular o protagonismo e a criatividade dos estudantes considerando suas diferenças e potencialidades.

Referências

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

ANDERSON, Chris. **Makers**: a nova revolução industrial. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Pearson, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 nov. 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: www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

DEWEY, John. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MERLETTI, C. Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 146-151, 2018.

NUNES, Maria Teresa Tavares. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 451–464, abr./jun. 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento Orientador: ATPC e ATPL/APD** 2025. São Paulo: SEDUC/EFAPE, 2025. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEDUC/EFAPE, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo: DOE, 2023.

SOUZA, M. F. M.; SILVA, M. G.; SOUZA, A. A. Utilização do método TEACCH com criança com espectro autista no ambiente escolar: um estudo de revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 531–539, 2025. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/11703>. Acesso em: 21 fev. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 9

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO ESCOLAR

Jaqueline Patrícia Dias

Introdução

O desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo e sujeito a variações, no qual a criança passa da ausência de expressão linguística à apropriação da língua de sua comunidade. Os desafios enfrentados nas práticas educativas motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, que surgiu a partir das dificuldades observadas no cotidiano escolar com um aluno da Educação Infantil com Síndrome de Down.

Buscou-se investigar como ocorre o desenvolvimento da linguagem em crianças Síndrome de Down no contexto escolar, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas, as estratégias de ensino e os fatores que favorecem o avanço no desenvolvimento infantil. Indagou-

se, ainda, de que forma os ambientes escolar e familiar contribuem para o desenvolvimento da comunicação oral e não verbal dessas crianças.

A metodologia adotada baseia-se em levantamento de estudos por meio de artigos, revistas e documentos referentes à Trissomia do Cromossomo 21. Nas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, destaca-se a importância da estimulação oral desde a infância, a fim de garantir melhores resultados ao longo do processo de aquisição linguística.

A Trissomia do Cromossomo 21 é uma alteração genética ocasionada pela presença de um cromossomo extra no par 21 (Schwartzman, 1999). No Brasil, estima-se que existam aproximadamente 300 mil pessoas com Síndrome de Down, apresentando características físicas, cognitivas e de desenvolvimento específicas (Brasil, 2021). Os cromossomos são estruturas presentes nas células e contêm o material genético, o DNA, responsável por comandar o desenvolvimento e funcionamento do organismo.

Geralmente, essa condição ocorre devido a um erro na formação do óvulo ou do espermatozoide. Esse erro faz com que um dos gametas apresente uma cópia adicional do Cromossomo 21 e, quando ocorre a fertilização com um gameta normal, o embrião resultante passa a ter três cópias desse cromossomo em todas as suas células. Como consequência, o excesso de material genético interfere no desenvolvimento global da criança.

Almeida *et al.* (2020) afirmam que, por muito tempo, acreditou-se que a criança com Síndrome de Down era incapaz de se apropriar do sistema alfabético de forma

funcional. Com o passar do tempo, as crianças com essa condição genética deixaram de ser vistas como incapazes de aprender ou de se relacionar socialmente. A evolução das pesquisas, das práticas pedagógicas inclusivas e o reconhecimento de seus direitos contribuíram para a superação desses paradigmas.

Dessa forma, esses estudantes passaram a ter maior acesso às oportunidades educativas e às vivências sociais, podendo desenvolver suas habilidades e enfrentar seus desafios. Tais mudanças só foram possíveis graças à luta pela garantia de direitos e ao empenho de pesquisadores, familiares e professores que se dedicaram a promover melhorias nas condições de aprendizagem e inclusão.

Quando se fala em Trissomia do Cromossomo 21 ou Síndrome de Down, não se trata de uma doença, de algo contagioso ou passível de cura, mas de uma condição genética. Entre as características físicas frequentemente associadas à síndrome estão os olhos amendoados, o rosto arredondado, as mãos menores e os dedos mais curtos, além da tendência à protusão da língua.

Nos primeiros anos de vida, é fundamental que as crianças com Síndrome de Down recebam estímulos adequados para favorecer seu desenvolvimento cognitivo e motor. Elas são plenamente capazes de sentir, amar, aprender e se divertir desde cedo, sobretudo quando inseridas em ambientes que promovem interação, brincadeiras e experiências significativas. É por meio desses estímulos contínuos que a criança amplia suas potencialidades e demonstra interesse crescente pela aprendizagem.

As pessoas com Síndrome de Down apresentam maior predisposição a determinadas condições de saúde, como cardiopatias congênitas, alterações auditivas e visuais, além de possíveis disfunções da tireoide, entre outras. Pesquisas apontam que o desenvolvimento infantil nessas crianças ocorre em ritmo geralmente mais lento quando comparado ao de crianças sem alterações genéticas. Dessa forma, estímulos contínuos no âmbito familiar, escolar e social, são fundamentais para favorecer o progresso em diferentes áreas do desenvolvimento.

No que se refere especificamente à linguagem, destaca-se a importância de acompanhamento interdisciplinar com profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. O trabalho conjunto entre escola e equipe especializada contribui para avanços na comunicação oral e não verbal, promovendo um desenvolvimento mais consistente.

De modo geral, indivíduos com essa condição genética são descritos na literatura como afetivos, sociáveis e bem-humorados, embora apresentem déficits cognitivos de intensidade variável. Ressalta-se que o comportamento e a personalidade dessas crianças não são homogêneos, pois sofrem influência tanto de fatores genéticos quanto de aspectos culturais e do contexto em que estão inseridas. Assim, podem ocorrer diferentes formas de manifestação comportamental, incluindo dificuldades de autorregulação e desordens de conduta. Outro aspecto importante envolve o processo de alimentação nos primeiros anos de vida. Muitas crianças podem apresentar dificuldades para sugar, mastigar ou engolir, devido a características anatômicas, como hipotonia muscular e protrusão lingual.

Nesses casos específicos, a atuação do fonoaudiólogo é indispensável, pois, por meio de intervenções específicas, contribui para o fortalecimento da musculatura orofacial e para a evolução adequada da alimentação, o que repercute positivamente também no desenvolvimento da fala.

Assim, este estudo investiga o papel da escola, da família e dos profissionais da saúde na promoção de práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e a interação social. O texto a seguir apresenta uma revisão da literatura sobre a Síndrome de Down, destacando estratégias pedagógicas e intervenções que fortalecem as potencialidades dessas crianças e garantem sua participação plena no ambiente escolar.

Características do desenvolvimento da linguagem na Síndrome de Down

As pesquisas recentes indicam que essas crianças tendem a apresentar atraso no desenvolvimento linguístico em comparação com crianças sem alterações genéticas, sendo a linguagem expressiva geralmente mais comprometida que a compreensiva (Lamônica & Ferreira-Vasques, 2015). Observa-se, ainda, maior uso de gestos como recurso comunicativo (Porto-Cunha & Limongi, 2008). Inicialmente, a comunicação ocorre predominantemente por gestos, que, com o tempo, passam a ser associados a objetos e situações.

Estudos longitudinais mostram que a aquisição fonológica ocorre de forma gradual, com preferência por sons mais simples e uso limitado de estruturas linguísticas complexas (Ferreira & Martins, 2010). Apesar

de a síndrome ter sido descrita já em 1880, as investigações sobre o desenvolvimento da linguagem em pessoas com SD são mais recentes, tendo se intensificado a partir da década de 1950. Desde então, diversos estudos têm comparado crianças com SD e crianças típicas em diferentes áreas do desenvolvimento, contribuindo para a compreensão das particularidades e necessidades educacionais dessas crianças.

O desenvolvimento da comunicação no contexto escolar

A escola é um espaço fundamental para a socialização e para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Crianças com Síndrome de Down podem apresentar ritmo de aprendizagem mais lento, demandando estratégias diferenciadas de ensino. O apoio pedagógico, aliado à intervenção fonoaudiológica precoce, é fundamental para ampliar a competência comunicativa e o desempenho escolar.

Estratégias como comunicação alternativa e aumentativa (CAA), uso de recursos visuais, apoio de professores capacitados e parceria com a família contribuem significativamente para a inclusão. É importante conhecer o que o aluno já domina e respeitar suas conquistas, auxiliando-o a desenvolver sem limitar o aprendizado adquirido de forma autônoma. Como evidencia Dias (2022), o trabalho pedagógico por meio de jogos e atividades lúdicas favorece a coordenação motora, a memorização e a interação social, criando um ambiente seguro e acolhedor que estimula o desenvolvimento integral da criança.

O incentivo contínuo dos professores à comunicação, tanto verbal quanto gestual, permite que a criança expresse vontades e emoções, mesmo antes de desenvolver plenamente a fala. A interação com os colegas é igualmente essencial, pois amplia a linguagem e favorece a construção de relações sociais. Nesse processo, o professor atua como mediador central, observando os limites individuais de cada aluno e proporcionando estímulos adequados, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Para que a educação seja efetiva, a escola precisa contar com profissionais capacitados e manter comunicação constante com a família, promovendo uma parceria que potencializa o sucesso da aprendizagem da criança. O papel do professor é decisivo para o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, e a ausência de conhecimentos especializados limita o acesso a direitos assegurados por lei.

O desenvolvimento da linguagem exige uma abordagem cuidadosa e individualizada. O professor deve criar um ambiente de interações planejadas, considerando que formas inadequadas de gesticular, explicar ou se expressar podem interferir negativamente no aprendizado. A ausência de acompanhamento de profissionais, como fonoaudiólogos e psicólogos, ou de estímulos consistentes por parte da família e da escola, pode atrasar a fala e a comunicação. Com intervenção adequada, o fonoaudiólogo contribui para a formação de palavras, frases, compreensão auditiva, respiração e ampliação do vocabulário.

O apoio pedagógico individualizado em sala de aula também é fundamental. Atividades lúdicas, jogos, colagens, cartões com figuras e letras ampliadas são estímulos visuais que promovem o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem. Muitas crianças com Síndrome de Down iniciam a comunicação por gestos ou apontamentos, e a fala tende a emergir entre o final do período sensório-motor ou no início do desenvolvimento cognitivo, sendo estimulada continuamente pelo acompanhamento escolar e familiar.

Intervenções precoces e resultados

É de extrema importância ressaltar que, desde o nascimento, a criança com Síndrome de Down necessita de acompanhamento por uma equipe multiprofissional, composta por profissionais da saúde e da educação, que auxiliem no desenvolvimento integral da criança.

Crianças com Síndrome de Down geralmente apresentam maior dificuldade em processar informações verbais do que visuais, o que torna essencial a atuação de fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais especialistas. O uso de jogos educativos, músicas, atividades lúdicas e recursos visuais é indispensável para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora e da comunicação.

As intervenções precoces contribuem para a melhora da mobilidade funcional, do equilíbrio e da coordenação motora. Atividades como rimas, canções e jogos vocais, bem como o uso de quadros de rotina com imagens e palavras para representar atividades diárias,

favorecem a organização, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo da criança, proporcionando ainda momentos lúdicos que tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Estudos nacionais destacam a eficácia da intervenção fonoaudiológica precoce no desenvolvimento da linguagem em crianças com Síndrome de Down (Lima *et al.*, 2016). Além disso, programas voltados para habilidades cognitivas e escolares têm mostrado resultados positivos no processo de alfabetização dessas crianças.

A educação inclusiva é garantida pelo ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabelece que é dever do Estado “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, definindo a educação como direito de todos e assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a inclusão de estudantes com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) reforça a obrigatoriedade de que crianças com deficiência recebam atendimento adequado às suas necessidades, evitando qualquer tipo de segregação (Brasil, 1990). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, pode obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem de crianças com Síndrome de Down: como desenvolver o trabalho docente diante a essa especificidade?

Os primeiros anos em que a criança com Síndrome de Down se insere na escola são marcados por grandes descobertas, construção de vínculos e adaptação ao ambiente educativo. Esse período inicial é fundamental para que o aluno se desenvolva por meio das atividades, adquirindo novos conhecimentos e estabelecendo interações com seus colegas e professores. Para que esse processo seja efetivo, é imprescindível que o trabalho docente seja planejado de forma intencional, sensível e embasada nas necessidades individuais da criança.

Assim como qualquer aluno, a criança com essa condição genética apresenta potencial para aprender, mas necessita de estratégias pedagógicas específicas que considerem suas características cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Dessa forma, o planejamento escolar deve contemplar tanto práticas inclusivas quanto o desenvolvimento global da turma, garantindo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham acesso ao currículo de maneira equitativa e significativa.

Compreender como a criança processa informações, interage e responde aos estímulos é um dos primeiros passos para a construção de práticas pedagógicas adequadas. É necessário que o professor observe continuamente sua forma de aprender, identificando

habilidades já consolidadas e aquelas que exigem maior intervenção. A partir dessa observação, o docente pode selecionar metodologias que facilitem a compreensão do conteúdo, como recursos visuais, atividades práticas, repetição de instruções e estratégias de comunicação alternativa ou aumentativa, quando necessário.

Para que ocorra um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e linguísticas da criança, torna-se essencial adotar práticas pedagógicas inclusivas. Tais práticas incluem adaptações curriculares individualizadas, reorganização do tempo e do espaço, mediação diferenciada, uso de jogos educativos, atividades lúdicas e contextualizadas, além de oportunidades sistemáticas de interação com os demais colegas da turma.

Nesse sentido, a atuação do docente vai muito além do simples ato de ensinar: ele é mediador do processo de aprendizagem, facilitador da construção de significados e promotor de acessibilidade pedagógica. Ao reconhecer as singularidades dessa condição genética, como ritmo de aprendizagem mais lento, predominância de aprendizagens concretas e visuais, dificuldades na linguagem expressiva e necessidade de rotinas estruturadas, o professor passa a desenvolver ações intencionais que favorecem a autonomia e o protagonismo do aluno.

Outro aspecto importante é o papel da formação continuada. Professores que recebem capacitação em educação inclusiva conseguem planejar com mais segurança, compreender melhor as necessidades específicas e aplicar estratégias pedagógicas eficazes. A

formação contribui para o desenvolvimento de competências profissionais que fortalecem o trabalho docente, como manejo comportamental, desenvolvimento da linguagem, uso de tecnologias assistivas e elaboração de adaptações curriculares.

O trabalho colaborativo com a família e com profissionais da equipe multidisciplinar, como fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio, também é indispensável. Essa articulação amplia o olhar sobre o estudante e possibilita intervenções mais coerentes, contínuas e alinhadas com suas necessidades. A parceria entre escola e família fortalece a rotina escolar e garante que as estratégias utilizadas tenham continuidade fora do ambiente educacional.

Por último, o planejamento pedagógico deve ser detalhado e considerar todas as especificidades do aluno. É necessário que inclua objetivos claros, reais e alcançáveis, práticas concretas, visuais e lúdicas, estratégias de mediação que valorizem a autonomia e a participação, organização do ambiente priorizando estímulos visuais, rotina estruturada e acessibilidade, além de flexibilidade, permitindo ajustar a intervenção conforme a evolução da criança.

Assim, o trabalho docente frente à especificidade dessa condição genética torna-se mais efetivo quando é planejado cuidadosamente, realizado com intencionalidade e sustentado por práticas pedagógicas inclusivas. A criança com Síndrome de Down tem potencial para aprender e se desenvolver, desde que o

ambiente escolar lhe ofereça suporte, acessibilidade e oportunidades significativas de participação e construção do conhecimento.

Considerações finais

A experiência prática evidenciou fragilidades no processo de comunicação expressiva da criança, que, embora demonstre boa capacidade de compreensão das orientações pedagógicas, apresenta respostas verbais limitadas e um retorno comunicativo reduzido, tanto com o professor regente quanto com o professor de apoio. Essa vivência, além de despertar inquietações profissionais, reforça a necessidade de aprofundar conhecimentos, refletir sobre práticas pedagógicas e buscar estratégias que favoreçam o desenvolvimento pleno da linguagem e da comunicação desse aluno.

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com Síndrome de Down apresenta desafios específicos, sobretudo no campo da linguagem expressiva, devido às particularidades anatômicas, cognitivas e neurobiológicas associadas à condição. No entanto, a literatura aponta de forma unânime que tais desafios podem ser significativamente minimizados quando há intervenção precoce, acompanhamento fonoaudiológico, estratégias pedagógicas inclusivas e participação ativa da família. Essas ações, articuladas e contínuas, favorecem avanços importantes, tanto no vocabulário quanto na interação social e na autonomia comunicativa.

A escola inclusiva, nesse sentido, revela-se um espaço fundamental não apenas para o acesso ao

conhecimento, mas também para o fortalecimento das interações sociais, da identidade e da participação da criança com Síndrome de Down. O ambiente escolar deve proporcionar oportunidades reais de comunicação, incentivando a expressão por meio de múltiplas linguagens, como gestos, comunicação alternativa, recursos visuais, música, brincadeiras e situações comunicativas significativas.

Assim, torna-se imprescindível que professores, gestores, profissionais de apoio e demais membros da equipe escolar compreendam a comunicação como um pilar central da inclusão. Isso implica investir em práticas pedagógicas sensíveis, planejamento intencional, adaptações acessíveis, formação continuada e uma postura ética que valorize o potencial de cada criança. A inclusão verdadeira acontece quando a escola não apenas acolhe, mas cria condições para que o aluno participe, se expresse e aprenda de maneira significativa.

Ainda que existam discussões sobre a natureza do desenvolvimento em crianças com Síndrome de Down – se ocorre de forma apenas mais lenta, se segue as mesmas etapas do desenvolvimento típico em ritmos diferenciados ou se apresenta fases próprias marcadas por especificidades cromossômicas –, há um consenso crescente de que as particularidades genéticas exercem influência direta sobre o percurso do desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e linguístico dessas crianças. Tal perspectiva não deve ser compreendida como determinista, mas como indicativa de que o desenvolvimento ocorre por caminhos próprios, exigindo

acompanhamento cuidadoso e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Por fim, reconhecer essas especificidades não significa limitar expectativas, mas qualificar a atuação docente e ampliar as possibilidades de aprendizagem. O desafio da inclusão escolar é, também, o desafio da transformação: transformar práticas, transformar olhares, transformar modos de ensinar e aprender. Portanto, reafirma-se a importância de uma educação inclusiva que respeite o ritmo individual, valorize potencialidades, ofereça suporte contínuo e garanta o direito de todas as crianças, com ou sem Trissomia do Cromossomo 21, a uma participação plena e significativa no contexto escolar e social.

O desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Síndrome de Down está diretamente relacionado ao trabalho docente. Professores preparados, sensíveis e reflexivos conseguem transformar desafios em oportunidades pedagógicas, oferecendo condições reais de participação e desenvolvimento.

A atuação docente vai além da transmissão de conhecimento: envolve observar, compreender, adaptar, acolher e estimular cada aluno dentro de seu ritmo. Quando a escola adota práticas inclusivas, promove formação continuada e investe em estratégias acessíveis, o aluno com Síndrome de Down se desenvolve de maneira mais plena cognitivamente, socialmente, comunicativamente e emocionalmente.

Assim, o professor permanece como figura central na construção de uma educação inclusiva, capaz de

reconhecer potencialidades, promover autonomia e garantir a todos os estudantes o direito de aprender.

Referências

ALMEIDA, D. R.; *et al.* Alfabetização e Síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4910/3132>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Brasil tem 300 mil pessoas com a Síndrome de Down**. Senado Federal, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/sis/noticias-comum/brasil-tem-270-mil-pessoas-com-a-sindrome-de-down>. Acesso em: 02 dez. 2025.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 1.118, de 19 de março de 2025**. Altera a nomenclatura “Síndrome de Down” para “Trissomia do Cromossomo 21 (T21)” no ordenamento jurídico brasileiro. Câmara dos Deputados, 2025.

DIAS, M. A. **Atividades lúdicas para alunos com Síndrome de Down**. TCC (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário Atenas, Paracatu, 2022.

FERREIRA, A.; MARTINS, M. **Aquisição fonológica na Síndrome de Down.** 2010.

LAMÔNICA, D.; FERREIRA-VASQUES, A. **Linguagem expressiva e compreensiva na Síndrome de Down.** 2015.

LIMA, F. *et al.* **Desenvolvimento infantil e Síndrome de Down.** 2016.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O modo comunicativo utilizado por crianças com Síndrome de Down. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400007>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.

CAPÍTULO 10

DA CASA PARA CRECHE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICO SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Suelen Souto Godoi

Introdução

A síndrome de Down é uma condição genética que resulta de uma alteração cromossômica caracterizada por um cromossomo a mais, a trissomia do cromossomo 21, isso ocorre devido a um erro na divisão celular que deixa o indivíduo com uma cópia extra desse cromossomo. As características mais marcantes da síndrome costumam ser observadas no nascimento ou logo em seguida, o que facilita o diagnóstico.

A primeira descrição clínica da Síndrome de Down foi feita por John Langdon Down em 1866. Todas as crianças com Síndrome de Down possuem a alteração genética, mas cada criança é um ser único, com singularidades

específicas, desenvolvimento e traços físicos diferenciados. A única peculiaridade comum a todas elas é o déficit intelectual, que varia o nível alcançado e o ritmo requerido para a construção do conhecimento em cada pessoa. Esse déficit intelectual está associado a diversos fatores como problemas na linguagem, déficit auditivo, de concentração e na coordenação motora fina e grossa (Saraiva; Kottel, 2023, s/p). Portanto, o estímulo correto durante a primeira infância¹ é indispensável para o desenvolvimento e aprimoração de habilidades.

Diante deste cenário, apresento meu relato, que diz respeito à minha filha e à minha busca pessoal por sua autonomia e desenvolvimento adequados dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, a inclusão de alunos com síndrome de Down no ensino regular é uma prática fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral desses estudantes. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 208, estabelece o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino:

¹ Segundo site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2025), a “primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. São nos primeiros anos de vida que ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva. Estudos mostram que quanto melhores forem as experiências da criança durante a primeira infância e quanto mais estímulos qualificados ela receber, maiores são as chances de ela desenvolver todo o seu potencial”.

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

I - Educação **básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, assegurada inclusive sua **oferta gratuita para todos** os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II - Progressiva **universalização** do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

III - **Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.**

IV - **Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um.**

VI - Oferta de ensino noturno regular, **adequado às condições do educando[...]** § 1º **O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.** § 2º **O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente** (BRASIL, 1988, art. 208, grifo nosso).

Os grifos na citação acima são propositais; os destaques mostram como a legislação busca que os direitos sejam de todos (universais), assim como os acessos. É possível notar, no tópico III do artigo, que para garantir esta igualdade formal é preciso estabelecer

critérios de equidade, fornecendo atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Na descrição deste tópico há dois pontos de atenção. O primeiro refere-se à mudança da nomenclatura. Neste ponto é preciso lembrar que desde a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, exatamente por avançar nas pautas dos direitos humanos e na cidadania, muitas questões foram debatidas e mudaram seu entendimento ao longo da história.

A expressão "portador de deficiência" foi substituída por "pessoa com deficiência", termo atualmente de uso comum. Essa mudança ocorreu devido ao entendimento de que a deficiência não é algo que se carrega, como um guarda-chuva ou um documento. O termo "pessoa com deficiência" foi adotado como a forma correta de se referir a indivíduos que possuem disfunções físicas ou mentais por diversas razões.

Foi aprovado após debate mundial, o termo “pessoa com deficiência” é utilizado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU, ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo 186, de 9 julho de 2008 e promulgada pelo Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Contudo, a conquista dessa nova qualificação exigiu uma longa trajetória, que passou pelo uso de termos depreciativos e específicos como aleijado, coxo, retardado, mongolóide, mudinho, ceguinho, inválido e deficiente.

Segundo Sassaki (1997), há “dificuldade ou excessiva demora” para a transformação de percepções,

raciocínios e comportamentos, tanto por parte do público leigo quanto de profissionais que lidam com a situação das pessoas com deficiência. Do mesmo modo, há “resistência contra a mudança de paradigmas”, como se dá no caso necessidade de os sistemas sociais evoluírem da “integração” para a “inclusão” (p.20).

Neste contexto, é fundamental estabelecer a definição legal de Pessoa com Deficiência (PcD) e, para melhor compreender a situação da minha filha, analisar como essa classificação se aplica especificamente à Síndrome de Down.

Uma pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva na sociedade obstruída (BRASIL, 2015, art. 2º).

A deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 2015, é um conceito que vai além da condição individual. A LBI entende que a deficiência surge da interação entre os impedimentos (limitações nas funções do corpo) e as barreiras sociais. A lei elenca vários tipos de barreiras – como as urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação, de informação, atitudinais e tecnológicas – que podem limitar o pleno exercício dos direitos em igualdade de condições.

Portanto, este relato sensível dos obstáculos das dificuldades concretas que minha filha enfrenta na escola dela – uma creche da rede regular de ensino – ilustra as barreiras reais, que tantas vezes se contrapõem ao que é legislado, mostrando a distância entre o que é e o que deve

ser (leis). O objetivo é dar vida e problematizar os reais desafios para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas. É uma verdade consolidada que a escola enfrenta desafios para esta inclusão é amplamente conhecida. São desafios estruturais caracterizados pela falta de ambientes adaptados, materiais adequados, recursos tecnológicos, formação adequada de professores, profissionais de apoio e/ou especializados, profissionais administrativos e de conservação, falta de investimentos para a melhoria deste quadro, falta de reconhecimento e de remuneração adequada aos profissionais da educação (voltados especificamente ou não à inclusão) etc. Também há as barreiras atitudinais, caracterizadas pelo preconceito, pelo estigma da incapacidade, pela falta de compreensão e informação da comunidade escolar sobre a questão da inclusão, da diversidade e das especificidades de cada sujeito (com ou sem laudo).

Estas questões fazem parte do dia a dia escolar e provavelmente são vivenciadas por outras mães e pais que lidam com a inclusão de seus filhos e filhas e que, assim como eu, precisam de visibilidade para suas necessidades.

Como mãe e funcionária, exerço uma dupla função dentro da mesma escola: de “cliente” e de prestadora de serviço desta mesma escola. Isso me possibilita acompanhar “de perto e de dentro” o que acontece com minha filha no interior da escola. É por causa deste meu duplo papel que frequentemente noto e pergunto por que ela é deixada de fora de certas atividades. Como dito, essa minha vigilância constante faz parte do privilégio de estar dentro da escola, o que me permite algo que a maioria dos

pais de alunos com deficiência não tem a chance de fazer: monitorar a inclusão diária de seus filhos.

Sei que por conta da Síndrome de Down, minha filha pode apresentar dificuldades escolares como atraso na aprendizagem, dificuldades na linguagem, no raciocínio lógico e na memória, especialmente devido à possível presença de deficiência intelectual, que nem sempre faz parte desta síndrome, mas é comum.

Segundo informações retiradas do artigo “Síndrome de Down: o que é e sua relação com a deficiência intelectual”, uma característica notável da deficiência intelectual associada à Síndrome de Down é a trajetória do QI: ele tende a diminuir nos primeiros dez anos de vida e a se estabilizar na adolescência. Por conseguinte, a maioria das pessoas com a síndrome é afetada por essa condição em diferentes níveis de severidade (Neurológica, 2017).

Por esta razão, é tão importante trabalhar o pleno desenvolvimento da minha filha e criar condições de autonomia neste primeiro dez anos de vida, pois ele será essencial para suas habilidades e confiança na vida adulta.

Exatamente por conta destas possíveis limitações, me preocupo muito com o envolvimento e a estimulação da minha filha nesta fase da vida. Espero que a escola seja o local em que ela possa desenvolver suas capacidades no próprio ritmo.

A verdadeira inclusão ocorre quando o processo educacional inspira a criança a acreditar em sua capacidade de superar

obstáculos e potencializar seus talentos. No entanto, o contato com crianças com Síndrome de Down nos revela que a diversidade é a norma, e que cada aluno independentemente de suas condições, tem necessidades especiais únicas (Neurosaber, 2025).

Outro ponto importante para refletirmos ao falar sobre inclusão legislada, como no tópico III do artigo 208 que preconiza o “atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” diz respeito à diferença entre igualdade formal e equidade.

A questão da inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) na rede regular de ensino traz à tona o debate sobre a igualdade (educação como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado) e da equidade (garantia de atendimento educacional especializado e da eliminação de barreiras para a inclusão pessoas com deficiência na rede comum). Esses temas ressaltam a importância de assegurar a igualdade de direitos e de promover oportunidades equitativas para todos, conforme destacado nesta citação da Constituição Federal.

Dentro deste panorama, é preciso destacar que, além da Constituição Federal, existem diversas normativas e diretrizes que sustentam, regulamentam e orientam a inclusão de pessoas com deficiência. Dentre essas, destaco aqui o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão). Todas essas normativas buscam dar condições de possibilidade para a inclusão de

pessoas com deficiência (dentro e fora da escola), pensando meios, políticas, ações e adaptações para tal.

Assim, considerando que as diretrizes legais e educacionais enfocam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, este trabalho relata como esse processo ocorre na prática, destacando os desafios e obstáculos enfrentados por mim e pela minha filha por meio de relatos da minha experiência.

Metodologia

Com objetivo de humanizar as diretrizes, princípios e normatização voltada à inclusão e de preencher com vida os desafios enfrentados pela família e pela escola na inclusão de crianças com deficiência, no caso específico do meu relato, crianças com Síndrome de Down, sem pretender esgotar o assunto nem por sua abordagem formal e nem pela abordagem descritiva, optei por realizar uma pesquisa qualitativa baseada em um relato autoetnográfico, por meio do método biográfico e descritivo, em que foram descritas algumas questões pontuais, relativas à inclusão da minha filha em uma creche de ensino regular em que atuo na área administrativa.

Assim, minha história é especialmente relevante por trazer os anseios de alguém que vê a dificuldade dos processos administrativos “de dentro” da instituição, e, simultaneamente, vive as demandas da comunidade (como mãe de estudante com deficiência) para garantir a cumprimento da lei e uma educação inclusiva que se volte às demandas próprias da minha filha. Por isso, a escolha

pelo relato autoetnográfico é rica, já que humaniza e diversifica os olhares e análises aqui trazidos.

Este trabalho representa minha contribuição acadêmica para a discussão sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. Meu objetivo é também oferecer apoio e acolhimento a outras famílias que compartilham da mesma experiência, expandindo o diálogo sobre o tema.

Conectado ao meu relato, trago algumas das principais legislações que normatizam a inclusão, além de autores que abordam em específico a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente escolar e artigos que descrevem as particularidades (genéticas, psíquicas e sociais) da Síndrome.

A seleção foi feita, primeiramente, por meio de bibliografia vista no curso de pós-graduação *lato sensu* em educação especial, realizado no ano de 2025, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A parte de legislação é voltada à questão da inclusão e diversidade no ambiente escolar foi pensada, prioritariamente, por meio de bibliografia apresentada ao longo do curso.

Ante o exposto, este artigo foi construído metodologicamente a partir de um percurso de pesquisa que envolveu o repertório do curso de pós-graduação, orientações recebidas, buscas em bases de dados acadêmicos e um aprofundado levantamento bibliográfico.

A inclusão escolar “de perto e de dentro”: das práticas pedagógicas ao acompanhamento especializado

O primeiro passo para refletir a inclusão de crianças com Síndrome de Down em escolas regulares é, antes de tudo, refletir sobre o caminho percorrido por uma mulher ao se tornar mãe de uma criança com Síndrome de Down. Diferente da percepção comum, a maternidade é um papel que se aprende e se conquista, não nascendo com a mulher no parto. Para as mães de crianças atípicas, como no meu caso, que me “tornei” mãe de uma criança com Síndrome de Down, essa jornada de aprendizado é intensificada, exigindo uma reestruturação de vida e a construção de um novo entendimento sobre a maternidade, muitas vezes desvendando concepções idealizadas e mergulhando em uma realidade de resiliência e adaptação.

A descoberta de que eu seria uma “mãe atípica” aconteceu durante o parto, e, nesse momento, o medo e a insegurança tomaram conta de mim. Eu me perguntava várias vezes: Por que eu? O que eu fiz de errado? Como pode acontecer isso comigo? Mas a pergunta que não queria calar e não tinha resposta era: Como vai ser daqui para frente?

O medo pela minha filha se fez presente e logo compreendi a jornada que teríamos, pois já sabia, mesmo sem vivenciar “de dentro”, mas com a experiência de vivenciar “de perto”, a realidade da educação infantil, por atuar em uma creche de ensino público regular do município em que vivo. Sendo assim, eu já tinha uma perspectiva dos desafios, mesmo antes

de vivenciá-los como mãe, visto que o processo de inclusão ainda avança a passos lentos.

Esta referência de estudar algo “de perto e de dentro” parte do artigo de Magnani (2002, p. 11), em que o autor fala dos desafios para a realização da antropologia urbana, ou seja, das dificuldades que enfrentamos quando o ambiente relatado e estudado é o ambiente que vivenciamos e que estamos habituados, diferente, portanto, de um olhar “de fora e de longe”. O autor ainda sinaliza a perspectiva analítica, que ele chama de “olhar distanciado” que amplia o horizonte de análise e complementa este olhar de “perto e de dentro”.

Apesar dos medos e incertezas, o primeiro passo para a inclusão é o acolhimento pela família. Essa fase inicial é crucial para assegurar que a criança seja amparada por uma família capaz de zelar por seus direitos e atender às suas necessidades em cada etapa de sua jornada.

Infelizmente, sabemos que nem toda criança com deficiência é acolhida no ambiente do seu lar. Então, esta criança vai, ao longo da vida, acumulando exclusões e falta de direitos (à cultura, ao lazer, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária como descrito no Estatuto da Criança e Adolescente)².

No Art. 4º do ECA é possível entender o papel da família, da comunidade e do Estado no desenvolvimento de uma criança (com ou sem deficiência):

² Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Pensando na proteção dos direitos fundamentais da criança com deficiência, é crucial reconhecer que, apesar da universalidade dos direitos, sua aplicação exige uma atenção particular para ser efetivada. A deficiência é entendida não como uma incapacidade, mas como uma condição que, em conjunto com barreiras sociais e ambientais, pode restringir a participação plena. Portanto, a proteção desses direitos exige ações proativas e adaptativas, visando garantir a dignidade, a autonomia e a completa inclusão da criança (Setubal; Fayan, 2016).

Segundo Ferreira- Vasques e Lamônica, o desenvolvimento infantil é um processo global que integra habilidades como a coordenação motora (ampla e fina), a capacidade de adaptação, a comunicação, o autocuidado e as interações sociais, essas habilidades não se desenvolvem isoladamente, mas se influenciam entre si, sendo todas moldadas pelo ambiente familiar e social da criança. Na avaliação de crianças com Síndrome de Down, torna-se ainda mais importante uma análise detalhada para identificar as maiores dificuldades, com um olhar direcionado, é possível focar na estimulação das habilidades que mais precisam de

reforço, o que terá um impacto positivo em todo o desenvolvimento (2014, Resumo).

Apesar de todas as inseguranças e receios, a fase inicial da inclusão é fundamental, pois envolve este reconhecimento, acolhimento, cuidado e afeto. Por isso, destaco aqui o papel fundamental da família tanto para o cumprimento do ECA como para o trabalho de autoestima voltado ao acolhimento e valorização da diversidade.

Neste aspecto, sabendo que a inclusão é um desafio para muitas crianças com Síndrome de Down, que podem ser vítimas de abandono e alienação, a história da minha filha é um exemplo de como o acolhimento supera o preconceito. Ela foi acolhida de forma completa e incondicional por nossa família, e me tornou “uma mãe atenta”, a ponto de escrever este artigo para contar nossa história.

No entanto, confesso que a minha preocupação de como será o mundo para ela sempre vai existir. Me pergunto, a cada fase, quais serão as barreiras que terá de enfrentar e superar, já que elas vão se mostrando às PCDs desde o momento de seu nascimento.

No caso da minha filha, aos seis meses de idade começaram as terapias e a cada etapa ela vai conquistando mais sua autonomia. Aos oito meses chegou então aquele momento de incerteza: deveria mandar minha menina para a creche ou não?

Segundo Oliveira (2017), para crianças com Síndrome de Down, o aprendizado pode ocorrer em um ritmo diferente, mas o potencial de desenvolvimento é imenso quando a intervenção precoce é aplicada, ao receberem

estímulos desde cedo, primeiramente em casa e depois na escola, essas crianças alcançam um nível consideravelmente maior de desenvolvimento motor, cognitivo e social. O suporte de profissionais multidisciplinares é fundamental para intensificar e aprimorar esse processo, sempre de forma personalizada e atenta às particularidades de cada indivíduo.

Em face do exposto, mesmo trabalhando na creche em que ela estaria matriculada, eu me questionava sobre como suas particularidades seriam compreendidas e atendidas. Ao mesmo tempo em que achava que seria bom para o desenvolvimento dela, principalmente por conta do convívio social e do aprendizado escolar, o medo e a insegurança tomavam conta de mim, já que me preocupava com o preconceito e como seria o seu acolhimento no ambiente escolar, já que, nesse momento, minha filha enfrentaria uma nova fase que exigiria uma inclusão institucional e coletiva.

Estar na área administrativa me permite um acompanhamento diário, mas também cria um dilema, pois a experiência profissional pode se misturar com a pessoal. Isso torna mais difícil separar as emoções de mãe das responsabilidades de funcionária, ao ver, por exemplo, minha filha sendo excluída de atividades. Enquanto outros pais podem se sentir impotentes, eu tenho a oportunidade de questionar e agir, o que pode ser emocionalmente exaustivo e muitas vezes frustrante.

No início foi difícil. Este momento de adaptação na creche é um processo que gera medos e ansiedade nos

pais, sendo ainda mais desafiador para aqueles com filhos com deficiência.

Como já relatado, às vezes observo que minha filha tem sido excluída em algumas situações, e isso me preocupa. Fico pensando se o processo de desenvolvimento dela não deveria ser mais inclusivo e semelhante ao das outras crianças. Se ela consegue realizar, por que não a colocar para executar? Quais os motivos para privá-la?

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015, minha filha tem direito a um profissional de apoio, qualificado, para ajudar na sua inclusão educacional e auxiliar em seu desenvolvimento escolar. Segue o disposto na Lei no Art. 3º, inciso XIII, que define o profissional de apoio escolar:

[...] 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 (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII).

Além disso, o direito é reforçado no Art. 28, § 1º e 2º:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] § 1º O estudante com deficiência tem direito à educação regular

em igualdade de condições com os demais estudantes, garantindo, entre outros: [...] III - a participação de profissional de apoio escolar, quando necessário (BRASIL, 2015, art. 28, § 1º, III).

Atualmente, ela conta com a ajuda de uma auxiliar de classe sem formação pedagógica, nem especialização para esta atuação. A sala dela tem 20 crianças, 2 crianças com necessidades educacionais específicas e 1 profissional de apoio. A professora titular não tem formação voltada ao tema da diversidade e da inclusão. No dia a dia, noto que não são usadas metodologias adaptadas na formação e integração da minha filha.

Para ilustrar melhor, tenho o exemplo da adequação do material didático. A professora aplica a mesma apostila a todos, embora tenha manifestado sua opinião de que o conteúdo não é apropriado para a faixa etária dos estudantes. Para minha filha, que possui síndrome de Down, essa inadequação é ainda maior.

Aproveitando este exemplo, é importante apontar a diferença entre integração e inclusão e entre segregação e exclusão.

Entendo, que integração é o processo de inserir alunos com deficiências nas escolas comuns, sob a condição que eles se adaptam à estrutura já existente na escola. Diferentemente da integração, a inclusão transforma a visão pedagógica por completo, gerando impactos positivos para todos os alunos, independentemente de suas condições ou ritmos de aprendizado. No caso da minha filha, minha pretensão é que ela não seja meramente “integrada” ao ensino regular,

mas sim efetivamente incluída. Isso significa que sua jornada escolar deve ser acompanhada pelo suporte da educação especial, garantindo que o ambiente, a didática e a avaliação sejam acessíveis a ela, que a escola formalize o Plano de Ensino Individualizado (PEI), integrando o currículo da base comum com as práticas de educação especial necessárias para seu desenvolvimento.

Segundo o conceito moderno de deficiência, consolidado na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e internalizado no Brasil pela Lei nº 13.1466/2015, a exclusão ocorre quando indivíduos com deficiência são impedidos de frequentar a escola ou de participar do sistema educacional. Este impedimento pode ser causado por diversos fatores, como a presença de barreiras físicas, a ausência de políticas públicas de inclusão ou preconceitos sociais arraigados. Em consequência, o direito fundamental desses estudantes ao aprendizado e à convivência social é negado.

Já a segregação é uma realidade muitas vezes camuflada, por falsos argumentos de proteção ou especialização, pois mesmo que o acesso exista, ele acontece de maneira separada, alunos com deficiência estudam em locais ou turmas só para eles, sem interação com os outros. Embora isso possa ser visto como uma melhoria em relação à exclusão, essa separação sem necessidade real avaliada pode ser discriminatória.

Esta diferenciação define perfeitamente o convívio da minha filha na escola e as perguntas colocadas aqui neste texto que são: “se ela consegue realizar, por que não a colocar para executar? Quais os motivos para privá-la?”.

A educação inclusiva é um direito fundamental e inegociável. Segundo preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.1466/2015), uma instituição de ensino inclusiva acolhe a todos, sem qualquer tipo de discriminação, e a cada indivíduo em sua singularidade, independentemente de gênero, idade, crença, origem, raça ou deficiência.

Ainda pensando na exclusão, antes de ser escolar, ela é social e se manifesta nas relações escolares. Isso é comum na manifestação da preocupação dos pais dos alunos sem deficiência com o convívio dos filhos com alunos com deficiência no ambiente da sala de aula, alegando que isso pode baixar ou piorar a qualidade do ensino. Isso impacta diretamente a relação das crianças, que passam a ver o coleguinha não como outra criança, mas como um empecilho ou um atraso.

Mantoan (2003, p.15) ainda diz que:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

É essencial diferenciar 'integração' de 'inclusão'. Apesar de parecerem sinônimos, ambos representam modelos de inserção baseados em metodologias divergentes. Faço questão de destacar esses termos por

entender que essa clareza conceitual, embora esperada, ainda é uma demanda atual na educação. Esse pensamento é alinhado a autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, e esta análise reforça a urgência de não confundirmos integração com inclusão.

Muitos confundem presença com pertencimento. Por isso, a minha luta é para que minha filha seja incluída e não meramente integrada. Minha reivindicação não é por um favor ou por uma concessão de espaço, é pelo direito inalienável de que sua existência seja celebrada em toda a sua complexidade. Não aceito o “estar por estar”. Luto por uma sociedade em que ela não precise pedir licença para ser quem ela é, mas em que sua presença seja parte essencial do todo.

Em termos pedagógicos, enquanto a integração apenas transpõe métodos da educação especial para o ensino regular, criando uma coexistência de sistemas, a inclusão propõe uma ruptura com esse modelo. Mantoan (2003) aponta que integrar não é incluir, pois apenas o aluno que acompanha o ritmo da turma é aceito.

Resumindo, enquanto a integração ainda mantém resquícios de segregação ao exigir pré-requisitos do aluno, a inclusão é a antítese total da exclusão por garantir o direito incondicional à educação comum para todos.

Pensando em termos de inclusão e não de mera integração da minha filha à dinâmica do colégio, neste estágio do seu desenvolvimento cognitivo e motor (quatro anos de idade), acrescido o fato dela ser uma criança com Síndrome de Down, seria fundamental para seu desenvolvimento o acompanhamento por um profissional

com formação adequada, que pudesse estimulá-la e criar mecanismos de participação nas atividades coletivas, além, é claro, dadas as necessidades específicas verificadas neste convívio e o diagnóstico profissional, do apoio escolar de outros profissionais por meio de convênio ou serviço prestado à unidade escolar.

Tais medidas são essenciais para garantir o desenvolvimento global da minha filha, estimulando sua independência, sua autonomia e sua socialização já que este período é determinante para sua adaptação escolar e progressão nos níveis de ensino, exigindo, portanto, a consideração de suas capacidades individuais e a criação de currículos e metodologias adaptadas.

Ignorar a implementação dessas ações na primeira fase da educação infantil pode comprometer todo o seu futuro e sua inclusão social futura. Daí minha preocupação enquanto mãe e estudiosa da inclusão de pessoas com Síndrome de Down. A inclusão, no meu caso, não deve ser um princípio abstrato, mas corro contra o tempo para que ela se dê de fato.

Conclusões de uma mãe que trabalha na creche: quais as barreiras que persistem?

Apesar de saber que seria bom para minha filha o acompanhamento pedagógico de profissionais especialistas, capazes de estimulá-la e trabalhar sua independência de maneira análoga a como tento fazer em casa, vejo que o acompanhamento de uma pessoa sem preparo acadêmico acaba por criar um ambiente de exceção e restrição (por um excesso de cuidado pautada

na crença da incapacidade das crianças com Síndrome De Down) dado o fato de que a profissional que a acompanhava (e que saiu do cargo no momento em que escrevo este texto) não possuía repertório e segurança pedagógica para auxiliar de fato na inclusão da minha menina. O que acontecia de fato é que a profissional tinha receio de dar autonomia e deixar que minha filha se integrasse, já que sua função seria “cuidar” da minha filha, acabando por ter uma postura de superproteção, até por medo de que se algo aconteça a ela isso seja visto como “falha do seu trabalho” e não como uma intercorrência comum à educação infantil, causando, em vez de inclusão, exclusão.

Então, estamos diante da especificação do direito ao Profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da função do profissional de apoio escolar. Pretendo explicar a função e diferenciar estes profissionais neste momento.

No meu caso, é de extrema importância no acompanhamento pedagógico da minha filha um AEE em diálogo permanente com a escola, um profissional com formação específica em Educação Especial, que ofereça serviços de suporte pedagógico e, em diálogo com a professora titular, pudesse apoiar o uso de metodologias adaptadas na formação e integração da minha filha, além de complementar sua formação, promovendo a acessibilidade e removendo barreiras à sua aprendizagem (o que poderia incluir orientações ao profissional de apoio, evitando a postura excludente relatada).

Já o profissional de apoio escolar não precisa ter formação na área da educação, ainda que seja recomendado para a compreensão da deficiência e do seu papel no contexto escolar. Como minha filha não possui necessidades específicas com relação à locomoção, higiene e alimentação, este profissional a acompanha em sua rotina escolar na realização de suas atividades diárias e deveria agir sob orientação da professora e da equipe pedagógica (inclusive do AEE), já que nem sempre possui formação específica. Como dito, por falta dessa articulação que se faz necessária à inclusão da criança com Síndrome de Down, esta profissional acabava por excluí-la, acreditando que este era seu papel.

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, presente em todos os níveis, etapas e tipos de educação. Ela oferece atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços, e orienta sobre como utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula regulares.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca identificar, criar e organizar métodos, recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade que eliminem barreiras, possibilitando a plena participação dos estudantes e respeitando suas necessidades específicas. O principal objetivo do AEE é complementar ou suplementar a formação dos alunos, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia e independência, tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana.

Em termos legais, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial,

considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

A legislação sobre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é composta por diversas leis e decretos. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015), no seu Art. 28, garante o atendimento e prevê a disponibilidade de profissionais. O Decreto nº 7.611/2011 e o Decreto nº 12.686/2025 (que revogou o de 2011) dispõem sobre a educação especial e o AEE, detalhando a formação necessária, como ter formação em Educação Especial ou especialização em AEE.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, Art. 5º).

Segundo Alves e Andrade (2015, p. 321), “a inclusão educacional de crianças com NEE’s é direito obrigatório de todos os alunos à educação de boa qualidade, bem como receber, quando for necessário, o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional”.

Assim, o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial na consolidação de um sistema educacional inclusivo. Sua atuação é focada e direcionada, promovendo a adaptação de métodos e materiais pedagógicos para atender às exigências singulares de cada aluno com deficiência.

Este especialista trabalha em parceria com o corpo docente e a gestão escolar, buscando e implementando táticas e ferramentas que assegurem a integração total de todos os alunos nas atividades de aprendizagem.

O AEE é peça-chave na consolidação da educação inclusiva, mediando a relação entre o estudante com deficiência e o ensino regular. Sua atuação foca na supressão de barreiras pedagógicas por meio do desenvolvimento do PEI, garantindo que o currículo respeite as singularidades de cada aluno. Ao atuar em parceria com os professores regentes, esse especialista viabiliza adaptações metodológicas que asseguram não apenas o avanço acadêmico, mas também a plena integração social e o direito constitucional à aprendizagem. Assim, o AEE transforma a escola em um espaço em que a diversidade é respeitada e o sucesso do estudante é a prioridade.

Entendida a função do AEE, acho importante retomar a função do profissional de apoio escolar, que garante a plena participação e inclusão do estudante com deficiência ou TEA na rotina escolar, prestando assistência em tarefas essenciais e no acompanhamento pedagógico, conforme a necessidade individual do aluno. Então, ele acompanha a rotina escolar do estudante e, como no caso da minha filha, pode, por falta de formação específica e por medo de dar autonomia à criança, acabar por integrá-la sem incluí-la.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estudantes com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm direito a um profissional de apoio. Contudo, é fundamental avaliar se a presença desse profissional em sala de aula é, de fato, benéfica para a criança, bem como mantê-lo em diálogo constante com o professor e com o AEE, para que tenha segurança em promover a autonomia do estudante, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Voltando ao caso específico da minha filha (que não se aplica a todas as crianças com Síndrome de Down), neste estágio da creche, os cuidados básicos necessários são análogos aos de qualquer criança. A presença de uma auxiliar de apoio exclusivo não é um fator de inclusão em si, visto que as auxiliares de sala já desempenham esse papel de forma satisfatória.

A auxiliar de sala na educação infantil presta apoio nas necessidades básicas das crianças (higiene, alimentação e bem-estar), diferente das funções

docentes. Esta profissional já daria todo apoio que minha filha necessita, já que fora da escola, ela é incentivada por mim a ter o máximo de autonomia possível (considerando seus 4 anos de idade) para se alimentar, usar o banheiro, vestir-se, enfim, atividades coincidentes com as demais crianças de sua idade.

Minha percepção, tanto como mãe quanto como funcionária do mesmo ambiente, é que a exclusividade de um auxiliar de apoio pode, assim, em vez de ajudar, prejudicar o desenvolvimento e integração. Frequentemente, a auxiliar pode superproteger minha filha, realizando tarefas por ela, e sem querer, atrapalhando a independência pela qual tanto luto.

O que minha filha realmente necessita é de um profissional de apoio qualificado e capacitado para focar no desenvolvimento pedagógico e educacional disponível e integrado ao ambiente da escola: planejamentos, avaliações, adaptações pensadas individualmente.

Como rapidamente comentado, soube que a auxiliar de apoio que acompanhava minha filha, saiu da função. Fui informada pela coordenadora que uma substituta não seria providenciada e que a Secretaria de Educação sugeriu a transferência da minha filha para outra sala em que haveria uma auxiliar disponível. Vejam o impacto deste relato: minha filha seria transferida, há poucos dias do final do ano letivo, para uma nova sala de aula, com a qual não tinha nenhuma relação com a professora e com os coleguinhas, só para ter uma profissional de apoio. Isso, em vez de garantir seu desenvolvimento, implicaria em uma sensação de deslocamento ainda maior.

Assim, de imediato, recusei a mudança. Sugeri, então, que ela permanecesse na sala atual, argumentando que ela não necessita de um apoio individualizado específico (apenas suporte pedagógico) e que poderia ser assistida pelas auxiliares responsáveis pela turma.

Até o momento da escrita deste artigo, minha decisão mostrou-se acertada. Ela está acompanhando perfeitamente as atividades, aparentemente motivada por sua autonomia. A professora titular confirmou que minha filha interage plenamente com as outras crianças, realiza as atividades e concorda que o acompanhamento individual não é necessário.

Contudo, eu só pude intervir porque acompanho sua rotina escolar de perto por conta do meu trabalho na escola. Por isso, pude notar que, em alguns casos, a presença de um profissional de apoio exclusivo pode levar à não inclusão, inclusive por parte do professor principal, que pode deixar a atribuição de acompanhamento mais restrita a este profissional em casos particulares.

As principais barreiras na formação de profissionais para a educação inclusiva é a falta de capacitação específica e a infraestrutura inadequada, pois muitos educadores sentem-se despreparados e inseguros diante da diversidade dos alunos, já que a formação inicial raramente aprofunda temas de educação especial.

Além da importância de investir na formação e na qualificação dos profissionais que trabalham com estudantes com deficiência, talvez, a barreira mais difícil de ser eliminada é a atitudinal, pois o preconceito exige

mudanças sociais, educacionais e psíquicas com relação à capacidade das PCDs.

Por isso, acredito que a formação de professores deve ir além das técnicas de ensino, incluindo uma visão abrangente de como os indivíduos pensam, percebem e interagem socialmente. Seria fundamental trabalhar os estereótipos e preconceitos durante as formações, incentivando a reflexão e a mudança de atitudes em relação à diversidade das crianças que compõem uma sala de aula.

Para isso, é preciso adotar e incentivar posturas positivas, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças em toda a comunidade escolar.

Isso pode ser feito por meio da criação de experiências e de práticas de inclusão nas formações inicial e continuada, estimulando o trabalho em equipe entre professores e profissionais de apoio, o que permite a troca de estratégias eficazes. Ainda é importante frisar que a inclusão também deve envolver toda a comunidade escolar – pais, alunos e gestores – combatendo a resistência cultural por meio do diálogo e da informação.

A adaptação dos espaços físicos para acolhimento, mobilidade e apoio educacional também é um ponto essencial. Mas a adequação dos ambientes de nada adianta sem a mudança dos pensamentos.

Considerações finais

Por fim, reforço que a pergunta “Como vai ser daqui para frente?” ainda não pode ser respondida com um cenário tão favorável quanto eu gostaria. Um exemplo dessas incertezas em relação ao futuro da minha filha pode ser observado na instituição do Decreto nº 12.686/2025.

Segundo Vilela (2025), esse Decreto Federal estabelece a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, desconsiderando legislações que representam avanços históricos, uma vez que ele põe em risco o direito das famílias de escolherem o modelo educacional mais apropriado para seus filhos com deficiência, carece de fundamentação em evidências científicas e não incluiu a perspectiva das próprias pessoas com deficiência direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

O decreto em questão também enfrenta críticas por não impor uma formação pedagógica adequada aos docentes que lidam com alunos com deficiência. O texto do documento estabelece apenas a exigência de formação docente para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando opcional um curso específico com duração mínima de 80 horas. Já o profissional de apoio precisa ter o ensino médio completo e, obrigatoriamente, um curso na área, também com carga horária mínima de 80 horas, sem especificar o tipo de formação.

Lucelmo Lacerda, doutor em Educação pela PUC-SP, em declaração ao Jornal Gazeta do Povo, observa a gravidade do caso destacando que muitos educadores que optavam por essa especialização dedicavam-se a

cursos de pós-graduação de 360 horas, ou até 600 horas, para se capacitarem. Agora, o poder público diminui essa exigência para um curso de apenas 80 horas, sem a devida regulamentação, o que implica, sem dúvida, em um retrocesso dos direitos das PCDs. Ele afirma que na prática, isso pode implicar em ainda mais despreparo para lidar com a inclusão dentro e fora do ambiente escolar, já que a inclusão não se limita à escola ou à família, mas abrange como a sociedade trata as questões a ela relacionadas e o impacto efetivo das suas resoluções no desenvolvimento pleno das capacidades de cada sujeito, já que junto da palavra inclusão está a percepção positiva da diversidade.

No entanto, a inclusão vai além da simples presença de uma PCD em uma escola regular; é um conceito mais abrangente, focado em capacitar os indivíduos para que desenvolvam plenamente suas potencialidades.

Como visto, meu relato não é sobre uma escola particular ou sobre uma situação isolada. Ele fala da experiência de uma menina de 4 anos com Síndrome de Down, que começa uma caminhada que é educacional, política e social. Uma caminhada pelo direito de ser reconhecida e contemplada como sujeito de direitos, mas também para que sejam observadas suas características que são únicas, mas tensionam os padrões educacionais, convocando a um olhar particular e coletivo. Minha filha é também a representação de milhares de filhos e filhas. Minha pergunta é a pergunta de várias famílias e cuidadores de pessoas com deficiência. Como vai ser daqui para frente?

Cabe a nós, que o futuro seja de avanços e não de retrocessos. Seja de inclusão e não somente de integração. Nossa sociedade tem responsabilidade de agir de acordo com os valores e princípios que estão descritos no preâmbulo da Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, na reunião da Assembleia Nacional Constituinte:

[...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (Brasil, 1988).

Para que os valores da nação sejam verdadeiramente inclusivos e livres de preconceitos, é fundamental que a legislação seja criada, implementada e fiscalizada, assegurando os direitos das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade.

O futuro é incerto, mas minha prioridade é lutar pelo que é justo para minha filha.

Referências

ALVES, C. R. S. T.; ANDRADE, M. P. F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino**, Pesquisa e Extensão. Rio Grande do Sul, v. 3, n.1, fev. 2015

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira Infância**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeirainfancia>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Como evoluiu a terminologia no campo das deficiências**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidadesocial/acessibilidade/pages/como-evoluiu-a-terminologia-no-campo-das-deficiencias>. Acesso em: 20 out. 2025.

GAZETA DO POVO. **Decreto de Lula sobre educação especial viola leis da deficiência**. Gazeta do Povo, 2024. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/decreto-lula-educacao-especialviola-leis-deficiencia/amp/>. Acesso em: 6 fev. 2026.

MAGNANI, J. G. C.. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

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

NEUROLÓGICA. **Síndrome de Down**: o que é e sua relação com deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.neurologica.com.br/blog/sindrome-de-down/>. Acesso em: 20 out. 2025.

NEUROSABER. **Síndrome de Down na escola: dicas e práticas de inclusão**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/sindrome-de-down-na-escoladicas-e-praticas-de-inclusao/>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Milaine Alves de Deus. Inclusão e desenvolvimento global da criança com síndrome de Down nas aulas de educação física. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Piritiba, BA. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22830/1/2017_MilaineAlvesDeJesusOliveira_tcc.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

SARAIVA, Erilane Maria Rodrigues; KOTTEL, Annemaria. **Inclusão de crianças com síndrome de Down no contexto escolar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/inclusao-de-criancas-comsindrome-de-down-no-contexto-escolar>. Acesso em 20 de out.2025.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS. **Cartilha de inclusão, diversidade e equidade**. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secad/cartilhade-inclusao->

diversidade-e-equidade/5c6wotz9zyb7. Acesso em: 20 out. 2025.

SETUBAL, Joyce Marquizezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs.). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-deinclusao-comentada.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2025.

VILELA, Marlice Pinto. **Decreto de Lula sobre educação especial viola leis e tira liberdade das famílias**. Gazeta do Povo, Brasília, 28 out. 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/decreto-lula-educacao-especialviola-leis-deficiencia/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Desenvolvimento motor, comportamental e conceitos de leitura e escrita em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 2, p. 433-441, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade, 26, 46, 68, 74-75, 90, 97-98, 100, 102, 106-108, 115, 119, 131-132, 145, 151-152, 180-182, 192-193, 197-199, 202, 207, 227, 240, 261-265, 285, 289-290, 300

Adaptação curricular, 25, 32, 68, 73, 85, 98, 115, 120, 130, 135, 156, 159, 194, 197, 209, 261-262

Altas Habilidades/Superdotação, 6, 10, 14-34, 84-86, 101, 105, 112, 118, 121, 151, 153, 191

Aprendizagem, 6, 10, 12, 14, 16-17, 22, 24-28, 30, 59-60, 62, 64-66, 76, 81, 83, 86, 97, 99, 101-103, 105-106, 114, 116, 120-121, 123, 127, 130-133, 136, 140, 144, 149, 153, 155, 157, 159-160, 170, 174, 180, 192, 194, 197-200, 204-205, 210, 213-214, 216-217, 221, 225, 227-233, 235-236, 238-239, 241-242, 244, 253, 256-261, 265, 274, 289-290, 292

Atendimento Educacional Especializado, 10-11, 16, 19, 23-24, 26, 30, 32-34, 44-46, 50, 52, 58, 66-67, 70-72, 78, 83, 89-90, 95, 100-102, 109, 116, 118-123, 126, 134, 146-154, 156-158, 160-169, 171-172, 175-188, 190, 215-216, 224-227, 229, 245, 247-249, 259, 269-270, 275, 289-293, 297

Autismo, 6, 11, 114-118, 120-121, 124, 126-132, 135, 137, 139, 141, 143-144, 146, 148-149, 154, 156-157, 162, 187-189, 193, 200-205, 207-210, 212-213, 221-225, 237, 240, 248, 250, 293, 302

Barreiras educacionais, 28, 30, 46-47, 50, 52, 54, 59-60, 62, 64, 66-69, 72-74, 116, 120-121, 123-125, 132, 137, 141, 148, 151-152, 193, 198, 216, 225, 227-229, 260, 272-276, 280-281, 285, 288-290, 292, 295

Constituição Federal de 1988, 39, 42-45, 47, 53, 57-58, 65-66, 70-71, 74, 78, 82-83, 118, 151, 190-191, 244-245, 259, 269, 271, 275, 290, 299

Criança com deficiência, 88, 153, 259, 272, 276, 279-280, 284

Deficiência, 6, 14, 23, 37, 39-45, 47-50, 53, 55, 57-68, 70-72, 76-78, 81-86, 88-94, 97-98, 101, 105, 111-115, 117-121, 128, 146, 151, 153-154, 160, 165, 189-194, 197-199, 201-202, 205, 207, 215, 219, 225-226, 228, 231, 244, 248, 259-260, 266, 270-276, 279-280, 282-286, 289, 291-293, 295, 297-302

Desenvolvimento da linguagem, 6, 12, 240, 251-252, 255-259, 262-263

Desenvolvimento infantil, 20, 82, 130, 149, 153-154, 165, 170, 179, 251-252, 254, 267, 269, 280, 300

Diagnóstico, 7, 28, 30, 114, 122-124, 146, 154, 186, 216, 222-224, 229, 246, 268, 288

Direito à educação, 10, 15, 23, 26, 53-54, 58, 63, 71, 77, 80, 82-83, 89-90, 96, 106, 109, 116-120, 129, 136, 150, 154, 183, 185, 244, 283

Direitos educacionais, 10, 15, 77, 80, 118, 129

Diversidade, 7, 10, 13, 20, 22, 31-32, 36, 45, 58, 60, 62, 64, 69, 72-76, 81, 97, 110, 115-116, 119, 121, 123, 130-132, 134, 136-145, 160, 162, 164, 178-179, 182, 186-187,

189-190, 194-195, 198-199, 218, 220, 223, 235, 239, 245-246, 271, 273-275, 277, 281, 284, 286, 291-292, 295-296, 298, 301-302

Educação Básica, 6, 11, 24-25, 33, 64, 66, 91, 101, 103, 111, 114, 146, 149, 157, 186, 212, 227, 248, 270, 291

Educação Especial, 5, 7, 10-12, 14-16, 23, 25, 27, 33-36, 39-40, 43, 45-51, 53, 55-58, 60-63, 66-67, 69-72, 74-80, 83-97, 100-101, 105-113, 115, 118, 121, 129, 146-147, 151-152, 158, 168-169, 186-187, 189-193, 195-201, 203-204, 209-210, 216, 219, 224-225, 227-228, 247-249, 275, 277, 285, 287, 289-291, 295, 297, 300, 302

Educação Especial em Mato Grosso do Sul, 5-7, 10-11, 35, 77-78, 87, 89, 92-108, 110-113, 277

Educação Inclusiva, 15-16, 22-23, 25, 31-33, 36, 38-39, 43, 45, 49, 54-55, 57-58, 64-65, 67-68, 70, 72, 76, 87, 96, 101, 105, 110, 115, 120-121, 126, 129-130, 135, 144, 146-147, 152, 183, 185-187, 193, 210, 244, 248, 259, 261, 265-266, 275-276, 285, 291-292, 295

Educação Infantil, 6, 11-12, 81, 84, 105, 148-150, 152-159, 161-172, 177-180, 183-188, 191, 251, 268-270, 272, 276-278, 281-282, 288-289, 293, 300

Ensino de Ciências, 12, 189, 192-193, 196-206, 208-210

Escola inclusiva, 123, 216, 264

Família, 7, 12, 20, 28, 30, 74, 78, 80, 89, 93-94, 100, 116, 118-120, 122-126, 139-143, 145, 147, 152, 159, 161, 164, 166-167, 170-171, 176-178, 180, 182-185, 196, 199, 209, 216, 221, 224, 228-230, 251, 253-258, 262-263, 276-277, 279-281, 297-298, 302

Formação continuada, 50-51, 54-55, 68, 100, 102-103, 109, 122-123, 129-130, 135, 150, 159, 166, 168-169, 178-179, 184, 213-214, 220, 225, 245-246, 261, 264-265

Formação docente, 16, 24, 27, 30, 36, 50, 52-53, 59, 69, 72-74, 80, 87, 91, 93, 116, 129-131, 147, 150, 157-159, 161-162, 164-165, 198, 209, 246, 295, 297

Inclusão escolar, 10-12, 15, 35, 37, 39, 42, 53-54, 58, 60, 69, 71, 74, 76, 95, 110-117, 124, 129, 134-138, 142, 144-147, 162, 164, 188, 193, 195, 205, 210, 216, 227, 229, 232, 248-249, 265, 277, 301

Inteligências múltiplas, 15, 20-22, 34

Interação social, 12, 117, 123, 127, 130, 137, 144, 148, 154-155, 159, 179-180, 204, 208, 234, 255-256, 263-264, 280

Lei Brasileira de Inclusão, 43, 47-50, 52-55, 57-58, 67, 70, 73-74, 76, 119, 146, 191-192, 228, 244-245, 248, 259, 266, 272, 275, 283, 285, 291, 293, 297, 302

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 11, 15, 23, 33, 39, 45, 55, 57-58, 66, 70, 72, 75, 77-79, 83-84, 87, 91, 96, 98, 104-106, 108-110, 118, 121, 146, 151, 186, 191, 210, 225, 244-245, 247

Linguagem, 6, 12, 22, 56, 141, 204, 207-208, 222, 240, 251-252, 254-259, 261-264, 267, 269, 274

Metodologias ativas, 6, 12, 212-218, 220, 230-233, 238-239, 241-242, 244-247

Necessidades educacionais específicas, 73, 90, 95-99, 114, 151-152, 155-157, 169, 174-175, 179-180, 184-185, 195, 197, 199, 211, 215, 220, 237, 262, 284, 288, 290

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 16, 25, 33, 39, 43, 45-48, 52-53, 55, 57-58, 67, 70, 72, 115, 121, 147, 152, 186, 248, 275

Políticas públicas, 6, 10-11, 16, 23-24, 26, 29, 31-32, 35-37, 40, 42, 53-54, 56, 59, 62, 64, 71, 73, 78-79, 94, 102, 112, 115, 123, 128, 131, 136, 142, 144, 150, 152, 164, 171, 185, 244, 285

Prática docente, 6, 10, 14-16, 27-32, 49, 86, 160, 188, 210, 232

Práxis pedagógica, 37, 40, 42, 46-47, 49-55

Público-Alvo da Educação Especial, 15, 35-36, 46, 50-52, 55, 66, 78, 151, 216, 224, 227-228

Renzulli, 15, 17-19, 31, 34

Sala de aula regular, 16, 24-26, 30, 46, 50, 52, 78, 84-85, 91, 94, 97, 99-101, 121, 134, 155, 165, 175, 190-192, 211, 213, 269, 276, 284, 287, 291-292

Salas de Recursos Multifuncionais, 16, 26, 30, 32, 34, 46, 58, 66-67, 72, 85, 101, 108, 121, 165, 167, 179, 291

Síndrome de Down, 6, 12, 251-260, 263-269, 272, 274, 276-278, 280-281, 284, 287-288, 290, 293, 298, 301

Socialização, 18, 28, 114, 149, 256, 288

Superdotação, 6, 10, 14-19, 23, 25, 29-31, 33-34, 84-86, 101, 105, 112, 118, 121, 151, 153, 191

Tecnologias assistivas, 85-86, 97, 108, 116, 119, 121, 130-131, 133, 144-145, 174, 197-198, 262

Teoria dos Três Anéis, 15, 17-19

Transição escolar, 12

Transtorno do Espectro Autista, 6, 11-12, 114-118, 120, 122-140, 142-150, 154-175, 177-185, 187-189, 200-208, 210, 212-219, 221-241, 244-246, 292-293, 302

Vygotsky, 250

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Ana Carolina Dante Cavichioli

Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2025). Pós-graduada em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2025). Graduada em Letras, com habilitação em Português-Espanhol, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2023). Participou como bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a pandemia. Desenvolveu pesquisas científicas como bolsista CNPq voltadas ao estudo do foco narrativo na personagem feminina presente na obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. Também participou como bolsista CAPES do Programa de Residência Pedagógica, realizando experiência de leitura, produção e interpretação textual com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5925648337488198>.

E-mail: anadantee@gmail.com.

Diego Pereira da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Especialista em Educação Especial pela UEMS, Polo de Aparecida do Taboado. Graduado em Pedagogia pela UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Atua principalmente na área de História da Educação, com ênfase em História do Gênero, Narrativas e Autobiografia.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5940550126585515>.

E-mail: professordiegopsilva@gmail.com.

Douglas Menezes de Oliveira

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pós-Doutor em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Atua como Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), além de exercer atividades docentes na Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial da UEMS e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9928493554624202>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-9854>

E-mail: douglas.oliveira@uems.br

Evandro dos Santos Carlos Nolasco

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) Bacharelado em Psicopedagogia (UniCV). Mestrando em Educação Científica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Educação Especial pela (UEMS) e em Transtornos Globais do Neurodesenvolvimento, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em ABA - Applied Behavior Analysis, abordagem científica voltada à compreensão e modificação de comportamentos. Atua como servidor público na Secretaria Municipal de Saúde de Dourados (SEMS) e como professor na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/4073585371231016>.

E-mail: prof.evandrocarlos@gmail.com

Jaqueline Patrícia Dias.

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pós-graduada em Anos Iniciais e alfabetização,

pela faculdade Faculminas. Cursando a segunda licenciatura em Ciências Biológicas, pela faculdade Inova Brasil. Atualmente atuo como professora da rede municipal, do ensino fundamental, em uma escola com turmas multisseriadas.

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/1027052877053409>

E-mail: jaquelinepatricia829@gmail.com

Kathiusy Gomes da Silva

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Unidade de Três Lagoas. Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foi bolsista do Programa Educação Tutorial (PET-História) e do Programa de Iniciação Científica, na modalidade voluntária. Atua como Mediadora Pedagógica na Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas (CRE-12).

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6759707097358199>.

E-mail: kathiusy@gmail.com

Ludmila Helena Rodrigues dos Santos

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Ciências Sociais, nas modalidades

licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como Professora Universitária no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nas Unidades de Amambai e na Educação a Distância. Foi Orientadora Acadêmica no curso de Especialização em Educação Especial da UEMS.

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/9737960663914680>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5344-8392>.

E-mail: ludmila.santos@uems.br

Rosângela Diniz Peres

Graduada em Sistemas Biomédicos pela Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Araras (UNAR). Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atua como Professora de Educação Básica nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretoria de Ensino de Bauru/SP.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4624902881102656>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4507-9651>.

E-mail: rosangeladinizperes@prof.educacao.sp.gov.br

Rosiane Maria de Jesus

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na modalidade a distância. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, desenvolvendo a pesquisa intitulada “Um Estudo da Coleção Biblioteca Infantil, de Alberto Figueiredo Pimentel, publicada pela Livraria Quaresma (1894-1898)”. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na APAE de Paranaíba, atendendo turmas da Educação Infantil. Também atua como professora da disciplina Prática de Convivência e Socialização na Escola Estadual Doutor Ermírio Garcia Leal, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de História da Educação, História da Literatura Infantil e formação de leitores.

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/5951030006081185>.

E-mail: rosianemariadejesus79@gmail.com.

Sonia Vanessa Langaro

Graduada em História e Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Atua como

Orientadora Educacional no Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico (NUMAP/SEMEEC) de Mundo Novo – MS e como Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED-MS).

Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/0283698318309093>.

E-mail: soniavanessalangaro@gmail.com.

Suelen Souto Godoi

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

E-mail: soutogodoisuelen@gmail.com.

Vinícius de Matos Meneguzzi

Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atua como Assessor Pedagógico na Coordenadoria de Ensino Médio (COEM) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8960073428452422>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0818-1796>.

E-mail: viniciusmeneguzzi@gmail.com.

A presente obra reúne estudos dedicados à Educação Especial e à inclusão escolar, articulando fundamentos teóricos, marcos legais, políticas públicas e práticas docentes. Os capítulos discutem a trajetória histórica da inclusão no Brasil, os avanços legislativos, os desafios da efetivação dos direitos educacionais e as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas políticas de Mato Grosso do Sul. A coletânea também aborda temas relacionados às Altas Habilidades/Superdotação, ao Transtorno do Espectro Autista, à Síndrome de Down, ao Atendimento Educacional Especializado, ao ensino de Ciências, às metodologias ativas e à inclusão na Educação Infantil. Ao reunir diferentes perspectivas analíticas e experiências educacionais, o livro contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade humana, constituindo-se como referência para professores, pesquisadores, gestores, estudantes e demais profissionais da educação interessados na construção coletiva de escolas mais justas, acessíveis, acolhedoras, democráticas e plurais.