

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: ROTINA DOCENTE E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI**

Teresina – PI, 2025

SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: ROTINA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão, vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Carolina Vasconcelos Pitanga

Teresina – PI, 2025

Silva, Shirleide Rodrigues da

Desafios da educação inclusiva e especial: rotina docente e práticas pedagógicas no município de Teresina/PI / Shirleide Rodrigues da Silva. – São Luís, MA, 2025.

108 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional/PROFEI) - Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga.

1. Educação especial e inclusiva. 2. Docência. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDU: 376(812.2)

SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: ROTINA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão, vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30/05/2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA VASCONCELOS PITANGA**
Data: 01/07/2025 09:17:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Carolina Vasconcelos Pitanga (orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 03/07/2025 12:23:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

Documento assinado digitalmente
 **RARIELLE RODRIGUES LIMA**
Data: 01/07/2025 23:08:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Rarielle Rodrigues Li

AGRADECIMENTOS

Sem querer parecer *clichê*, em primeiro lugar, agradeço a Deus por todas as oportunidades colocadas em meu caminho e por me conceder a capacidade de reconhecer o que seria bom para mim. Não foi fácil, mas fui abençoada com o dom da disciplina, da coragem e da teimosia — no melhor sentido da palavra.

Agradeço, em segundo lugar, ao meu pai (in memoriam), por ter plantado a semente de que a educação seria a melhor escolha para minha vida. À minha mãe, por seguir me incentivando e cuidando de mim; à minha irmã, por sempre se alegrar com as minhas conquistas.

Registro um agradecimento especial ao meu marido, Rafael Solano, por tudo o que fez e faz por mim: por ser companheiro, amigo, por apoiar minhas escolhas, por cuidar da casa e dos nossos filhos, e por não me deixar desistir nos momentos em que pensei em parar. Muitas das minhas conquistas devo a ele.

Aos meus filhos, Heitor e Ravi, que, mesmo tão pequenos, compreendem quando a mamãe está ocupada estudando. Espero ser, para eles, um exemplo. Agradeço também à minha sogra, Célia Solano, outra peça fundamental em minha vida. Sua presença traz tranquilidade ao saber que meus filhos estão bem cuidados e amados durante minha ausência. Seu incentivo e sua proteção são constantes e preciosos.

Não posso deixar de agradecer à minha equipe de trabalho, por toda amizade, torcida, compreensão nos dias em que precisei me ausentar e por comemorarem comigo cada conquista.

Sou grata ao Prof. Me. Rogério Leal, por ter me apresentado ao PROFEI e me auxiliado na elaboração do projeto inicial — sem ele, esta conquista não teria começado. À minha orientadora, Carolina Vasconcelos, agradeço pela jornada, por sua paciência e por me conduzir até o final.

E, como disse uma cantora famosa no Brasil (Anitta), agradeço a mim mesma — por ser teimosa e persistente. Apesar das dificuldades, dúvidas e do cansaço, segui até alcançar a meta. Mais uma etapa vencida. Que venham as próximas.

“Por vezes sentimos que o que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

SILVA, S.R. Desafios da Educação Inclusiva e Especial: Rotina Docente e Práticas Pedagógicas no Município de Teresina/Pi. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, estando inserida na Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Teresina – PI, no que se refere à inclusão escolar. São abordadas, neste trabalho, questões relacionadas à formação docente, a rede de apoio e às metodologias utilizadas. A concessão das autorizações - Declaração SEMEC e Unidade de Ensino, Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão) e Termo de Consentimento Livre - foi finalizada em março de 2024, posteriormente começou a coleta das informações necessárias e a entrevista com as professoras, seguido da análise e interpretação dos dados, culminando na formulação de conclusões que visam responder ao problema de pesquisa proposto em março de 2025. Como procedimentos metodológicos, optou-se por uma pesquisa de cunho exploratório, com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria, localizado na zona leste da cidade. A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin, e organizada em três categorias principais: (1) Apoio Pedagógico, (2) Formação Continuada e (3) Práticas Pedagógicas. Os dados revelam que os desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes incluem a ausência de apoio de professores auxiliares e a inexistência de planejamento colaborativo com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação à formação continuada, a falta de tempo, o desgaste físico e, sobretudo, a exaustão mental, são fatores que desestimulam os professores a buscarem capacitação. Portanto, conclui-se que as principais dificuldades enfrentadas diariamente pelas professoras entrevistadas estão ligadas à falta de professores auxiliares como apoio e a dificuldade de comunicação com os profissionais do AEE. No que diz respeito à educação contínua, questões como a sobrecarga laboral, o esgotamento físico e o cansaço mental representam obstáculos consideráveis na procura por atualização e crescimento profissional.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva; Docência; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

SILVA, S.R. Challenges of Inclusive Special Education: Teaching Routine and Pedagogical Practices in the Municipality of Teresina/Pi. Dissertation (Master's) – State University of Maranhão.

This research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education - PROFEI, of the State University of Maranhão, and is included in the Research Line: Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The study aims to analyze the difficulties faced by teachers in Early Childhood Education and Elementary Education I of the municipal education network of Teresina - PI, with regard to school inclusion. This work addresses issues related to teacher training, the support network and the methodologies used. The granting of authorizations - SEMEC Declaration and Teaching Unit, Research Ethics Committee of the State University of Maranhão) and Free Consent Form - was finalized in March 2024, subsequently the collection of the necessary information and the interview with the teachers began, followed by the analysis and interpretation of the data, culminating in the formulation of conclusions that aim to answer the proposed research problem in March 2025. As methodological procedures, an exploratory research was chosen, with a qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with 10 teachers from the Santa Maria Municipal Early Childhood Education Center, located in the eastern part of the city. Data analysis was based on the content analysis technique, according to Bardin, and organized into three main categories: (1) Pedagogical Support, (2) Continuing Education, and (3) Pedagogical Practices. The data reveal that the challenges faced daily by teachers include the lack of support from teaching assistants and the lack of collaborative planning with the Specialized Educational Service (SES) teacher. Regarding continuing education, lack of time, physical exhaustion, and, above all, mental exhaustion are factors that discourage teachers from seeking training. Therefore, it is concluded that the main difficulties faced daily by the teachers interviewed are linked to the lack of teaching assistants for support and the difficulty in communicating with SES professionals. Regarding continuing education, issues such as work overload, physical exhaustion, and mental fatigue represent considerable obstacles in the search for professional development and growth.

Keywords: Special and inclusive education; Teaching; Pedagogical practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Categorias de análise.....	22
Quadro 2: Escolas Rede Municipal de Teresina-Piauí	23
Gráfico 01- Faixa etária.....	47
Quadro 3: Caracterização das Participantes.....	48
Gráfico 02- Formação continuada.....	53
Quadro 4: Formação Continuada.....	55
Quadro 5: Prática Pedagógica.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Center for Applied Special Technology
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
NE	Necessidades Específicas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial.
PEI	Plano Educacional Individual
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
TEA	Transtorno Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico Cultural
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. INTRODUÇÃO	14
2. METODOLÓGICA.....	19
2.1 Característica, cenário e sujeitos participantes da pesquisa	20
2.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	21
2.3 Análise dos dados.....	21
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM TERESINA.....	23
4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: BREVE HISTÓRICO E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	27
5. CONCEPÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	31
5.1 Rede de Apoio.....	31
5.2 Formação continuada em Educação Inclusiva.....	34
5.3 Práticas pedagógicas.....	36
6. OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM TERESINA/PI.....	46
6.1 Rede de Apoio	49
6.2 Formação Continuada.....	52
6.3 Práticas Pedagógicas.....	57
7. PRODUTO EDUCACIONAL	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	68
Apêndice A - Termo de consentimento livre – TCL.....	74
Apêndice B - Autorização de pesquisa – Secretaria de Educação.....	76
Apêndice C - Autorização de Pesquisa – Instituição de ensino.....	78
Apêndice D - Roteiro de entrevistas.....	79
Apêndice E – Produto Educacional.....	82

APRESENTAÇÃO

Sou natural de São Bernardo do Campo (SP), filha de um pedreiro pernambucano, analfabeto, e de uma dona de casa piauiense que cursou apenas os anos iniciais da educação básica. Desde cedo, fui incentivada a estudar. Cresci ouvindo meu pai (in memoriam) falar sobre a importância da educação e das oportunidades que perdeu por não ter estudado. Ele sempre dizia que, para os pobres, o estudo é o único caminho para uma vida melhor.

Segui esse ensinamento com determinação. Apesar das dificuldades financeiras, sobretudo após o falecimento de meu pai, momento em que minha família precisou retornar à cidade natal de minha mãe, no interior do Piauí, jamais interrompi os estudos. Por orientação materna, não trabalhei durante o período escolar, para manter o foco na formação acadêmica.

Ao concluir o ensino médio, iniciei minha trajetória profissional. No entanto, uma inquietação permanecia: sentia que ainda faltava algo. Morando em Valença do Piauí, uma cidade pequena, as opções de curso superior eram limitadas. Diante da impossibilidade de me manter em outra localidade, optei por ingressar na Licenciatura em Pedagogia, curso disponível no município. Fui aprovada no vestibular e iniciei minha graduação, apesar dos questionamentos frequentes que recebia: “Você quer ser professora?”. Tais indagações evidenciaram a falta de prestígio social da profissão docente, em contraste com outras carreiras consideradas mais “glamurosas”.

Mesmo assim, prossegui com minha formação e permaneci no mercado de trabalho, como ocorre com a maioria dos jovens de baixa renda neste país. No início do quinto período do curso, participei de um processo seletivo promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Fiquei em terceiro lugar na classificação, o que me colocou diante de uma escolha difícil: manter meu emprego com carteira assinada ou aventurar-me em uma nova experiência. Apesar das opiniões contrárias, optei pela segunda alternativa — e, hoje, considero essa uma das decisões mais acertadas da minha vida. Assumi uma sala de aula e iniciei minha trajetória como professora alfabetizadora de crianças de seis anos. Foi ali que descobri educadora.

Desde então, atuei como professora temporária da rede estadual do Piauí, lecionando também na rede particular de ensino. Mudei de cidade, exerci a função de coordenadora pedagógica e, posteriormente, fui aprovada em concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (PI), onde resido atualmente. A inquietação pelo estudo, no entanto, nunca cessou. Em determinado momento, até considerei mudar de profissão, influenciada por sugestões externas. No entanto, decidi investir na carreira docente — e essa decisão me proporcionou experiências significativas.

Uma dessas experiências foi a participação, por meio da CAPES, em um curso de formação de 45 dias na Universidade do Porto, em Portugal, voltado à capacitação de professores alfabetizadores. A seleção foi altamente concorrida, com apenas duas vagas destinadas ao meu estado. Ser aprovada nesse processo foi motivo de grande orgulho.

Sempre nutri profundo interesse pela Educação Especial e pela temática da inclusão, motivada pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula, que me levavam constantemente à pesquisa. Foi também durante a experiência em Portugal que conheci o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), oportunidade que enxerguei como uma continuidade natural da minha formação.

Com muita dedicação, esforço e disciplina, alcancei esse novo patamar acadêmico. No entanto, este não é o ponto final da minha trajetória educacional. Pretendo seguir em constante aprimoramento, com o objetivo de contribuir com o sistema educacional, apoiar a formação de futuros professores e, sobretudo, garantir melhores oportunidades aos alunos.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve como principal objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Teresina – PI, no que se refere à educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Para tanto, nessa investigação, buscou-se identificar as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelas docentes selecionadas, averiguando sua formação e as condições de trabalho.

A Educação Inclusiva, nos dias atuais, tornou-se uma ferramenta política e pedagógica para a garantia de acesso a uma aprendizagem de todas e todos, visando a integração integral de pessoas com ou sem necessidades específicas. Há um consenso em torno da importância da inclusão de pessoas no ambiente escolar, uma vez que esse modelo se propõe a acolher a diversidade, reconhecendo as singularidades, histórias de vida, desafios, habilidades e aspirações de cada estudante. A educação inclusiva envolve não apenas o/a educador/a, mas toda a comunidade escolar — incluindo as famílias, suas trajetórias e o contexto sociocultural no qual estão inseridas. Seu foco central é o de apoiar todos os/as estudantes na busca por seu pleno desenvolvimento, preparando-os para conviver com a diversidade como parte essencial da vida. Nesse sentido, Stainback e Stainback (2007, p. 21) afirmam que:

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos — independentemente de seu talento, eficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades do aluno são satisfeitas.

No cenário brasileiro, são notáveis os avanços em relação à educação inclusiva. A inclusão escolar é assegurada por leis, decretos e documentos oficiais em todas as esferas administrativas, os quais garantem o direito à educação do estudante com deficiência. No entanto, a efetivação de uma educação de qualidade para todos implica, entre outros fatores, em um redimensionamento da escola. Essa reestruturação deve abranger não apenas a aceitação e inserção do aluno no ambiente escolar, mas, sobretudo, a garantia de sua aprendizagem efetiva. Nesse sentido, Beyer destaca:

De alguma forma (e isto não deixa de ser o óbvio, mas, com frequência, é, intencionalmente ou não, ignorado) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (Beyer, 2010, p. 63)

Para que esse ideal se concretize, é necessário recorrer a recursos que atendam às especificidades dos estudantes com necessidades específicas, conforme previsto na Declaração de Salamanca (1994). A simples matrícula desses estudantes em turmas regulares não assegura, por si só, o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem dos demais colegas (Tacca, 2011). Diante disso, é pertinente questionar: a prática pedagógica adotada pelos professores nas salas de aula tem sido, de fato, adequada para a aprendizagem e inclusão desses estudantes?

Na prática docente cotidiana, muitas/os docentes ainda não compreendem plenamente como integrar todos os alunos às atividades pedagógicas, mesmo reconhecendo que as turmas são compostas por sujeitos diversos, com diferentes ritmos e formas de aprender. Em muitas situações, as/os estudantes com necessidades específicas são excluídas/os das atividades em sala de aula devido à ausência de estratégias pedagógicas por parte dos professores, comprometendo seu acolhimento e sua sensação de pertencimento ao espaço escolar. Assim, garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais ainda representa um desafio significativo.

Durante muitos anos, a escola especial foi a única alternativa educacional para pessoas com deficiência. Como afirma Beyer (2010, p. 14): “somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar finalmente uma escola”. Essas instituições surgiram como alternativas de atendimento, oferecendo suporte educacional que as escolas regulares não estavam preparadas para oferecer naquele momento. Contudo, esse modelo educacional passou a ser questionado em razão de seu caráter segregador, dando lugar a propostas de integração, nas quais estudantes com deficiência eram alocados em classes especiais.

Mesmo assim, o modelo de integração também recebeu críticas, principalmente porque a convivência entre os estudantes — essencial para o processo de ensino-aprendizagem — era restrita a momentos como os intervalos e eventos escolares. A esse respeito, Beyer (2010, p. 11) observa:

Cada vez mais há pressões sociais no sentido de abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.

A inclusão surgiu como uma proposta de educação, sem a necessidade de separação ou de uma suposta uniformização. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão

no ambiente escolar pode ser caracterizada como o processo de assegurar que todas/os as/os estudantes, independentemente de suas variações físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, sociais ou culturais, tenham acesso, participação e aprendizagem em contextos educacionais regulares.

No que tange à abordagem da educação inclusiva, Vygotsky (2000) defende que a deficiência não constitui um obstáculo intransponível ao desenvolvimento humano. O autor enfatiza a importância da interação entre o sujeito e o ambiente, além de compreender a aprendizagem como um processo dinâmico. Segundo Prado e Piotto (2022, p. 816), "com base nos pressupostos vigotskianos, a educação escolar possui um papel diferente e insubstituível na apropriação, por parte do sujeito, da experiência culturalmente acumulada, uma vez que oferece os conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento". Esse princípio abrange a remoção de barreiras à aprendizagem, a adoção de métodos pedagógicos inclusivos e a valorização da diversidade como um componente essencial.

Não se trata apenas do acolhimento do diferente, entendido como aquele que foge aos padrões estabelecidos; mas sim de uma (re)estruturação pedagógica das instituições educacionais e de suas metodologias de ensino, de modo a respeitar a diversidade presente nas salas de aula e a promover um convívio saudável, que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem para todas/os. Nessa perspectiva, é necessário que a escola se adapte à realidade das/os discentes, garantindo um ambiente acessível e participativo, no qual todas/os, e não apenas alguns/mas, se sintam verdadeiramente valorizadas/os. Inclusão, portanto, refere-se à construção de um ambiente educacional em que haja acesso, participação, aprendizagem e permanência.

No entanto, como tornar isso viável? O/a professor/a dispõe de tempo, formação, apoio pedagógico e material adequado para promover, de fato, a inclusão? Para Mittler (2003), é necessário apoiar todas/os as/os professoras/es para que aceitem e se preparem para ensinar. Dessa forma, compreende-se que a inclusão, assim como a construção do conhecimento, constitui um processo tanto individual quanto coletivo, que envolve razão e emoção. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de formação continuada, a fim de que as/os docentes possam transformar suas práticas educativas. Contudo, é imprescindível destacar que o/a professor/a precisa contar com uma rede de apoio, estruturada a partir de uma política educacional inclusiva, pautada no direito de todos os educandos a uma educação de qualidade, com base no princípio da equidade.

A presente pesquisa justifica-se pelos inúmeros desafios enfrentados pelas/os profissionais da educação que atuam nas escolas municipais da cidade de Teresina – PI,

especialmente no que se refere à falta de preparo para lidar com as demandas do cotidiano escolar, acentuadas pela presença de estudantes com necessidades específicas. Nesse sentido, este estudo se insere na seguinte problemática: as/os professoras/es das escolas municipais de Teresina – PI estão preparadas/os para o desenvolvimento de metodologias sob a perspectiva inclusiva?

É sabido que há uma série de barreiras e restrições nas salas de aula regulares, entre elas, a dificuldade em compreender as particularidades de cada discente com deficiência e a necessidade de adaptar as atividades para que possam interagir, envolver-se com seus colegas e desenvolver suas capacidades, competências e relações sociais.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as dificuldades enfrentadas por docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, nas escolas do município de Teresina – PI, no que se refere à inclusão escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar o perfil das docentes selecionadas, considerando sua formação e cursos de especialização e impacto desses cursos na sua rotina de trabalho ; b) reconhecer as condições de trabalho, apoio pedagógico e formação continuada em educação inclusiva oferecidas a esses professores; c) verificar as metodologias utilizadas por docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I com vistas à inclusão em sala de aula; e d) elaborar, como produto educacional, uma cartilha digital que auxilie professoras/es e equipes escolares na revisão de suas práticas sob a ótica da educação inclusiva.

Assim, garantir a inclusão de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas permanece um desafio. Com frequência, essas/os estudantes são excluídas/os das atividades em sala de aula devido à ausência de estratégias pedagógicas eficazes por parte das/os professoras/es — estratégias essas que deveriam promover o acolhimento e o sentimento de pertencimento desses alunos ao ambiente escolar. Torna-se evidente, portanto, que não basta ao/à professor/a, de forma isolada, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, se não houver conscientização e engajamento de todos os envolvidos nesse processo. Caso contrário, a proposta da educação inclusiva corre o risco de não se concretizar.

A concessão das autorizações - Declaração SEMEC e Unidade de Ensino, Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão e Termo de Consentimento Livre - foi finalizada em março de 2024, posteriormente começou a coleta das informações necessárias e a entrevista com as professoras, seguido da análise e interpretação dos dados, culminando na formulação de conclusões que visam responder ao problema de pesquisa proposto em março de 2025.

Como procedimentos metodológicos, optou-se por uma pesquisa de cunho exploratório,

com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria, localizado na zona leste da cidade. A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), e organizada em três categorias principais: (1) Apoio Pedagógico, (2) Formação Continuada e (3) Práticas Pedagógicas.

Com o intuito de facilitar a compreensão do estudo, esta dissertação está organizada em seções. Na primeira, detalha-se a abordagem metodológica da pesquisa, com a caracterização dos sujeitos participantes, o ambiente de investigação, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise e a categorização desses dados analisados. Em seguida, expõe-se um breve panorama sobre a importância do trabalho voltado à Educação Inclusiva e Especial no município de Teresina, onde verificamos o que está sendo feito a nível de Secretária pela Educação na perspectiva inclusiva.

Na sequência apresenta-se uma breve relato da literatura e os principais marcos históricos da educação especial e inclusiva no Brasil. Logo após, contextualizamos diferentes concepções de organização do ensino, onde são sugestões que emergem de uma perspectiva mais ampla, auxiliam na escolha de táticas e promovam o desenvolvimento do estudante com necessidades específicas, sob a perspectiva da inclusão, com destaque para a rede de apoio, a formação continuada e as práticas pedagógicas, com ênfase no planejamento, na rotina em sala de aula e no processo avaliativo. Posteriormente, por meio da análise de conteúdo, apresentam-se os desafios da atuação docente na educação inclusiva e especial em Teresina/PI que foram evidenciadas a partir da categorização dos dados obtidos, revelando a dinâmica dos discursos e as possíveis respostas à questão central do estudo.

Em seguida, é apresentado o produto educacional, uma cartilha digital teve como objetivo principal ampliar o entendimento dos professores acerca da inclusão, apresentando informações e orientações de maneira interativa e acessível, favorecendo o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a estudantes com necessidades específicas e contribuindo para o fortalecimento de ações inclusivas. Por fim as considerações finais, nas quais são discutidos os desafios e as contribuições da pesquisa, que poderão servir de referência para futuras investigações na área da educação inclusiva.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos desse estudo, foi usada uma abordagem indutiva, que se baseia na generalização, começando a partir de particularidades para abordar questões mais abrangentes, ou seja, aspectos gerais. A finalidade desse procedimento é, em outras palavras, alcançar conclusões mais extensas do que aquelas que são sustentadas pelas premissas utilizadas.

Nesse contexto, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois ela permite a análise de evidências baseadas em informações verbais e visuais, com o propósito de compreender, de forma aprofundada, os fenômenos estudados. Seus resultados decorrem de dados empíricos obtidos por meio de um processo sistemático de coleta. Toda investigação qualitativa, de cunho social e empírico, busca categorizar as diversas formas de representação que os indivíduos constroem sobre sua realidade vivida (Bauer; Gaskell, 2008).

O objetivo central, portanto, é compreender como as pessoas se relacionam com o cotidiano, sendo que a pesquisa qualitativa foca em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, explorando um universo de significados, motivações, desejos, crenças, valores e comportamentos (Minayo, 2014). Portanto, o propósito deste estudo foi aprofundar e expandir o entendimento acerca da educação especial e inclusiva no cenário da cidade de Teresina, no Piauí. O estudo procurou examinar de maneira crítica e reflexiva o impacto das práticas pedagógicas, rede de apoio e formação continuada no processo de inclusão de estudantes com necessidades específicas no sistema de ensino municipal. Ao explorar este assunto, buscou-se iluminar os progressos, obstáculos e perspectivas ligados à implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, levando em conta as particularidades locais e as vivências nas instituições de ensino público de Teresina/PI.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC/UEMA), estando registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 77245623.9.0000.5554. O parecer favorável foi concedido sob o número 7.420.835. Obtiveram-se, ainda, as devidas autorizações da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Ofício nº 525/2024, e da equipe gestora do CMEI Santa Maria e as professoras entrevistadas assinaram o TCL (Termo de Consentimento Livre).

A concessão das autorizações foi finalizada em março de 2024, posteriormente começou a coleta das informações necessárias e a entrevista com as professoras, procedeu-se à análise e interpretação dos dados, culminando na formulação de conclusões que visam responder ao

problema de pesquisa proposto em março de 2025. Espera-se que este estudo contribua para o debate acadêmico e para a construção de práticas educacionais mais justas e democráticas, alinhadas ao princípio de uma “Escola para Todos”.

2.1 Característica, cenário e sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa qualitativa adotada nesta investigação possui caráter indutivo, ou seja, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e compreensões a partir dos padrões identificados nos dados, em vez de reunir dados para validar teorias, hipóteses ou modelos previamente estabelecidos (Reneker, 1993). O universo ou população do estudo é definido pela delimitação do campo ou da população-alvo, detalhando-se o número de indivíduos envolvidos. Segundo Marconi e Lakatos (2003), entende-se por universo ou população o conjunto de entidades animadas ou inanimadas que compartilham, ao menos, uma característica em comum.

Nesta pesquisa, o universo é composto por escolas da rede municipal de ensino de Teresina – PI, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O critério de representatividade adotado para a definição da amostra considerou professores atuantes em salas de aula regulares que atendem estudantes com necessidades específicas. Conforme Vergara (2010), a amostra — também denominada população amostral — corresponde a um segmento do universo selecionado com base em critérios de representatividade. Assim, o objetivo da amostragem é garantir que o segmento selecionado represente adequadamente as áreas de interesse da pesquisa (Roesch, 1999).

Foram inicialmente selecionadas quatro escolas, o principal critério para essa escolha foi Unidades de Ensino que oferecem as modalidades de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em cada zona da cidade, leste, sul, norte e centro, uma vez que a zona oeste da cidade é o estase do Maranhão. Após essa seleção, estabeleceu-se contato com os(as) diretores(as) escolares para apresentar a proposta do estudo e solicitar o consentimento para a realização das entrevistas. No entanto, apenas uma escola demonstrou interesse e disponibilidade para participar: o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santa Maria, localizado na zona leste de Teresina – PI.

Dessa forma, a amostra final foi composta por seis professoras da Educação Infantil e quatro professoras do Ensino Fundamental I, totalizando 10 professoras, todas atuantes em turmas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual e Deficiência Física.

2.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

A coleta de dados em estudos científicos consiste em um procedimento sistemático de busca por informações que permitam validar a questão investigativa. Para isso, são utilizadas técnicas de investigação apropriadas, cuja principal função é orientar o percurso metodológico da pesquisa.

Com o objetivo de alcançar os propósitos estabelecidos neste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos: a) revisão bibliográfica sobre o tema proposto; b) elaboração e aplicação de entrevistas com professoras/es; c) organização e análise dos dados coletados; d) produção de uma cartilha contendo os principais aspectos voltados à promoção de uma educação inclusiva.

A fim de obter resultados mais significativos, foi conduzida uma entrevista com professores que atuam em salas de aula com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. A entrevista, conforme definido por Minayo (2009, p. 64), consiste em um diálogo entre duas ou mais pessoas, mediado por um entrevistador, com a finalidade de obter informações relevantes para a pesquisa ou captar as percepções e opiniões dos entrevistados. Assim, as entrevistas foram conduzidas nos dois turnos (manhã e tarde), conforme a disponibilidade e o tempo livre de cada docente, realizadas individualmente, com duração média de 40 minutos, utilizando como instrumento o roteiro de entrevista com perguntas abertas para livre respostas e algumas restrita a um conjunto de opções. A conclusão dessa etapa ocorreu em 5 dias (1 semana) nos dois turnos.

2.3 Análise dos dados

Para garantir a efetividade da análise de dados, é fundamental considerar determinados fatores que influenciam diretamente o bom andamento da pesquisa. A análise das entrevistas foi conduzida com base na perspectiva da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1977), sendo esta compreendida como um conjunto de técnicas que visa analisar comunicações de forma sistemática e objetiva, por meio da descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Nesse contexto, a primeira etapa correspondeu à pré-análise, na qual foi realizado o processo de organização do material obtido na coleta de dados, incluindo a leitura flutuante dos documentos. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, momento em que se

constituiu o *corpus* de análise. Segundo Bardin (1977, p. 96), “o *corpus* é o conjunto de documentos considerados para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

A seleção dos documentos que compuseram o corpus de análise observou os critérios estabelecidos por Bardin (1977) na fase de pré-análise, a saber: representatividade, homogeneidade, exaustividade e pertinência.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos – ou seja, a análise propriamente dita – foi realizado a partir de uma reflexão embasada em fontes empíricas, permitindo estabelecer conexões com a realidade investigada e estruturando relações entre as ideias, de modo a contribuir para o desenvolvimento do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa.

Os dados foram categorizados e analisados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foram definidas três categorias principais, conforme apresentado no quadro um, as quais serão discutidas na seção posteriormente.

Quadro 1 - Categorias de análise

Nº	CATEGORIA DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
1	Apoio pedagógico	Orientação de como atender o estudante com necessidades específicas.
		Ajuda do professore(a) de AEE, coordenação, gestão e demais funcionários.
		Ajuda de outros especialistas que não fazem parte da unidade de ensino
2	Formação continuada	Cursos de formação continuada que possui.
		Interesse em participar das formações continuadas em Educação Infantil.
3	Práticas pedagógicas	Modelo de ensino usado em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM TERESINA

Teresina, capital do estado do Piauí, possui uma população estimada em 867 mil habitantes, dos quais aproximadamente 94% residem na zona urbana e 6% na zona rural. Devido à sua posição estratégica na região, a cidade exerce influência direta sobre 282 municípios, não apenas do Piauí, mas também do Maranhão, compondo uma área metropolitana com mais de cinco milhões de habitantes (IBGE, 2020).

A rede de educação de Teresina é constituída por 319 escolas, que atendem a 3.563 turmas, totalizando 92.501 estudantes matriculados. Do total de matrículas, 71% correspondem ao ensino fundamental, sendo 42% referentes aos anos iniciais e 29% aos anos finais (Censo Escolar, 2021, MEC/Inep).

Embora o município esteja localizado em uma das regiões de menor desenvolvimento socioeconômico do país, Teresina tem alcançado resultados expressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), obtendo a nota 5,7 (INEP, 2023). No quadro dois temos a quantidade de unidade de ensino istribuidas pela rede municipal, localizadas nas zona urbanas e rural, sendo ofertadas centros municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EM).

Quadro 2: Escolas da Rede Municipal de Teresina-Piauí

TIPO	NÚCLEO REGIONAL	TOTAL DE UNIDADE
Centros municipais de Educação Infantil (CMEI)	ZONA LESTE	41
	ZONA NORTE	42
	ZONA SUDESTE	29
	ZONA SUL	58
	TOTAL DE CMEI	170
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EM)	ZONA LESTE	51
	ZONA NORTE	28
	ZONA SUDESTE	26
	ZONA SUL	44
	TOTAL DE E.M.	149
Total Geral		319

Fonte: Secretária Municipal de Educação- SEMEC – Teresina-PI em <https://semec.pmt.pi.gov.br>

No que se refere à Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, a capital do estado do Piauí conta com a Resolução CME/THE nº 006/2024, a qual estabelece normas para a Educação Especial na educação básica, no âmbito do sistema municipal de ensino. O Art. 1º da

referida resolução dispõe que:

A educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, entendida como processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, contemplar e suplementar de modo a garantir a educação para todos. (Teresina, 2024, p.1).

No currículo da Educação Infantil, a Educação Inclusiva é abordada como uma das formas mais justas de atendimento aos indivíduos, considerando suas características singulares e as diferentes circunstâncias que os constituem. Tal abordagem visa integrar os estudantes e reduzir as desigualdades que resultam em exclusão. Nesse sentido, proporcionar uma educação inclusiva significa promover o desenvolvimento da cidadania e a equidade de direitos. Conforme registrado:

A escola inclusiva por sua vez é aquela que, como o próprio nome explicita, inclui todos e a cada um, sem discriminação, respeitando suas diferenças, evitando assim a segregação, a partir de um trabalho pautado na equidade. Nessa concepção, a unidade de ensino tem a função de proporcionar a igualdade de oportunidades considerando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero [...] é necessário a efetivação de um currículo que contemple práticas educacionais inclusivas, de modo a atender às necessidades dos diferentes sujeitos com deficiência, em conformidade com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Teresina, 2023, p.29).

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental reconhece a diversidade como um valor essencial. Assim, é responsabilidade dos profissionais das instituições de ensino identificar os desafios, impedimentos e necessidades das crianças, além de criar oportunidades concretas que favoreçam a superação das barreiras ao pleno desenvolvimento e à socialização. Nesse contexto:

Uma das metas dos planos nacional e municipal de educação vigentes, consiste em tornar a escola acessível, um ambiente de convivência e propiciador de interações para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que implica recursos pedagógicos e arquitetônicos apropriados às necessidades de cada um e facilitadores de sua independência física e social bem como a organização dos tempos e espaços para atender as diferentes necessidades de aprendizagem e de convivência. (Teresina, 2018, p. 18).

Ao considerar a Educação Inclusiva sob essa perspectiva, observa-se que a rede pública de ensino de Teresina vem adotando medidas para cumprir as metas definidas nos Planos Nacional e Municipal de Educação. Entre essas ações está a promoção da Educação Infantil Inclusiva, que requer a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço

é responsável por identificar, planejar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários, atuando como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, contribui para a autonomia física e intelectual das/os estudantes, adaptando-se às suas necessidades específicas e removendo ou reduzindo barreiras que dificultem sua plena participação na escola. Segundo documento oficial:

O atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar, a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as Barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Teresina, 2024, p.2).

Adicionalmente, Teresina dispõe do Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (CMAM) que presta suporte a estudantes com condições como dislexia, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dificuldades emocionais e de fala, entre outras. Os casos são encaminhados pelas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal para avaliação e atendimento conforme diagnóstico. O CMAM tem como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, atuando em regime de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a Fundação Municipal de Saúde (FMS), sendo que cada instituição parceira assume responsabilidades específicas para garantir o pleno funcionamento do centro. (Teresina, 2023).

Desde o ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de seu setor de inclusão, passou a ofertar a formação "Educação numa Perspectiva Inclusiva" para gestores/as educacionais, coordenadores/as pedagógicos e docentes da rede. A iniciativa visa aprofundar os conhecimentos necessários para acolher estudantes com deficiência, abordando aspectos legais, estratégias de adaptação curricular, práticas colaborativas e outras medidas de apoio à inclusão. Conforme destaca Kárdia et al. (2023):

Assim, o apoio de profissionais gabaritados no campo teórico e prático das universidades e de diferentes setores da comunidade que estudam e atuam no trabalho com estudantes público alvo da educação especial juntamente com a equipe de Formação Inclusiva, enriqueceram na construção de um novo olhar para as Diretrizes Curriculares do Município e se entrelaçam com os conhecimentos experienciais dos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores da rede, ponto crucial de uma gestão comprometida e integrada com a comunidade. (Kárdia, et al., 2023, p.3)

Dessa maneira, verifica-se que, conforme os dispositivos legais que regem a rede municipal de ensino de Teresina, a inclusão de crianças é efetivada por meio de uma abordagem

pedagógica inclusiva. Tal perspectiva está expressa no currículo da Educação Infantil, conforme trecho a seguir:

O Currículo da Educação [...] procura assegurar a inclusão das crianças matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, não apenas para atender aos 32 preceitos legais, mas sobretudo, por entender que a oferta de uma educação inclusiva possibilita a formação cidadã e a igualdade de direitos (Teresina, 2023, p.31),

Essa inclusão ocorre tanto nas salas de aula regulares quanto por meio do Atendimento Educacional Especializado, do CMAM, de cursos de formação gratuitos para docentes e, principalmente, por meio de ações que valorizam e respeitam as identidades de grupos historicamente discriminados por razões étnicas, de gênero, religiosas, sociais, culturais, intelectuais ou físicas, garantindo-lhes o pleno exercício de seus direitos fundamentais.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: BREVE HISTÓRICO E REFERENCIAIS TEÓRICOS.

A Educação Inclusiva é uma proposta relativamente recente. Historicamente, a estrutura educacional e a própria sociedade caracterizavam-se por uma lógica excludente, voltada à escolarização de um grupo restrito e homogêneo de indivíduos. Aqueles que não se enquadravam nesse padrão eram, frequentemente, marginalizados e excluídos do processo educacional.

Somente a partir da década de 1980 é que começaram a surgir, de forma mais estruturada, iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Nesse período, foram criados alguns institutos especializados; contudo, conforme aponta Vieira (2020), essas instituições priorizavam, em sua maioria, o atendimento a pessoas com deficiências visuais e auditivas, mantendo a exclusão de indivíduos com deficiências físicas — e, sobretudo, intelectuais.

Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca representou um marco importante ao proclamar o direito à educação para todos, independentemente de suas características pessoais ou condições específicas. No Brasil, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reforçam os princípios da igualdade de oportunidades, afirmando que todos os indivíduos devem ter acesso à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e potencialidades. A LDB estabelece que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, no âmbito da rede regular de ensino, com o suporte de serviços especializados, a fim de promover a autonomia social e econômica dos educandos e sua plena inserção na vida em sociedade.

Reconhece-se hoje, a importância de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. O Capítulo V da LDB, que trata da Educação Especial, introduz uma nova perspectiva de compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem voltados a estudantes com necessidades específicas. O referido capítulo estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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 (Brasil, 1996).

Com a modernidade, os avanços nos meios de comunicação e a ampliação do pensamento crítico e do compartilhamento de ideias, o conceito de inclusão passou a estar presente em grande parte das instituições escolares. Nesse contexto, a educação, assim como toda a sociedade, passa por constantes transformações, seja em decorrência de decretos e legislações, seja pelas demandas dos indivíduos que se constituem como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a inclusão ainda “suscita sempre muitas dificuldades quanto à sua implementação” (Silva, 2011, p. 120), o que evidencia que muitos profissionais da educação não sabem, de fato, como promover uma inclusão efetiva no cotidiano da sala de aula.

Considerando que “inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (Silva, 2011, p. 122), não basta que a/o discente com necessidades específicas frequente uma escola regular; é fundamental que ele participe das mesmas atividades desenvolvidas pelo restante da turma, ainda que estas sejam adaptadas.

Todavia, não é suficiente fazer a inscrição do estudante na rede regular de ensino se a equipe escolar não estiver adequadamente treinada para recebê-lo de maneira eficaz. A mera presença física de um estudante com necessidades específicas não assegura a inclusão automaticamente. A inclusão genuína vai além do simples acesso: requer medidas planejadas, intencionais e organizadas que assegurem a participação ativa e relevante desses estudantes em todos os aspectos da vida escolar.

Nessas circunstâncias, ao invés de fomentar a inclusão, a escola frequentemente reforça mecanismos de exclusão, mesmo que não deliberadamente. A falta de estratégias apropriadas, capacitação especializada dos profissionais, suporte pedagógico e recursos adaptados levam a práticas que marginalizam o estudante, impedindo-o de se desenvolver totalmente e de se sentir integrado ao grupo. Portanto, a escola pode se transformar em um local de permanência física, porém de exclusão educacional e social.

Nestes cenários, é frequente que o estudante com necessidades específicas seja afastado das tarefas realizadas em sala de aula convencional. Isso acontece, sobretudo, devido à falta de práticas de ensino inclusivas, que reconheçam a diversidade como componente do processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente, esses alunos são percebidos como um “caso isolado”, o que favorece sua segregação e a negação do direito à educação em pé de igualdade com os demais.

Para que a inclusão seja efetiva, é crucial que os professores recebam formação

contínua, façam um planejamento conjunto, contem com o suporte de profissionais especializados e tenham um compromisso institucional. A instituição de ensino deve adotar uma atitude proativa, focada em criar um ambiente que valorize as particularidades dos estudantes e proporcione as condições imprescindíveis para que todos possam aprender, interagir e se desenvolver. A inclusão não deve ser uma ação isolada do docente, mas um compromisso conjunto e sistemático de toda a comunidade escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que a preparação adequada das/os docentes é elemento fundamental para o êxito das escolas inclusivas. Essa diretriz recomenda que, desde a formação inicial, os professores recebam orientações específicas para compreender e implementar processos de inclusão, promovendo a avaliação das necessidades dos estudantes, a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a personalização de abordagens pedagógicas e a cooperação com especialistas e familiares. É imprescindível que as/os docentes dominem conhecimentos e competências que lhes permitam adaptar materiais didáticos e conteúdos curriculares, bem como recebam diretrizes que os auxiliem em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Menezes (2012) destaca que o papel e a formação docente têm impacto direto na qualidade da educação inclusiva. A capacitação deve iniciar-se na formação inicial e continuar ao longo de toda a trajetória profissional. Assim, a formação continuada da/o docente é um aspecto essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades específicas na escola regular. Conforme destaca Alves (2012), a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação docente, a qual não se esgota com a obtenção do diploma. É necessário compreender que a formação é um processo contínuo, que deve acompanhar as transformações do sistema educacional e as demandas dos alunos.

Além da formação, a/o professor necessita de condições adequadas de trabalho, remuneração justa e um plano de carreira estruturado. O suporte pedagógico é essencial para a efetivação da inclusão em sala de aula, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma das estratégias mais relevantes nesse processo. Esse atendimento visa fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e deve ocorrer, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais, em colaboração com os docentes da educação regular (Brasil, 2009, arts. 3º e 5º). É dever dos sistemas educacionais:

[...] fornecer as funções de professor, tradutor/intérprete de Libras, guia-intérprete, além de monitor ou cuidador para os alunos que necessitam de assistência em atividades de higiene, alimentação, deslocamento, entre outras, que requerem

assistência contínua no ambiente escolar” (Brasil, 2009, arts. 3º e 5º).

Nesse mesmo contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) destaca a importância do profissional de apoio no ambiente escolar, atribuindo-lhe responsabilidades relacionadas às atividades de alimentação, locomoção e higiene dos alunos com deficiência. Essa atuação deve ocorrer “sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas” (Brasil, 2015, p. 16).

De forma semelhante, os documentos legais convergem ao destacar o papel da/o profissional de apoio escolar e a importância de suas funções. A esse respeito, Lemos (2020) observa que a presença do cuidador ou monitor é considerada parte essencial das diretrizes que norteiam a política educacional voltada à inclusão. As definições atribuídas a essa função podem variar conforme a abordagem adotada em cada documento oficial, refletindo diferentes perspectivas políticas e educacionais.

Stainback e Stainback (1999), ao analisarem a proposta da educação inclusiva, ressaltam que não é suficiente garantir a presença física de estudantes com deficiência em ambientes escolares com profissionais capacitados. É necessário assegurar que essas/es estudantes recebam uma educação de qualidade, em espaços adaptados, nos quais possam desenvolver habilidades e conhecimentos com o apoio de toda a comunidade escolar. O ambiente deve promover relações de colaboração, empatia e respeito às diferenças, de modo que a educação inclusiva seja construída coletivamente por todos os envolvidos no processo educacional.

5. CONCEPÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Ao lado dos fatores econômicos, sociais e culturais, os métodos convencionais de ensino demonstraram-se, por um longo período, excludentes e geradores de insucesso escolar, uma vez que não consideravam a diversidade e as particularidades de cada estudante no processo educativo. Diante desse contexto, emergem propostas oriundas de uma perspectiva mais ampla de ensino, as quais oferecem arranjos e abordagens que possibilitam aos educadores, em colaboração com a equipe pedagógica, planejar metas, selecionar temas e elaborar avaliações voltadas à aprendizagem. Tais propostas também contribuem para a escolha de estratégias que promovam o desenvolvimento da/o estudante com necessidades específicas.

Além disso, essas abordagens permitem refletir e elaborar estratégias que garantam a inclusão de todos, sem a necessidade de ajustes constantes no ensino. O objetivo é estruturar o processo de aprendizagem de modo que a/o estudante com necessidades específicas possa participar das atividades escolares de maneira tão próxima quanto possível daquela vivenciada pelas/os demais colegas, mesmo que, em determinados momentos, sua participação ocorra de forma diferenciada. A seguir, serão apresentadas algumas dessas concepções, uma organização do ensino, com sugestões que emergem de uma perspectiva mais ampla, auxiliam na escolha de táticas e promovam o desenvolvimento do estudante com necessidades específicas, sob a perspectiva da inclusão, considerando que não é viável, no escopo deste estudo, abordar todos os modelos disponíveis.

5.1 Rede de apoio

O termo “inclusão” está amplamente presente no discurso social, especialmente no âmbito educacional. No entanto, para que uma escola seja efetivamente inclusiva, é necessário que diversos fatores estejam articulados, indo além das ações realizadas em sala de aula e envolvendo, inclusive, a comunidade escolar como um todo.

Precisamos compor uma rede de apoio com os vários profissionais necessários. Importa fazer a tradução dos vários conhecimentos, experiências e atribuições que constituem essa rede. Como a Secretaria de Educação é a propulsora das políticas de Educação, é fundamental que ela compreenda essa assertiva e que reafirme tal questão com as escolas. (Vargas; Borges, 2022, p. 289)

Na prática educacional, muitos docentes enfrentam dificuldades para integrar todos os alunos em suas aulas, ainda que reconheçam as salas de aula como ambientes diversos e heterogêneos, nos quais a diferença e a diversidade se manifestam de forma evidente. Com frequência, o aluno que necessita de apoio específico acaba sendo negligenciado nas atividades propostas, em decorrência da ausência de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão e à promoção do senso de pertencimento desse estudante ao ambiente escolar.

Nesse sentido, garantir a inclusão de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas constitui um desafio significativo. As novas demandas educacionais passaram a exigir uma formação docente mais abrangente, uma vez que as atribuições docentes extrapolam os limites da sala de aula. O trabalho docente deve se articular com a equipe escolar como um todo, sem desconsiderar o papel do sistema administrativo, cuja responsabilidade é assegurar o cumprimento da legislação e oferecer suporte para a efetivação da rede de apoio.

Conforme destaca o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, p. 57), é fundamental:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (Brasil, 2014, p. 57)

Sendo assim, um dos principais desafios para a consolidação de uma escola inclusiva é o fortalecimento da rede de apoio, a qual consiste em um conjunto de serviços disponibilizados pelo sistema educacional, pela própria escola e pela comunidade em geral, com o objetivo de oferecer soluções educacionais às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes com deficiência.

Há de se investir em ações que priorizem a formação de redes de apoio, por sua vez composta por diversos profissionais: professores regentes, professores de Educação Especial, pedagogos e cuidadores, dentre outros, sem substituição de funções, sem o barateamento e, consequentemente, a precarização da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial. (Vargas; Borges, 2022, p.290)

O/a professor/a do ensino regular precisa contar com o apoio de diferentes instâncias, desde as secretarias de educação, passando pelas equipes pedagógicas e gestoras da escola, até as/os professores da Educação Especial (responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE), professoras/es auxiliares e a própria comunidade. Esse apoio é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que

determina: “[...] 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” (Brasil, 1996, art. 59, inciso III).

A existência de uma rede de apoio é essencial, pois constitui o alicerce para a eficácia da inclusão em sala de aula. Tal rede começa com a garantia de boas condições de trabalho, estrutura adequada do ambiente escolar, salários justos e plano de carreira digno, e deve ser acompanhada por uma equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) comprometida com o atendimento às demandas do corpo docente, das famílias e das/os demais profissionais da escola. De acordo com Vargas e Borges (2022), redes de apoio são fundamentais para assegurar o direito à educação inclusiva. A aprendizagem se dá no convívio entre colegas, mediada por interações, e as condições para a permanência nesse contexto dependem de suporte institucional. Isso implica a reestruturação da instituição escolar, a integração de múltiplos serviços e a adoção de novas perspectivas sobre a educação, compreendida como um direito universal.

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado—AEE visa fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, o qual deve ocorrer, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais, em colaboração com os educadores das turmas regulares (Brasil, 2009, arts. 3º e 5º). Compete aos sistemas de ensino “(...) disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2007, p. 13).

Cabe destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça a importância da presença de profissionais de apoio na equipe escolar. As funções dessas/es profissionais estão diretamente relacionadas ao atendimento de necessidades específicas dos estudantes com deficiência, tais como alimentação, transporte e cuidados de higiene, podendo, ainda, englobar outras atividades escolares, sempre que necessário, em instituições públicas e privadas (Brasil, 2015, p. 16).

Não é possível assegurar uma educação de qualidade — e, sobretudo, uma educação que seja inclusiva — sem a colaboração efetiva de todos os envolvidos: o governo, a sociedade civil e as instituições educacionais. Embora o/a professor/a exerça papel central nesse processo, não se deve atribuir-lhe, de forma isolada, toda a responsabilidade. Conforme argumenta Pacheco (2007), o trabalho colaborativo entre professoras/es é essencial, pois, por meio da cooperação, pode-se aprimorar suas práticas pedagógicas e implementar estratégias diversificadas, capazes de atender às demandas específicas de seus alunos. De acordo com o

autor, a atuação em equipe favorece o engajamento dos estudantes, promovendo maior concentração e, conseqüentemente, melhorias na qualidade do ensino.

Dessa forma, as transformações necessárias à consolidação de uma escola inclusiva abrangem múltiplos níveis da estrutura administrativa, incluindo o Ministério da Educação, a organização interna das instituições escolares e os métodos pedagógicos adotados em sala de aula. Cada um desses níveis desempenha um papel fundamental para garantir o direito à educação inclusiva, de qualidade e acessível a todos os cidadãos.

5.2 Formação continuada em Educação Inclusiva

Atualmente, a Educação Inclusiva configura-se como um tema de grande relevância, fundamentado em reflexões sobre um ensino regular que contemple, de maneira efetiva, as necessidades específicas de cada estudante, independentemente de suas singularidades. Pensar essa temática sob a perspectiva da formação continuada de professores torna-se essencial, tendo em vista que os docentes em exercício necessitam de cursos que promovam vivências significativas e experiências que favoreçam maior autorregulação da aprendizagem.

O processo de formação continuada permite aos educadores expandir seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e atualizar suas práticas pedagógicas conforme as demandas e mudanças da sociedade contemporânea. Além disso, a formação continuada também promove a reflexão e o aprimoramento constante do trabalho dos professores, elevando a qualidade da educação básica na totalidade. (Silva, 2024, p. 222)

Dessa forma, é imprescindível que os educadores recebam uma formação adequada e permanente, bem como se disponham a compreender e a atualizar continuamente sua função em sala de aula, a qual envolve não apenas o ensino, mas também o acolhimento e a percepção das necessidades específicas de cada estudante.

O principal objetivo da formação continuada é possibilitar o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos do profissional. Para isso, é necessário planejamento e disciplina, além da disposição para sair da zona de conforto e explorar novos universos de conhecimento. Essa busca visa identificar novas estratégias de ensino e diferentes maneiras de potencializar tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto o do próprio docente (Silva, 2024).

Segundo Carvalho et al. (2025), a continuidade da formação docente é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, orientando-as ao atendimento das demandas sociais emergentes. Os autores destacam que a formação continuada deve promover maior integração

entre teoria e prática, com ênfase em abordagens baseadas em situações reais do cotidiano escolar. Tais demandas, provenientes das constantes transformações sociais, precisam ser discutidas e analisadas durante o processo de formação docente.

De acordo com Alves (2003), o/a professor/a precisa entender claramente que, ao escolher a educação inclusiva, deve estar totalmente ciente de sua incerteza em relação ao conteúdo que irá trabalhar com os estudantes. Assim, torna-se imprescindível que o/a professor/a priorize a qualidade do ensino, considerando os desafios do ambiente escolar. Muitas dessas dificuldades exigem soluções práticas e contextualizadas, cabendo ao educador estar bem preparado e qualificado para oferecer respostas eficazes. Como ressalta Vieira (2020), capacitação de docentes é crucial para a mudança na docência, não somente em relação à aquisição de habilidades técnicas, mas também para fomentar uma reflexão crítica acerca das práticas de ensino..

É importante destacar que muitos docentes, especialmente os que possuem maior tempo de atuação, demonstram resistência à formação continuada, frequentemente questionando sua necessidade sob o argumento de já terem cursado a formação inicial (Silva, 2024). Diante desse cenário, é necessário compreender que a formação contínua não deve ser entendida como uma responsabilidade exclusiva do professor. A coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo, devendo apoiar e incentivar toda a equipe no aprimoramento da prática docente.

Conforme Silva (2024, p. 224), “a mobilização não é somente para professores(as), mas sim de todos os profissionais que compõem a equipe escolar, de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constante”. No mesmo sentido, a Lei n.º 13.005/2014, ao instituir o Plano Nacional de Educação, reforça o caráter dinâmico e colaborativo da formação docente:

Art.3º, § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (Brasil, 2015)

No contexto da educação inclusiva, os/as professores/as da educação comum precisam estar preparados para lidar com estudantes com características específicas. Da mesma forma, espera-se que os/as professores/as da educação especial ampliem suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas especificidades. Silva (2024) alerta para os desafios enfrentados na aplicação da educação inclusiva, considerando seu caráter relativamente recente

e o histórico de exclusão educacional vivenciado por diversos grupos sociais, os quais tiveram, por longos períodos, negado o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, Silva Filho (2015, p. 357) aponta que:

Políticas públicas brasileiras no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais, etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos.

Dessa forma, a educação inclusiva deve ser tratada como prioridade, sendo incentivada tanto pelas escolas quanto pelo poder público. Esse compromisso é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que determina: Art. 62 “§ 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (Brasil, 1996)

Com base nesse entendimento, Silva (2024) enfatiza que a formação continuada proporciona aos professores a possibilidade de vislumbrar novas abordagens, práticas inovadoras e soluções mais eficazes para os desafios educacionais. Tal processo não é simples e exige criatividade, compromisso e abertura para o novo. À medida que o docente avança em sua formação e se especializa ao longo da carreira, contribui não apenas para a melhoria da aprendizagem das/os estudantes, mas também para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva e adaptada à diversidade.

5.3 Práticas pedagógicas

O processo educacional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e na realização do pleno potencial de cada indivíduo. Nesse sentido, é essencial considerar as particularidades de cada discente, especialmente daquelas/es com necessidades específicas, para que a trajetória escolar seja bem-sucedida (Uema; Toda; Isotani, 2020). Um avanço significativo nesse campo foi a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aula regulares; no entanto, tal processo requer adaptações, capacitação docente e estratégias que garantam uma aprendizagem efetiva e igualitária (Brígida; Limeira, 2021).

Com isso as práticas pedagógicas envolvem estratégias, métodos e posturas utilizadas pelo sistema, professores e instituições de ensino para assegurar que todos os estudantes aprendam em conjunto, de maneira justa, apreciando a diversidade e reconhecendo as variações

— sejam elas relacionadas a características físicas, intelectuais, sociais, culturais, étnicas, linguísticas ou de gênero.

A Lei n.º 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e promulgada em dezembro de 1996, assegura o direito à educação a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, e prevê o acesso a um ensino especializado. Em decorrência disso, atualmente, há um número expressivo de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno matriculados em escolas públicas e particulares de ensino fundamental. No entanto, é perceptível que a simples inclusão desses estudantes não garante, por si só, uma educação de excelência, com recursos adequados às suas necessidades (Uema; Toda; Isotani, 2020).

A elaboração de práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial é respaldada por diversos marcos legais e normativos, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Constituição Federal de 1988 — que estabelece, no artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e assegura, no artigo 208, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino —, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a própria LDBEN (Brasil, 1996).

Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001) reforçam o embasamento das discussões sobre a educação especial e inclusiva. Nesse contexto, a prática pedagógica:

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos problematizem as demandas do mundo do trabalho que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos. (Silva Filho, 2015, p. 356)

A prática pedagógica também está relacionada a uma postura favorável à inserção de crianças com necessidades especiais na educação regular. Essa perspectiva é corroborada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que estabelecem orientações para a atuação docente:

O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para o aluno ter acesso ao currículo da base nacional comum. (Brasil, 2001, p. 53)

Para a teoria Histórico-Cultural (THC), o meio social é a verdadeira alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste no direcionamento dessa alavanca (Vygotsky, 2000). Em outras palavras, o ambiente exerce influência predominante nas funções genéticas do desenvolvimento. Assim, quanto mais valiosas forem as experiências proporcionadas a uma pessoa, maiores serão as possibilidades de crescimento.

Isso significa que, mesmo uma criança com deficiência, pode se desenvolver e aprender se for exposta a situações de aprendizagem adequadas. Além disso, compreende-se que o desenvolvimento do aluno ocorre simultaneamente com a socialização. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento da criança, em suas diversas esferas, ocorre por meio das interações sociais. O autor defende que a educação “especial” deve perder seu caráter isolado e integrar-se ao trabalho educativo geral, devendo progredir no interesse das crianças. Portanto, o professor ocupa um papel central nessa mediação:

Libertar a escola da escravidão, isto é, do defeito físico ao qual está subordinada e subjugada, alimentando-o em vez de curá-lo; liberá-la de qualquer classe de rótulo da educação filantrópico-religiosa; reestruturá-la tomando como base os fundamentos sãos da pedagogia; libertar a criança da carga superior a suas forças e sem sentido da aprendizagem especial: essas são as tarefas estabelecidas para nossa escola, pela compreensão científica do objeto e pelas exigências da realidade. (Vygotsky, 2000, p. 120)

Embora as atividades lúdicas sejam importantes para atrair a atenção das crianças, elas não são suficientes para garantir o aprendizado. Nesse sentido, a rotina torna-se base para reforçar, de forma contínua e avaliativa, os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula. De acordo com Uema, Toda e Isotani (2020), a rotina pode ser utilizada como método de ensino pelos profissionais da educação, contribuindo para o planejamento de atividades que proporcionem segurança e autonomia às crianças.

Nos estudos de Fiorini (2017), observa-se que a inclusão sistemática favorece tanto a socialização quanto a independência, sendo que a organização das atividades proporciona a segurança necessária para o desenvolvimento. Segundo o autor, a rotina deve abranger todas as etapas da permanência da criança na escola, desde a entrada até a saída, incluindo higiene pessoal, atividades recreativas e práticas.

A partir dessas observações, nota-se que alguns alunos conseguem, com o tempo, tornar-se mais independentes, sendo capazes de identificar, por exemplo, os horários de saída ou de alimentação. Esse fator reforça a importância de ouvir também os cuidadores, que convivem por longos períodos com os alunos e podem oferecer informações valiosas (Fiorini, 2017, p. 93).

A rotina, portanto, pode ser empregada como um método pedagógico que oferece ao professor estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno sentir-se mais seguro para interagir com os colegas, realizar atividades com maior autonomia e expressar sua criatividade com confiança (Uema; Toda; Isotani, 2020).

Outro fator importante é o Planejamento Pedagógico, pois, escola é um espaço que recebe orientações externas e busca harmonizar essas exigências com os objetivos e aspirações de professores e alunos. Ao se considerar tais regulamentações, é necessário refletir: de que forma a escola desenvolve o currículo? O que ensinamos e a quem ensinamos? A preparação das habilidades em sala de aula costuma seguir um padrão comum: fazer com que as/os estudantes obtenham êxito a partir do conhecimento que lhes é transmitido. Nesse sentido, “a prática do planejamento dependerá também de uma concepção de currículo que tenha em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico” (Vasconcellos, 2002 p. 42).

A organização curricular, portanto, normatiza e enquadra os saberes e as relações sociais, bem como os ciclos de desenvolvimento humano. Tais normas tendem a nivelar os sujeitos, a coisificá-los e a desfigurar identidades e diversidades humanas e pedagógicas (Arroyo, 2011). Assim, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como uma atividade que articula e organiza a aprendizagem, orientada pelo/a professor/a. Não pode se restringir ao mero preenchimento de formulários escolares; trata-se de uma ação alicerçada em uma escolha político-pedagógica clara, conectada às situações didáticas concretas, especialmente às questões sociais, econômicas e culturais.

No âmbito da Educação Inclusiva, a identificação detalhada de cada estudante com necessidades específicas requer que o docente recorra a múltiplas estratégias que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Conforme destaca Vasconcellos:

O currículo não pode ser pensado somente como rol de acontecimentos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que considerar que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele onde o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito. (Vasconcellos, 2002, p. 99)

Desde a década de 1990, as propostas curriculares têm sido expressas por meio de diretrizes e documentos normativos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1996; os PCNs: Adaptações Curriculares, de 1998; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; o Plano Nacional de Educação (2014–2024); e

as discussões mais recentes em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses documentos apresentam concepções e eixos do currículo escolar, além de orientações específicas para o processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto do ensino regular (Arroyo, 2011). A partir dessas diretrizes, o professor pode desenvolver estratégias no interior de sua prática pedagógica que envolvam todas/os as/os estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a interação entre os sujeitos e promovendo posturas ativas na construção do conhecimento.

A construção de estratégias de ensino, por sua vez, exige a superação da lógica fragmentada do currículo tradicional, caracterizada pela divisão em disciplinas estanques. Tal superação implica o fortalecimento das interações e mediações pedagógicas como base para a aprendizagem de todas/os as/os discentes (Miotto, 2010). As práticas escolares, entrelaçadas ao contexto histórico e social de professores e alunos, configuram um currículo baseado na:

Habilidade de incorporar conteúdos que promovam, além do desempenho acadêmico, as habilidades sociais. este currículo representa uma estrutura para professores, os serviços de apoio e as famílias, que devem, de forma conjunta, planejar o processo educacional (...). um currículo baseado na diversidade, desconstrói todo o modelo de hierarquização e de relações de poder que inferiorizam o diferente, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento das diferenças, à consciência do individual e, ao mesmo tempo, do todo, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e não de um modo igual de educar a todos (Miotto, 2010, p. 65).

Para Miotto (2010), o princípio que norteia a educação consiste em reconhecer tanto as diferenças entre estudantes quanto às relações de poder implicadas no processo de aprendizagem acadêmica e no desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar. A autora defende a construção de um sistema educacional que assegure igualdade de oportunidades para estudantes com e sem deficiência.

Com isso, novos desafios chegam às instituições de ensino, sendo o planejamento pedagógico um requisito. A Resolução nº2 (Brasil, 2001) assegura a elaboração e execução de um planejamento diversificado visando atingir, com competência e habilidade, as/os estudantes públicos-alvo da educação especial. O documento estabelece que as escolas devem oferecer flexibilizações e adaptações pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, significando a criação de um planejamento diferenciado, conhecido como PEI.

O Plano Educacional Individual (PEI) é uma ferramenta utilizada pela primeira vez em redes escolares da Europa e dos Estados Unidos. Seu objetivo é promover o desenvolvimento, a vida social e inclusão de estudantes com deficiência (Pacheco, 2007). Desde a criação do PEI, os especialistas indicam ser por meio de um planejamento individualizado que se torna

viável a promoção de estratégias pedagógicas personalizadas e coerentes com as demandas dos alunos com necessidades especiais (Pacheco, 2007).

O Plano de Educação Individual (PEI) não é explicitamente definido em lei, contudo, existem documentos que definem as orientações e princípios a serem observados na criação e implementação do PEI. Geralmente, esses documentos são elaborados pelas instituições educacionais e podem abranger políticas internas, resoluções, leis e diretrizes específicas para a educação inclusiva, destacando a relevância de um planejamento apropriado para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Embora seja garantido por lei em países como os Estados Unidos e algumas nações europeias, no Brasil ainda é uma questão subentendida. Como componente do currículo, não pode ser separado das demais atividades curriculares da escola. Estas devem ser percebidas como uma ampla construção social e cultural, que inclui práticas e saberes variados que compõem o cotidiano escolar (Ávila, 2015). Portanto, o PEI não deve ser implementado de forma autônoma, sem as conexões pedagógicas apropriadas, mas sim como fruto de um trabalho coletivo.

Outro método que devemos considerar no planejamento pedagógico é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), sendo uma estratégia que busca reduzir os obstáculos metodológicos de aprendizado, tornando o currículo acessível a todos os alunos, ao permitir o uso de vários métodos de representação do conteúdo, execução e envolvimento na tarefa. David Rose, Anne Meyer e outros cientistas do Center for Applied Special Technology (CAST), com o apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos, foi desenvolvido em 1999, em Massachusetts (CAST UDL, 2006). A arquitetura, fundamentada no princípio do Design Universal, projeta edifícios e espaços públicos para que todos possam acessar, sem restrições, foi a inspiração para o surgimento do DUA (Nelson, 2013). A definição mais concisa, que se localizou nos estudos realizados acerca do DUA, foi fornecida pela Lei de Oportunidade de Educação Superior de 2008, publicada pelo Governo dos Estados Unidos da América:

O termo Desenho Universal para Aprendizagem significa um quadro cientificamente válido para orientar a prática educacional que: (A) forneça flexibilidade nas formas como a informação é apresentada, nas formas como os estudantes respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, e nas formas como os alunos estão engajados; e (B) Reduz barreiras no ensino, fornece acomodações adequadas, apoios e desafios, e mantém altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo estudantes com deficiência e alunos com proficiência limitada em inglês. (United States of America, 2008, p.3088).

O DUA pretende auxiliar os educadores e outros profissionais a adotarem métodos de ensino de aprendizagem adequados, selecionando e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de modo a elaborar um sistema de avaliação mais justo e aprimorado para avaliar o progresso de todos os estudantes. A concepção de rampa é um exemplo que torna a compreensão deste conceito mais clara, ela pode ser usada tanto por indivíduos com deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por aqueles que não apresentam nenhuma deficiência, como idosos, pessoas obesas ou mães que carregam um carrinho de bebê (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Dessa ideia de acessibilidade para todos, sem distinção de condições ou limitações, surgiu a ideia de integrar esse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, fundamentado em um ensino pensado para atender às necessidades diversificadas dos alunos, uma vez que, além das barreiras físicas, existem também as barreiras pedagógicas. Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para cada estudante em particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos/as os/as discentes (Alves et al., 2013).

Para compreendermos o tema em questão, é crucial analisarmos os fundamentos do DUA: as diretrizes são um instrumento usado na aplicação do DUA, cujo objetivo é aprimorar a educação e a aprendizagem para todos, fundamentada em percepções científicas sobre o processo de aprendizagem humana. Elas oferecem apoio aos educadores, criadores de currículo, pesquisadores e pais. As orientações apresentam uma série de recomendações práticas que podem ser aplicadas em qualquer disciplina ou área de estudo para assegurar que todos os estudantes tenham acesso e participem de oportunidades de aprendizado significativas e desafiadoras.

As Diretrizes do DUA foram atualizadas em 2024, a nova versão das orientações aborda as principais barreiras presentes em sistemas de preconceito e exclusão, dessa forma, esta nova atualização foi projetada para atender a esse chamado e cumprir essa promessa. As diretrizes têm o objetivo de orientar a criação de ambientes de aprendizagem que atendam e valorizem de forma mais plena cada estudante. Segundo (CAST UDL, 2006) são três princípios que sustentam essa abordagem educacional e se inter-relacionam com orientações ou diretrizes para sua implementação em qualquer etapa do processo educativo:

Princípio I-Engajamento: o afeto é um componente fundamental no processo educativo, e os estudantes apresentam diferenças significativas em relação ao que os motiva e os entusiasma para aprender. É importante que as/os estudantes possam expressar suas verdadeiras identidades no ambiente de aprendizado, estabelecendo conexões com o que realmente é

relevante em suas vidas. A abordagem do DUA ressalta a importância da diversidade entre as/os estudantes e o reconhecimento das múltiplas intersecções de suas identidades, essencial para compreender plenamente essa diversidade.

Princípio II-Representação: as/os estudantes apresentam variações na forma como interpretam e atribuem significado às informações. Por exemplo, indivíduos com deficiências sensoriais, como a cegueira ou a surdez, assim como aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, e pessoas que pertencem a culturas ou línguas diversas ou não predominantes, abordam o conteúdo de maneiras distintas. Essas diferentes abordagens precisam ser respeitadas e valorizadas. É igualmente fundamental considerar como as pessoas, culturas, identidades individuais e coletivas, perspectivas e formas de saber estão representadas no conteúdo apresentado.

Princípio III-Ação e expressão: as/os estudantes trabalham nas maneiras como navegam no ambiente de aprendizagem, abordam o processo de aprendizagem e expressam o que sabem. Portanto, é fundamental projetar e prestigiar essas diferentes formas de ação e expressão. Por exemplo, todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiência, abordam as tarefas de aprendizagem de forma muito diferente. Dependendo do contexto, alguns podem preferir expressar-se por meio de texto escrito, mas não por meio da fala, e vice-versa. Deve também ser reconhecido que a ação e a expressão requerem muita estratégia, prática e organização, e esta é outra área onde os alunos irão diferir.

Conforme os três princípios norteadores do DUA, Silva et al. (2015) enfatizam a importância de considerar a “diversidade do processo de aprendizagem” ao se abordar o ensino. Se não se considerar a singularidade na forma de aprender de cada aluno, o ensino não será adequadamente projetado para todos. Ignorar essa diversidade pode resultar na perpetuação de um modelo educacional tradicional, homogêneo, obsoleto e excludente.

Não há uma fórmula única que possa ser aplicada ao ensino de todos as/os estudantes, uma vez que tal abordagem levaria à padronização do aprendizado e a um retrocesso às metodologias convencionais da educação, contrariando os princípios da inclusão escolar. Diversos fatores significativos e variados podem auxiliar educadores na promoção de uma aprendizagem mais eficaz em instituições que aspiram à inclusão, sendo que esses fatores estão imersos em um ensino embasado na estrutura proposta pelo DUA.

De acordo com Vasconcellos (2006), o planejamento se baseia na exigência de transformação, por envolver a antecipação mental de uma ação para alcançar o êxito, permitindo que o educador faça adaptações. Assim, o DUA trata-se de uma estratégia curricular que visa minimizar os fatores pedagógicos que podem obstruir o processo de ensino e

aprendizagem, garantindo, dessa forma, o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes.

Em última análise, a avaliação de estudantes com necessidades específicas é um procedimento pedagógico que não podemos negligenciar, pois por muitos anos, os termos exame e avaliação foram utilizados como sinônimos, funcionando como instrumentos voltados à medição do conhecimento dos estudantes e, a partir dos resultados obtidos, à decisão sobre sua progressão nos estudos (Vasconcellos, 2006). No entanto, a avaliação deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento do processo educativo, voltado à elaboração de estratégias de ensino que considerem as particularidades de cada estudante.

De acordo com Beyer (2010), a análise das concepções de Vygotsky no que se refere à avaliação do desempenho escolar infantil demonstra que não é suficiente observar apenas as condições atuais da criança. A avaliação de sua capacidade intelectual deve ocorrer em contextos que promovam a mediação, nos quais conceitos e informações estimulem a consolidação da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Nesse sentido, “contrapondo-se a uma prática psicodiagnóstica clássica, este autor defende um conceito de avaliação que abarque não apenas condições consolidadas de desempenho intelectual, mas também aquelas em emergência” (Beyer, 2010, p. 94).

Ainda é comum, infelizmente, a aplicação de avaliações padronizadas e simultâneas para todas/os as/os estudantes, utilizando um único método pautado em respostas certas ou erradas e em valores previamente estabelecidos. Essas práticas ignoram a diversidade física, sensorial e motora dos estudantes, desconsiderando suas necessidades específicas.

Refletir sobre a avaliação sob a ótica da educação inclusiva torna-se, portanto, uma tarefa essencial. Essa abordagem deve ser compreendida como uma estratégia para viabilizar um ensino adaptado, garantindo o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). É indispensável que sejam oferecidos recursos e serviços específicos para estudantes da educação especial que estejam incluídas/os em salas de aula do ensino regular. Como destaca Beyer (2010, p. 95):

Ao mesmo tempo, a avaliação deve pautar-se não apenas pelas limitações funcionais que o aluno apresenta, porém, por sondagem das suas potencialidades intelectuais e socioafetivas.

O processo de avaliação inicial dos alunos com necessidades específicas representa uma etapa fundamental para assegurar uma educação inclusiva e adequada ao perfil de cada estudante (BRASIL, 2015). A perspectiva vygotskiana, por meio do conceito de *zona de*

desenvolvimento proximal, oferece um modelo paradigmático de avaliação que busca identificar as capacidades cognitivas em desenvolvimento. Nesse contexto, destaca Beyer (2010):

Assim, é comum a afirmação de que determinada criança é pessoa com uma deficiência, e que, portanto, apresenta limitação funcional e uma fraca condição de aprendizagem. a avaliação detida no déficit operacional do aluno provocará evidentemente um prognóstico negativo. a partir da concepção vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação. (Beyer, 2010, p. 96):

Dessa forma, compreende-se que a avaliação é uma ação contínua, possível de ser realizada a todo momento, com todos os estudantes. Para tanto, é necessário um planejamento que contemple atividades que favoreçam a observação e o registro do desempenho e comportamento do aluno, além de oferecer feedbacks e reforços positivos. Durante esse processo, torna-se fundamental acompanhar atentamente o desenvolvimento da/o estudante, registrando observações que contribuam para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas e possibilitem os ajustes necessários (Vasconcellos, 2006).

Tal procedimento visa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo seu desenvolvimento tanto acadêmico quanto social. É evidente, nesse sentido, a necessidade de reformular os métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, adequando seus objetivos e considerando variáveis além do desempenho discente (Beyer, 2010).

Ao avaliar o progresso de estudantes com deficiência, é necessário que o processo avaliativo ocorra de forma contínua, possibilitando ao/à professor/a a identificação das habilidades e capacidades de aprendizagem da/o estudante, tanto em situações de autonomia quanto com apoio pedagógico. Assim, os instrumentos e métodos avaliativos devem ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem em sala de aula, e não como um fim em si mesmos. Devem ser utilizados como meios para compreender como os estudantes com deficiência constroem e desenvolvem novos conhecimentos.

6. OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL EM TERESINA/PI

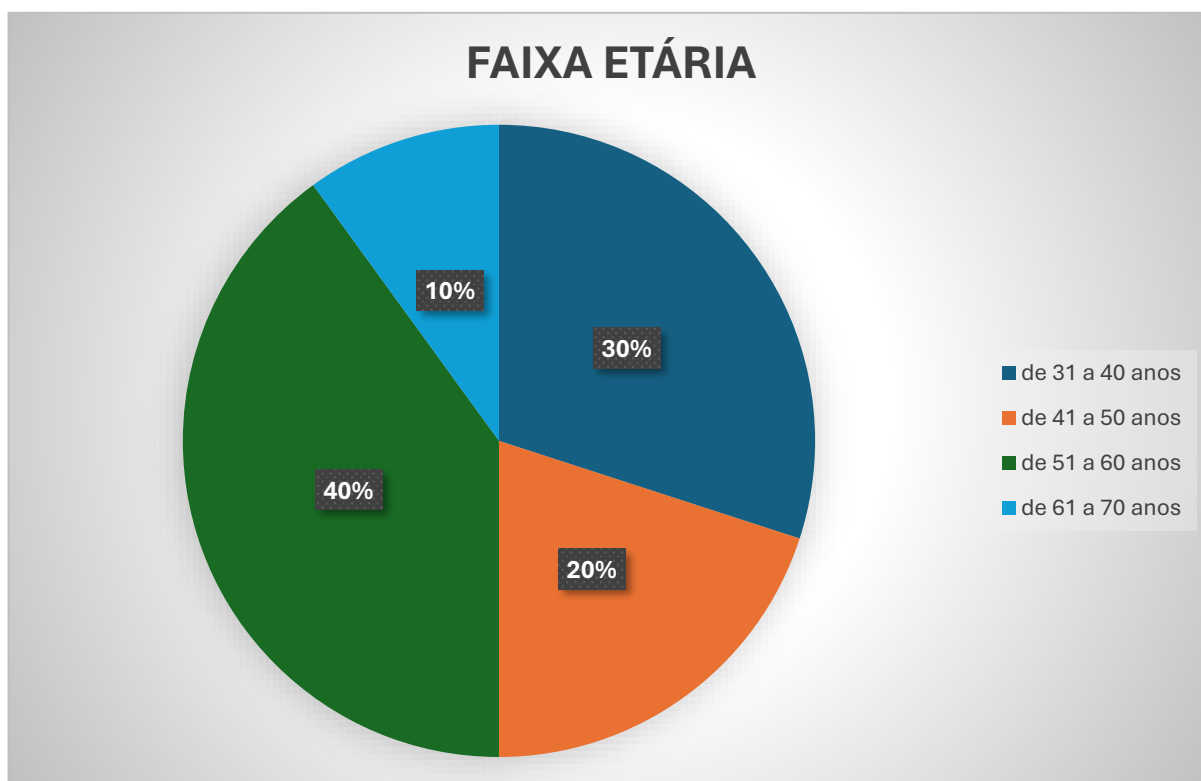
A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santa Maria, localizado na zona leste do município de Teresina (PI). A instituição conta com doze turmas, das quais seis pertencem à Educação Infantil (crianças de 2 a 5 anos) e quatro ao Ensino Fundamental I (1º e 2º anos). Participaram do estudo dez docentes que atuam nessas turmas, distribuídos nos turnos da manhã e/ou da tarde, com um total de 230 estudantes, sendo 16 com necessidades específicas.

Primeiramente foi feita um mapeamento de possíveis barreiras que dificultam a inclusão, sendo elas todos os empecilhos, obstáculos, posturas ou condutas que restringem ou bloqueiam a participação social dos indivíduos, além de cercear o pleno exercício de seus direitos. (Brasil, 2015). Segundo Mantoan (2006), "As barreiras que impedem a maior inclusão não são as barreiras físicas ou arquitetônicas, mas as barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, que se manifestam por meio da resistência em adaptar as práticas escolares às necessidades de todos os alunos". Foram identificadas as seguintes barreiras:

- Arquitetônicas: a escola possui rampas adequadas das vias de circulação e banheiro para deficiente, o pátio da escola é de fácil acesso assim como o refeitório;
- Comunicacionais: alunos não orais, dificultando a comunicação, sendo utilizados diferentes meios para que haja interação;
- Metodológicas e pedagógicas: Não há um modelo ou abordagem definida, utilizando apenas a atividade adaptada, além do fato de que a maioria expressa dificuldades em elaborar tal planejamento.

Quanto ao perfil das participantes, todas as pessoas entrevistadas (100%) se identificaram com o sexo feminino. Ressalta-se que, na instituição, há apenas dois profissionais do sexo masculino, ambos atuando como agentes de portaria. Em relação à faixa etária das docentes participantes, podemos observar no gráfico um, que a maioria está entre 51 e 60 anos. Em seguida, predominam as faixas entre 31 e 40 anos, 41 e 50 anos e, por fim, 61 a 70 anos,.

Gráfico 01 - Faixa etária das docentes entrevistadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro três está o perfil das participantes entrevistadas, modalidade de ensino e quantidade de turmas e estudantes de cada docente, podemos notar que apenas 40% são professoras efetivas da rede municipal de ensino, sendo a maioria contratada por designação temporária. No que se refere à Educação Especial, as docentes relataram que, em suas respectivas salas de aula, há a presença de alunos com necessidades específicas. Destaca-se que a maioria das turmas possui dois ou mais estudantes com laudo diagnóstico.

Quadro 3: Caracterização das docentes entrevistadas.

Professora	Gênero	Situação funcional	Modalidade de ensino	Faixa etária dos alunos.	Quantidades de alunos na sala	Quantidade de alunos NE.	Necessidade Específica.
A	Fem.	Contratada em designação temporária	Ensino Fundamental I	6 e 7 anos	72 (3 turmas)	3	TEA TDAH. D.F.
B	Fem.	Contratada em designação temporária	Ensino Fundamental I	6 anos	49 (2 turmas)	3	TEA
C	Fem.	Contratada em designação temporária	Educação Infantil.	3 e 4 anos	46 (2 turmas)	3	TEA
D	Fem.	Efetiva	Educação Infantil.	5 anos	48 (2 turmas)	5	TEA TDAH. TOD
E	Fem.	Contratada em designação temporária	Educação Infantil.	4 anos	18	3	TEA D.F.
F	Fem.	Contratada em designação temporária	Educação Infantil.	3 anos	16	1	TEA
G	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	7 anos	25	5	TEA D.I TOD
H	Fem.	Contratada em designação temporária	Educação Infantil.	3 anos	18	1	TEA
I	Fem.	Efetiva	Educação Infantil.	4 anos	21	2	TEA
J	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	7 anos	25	5	TEA (nível de suporte 1/ nível de suporte 3) D.I. TOD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos alunos com deficiência, observa-se que o diagnóstico predominante é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em seguida, destacam-se os diagnósticos de Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), deficiência intelectual e deficiência física. Apenas uma das participantes foi capaz de especificar o nível de suporte necessário para seus/suas estudantes com TEA.

Ao analisar as respostas das entrevistas, emergem aspectos significativos acerca da formação das/os professoras/es, sua atuação no campo educacional e a rede de apoio à qual pertencem. Quando questionadas sobre estarem aptas a trabalhar com estudantes com necessidades específicas, a resposta foi unânime: "Não". Diversos fatores foram apontados para essa resposta, incluindo dificuldades na adaptação das tarefas e da rotina da sala de aula, além

da falta de estrutura, como a ausência de professor auxiliar.

No que tange à ideia de uma escola inclusiva, não há consenso entre as participantes do estudo quanto à caracterização de sua instituição como inclusiva. Um dos relatos destacou:

Incluir é algo complexo, nem a escola e nem a sociedade de modo geral é inclusiva, incluir é diferente de inserir o aluno na escola [...] a inclusão é algo muito complexo, algo distante da realidade que está inserida na escola. Tenho como um trabalho desafiador e que traz sobrecarga para a prática pedagógica, ele deve acontecer, mas é necessário muito estudo e muito incentivo para acontecer de maneira correta. (Professora D- informação verbal da entrevista)

Notamos que este depoimento expõe abertamente as tensões e obstáculos reais da inclusão escolar. O educador entende que incluir vai além de apenas inserir o estudante na sala de aula - requer mudanças nas práticas, estruturas e mentalidades da instituição educacional e da sociedade. Ao declarar que a inclusão ainda está "longe da realidade", ele faz uma crítica relevante ao despreparo institucional e à sobrecarga que os educadores enfrentam, frequentemente sem a formação adequada ou o suporte necessário.

No entanto, existe um reconhecimento de que a inclusão é essencial e urgente, contanto que esteja associada a estudos, capacitação contínua e políticas de suporte. O relato é importante porque demonstra que a inclusão, apesar de complexa, é uma opção viável — desde que seja compartilhada e sustentada em conjunto.

6.1 Apoio pedagógico.

A rede de apoio é fundamental para a efetividade da inclusão na sala de aula, começando com condições de trabalho adequadas e a estrutura física da escola, e continuando com uma equipe de gestão escolar, direção e coordenação preparados para auxiliar tanto as/os docentes quanto às famílias e demais colaboradores (Lemos, 2022). As condições necessárias para sustentar este cenário envolvem redes de apoio que favoreçam o processo educacional, demandando uma reestruturação da instituição educacional, a incorporação de diversos serviços e a promoção de novos pontos de vista sobre a educação.

De acordo com Vargas e Borges (2022), é essencial estabelecer redes de apoio para garantir o suporte necessário, a organização e a coordenação entre a Educação Especializada e a Educação Comum, sendo este um elemento crucial para a inclusão de todos os estudantes assistidos pela instituição.

A Resolução CME/THE nº 006/2024, que estabelece as normas para a Educação

Especial na Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Teresina, em seu Artigo 7º, dispõe que as redes de ensino público, privado e comunitário devem garantir, progressivamente, nas organizações de suas classes comuns: o suporte à inclusão conforme a necessidade da/o estudantes. O Artigo 11 complementa:

O auxiliar de apoio à inclusão é responsável por assistir o estudante PAEE, cujas dificuldades físicas, intelectuais ou sensoriais provocam limitações de carácter permanente ou temporário no ambiente escolar, impedindo a realização autônoma independente das atividades de locomoção, higiene alimentação e atividades escolares, conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas a sua condição de funcionalidade e não a condição de deficiência (Teresina, 2024, p.4)

Contudo, conforme os dados recolhidos, observa-se que a maioria das entrevistadas não recebe esse apoio, especialmente em relação à Secretaria de Educação do Município. Um relato exemplifica essa situação: “A escola procura incluir, mas a rede não manda professor/a auxiliar suficiente para as salas de aula, não disponibilizando recursos necessários”- (Professora A – informação verbal da entrevista).

Quanto ao apoio da coordenação pedagógica da escola, as entrevistadas mencionaram que a assistência é oferecida no que é possível, mas a maior dificuldade está na falta de professores auxiliares capacitados. Um dos relatos destaca:

Os desafios diários na sala são vários, é muito difícil, tenho dois alunos com Tea e cada um precisa de um suporte e acompanhamento diferente, tem somente dois professores auxiliares para a escola toda (turno manhã) e a preferência são para os estudantes mais dependentes. Sempre fico sozinha na sala de aula. (Professora E - informação verbal da entrevista)

Este relato mostra claramente a situação de muitos professores ao lidar com a inclusão de estudantes com necessidades específicas, falta de suporte, infraestrutura inadequada e excesso de trabalho docente. A docente destaca que, a escassez de profissionais de apoio torna desafiador proporcionar o apoio necessário, principalmente quando cada estudante requer um acompanhamento personalizado. A expressão "sempre fico sozinha na sala" expressa a sensação de solidão e incapacidade diante dos obstáculos do dia a dia.

Em relação aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), o município de Teresina tem se destacado pela presença de docentes atuando na Sala de Recurso Multifuncional, que atendem os estudantes PAEE no contraturno de suas aulas regulares. Além disso, o profissional de AEE acompanha os alunos em sala de aula, realizando intervenções discretas e analisando o conteúdo trabalhado para atuar de forma eficaz no período inverso,

reforçando e consolidando o aprendizado.

De acordo com a Professora B, sempre recebe orientação da professora da sala de Recurso Multifuncional, participando de planejamentos coletivos semestrais, nos quais discutem práticas pedagógicas e tiram dúvidas. No entanto, alguns relatos indicam dificuldades no trabalho colaborativo entre os docentes da sala regular e os de AEE:

Apesar da escola ter uma sala de AEE, não há colaboração para planejar as atividades, o que vem é da secretaria com algumas sugestões de atividades que nem leva em conta a necessidade individual de cada aluno. (Professora D - informação verbal da entrevista)

Sempre faço meus planejamento e atividades sozinha, sem a interferência da professora de AEE e da coordenação pedagógica. Tenho dificuldade de fazer atividades adaptadas, não sei se estou fazendo certo e se aquela atividade vai realmente atender as necessidades dos alunos. (Professora E - informação verbal da entrevista)

No entanto, conforme observado, ainda não existe um entrosamento adequado que favoreça a implementação de uma educação colaborativa. A professora que atua na Sala de AEE atende não apenas estudantes da instituição em questão, mas também de outras quatro escolas, realizando atendimentos nos turnos da manhã e tarde. Um relato sobre essa situação revela:

“não tenho tempo de pedir ajuda para professora de AEE, sala lotada sem auxiliar e os nossos horários são diferentes, ela tenta ajudar, mas é muito difícil dá certo” (Professora H - informação verbal da entrevista).

Assim, podemos ressaltar que um dos obstáculos para a implementação da inclusão escolar é a ausência de coordenação e condições para a colaboração entre os profissionais. A docente mostra interesse em procurar auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém enfrenta desafios práticos como a escassez de tempo, turmas superlotadas e a falta de assistentes.

Isso indica uma vulnerabilidade estrutural na estrutura da escola, o que complica a criação de uma rede de suporte eficiente para estudantes com necessidades particulares. Embora a professora do AEE se empenhe, a inclusão se torna restrita sem oportunidades reais de diálogo, planejamento coletivo e apoio institucional. Trata-se de um apelo evidente para aprimoramento na administração do tempo, equipe e recursos humanos na instituição educacional.

Embora sejam feitos planejamentos coletivos com a coordenação pedagógica e o

docente da sala de recursos, esses encontros, que acontecem semestralmente, se restringem a debates teóricos e não incluem a criação de tarefas. Isso se mostra insuficiente para construir um currículo de maneira justa e inclusiva. A falta de momentos mais frequentes e práticos de planejamento coletivo complica a customização das tarefas conforme as necessidades dos estudantes, particularmente aqueles que necessitam de ajustes didáticos específicos.

Ademais, a ausência de uma integração eficaz entre os profissionais envolvidos e a falta de um ambiente constante para a partilha de experiências, elaboração conjunta de estratégias e monitoramento dos progressos dos alunos revelam um hiato entre o que é discutido na teoria e o que é posto em prática na sala de aula. Para que a inclusão aconteça de forma concreta e efetiva, é necessário que esses encontros sejam sistemáticos, interativos e orientados para ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas individualidades.

6.2 Formação continuada

A formação docente é um dos fatores cruciais para o processo de inclusão nas escolas. A inclusão em salas de aula regulares é um princípio fundamental, pois muitas/os profissionais afirmam não estar capacitados para executar essa tarefa de forma autônoma, sem suporte formativo e colaborativo (Vargas; Borges, 2022). Com frequência, as/os docentes de classes regulares alegam não estar preparados para a Educação Especial, em função de uma lacuna na formação desses profissionais, que frequentemente não incluem em seus currículos disciplinas relacionadas à educação inclusiva e especial.

No entanto, ao examinarmos as diretrizes estabelecidas pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em relação à formação em Educação Especial, constatamos que o Artigo 59 da LDBEN vigente dispõe:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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 (BRASIL, 1996, p. 19).

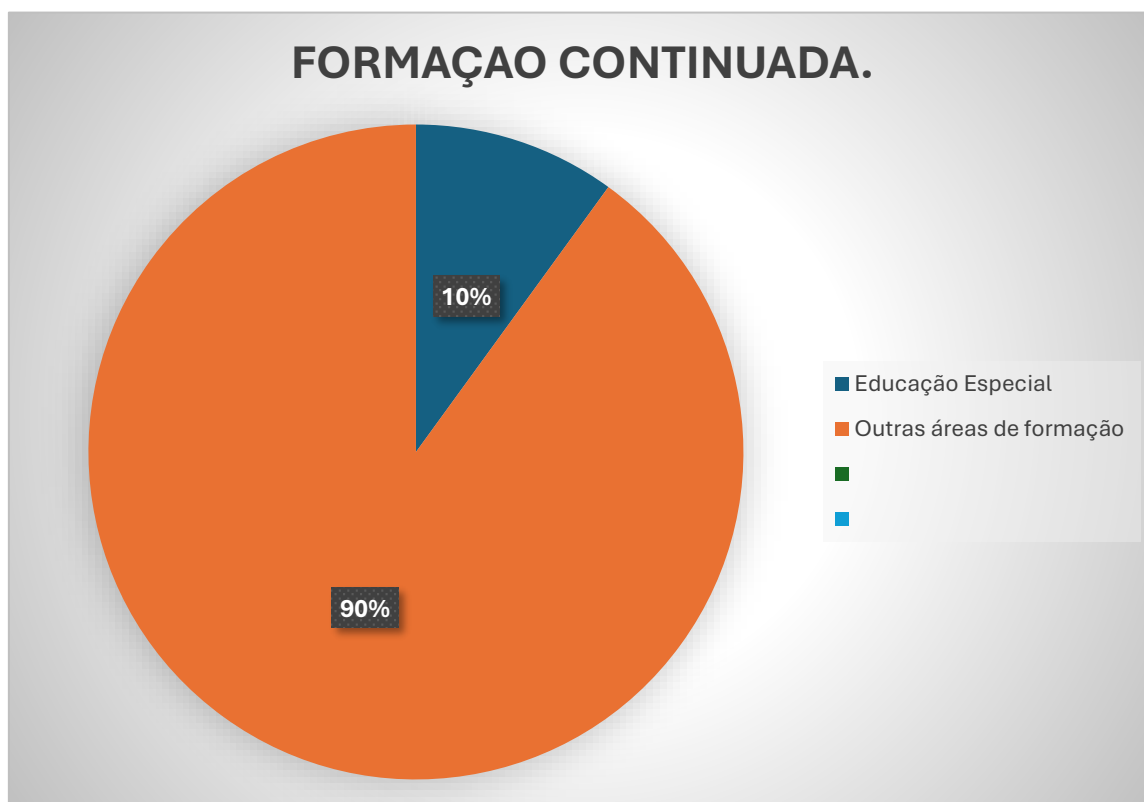
O caminho da formação continuada oferece aos educadores a oportunidade de enriquecer seus saberes, desenvolver novas competências e atualizar suas abordagens pedagógicas de acordo com as exigências e transformações da sociedade atual (Silva; 2024). Entretanto, é inegável, com base nos depoimentos coletados ao longo da pesquisa, que os

docentes consultados não se sentem aptos a atender alunos com necessidades específicas, fundamentando-se na afirmação de que não possuem uma formação acadêmica adequada para tanto.

Mesmo aquelas que já passaram por algum tipo de capacitação, seja em outra graduação, especialização ou formação continuada, relataram não se sentir suficientemente qualificados para oferecer um atendimento satisfatório aos alunos PAEE (Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, e Educação Especial).

Com relação à formação continuada, as entrevistadas mencionaram especializações em outras áreas, como Gestão e Supervisão, Docência no Ensino Superior, e apenas uma delas apresentou uma especialização em Educação Especial, conforme ilustrado no gráfico dois.

Gráfico 02- Formação continuada das docentes entrevistadas.



Apesar de a professora “C” possuir especialização em Educação Especial, ela não se sente preparada para enfrentar as demandas do trabalho, conforme relata: “Tenho especialização em Educação Especial, mas ainda sinto dificuldade de avançar no trabalho por falta de apoio, como acompanhamento personalizado para alunos (auxiliar).” (Professora C - informação verbal da entrevista). Assim, podemos observar que, muitas vezes, a formação

especializada, apesar de essencial, não é o bastante quando não existem condições de trabalho adequadas.

A docente demonstra preparo teórico, mas também frustração diante da ausência de suporte prático, como a presença de auxiliares para o acompanhamento individualizado dos estudantes. Isso enfatiza o conceito de que a inclusão requer uma rede de suporte eficaz, que vai além da capacitação dos professores, abrangendo infraestrutura física, recursos humanos e cooperação entre os membros da equipe escolar. O depoimento revela o quanto a falta de investimento em apoio pedagógico direto pode limitar o potencial inclusivo da escola, mesmo quando há professores comprometidos e qualificados.

No que se refere às formações continuadas oferecidas pela escola ou pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a professora C afirma: “A direção da escola realiza palestras com a professora de AEE, geralmente semestralmente, mas não têm muito impacto na minha rotina de sala de aula.” (Professora C - informação verbal). De acordo com a SEMEC, as formadoras têm encontros mensais ou quinzenais, dependendo da turma à qual estão lotadas. Esses encontros têm como foco o currículo, os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas com os alunos nas semanas seguintes: “Pouco se fala de inclusão nesses encontros, só escuto queixas dos outros professores, sem nenhuma solução.” (Professora G - informação verbal da entrevista).

A Secretaria de Educação da cidade iniciou, em 2023, a oferta de cursos gratuitos no campo da Educação Especial, voltados para educadores da rede pública. O principal objetivo é capacitar os professores, principais facilitadores da inclusão escolar, para que possam receber as crianças com deficiência de forma mais adequada, reconhecendo as particularidades de cada uma, com o intuito de melhorar a atuação docente e promover uma inclusão genuína desses alunos nas salas de aula.

Com a colaboração de especialistas altamente capacitados nas áreas teóricas e práticas das universidades, junto a diversos setores da comunidade que se dedicam ao trabalho com estudantes do público-alvo da educação especial, em conjunto com a equipe de Formação Inclusiva, proporcionou um novo paradigma na elaboração das Diretrizes Curriculares do Município (Oliveira, et al., 2023).

Entretanto, quando questionadas sobre essas formações, as entrevistadas relatam que não conseguem participar das "Formações numa Perspectiva Inclusiva", pois, nos dias e horários divulgados, estão em sala de aula e não recebem autorização da gestão para se ausentar da escola: “Não consigo comparecer a essas formações, sempre estou em sala de aula, deveriam agendar nos horários pedagógicos, como já fazem nas outras formações.” (Professora H -

informação verbal da entrevista). Em outro relato, a professora G afirmou: “Fui a um encontro sobre inclusão no setor de formação, achei excelente, gostaria de ir outras vezes, mas, devido ao dia e horário, não consigo participar.” (Professora G - informação verbal da entrevista).

Sabemos que a capacitação contínua oferece aos educadores a oportunidade de descobrir novas abordagens, métodos inovadores e alternativas que podem resultar em desempenhos mais eficientes (Silva, 2024). No entanto, isso não significa que será o caminho mais fácil; trata-se de uma jornada que exige inventividade para lidar com os novos desafios e alcançar resultados superiores. Todavia, a eficácia dessas capacitações está diretamente ligada à qualidade, frequência e relevância dos temas tratados. Outro aspecto relevante é o tempo: capacitações realizadas fora do horário letivo ou sem o devido suporte institucional podem ocasionar sobrecarga, reduzindo o envolvimento dos educadores. Para que o efeito seja realmente benéfico, é fundamental que as formações sejam colaborativas, contínuas, contextualizadas e apoiadas pela instituição, possibilitando que o professor converta o conhecimento em prática, promovendo um ensino mais inclusivo e relevante.

O quadro quatro apresenta a procura por atividades de desenvolvimento profissional e o impacto que essas formações têm na rotina do professor/a em sala de aula, uma vez que treinamentos excessivamente teóricos, desvinculados da prática cotidiana, tendem a causar insatisfação, pois não fornecem instrumentos práticos para solucionar os desafios diários. Além disso, quando são realizados de forma esporádica ou sem um planejamento adequado, não conseguem promover transformações significativas na atuação das docentes.

Quadro 4: Formação continuada realizadas e impactos na rotina das docentes entrevistadas

	SIM	NÃO	MUITO IMPACTO	IMPACTO MODERADO	PEQUENO IMPACTO	NENHUM IMPACTO
Formação promovida pela SEMEC-Profissionais da secretaria e/ou convidados.	1	9		1		
Conferências ou seminários sobre educação	2	8	1		1	

Unidade de ensino (a qual trabalha) por meio da Gestão e Colaboradores	10			3	1	6
Formação continuada por meio de cursos de capacitação ou pós-graduação.	1	9		1		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É possível observar que todas as professoras participam das atividades oferecidas pela gestão da unidade escolar onde atuam. No entanto, quando se trata de outras formações ou atividades externas, a adesão é significativamente reduzida. Ao serem questionadas sobre a realização de outras especializações, cursos ou atividades voltadas à educação inclusiva, os depoimentos revelam algumas das dificuldades enfrentadas: “Tenho interesse em fazer outra especialização, mas a carga horária do trabalho não permite, além do cansaço físico e mental da rotina.” (Professora D, informação verbal da entrevista).

A falta de incentivo vai além da sobrecarga de trabalho: “Não me sinto motivada para estudar quando saio da escola. Além do cansaço físico e do desgaste emocional, tenho dúvidas se isso vai me ajudar com os problemas enfrentados em sala de aula.” (Professora F, informação verbal da entrevista). Com relação ao impacto que essas formações causam na vida profissional, percebe-se que elas não atingem a satisfação esperada pelas docentes, conforme demonstra o seguinte relato:

Apesar de buscar formação em Educação Inclusiva ainda sinto desafiador está em uma sala de aula regular e tornar esse ambiente inclusivo e me preocupo se os alunos com alguma deficiência está aprendendo e se desenvolvendo. Acho que existe um desequilíbrio entre teoria e prática e isso começa desde a formação inicial. As políticas de formação de professor para atuar junto com os alunos com deficiências no ensino regular ainda são deficitárias, porém mesmo sendo insuficientes, procuro fazer o trabalho pedagógico inclusivo diante dos recursos que temos. (Professora B, informação verbal da entrevista).

Notamos a dedicação e o comprometimento da professora com a educação inclusiva, mesmo diante de restrições estruturais e de formação. Aponta para a desconexão entre teoria e

prática e destaca uma crítica importante: a formação inicial e contínua permanece insuficiente para preparar os professores para os desafios reais das salas de aula inclusivas. A insegurança da aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, reflete a preocupação de muitos professores/as, que, mesmo quando buscam formação, se veem sozinhos em suas tentativas de adaptação. No entanto, a atitude de continuar tentando, com os recursos disponíveis, reflete uma postura ética e resiliente.

A capacitação das docentes é percebida como uma das maiores barreiras para que o processo de inclusão ocorra de forma eficaz, sendo que a falta de uma formação apropriada provoca insegurança no educador e levanta dúvidas sobre sua atuação (Tavares et al., 2016). O/a professor/a que busca aprimorar-se continuamente contribui não apenas para o próprio crescimento pessoal e profissional, mas também para a melhoria da aprendizagem das/os estudantes e para o fortalecimento da comunidade escolar, promovendo a inclusão e a adaptação de cada estudante. Contudo, observou-se que diversos fatores — como a falta de motivação, o desgaste físico e o esgotamento emocional — dificultam a busca ativa por esse tipo de formação por parte das/os docentes.

6.3 Práticas pedagógicas

A atuação docente é fundamental para o sucesso dos estudantes no ambiente escolar e durante o processo de ensino-aprendizagem, considerando o contato direto e contínuo que esses profissionais mantêm com os alunos. . Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001) fortalecem a fundamentação das discussões sobre a educação especial e inclusiva. Com isso, a prática pedagógica:

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos problematizem as demandas do mundo do trabalho que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos. (Silva Filho, 2013, p. 28)

Na Resolução CME/ THE nº 006/2024, que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina, no Capítulo VI, traz sobre as adaptações pedagógicas, sendo essas, ajustes no currículo que consideram as necessidades de aprendizagem. O objetivo é que todas/os as/os estudantes tenham acesso ao conhecimento e

participem ativamente das atividades escolares:

Art 18 entende-se por adaptações aquelas realizadas para atender as características dos estudantes da educação especial garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade promovendo a Conquista meu exercício isso autonomia (Teresina, 2024, p. 6).

Outra Prática Pedagógica utilizada atualmente é o Desenho Universal de Aprendizagem, sendo também citado na Resolução CME/ THE nº 006/2024, em seu Art 19:

As adaptações pedagógicas devem promover o desenvolvimento de práticas inclusivas, com vistas ao desenho Universal de Aprendizagem (DUA) para a redução ou eliminação nas Barreiras no ambiente escolar, assim possibilitar acesso de todos ao currículo geral, respeitando a dificuldades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas (Teresina, 2024, p. 6).

E acrescenta no Parágrafo único: “cabará ao poder público promover a inclusão conteúdos temáticos referentes ao desenho universal para a aprendizagem nas diretrizes curriculares”. O Plano Educacional Individual (PEI), também é citado Resolução CME/ THE nº 006/2024, sendo classificado como uma adaptação de grande porte, e acrescenta no art. 20º, inciso II, alínea “a”, onde traz sobre sua elaboração:

[...] a proposta de organização curricular de caráter inclusivo, que norteia a mediação pedagógica do professor e desenvolve um dos potenciais ainda não consolidados pelo aluno, visando o planejamento e acompanhamento do processo dos estudantes PAEE. O PEI deverá ser elaborado a partir nas informações coletadas junto aos responsáveis e estudantes, reconstruído de forma colaborativa entre os docentes que lecionam para o estudante, o setor pedagógico e ao Setor de Inclusão, o órgão equivalente (Teresina, 2024, p. 6).

Quando as participantes da pesquisa foram questionadas sobre as abordagens de ensino adotadas, observou-se a existência de desafios no atendimento às/aos estudantes com necessidades específicas. Ainda que os docentes se esforcem para oferecer o melhor suporte possível, muitas relatam sentir-se inseguras quanto à eficácia de suas ações, tendo como destaque um fato comum no ambiente escolar: a boa vontade e o empenho dos professores nem sempre são suficientes para assegurar práticas de ensino verdadeiramente inclusivas.

Ao serem questionadas sobre as estratégias de ensino empregadas, as participantes do estudo evidenciam desafios em atender adequadamente os estudantes com necessidades específicas, indicando falhas na capacitação, no planejamento e no apoio institucional. A incerteza expressa pelas docentes sobre a efetividade de suas ações evidencia o quão desafiador e solitário ainda é o trabalho pedagógico inclusivo. Embora se esforcem,

frequentemente as docentes não se sentem seguras ou apoiadas para fazer escolhas didáticas que valorizem e acolham a diversidade existente na sala de aula.

O quadro cinco apresenta os relatos das professoras entrevistadas, evidenciando as práticas pedagógicas que são incorporadas à rotina em sala de aula com o objetivo de atender às demandas das/os estudantes com necessidades específicas:

Quadro 5: Prática pedagógica incorporadas pelas docentes entrevistadas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA
ENTREVISTADA “A”
“Procuro sempre adaptar as atividades para que essas crianças sejam inseridas no contexto da sala de aula”
ENTREVISTADA “B”
“Adaptar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, utilizando recursos como letras emborrachadas, jogos adaptados, apresentar de forma lúdica a abordagem pedagógica, organizar grupos para melhor interação.”
ENTREVISTADA “C”
“Tento fazer atividades adaptadas, tenho dificuldade em chamar a atenção desses alunos, dificilmente consigo fazer com que eles interajam com os outras durante as aulas”
ENTREVISTADA “D”
“Utilizo diferentes metodologias de métodos tradicionais a métodos montessoriano, construtivista entre outros, busco sempre possibilitar a autonomia e desenvolvimento dos alunos. Tento fazer atividades adaptadas, planejo atividades diferenciadas para cada dia da semana, dependendo da necessidade específica do aluno.”
ENTREVISTADA “E”
“Memorização de letras e imagens e utilização de materiais concretos, memória tátil.”
ENTREVISTADA “F”
“Ensino diferenciado para cada aluno, dependendo da necessidade, instrução individualizada e reforço positivo.”
ENTREVISTADA “G”
“tento trabalhar o conteúdo de uma forma que envolva todos, sem exceção, mas é muito difícil. Por isso acabo fazendo atividades adaptadas de acordo com as especificidades de cada um.”

ENTREVISTADA “H”
“Gosto de trabalhar o lúdico, utilizar recursos do cotidiano , jogos, dinâmicas e brincadeira, tenho dificuldades em fazer as tarefas adaptadas”
ENTREVISTADA “I”
“Procuro conhecer o processo de aprendizagem desse aluno, fazer adaptação de materiais de uso comum em sala de aula, atendimento individualizado”
ENTREVISTADA “J”
“ Trabalho atividades mais fáceis com todos para ver se meus alunos com TEA acompanham, às vezes dá certo outras não.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se, a partir dos relatos apresentados, que não há um padrão definido nem a utilização de uma metodologia específica por parte dos docentes, sendo comum o uso apenas de atividades adaptadas. Ademais, a maioria das entrevistadas relata dificuldades no planejamento pedagógico voltado para a inclusão. Nenhuma fez comentários sobre práticas atuais tais como: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ou Plano Educacional Individual (PEI), e quando perguntado sobre essas metodologias, todas relataram que já ouviram sobre, mas não conhecem profundamente.

A ausência de padrões metodológicos e a predominância de atividades adaptáveis, muitas vezes pontuais, indicam que a educação inclusiva ainda é realizada de forma improvisada e limitada, carecendo de uma base pedagógica sólida. Dificuldades de planejamento agravam a falta de formação contínua específica e de oportunidades institucionais de aprendizagem e troca de experiências entre professores. Apesar de ser evidenciados na Resolução CME/ THE nº 006/2024, a falta de domínio de práticas básicas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e os Programas Educacionais Individualizados (PEIs) – ferramentas essenciais para uma abordagem educacional verdadeiramente inclusiva – indica uma desconexão entre as diretrizes políticas e a prática escolar cotidiana.

Boas práticas pedagógicas ou adaptações curriculares visam, por meio da aplicação do princípio da inclusão universal, proporcionar a esses estudantes a melhor chance de desenvolvimento dentro do ambiente escolar, assim como responder, através do princípio de valorização da diversidade, às demandas que se apresentam em seu percurso educativo (Heredero, 2010).

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos,

e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis (Heredero, 2010, p. 14)

A Secretaria Municipal de Educação, por meio das capacitações oferecidas aos professores, disponibiliza uma Orientação Didática alinhada ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. No entanto, conforme relatado por uma das docentes: “o planejamento que vem da secretaria tem algumas sugestões de atividades adaptadas, mas é de uma maneira geral, difícil de seguir, não leva em conta a necessidade individual de cada aluno.” (Professora D, informação verbal da entrevista).

Assim, existe uma limitação comum da política educacional centralizada: a tentativa de abordar a diversidade por meio de diretrizes universais. O planejamento das autoridades educacionais torna-se ineficaz e difícil de aplicar na prática se apenas fornecer recomendações gerais, sem levar em conta as necessidades específicas de cada estudante. Os relatos das professoras destacaram a falta de personalização no processo de ensino, o que vai contra o princípio da inclusão, que exige respostas de ensino individualizadas e flexíveis.

Esse planejamento, mesmo com as melhores intenções, acaba sobrecarregando os professores, que precisam se adaptar por conta própria e, muitas vezes, carecem de apoio ou treinamento adequados. Diante disso, os educadores enfrentam obstáculos para desenvolver estratégias eficazes que, de fato, promovam a inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem, bem como a interação entre os alunos com e sem deficiência durante as atividades pedagógicas.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para a conclusão do mestrado profissional em ensino (Área 46 da CAPES), é exigido que o(a) discente desenvolva um Produto Educacional (CAPES, 2013). Trata-se de um recurso pedagógico — como um livro, guia de atividades, sequência didática, software, jogo educativo, entre outros — resultante de um estudo científico cujo objetivo é oferecer suporte à prática de educadores da Educação Básica, futuros docentes, professores universitários e formadores de professores. Em geral, o Produto Educacional apresenta uma proposta de ensino ou de formação, elaborada pelo(a) mestrando(a) em parceria com seu(sua) orientador(a).

A área de ensino da CAPES é voltada, majoritariamente, à pesquisa translacional, que busca aplicar os conhecimentos produzidos em situações reais, com potencial de replicação, por meio de produtos e processos educacionais (Brasil, 2019). Esse enfoque aplicado torna-se um requisito nos programas de mestrado profissional, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de competências práticas.

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

Segundo Moreira e Studart (2016), a pesquisa translacional contribui para fortalecer o vínculo entre a investigação científica e a prática educacional, sobretudo nas áreas da educação científica e tecnológica. Nessa perspectiva, os resultados oriundos de programas profissionais — os Produtos Educacionais — podem originar novas ferramentas, métodos e abordagens voltadas ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, nos diversos contextos em que são aplicados.

O termo translacional sugere que os resultados de pesquisa existem, estão na mão, mas devem ser traduzidos à linguagem da prática. A metáfora da translação concilia a maneira como a pesquisa que resolve problemas da prática é moldada e guiada pelos problemas para produzir soluções desejadas e utilizáveis. A pesquisa educacional na universidade e as agências que financiam essa pesquisa deve incentivar a pesquisa translacional (Moreira; Studart, 2016, p. 2)

A elaboração de um Produto Educacional configura-se, portanto, como uma das exigências da CAPES para a conclusão dos Mestrados Profissionais. Entre os programas dessa

natureza, destaca-se o PROFEI — Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva —, ofertado em rede nacional, com instituições presentes em todos os estados brasileiros. Dentre essas instituições, encontra-se a Universidade Estadual do Maranhão.

Considerando as diretrizes estabelecidas pela CAPES, optou-se, neste trabalho, pelo desenvolvimento de uma cartilha digital. Esse tipo de material configura-se como um recurso didático e informativo, que contribui para a fixação de conhecimentos e para a ampliação da compreensão do público-alvo. Por meio da cartilha, busca-se elucidar e promover iniciativas relacionadas ao tema do projeto desenvolvido.

A escolha desse produto educacional foi por ser uma ferramenta útil para os professores/as, ajudando a tornar mais eficiente a rotina de trabalho e aprimorando o aprendizado dos alunos. Além de oferecer uma forma prática e dinâmica de passar informações, ela permite a inclusão de recursos multimídia e interativos, podendo ser facilmente armazenada e compartilhada por plataformas online como redes sociais, ambientes de ensino remoto ou até por e-mail. Com a capacidade de inserir imagens, vídeos, áudios, animações e outros elementos multimídia, a cartilha se torna mais atrativa e envolvente.

Dessa forma, o educador/a pode escolher conteúdos que melhor se encaixem em sua metodologia de ensino e que atendam às necessidades específicas de seus estudantes. Além disso, as cartilhas digitais podem ser conectadas a outras ferramentas tecnológicas, como programas de apresentações, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas de interação. Em resumo, são uma solução flexível e eficiente que ajuda os professores/as a tornar suas aulas mais dinâmicas, interativas e inclusivas, promovendo um aprendizado mais acessível e significativo para todos os estudantes.

Portanto, teve como objetivo principal ampliar o entendimento dos professores/as acerca da inclusão, sendo disponibilizada em formato digital e/ou impresso. O material apresenta informações e orientações de maneira interativa e acessível, favorecendo o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a estudantes com necessidades específicas e contribuindo para o fortalecimento de ações inclusivas.

A elaboração do material foi realizada utilizando-se o software Adobe InDesign, sendo a versão final salva em formato PDF, adequada para impressão. A cartilha inclui, ainda, QR Codes e links que direcionam o leitor a conteúdos complementares, tendo redução de tempo e habilidade na procura do material desejado, as imagens foram retiradas do banco de imagens freepik.

O produto foi organizado em seções, onde iniciamos com um breve panorama sobre o que é a importância do trabalho voltado à Educação Inclusiva. Na sequência apresenta-se

uma breve relato sobre alguns dispositivos legais de suma importância da educação especial e inclusiva no Brasil. Logo após, relatamos sobre o que são necessidades específicas seguida de descrição sobre outras condições que afetam a aprendizagem e os tipos de deficiência, não esquecendo do Transtorno do espectro Autista (TEA).

Contextualizamos sobre a inclusão no contexto escolar, dando destaque a diferentes concepções de organização do ensino, onde são sugestões que emergem de uma perspectiva mais ampla, auxiliam na escolha de táticas e promovam o desenvolvimento do estudante com necessidades específicas, sob a perspectiva da inclusão.

Destaque também a rede de apoio, a formação continuada e as práticas pedagógicas, com ênfase no planejamento, na rotina em sala de aula e no processo avaliativo. Por fim, elaboramos uma lista de sites, livros e vídeos que podem ajudar a expandir a compreensão sobre a inclusão, além de melhorar as abordagens inclusivas. A versão final do Produto Educacional encontra-se no Apêndice E deste documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem recebido respaldo por meio de marcos legais em âmbitos internacional, nacional, estadual e municipal. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios consideráveis, que abrangem desde obstáculos político-pedagógicos e de acessibilidade até questões atitudinais e, especialmente, lacunas na formação da equipe profissional, comprometendo o suporte adequado aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A presente pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria, localizado na zona urbana do município de Teresina-PI, e revelou que a maioria das docentes entrevistadas demonstra possuir compreensão e competências para apoiar a educação inclusiva no contexto da sala de aula. As respostas obtidas nas entrevistas indicam familiaridade com os princípios e habilidades promovidos pela prática inclusiva.

Contudo, no que se refere à efetiva implementação dessa proposta pedagógica, constata-se a persistência de entraves que comprometem o suporte aos discentes com necessidades específicas. As participantes relataram dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, destacando como principal demanda a ausência de apoio por meio de professores auxiliares e a falta de planejamento conjunto com os(as) docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, há uma diferença entre o que se propõe na teoria para uma educação mais inclusiva e o que realmente acontece nas escolas. Mesmo com um discurso de inclusão, falta estrutura concreta, como a presença de professores/as auxiliares e uma boa comunicação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que prejudica o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas. As experiências das participantes mostram que, na prática, os professores/as ainda enfrentam esses obstáculos sozinhos/as, sem o apoio necessário para criar estratégias eficazes e personalizadas. A falta de um planejamento conjunto com os profissionais do AEE limita a implementação de práticas pedagógicas colaborativas, que são fundamentais para uma inclusão de verdade. Essa situação revela que a inclusão não depende apenas de regras ou diretrizes, mas também de investimentos em recursos humanos, tempo para planejamento e valorização do trabalho em equipe.

Ressalta-se, ainda, que apenas uma das docentes entrevistadas possuía formação específica em Educação Inclusiva. Embora a maioria tenha realizado cursos de especialização, tais formações não contemplam, de maneira efetiva, os desafios da rotina em sala de aula. Quando questionadas sobre a não participação em cursos de formação continuada, as respostas

foram unânimes: a falta de tempo, o cansaço físico e, sobretudo, o desgaste mental dificultam o engajamento nessas atividades, refletindo a rotina pesada que muitos docentes vivem. Além disso, os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pelas unidades escolares, por meio de suas gestões, são percebidos como tendo impacto médio ou baixo na prática docente.

Notamos que existe um problema na formação de professores para a inclusão, que é a diferença entre o que é oferecido nas especializações e os desafios reais que eles enfrentam na sala de aula. A pouca participação das professoras entrevistadas em formações específicas mostra que a preparação inicial ainda é fraca. Outro ponto importante é que os cursos disponíveis muitas vezes não têm impacto prático suficiente, o que acaba desmotivando os professores e levando a uma baixa adesão às formações.

Essa situação mostra que, para melhorar a educação inclusiva, não basta apenas oferecer cursos; eles precisam ser relevantes, úteis, acessíveis e respeitar o tempo e a realidade dos professores/as. A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, valorizado e apoiado por políticas públicas que realmente atendam às necessidades da escola.

É importante ressaltar que o(a) professor(a) ocupa papel central no processo de inclusão escolar. Todavia, para que exerça essa função de forma eficaz, é imprescindível considerar fatores como o apoio da gestão escolar, a disponibilidade de infraestrutura e materiais adequados, além de uma formação apropriada e contínua. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de superar diversos desafios presentes no ambiente educacional, buscando-se alternativas como a ampliação do número de profissionais capacitados para atuarem em sala de aula e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam uma convivência escolar mais respeitosa, colaborativa e inclusiva.

Portanto, conclui-se que as maiores dificuldades enfrentadas diariamente pelas professoras entrevistadas estão principalmente ligadas à falta de apoio dos professores/as auxiliares e à falta de uma comunicação eficaz com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A ausência de uma rede de suporte adequada afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com necessidades específicas, demandando dos docentes um esforço adicional para ajustar suas práticas de ensino de maneira independente. Este contexto favorece o sentimento de insegurança e impotência, tornando mais difícil a implementação de ações inclusivas sólidas e planejadas.

Em relação à educação continuada, as entrevistadas destacam como principais obstáculos a sobrecarga de trabalho, o esgotamento físico e o esgotamento mental, elementos que, quando combinados, diminuem consideravelmente o tempo e a motivação para frequentar

cursos ou atividades formativas. Ademais, a ineficácia dos cursos disponibilizados pelas instituições de ensino - frequentemente vistos como teóricos, desvinculados da prática e repetitivos - contribui para o desânimo e a desmotivação dos professores. Assim, a formação contínua deixa de desempenhar seu papel de impulsionar a mudança nas práticas de ensino, tornando-se, em algumas situações, apenas uma demanda burocrática.

Com base nesse contexto e nas demandas apontadas pelas participantes do estudo, foi criada uma cartilha digital como produto educacional do estudo. A finalidade desta sugestão é fornecer apoio prático e acessível, auxiliando na compreensão e aplicação de práticas de ensino mais inclusivas no ambiente de sala de aula convencional. A cartilha tem como objetivo, de maneira clara e contextualizada, apoiar os docentes na elaboração de estratégias que considerem a diversidade dos estudantes, incentivando o direito de aprender e participar de todos, independentemente das dificuldades encontradas no ambiente escolar. Esta é uma iniciativa que busca conectar teoria e prática, proporcionando um instrumento efetivo de suporte à prática docente em ambientes inclusivos.

O propósito deste estudo foi promover uma maior compreensão sobre a educação especial e inclusiva no município de Teresina/PI, tendo em vista os poucos estudos que existem o tema como os realizados por: Dos Santos (2019), Kárdia (2023) e Magalhães (2009). Nesse sentido, a análise realizada sobre o cotidiano das/os docentes no município não busca encerrar as discussões acerca da educação especial e inclusiva, mas sim provocar alterações nas concepções restritivas sobre a atuação docente e expandir a discussão sobre as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Assim, acredito ter contribuído para que outros estudos e pesquisas sejam conduzidos, buscando minimizar os desafios enfrentados pelas/os professoras/es da educação infantil e fundamental em Teresina/PI.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Inclusão: Muitos Olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, Ed. wak. 2003
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): **Contributos para uma escola para todos. Tecnologia da Informação em Educação, Indagatio Didáctica** - Universidade de Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ÁVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)** – 203 fls; 2015
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.
- BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2018: Documento Referência**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/conaes/doc_referencia_conae_2018.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.
- BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septimio. **Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. Diálogos e Diversidades**, v. 1, p. e 12436, 17 nov. 2021.
- CARVALHO, Juniel dos Santos de; SILVA, Ana Paula dos Santos e; GOMES, Antonio José Ferreira; MOURA, Cleberson Cordeiro de; MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; PAVAN,

Jane Eliza Domingos da Silva; FAGUNDES, Raphael; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FONSECA, Vanusa da. **Formação Continuada de Professores no Século xxi: Necessidades e Perspectivas**. Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17790>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CAST. Design for Learning guidelines – **Desenho Universal para a aprendizagem**. CAST, 2014. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CRISÓSTOMO CUPERTINO, J.; SILVA DOS SANTOS, D.; ANTÔNIO DA PAIXÃO, J. **Infraestrutura escolar e condições de trabalho docente: : percepções de professores de Educação Física da cidade de Viçosa, Minas Gerais**. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i3.19106. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/19106>. Acesso em: 28 jan. 2025

DOS SANTOS, Layane Bastos; DE OLIVEIRA FERREIRA, Lilian Maria; FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **AUTISMO E INCLUSÃO: A Percepção de um grupo de docentes acerca da Inclusão do aluno Autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí**. 2019.

DA CRUZ, Neila Aparecida; DE LIMA, Joéliton Benvinda; GERVÁSIO, Gláucia Regina Amorim; DE OLIVEIRA, Abigail Aparecida; DOS SANTOS, Silvana Pereira Rocha; GOMES, Antonio José Ferreira. **Educação Inclusiva e Diversidade Cultural**. ARACÊ, [S. l.], v. 3, pág. 5973–5986, 2024. DOI: [10.56238/arev6n3-101](https://doi.org/10.56238/arev6n3-101). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1285>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar**. 134 f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (org.). Trabalho na Educação Básica: a condição de trabalho em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2023: características gerais da população, educação e posicionamento**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 05 Jan. 2025.

KÁRDIA, A. et al. **Formação continuada numa perspectiva inclusiva no município de Teresina-PI**. in: anais do 10º congresso brasileiro de educação especial, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEMO, E. L. M. D; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. **Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 69-84, 2020.

LEMO, Paulo Henrique Guimarães de. **Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGALHÃES, Carneiro, DOLORES, Alice. **Educação Inclusiva no município de Teresina: os impactos das novas políticas públicas**. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], n. 20, p. 74–88, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. Editora Atlas. São Paulo, 2017.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

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

MIOTTO, E. C. **Reabilitação Neuropsicológica e Intervenções Comportamentais**. São Paulo: Roca, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MYLES, B. S., Hagiwara, T., Dunn Buron, K., & Hendricks, D. (2012). **Individualized autism intervention for young children: Blending discrete trial and naturalistic strategies in the natural environment**. Topics in Early Childhood Special Education, 31(4), 196–212.

MOREIRA, M.A.; STUDART, N.; VIANNA, D.M. **O mestrado nacional profissional em ensino de física (MNPEF): uma experiência em larga escala no Brasil**. Latin-American Journal of Physics Education, v. 10, n. 4, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014060>. Acesso em: 03 dez. 2024

NASCIMENTO, Álisson Raul Melo Do et al.. **Linha do tempo na educação inclusiva:**

tecnologias como subsidio para aprendizagem.. In: Anais do Encontro das Licenciaturas do Agreste Pernambucano – ENLAPE, Encontro de ensino pesquisa e extensão da AEB/FBJ e o Encontro institucional Acadêmico-Científico do Pibid/FBJ. Anais...Belo Jardim(PE) AEB/FBJ, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/enlapepibidfbj/70138-LINHA-DO-TEMPO-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA--TECNOLOGIAS-COMO-SUBSIDIO-PARA-APRENDIZAGEM>. Acesso em: 18/11/2023

NELSON, LL. **Design e entrega: planejamento e ensino usando design universal para aprendizagem.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORSATI, F. T. (2013). **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva.** Temas sobre Desenvolvimento, 19(107), 213-222.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO, DNM; PIOTTO, MR. **Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: visitando alguns conceitos.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.16407>. Acesso em: 08 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/THE nº 006, de 17 de maio de 2024.** Dispõe sobre normas para a educação especial na educação básica no sistema municipal. Teresina: CME, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Currículo do Ensino Fundamental de Teresina, Piauí.** Teresina: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Currículo da Educação Infantil de Teresina, Piauí.** Teresina: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. A. **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo.** Estilos da Clínica, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019

SALDANA, J., & Omasta, M. (2016). **Qualitative research: Analyzing life.** Sage

SANCHES, I.R. **Em busca de indicadores de educação inclusiva.** Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2011

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

PACHECO, José. **Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, L. F. **A Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: realidades e necessidades.** *revista owl (owl journal) - revista interdisciplinar de ensino e educação*, 2024. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. acesso em: 28 jan. 2025.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva: **um novo paradigma da escola**. Revista Lusófona de Educação, v. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, M. R.; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. **A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes Docentes**. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (orgs.) Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Vol.3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 353–368, 2015. DOI: 10.15448/2179-8435.2015.2.20575. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/20575>. Acesso em: 7 mar. 2025.

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

TACCA, M. C. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2015. **APÊNDICES**

TURNBULL, Ann P.; TURNBULL, Rud; WEHMEYER, Michael L.; SHOGREN, Karrie A. **Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools**. 8th ed. Boston: Pearson, 2016.

UEMA, J.; TODA, A.; ISOTANI, S. **A aprendizagem da rotina escolar de estudantes com autismo com a possibilidade de utilização de um jogo sério por professores e fonoaudiólogos**. 20 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Pós-graduação Computação Aplicada à Educação), Universidade de São Paulo, 2020.

UNITED STATES OF AMERICA. PL n. 110-315. **Higher education opportunity act of 2008**, section 103, additional definitions (23) and (24), 122 STAT, 2008. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

VARGAS, Paulo Roberto Bellotti; BORGES, Carline Santos. **Rede de apoio escolar na perspectiva da educação inclusiva: diálogos-reflexivos com equipe gestora de educação especial**. In: VII Seminário Nacional de Educação Especial e XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 4, 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva; MARTINS, Conceição Aparecida Correia. Professores e educação especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada. In: TEZZARI, Mauren Lúcia et al. (Org.). **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa**. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cas

cavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**¹ Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018,

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – TCL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DE SALA DE AULA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA -PI: DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**, que será realizada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Teresina- PI, cujo pesquisador responsável é o(a) Sr(a) *Carolina Vasconcelos Pitanga*.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob o número CAAE 77245623.9.0000.5554, tendo parecer favorável sob o número 7.420.835, que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover o aprendizado de estudantes com algum tipo de deficiência na classe comum na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Teresina- PI, sendo importante este estudo, pois a pesquisa integra a discussão se os professores(as) estão capacitados para o desenvolvimento de metodologias em uma perspectiva inclusiva. Os resultados que se deseja alcançar será cientificamente para a análise de como o estudante com algum tipo de deficiência aprende, com a finalidade de melhor oferecer os apoios, serviços ou atendimento para os mesmos.

A sua participação nesta pesquisa é importantíssima e desde já agradecemos muitíssimo. A pesquisa ocorrerá da seguinte forma: será feita uma entrevista semiestruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, cujo objetivo é averiguar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes a favor da inclusão. Na observação em sala de aula, espera-se conhecer a realidade vivenciada no seu dia a dia. Essas ações serão previamente agendadas e da forma que mais lhe convém.

Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos). Para tanto não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma

implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS no. 466/2012, Item III que versa sobre OS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: no caso de ocorrer algum desconforto para o participante, durante os processos, o mesmo poderá deixar a pesquisa no momento que quiser, já que a sua participação é voluntária sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fatores que interferem no trabalho docente da Rede Municipal de Ensino da cidade de Teresina, PI, no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência em suas salas de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa terá como benéfico a contribuição para a diminuição das barreiras de acesso ao currículo escolar, favorecendo a inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial a partir da formação de professores(as) no exercício da profissão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE: Shirleide Rodrigues da Silva

Celular: (86) 99951-4083 E-mail: rshirleide@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Teresina- Pi, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

**NOME COMPLETO DO(A)
PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE
RG**

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

ESTADO DO PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Teresina
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício SEMEC Nº 525/2024

Teresina, 16 de abril de 2024.

A Sua Senhoria
CAROLINA VASCONCELOS PITANGA

Pesquisadora Responsável da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO –
UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS-
CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

Assunto: **Resposta à solicitação de Autorização de Pesquisa**

Senhora Pesquisadora,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo acima referenciado, autorizamos a realização da pesquisa da professora intitulada **"O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR(A) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DE SALA DE AULA"**, da mestrandia **Shirleide Rodrigues da Silva**, sob a vossa orientação, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em conformidade com a manifestação do setor responsável, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora das Unidades de Ensino pesquisadas.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)

REINALDO XIMENES DA SILVA
Secretário Municipal de Educação - SEMEC/PMT



Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Ximenes da Silva, Secretário Municipal de Educação**, em 17/04/2024, às 08:55, com fundamento no Decreto nº 24.514/2023 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.pmt.pi.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **9509245** e o código CRC **1E6FC213**.

Referência: Processo nº 00044.005337/2024-17

SEI nº 9509245

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – INSTITUIÇÃO DE ENSINO.**ESTADO DO PIAUÍ****PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT**

Secretaria Municipal de Educação – SEMEC

CMEI SANTA MARIA

Rua Deoclécio Brito, 2381/Planalto Ininga

Cód. 44090/INEP 22026703 Tele: 3216-1977/CNPJ 11.238.832/0001-67

Eu, **Maria da Conceição Teixeira Soares**, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR(A) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DE SALA DE AULA**, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) **CAROLINA VASCONCELOS PITANGA** e **SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA** que o **CMEI Santa Maria** conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzido possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

Maria da Conceição Teixeira Soares
Diretora - ATP/SEMEC 989/2023
CMEI SANTA MARIA

Diretor ou responsável pela Instituição

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “**DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DE SALA DE AULA**”, que será realizada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Teresina- PI. A sua participação nesta pesquisa é importantíssima e desde já agradecemos muitíssimo.

(Os dados da entrevista serão preservados ao anonimato)

QUESTIONÁRIO

Dados de Identificação:

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: () Fem () Masc. () Prefiro não Informar

Formação em nível de graduação:

Ano da Conclusão:

Há quantos anos você leciona?

Quando você ingressou na Rede Municipal de Ensino de Teresina ?

Há quantos anos está na atual escola que leciona?

Possui Pós-Graduação:

Especialização: () sim () não

Se sim, em qual área? _____

Quando concluiu (ano)? _____

Mestrado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área? _____

Quando concluiu (ano)? _____

Doutorado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

Questões:

1) Você tem algum aluno com necessidades específicas em sua turma?

2) Em caso afirmativo:

Quantos estudantes? _____

Qual/Quais a(s) deficiência(s)? _____

3) Você tem recebido alguma orientação de como atender esse estudante com necessidades específicas? De quem vem essa orientação?

4) Você se sente preparado para atuar com estudantes com necessidades específicas? Por quê?

5) Você tem recebido formação em Educação Especial e em Educação Inclusiva? Em caso afirmativo, quem proporciona essa formação?

7) Quando ocorre formação nessa área, qual seu grau de interesse em participar?

8) Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? Qual impacto do no seu trabalho?

- Formação promovida pela SEMEC- Profissionais da secretaria e/ou convidados.

() Sim () Não

() Muito impacto

() Pequeno impacto

() Impacto moderado

() Nenhum impacto

- Unidade de ensino (a qual trabalha) por meio da Gestão e Colaboradores:
 - () Sim () Não
 - () Muito impacto () Pequeno impacto
 - () Impacto moderado () Nenhum impacto
- Conferências ou seminários sobre educação:
 - () Sim () Não
 - () Muito impacto () Pequeno impacto
 - () Impacto moderado () Nenhum impacto
- Formação continuada (por meio de cursos de capacitação ou pós- graduação.
 - () Sim () Não
 - () Muito impacto () Pequeno impacto
 - () Impacto moderado () Nenhum impacto

9) No seu ponto de vista, a Inclusão é...

10) Você saberia me dizer qual a sua compreensão entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Você identifica diferença entre elas?

11) Você costuma fazer planejamento coletivo com os professores(as) de AEE? Como essa prática ocorre?

12) Quais são as principais práticas pedagógicas utilizadas em sua aula para atender estudantes com necessidades específicas? Você segue algum o método específico?

13) Você acha que esse método atende às necessidades de seus estudantes? Justifique

14) Você conhece, o DUA e o PEI. Faz uso de algumas dessas metodologias?

15) Você considera sua escola Inclusiva? Justifique.

16) Gostaria de nos deixar outras informações, dúvidas, críticas ou sugestões?

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL



SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ROTINA DE SALA DE AULA.

TERESINA 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E
NATURAIS – CECEN PROGRAMA DE PÓS-
GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ROTINA DE SALA DE AULA.

SHIRLEIDE RODRIGUES DA SILVA
ORIENTADORA: CAROLINA VASCONCELOS PITANGA

Silva, Shirleide Rodrigues da
Práticas pedagógicas na rotina de sala de aula. / Shirleide Rodrigues da
Silva. – São Luis, MA, 2025.
27 f

Produto Técnico Tecnológico do Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em rede nacional/PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão,
2025.

Orientador: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga.

1. Educação especial e inclusiva. 2. Docência. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDU: 37.022

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi criada como produto educacional, resultado da minha dissertação, tendo como meta principal expandir o entendimento dos professores sobre a inclusão e auxiliar na melhoria de suas abordagens com alunos que possuem necessidades específicas.

Este conteúdo foi produzido com base nos achados da pesquisa denominada “Desafios da Educação Especial Inclusiva: Rotina Docente e Práticas Pedagógicas no Município de Teresina/PI”, desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tendo como uma das instituições vinculadas a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cursado nos anos de 2023 a 2025.

A proposta de elaboração desta cartilha teve origem no projeto de pesquisa e se firmou após a avaliação dos resultados obtidos através dos instrumentos empregados na coleta de dados. O Produto Educacional, traz práticas inclusivas que facilitarão a rotina do professor em sala de aula, sendo que os temas tratados neste documento foram selecionados em alinhamento e fundamentados na literatura analisada ao longo da pesquisa.

Por fim, esperamos que a cartilha colabore com o desenvolvimento das ações inclusivas e, por consequência, para que a formação teórica e a prática do professor aliada com boas condições de trabalho e apoio pedagógico adequado, poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar tais mudanças. A atenção aos alunos com deficiência dentro da escola inclusiva passa necessariamente por considerar uma escola para todos, na prática e no cotidiano.



BANCO DE IMAGENS FREEPIK

SUMÁRIO



O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	5
CONHEÇA ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS	6
O QUE SÃO NECESSIDADES ESPECÍFICAS?	9
CONHEÇA OUTRAS CONDIÇÕES QUE AFETAM A APRENDIZAGEM	10
TIPOS DE DEFICIÊNCIA	11
TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA (TEA)	12
A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	13
PRÁTICAS INCLUSIVAS	
REDE DE APOIO	14
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
ROTINA ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DAS SALAS	16
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS CURRICULARES	17
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL - PEI	17
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM - DUA	18
AValiação DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	20
FICA A DICA!	21
REFERÊNCIAS	24

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A educação inclusiva tem como objetivo oferecer uma formação de excelência para todos, fundamentando-se no princípio da equidade, considerando as diversidades e buscando maneiras de reduzir as disparidades e remover barreiras, com a intenção de favorecer a aprendizagem.

Portanto, o público-alvo da educação inclusiva é consideravelmente maior do que educação especial, pois não se limita a indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades. O propósito é integrar no sistema educacional convencional indivíduos até então excluídos e segregados, tendo a universalização da educação, ao reconhecimento da diversidade humana e ao acolhimento às diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas, físicas, intelectuais, de gênero, entre outras, oferecendo as adaptações e ajustes necessários para atender às suas necessidades.

De acordo com Mantoan (2015), nos objetivos de uma escola inclusiva, a educação deve ser orientada para a cidadania global, integral, isenta de preconceitos e deve reconhecer e valorizar as diversidades. O princípio essencial de uma instituição inclusiva é acolher todos os indivíduos, que devem aprender em conjunto, independentemente

de quaisquer dificuldades, uma vez que o processo de aprendizado de cada pessoa é singular e a convivência em um ambiente escolar comum traz benefícios a todos (Mantoan 2015).

Nesse cenário, cabe às instituições de ensino assegurarem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, disponibilizando recursos que atendam às variadas necessidades de seus alunos, valorizando as habilidades de cada um, além de combater qualquer forma de preconceito e discriminação.

IGUALDADE



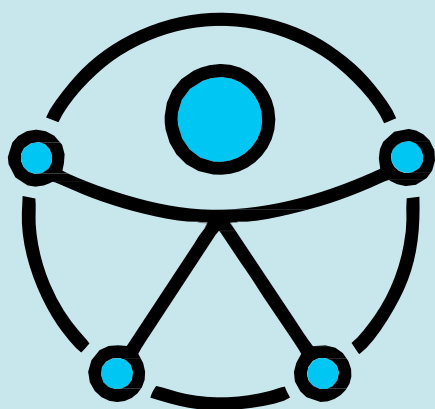
EQUIDADE



CONHEÇA ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS

Os movimentos mundiais em favor da educação inclusiva, nos quais foram reivindicadas mudanças visando ampliar o acesso de pessoas até então excluídas da escolarização formal, ganharam forças na década de 1990.

É importante conhecer as leis para orientação e reflexão sobre a atuação na área de educação, mais especificamente no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades específicas no contexto escolar.



Símbolo Universal de Acessibilidade da Organização das Nações Unidas

- **ONU**, que é um círculo vazado com contorno preto, com um desenho de uma forma humana apenas com linhas, com braços e pernas abertos. A cabeça é um círculo azul com contorno preto. As mãos e os pés são pontos azuis que se conectam ao círculo maior. O símbolo está sobreposto a 5 mãos abertas feitas com tinta colorida, vermelha, amarela, roxa, azul e verde, lado a lado, em círculo, com os dedos para fora. O Símbolo Universal de Acessibilidade foi proposto como forma de incluir, em um único ícone, todos os tipos de acessibilidade e simboliza a inclusão para as pessoas de todos os níveis, em todos os lugares.

Fonte: inclusive.org.br, camarainclusao.com.br, mundointerpeessoal.com

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Artigo 6º São direitos sociais a 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.

Artigo 23º É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

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

Artigo 206º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Artigo 227º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)



LEGISLAÇÃO FEDERAL

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 - o primeiro princípio que estabelece é a equidade nas oportunidades para ingresso e continuidade na escola. Além disso, a norma determina que uma das responsabilidades do estado em relação à educação é assegurar o fornecimento gratuito de apoio educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede de ensino regular.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)



Decreto nº 3.298/1999 Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Lei nº 10.845/2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/DECRETO/D3298.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)



Resolução cne/ceb nº 2/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica- em consonância com os princípios da educação inclusiva, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/CNE/ARQUIVOS/PDF/CEB0201](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201)



Decreto nº 7.611/2011: a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2011-2014/2011/DECRETO/D7611.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2011-2014/2011/DECRETO/D7611.HTM)



Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação - estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional.

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM)



Lei nº 13.146 /2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência - baseou-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e destina--se, conforme o art. 1º, “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015)

PARA SABER MAIS ACESSE:

[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2015/LEI/L13146.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2015-2018/2015/LEI/L13146.HTM)



Lei nº 12.765 /2012: Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- Também chamada de Lei Berenice Piana, ela institui a Política Nacional para a Defesa dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e considera o indivíduo autista como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos jurídicos. A legislação assegura direitos como acesso a serviços de saúde, educação e apoio social, além de assegurar a não discriminação em vários campos, como o profissional e o de saúde.

PARA SABER MAIS ACESSE:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm



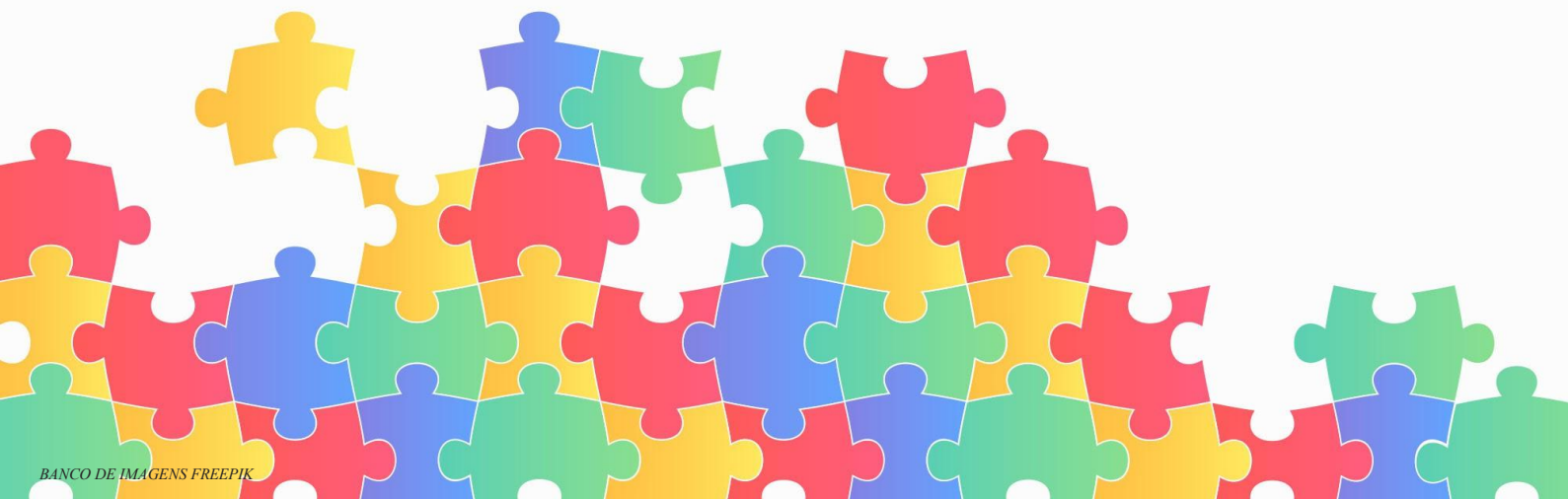
BANCO DE IMAGENS FREEPIK

O QUE SÃO NECESSIDADES ESPECÍFICAS?

A expressão Necessidades Específicas tornou-se mais relevante à medida que os movimentos em prol da inclusão se tornaram mais fortes, especialmente após a Declaração de Salamanca, em 1994. De acordo com esse texto, as necessidades específicas surgem devido a deficiências ou dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer em diferentes fases da educação de crianças e adolescentes.

Segundo o MEC (2003), essa terminologia está ligada a desafios de aprendizagem que não são necessariamente resultantes de deficiências. Ela foi criada para mitigar os impactos negativos de termos anteriores, como excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados e incapacitados. Além disso, o objetivo dessa linguagem é deslocar a atenção do aluno para direcioná-la às necessidades educacionais particulares que ele apresenta (BRASIL, 2003b).

Mantoan (2015) destaca a distinção entre a noção de necessidade específica, que está ligada à interação do discente com o ambiente educacional em que se situa, e a noção de deficiência, que diz respeito às condições orgânicas do indivíduo, podendo gerar ou não uma necessidade especial. Nesse contexto, Lemos (2020) afirma que as necessidades educacionais especiais abrangem vários outros estudantes que, embora não sejam considerados pessoas com deficiência, enfrentam dificuldades significativas de



BANCO DE IMAGENS FREEPIK

CONHEÇA OUTRAS CONDIÇÕES QUE AFETAM A APRENDIZAGEM

DISLEXIA

De acordo com o Instituto ABCD, a dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem com origem neurobiológica, que prejudica as competências fundamentais de leitura e linguagem, dificultando tanto a interpretação de textos quanto o aperfeiçoamento da escrita. Além disso, esse transtorno também influencia diversos aspectos da vida diária das pessoas com dislexia.



SAIBA MAIS - <https://www.institutoabcd.org.br>

DISCALCULIA

A discalculia, conforme mencionado pelo Instituto ABCD, é um distúrbio específico de aprendizado. Indivíduos que sofrem desse transtorno têm dificuldades em compreender conceitos matemáticos, o que leva a um rendimento insatisfatório nessa disciplina. Além de prejudicar o progresso educacional nas atividades relacionadas à matemática, esse transtorno pode impactar diversas situações do dia a dia da pessoa afetada.



SAIBA MAIS - <https://institutoabcd.org.br/discalculia/>

TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

O TDAH é uma condição neurobiológica com forte influência genética, que se inicia na infância e pode continuar na vida adulta. Os sinais mais frequentes incluem: falta de atenção e lapsos de memória; dificuldade em se concentrar; hiperatividade e comportamento impulsivo; problemas com organização; e uma propensão a desenvolver condições associadas, como ansiedade e depressão, conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA.



SAIBA MAIS - <https://tdah.org.br>

TIPOS DE DEFICIÊNCIA



DEFICIÊNCIA FÍSICA

Também conhecida como deficiência motora, é uma restrição da funcionalidade total ou parcial de partes do corpo humano, tais como membros superiores e/ou inferiores. A deficiência física ou motora pode incluir paraplegia, tetraplegia, amputação,

deformidades congênitas ou adquiridas, nanismo e paralisia cerebral, entre outras condições. Normalmente, indivíduos com deficiência física ou mobilidade limitada utilizam aparelhos como cadeiras de rodas, muletas, bengalas ou andadores.



DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A surdez refere-se à diminuição ou à completa ausência da habilidade de ouvir, configurando-se como uma questão relacionada à audição. Uma pessoa considerada parcialmente surda possui algum nível de audição, mesmo que não esteja totalmente intacta, podendo utilizar ou não dispositivos auditivos. Por outro

lado, o termo surdo se aplica àqueles cuja capacidade auditiva não permite que se relacionem eficientemente no cotidiano. Existem indivíduos com deficiência auditiva que utilizam aparelhos, se comunicam em português oralmente, realizam leitura labial ou fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



DEFICIÊNCIA VISUAL

Há uma redução ou perda da capacidade visual em ambos os olhos que é permanente e não pode ser melhorada ou corrigida por cirurgia, tratamento clínico

ou uso de lentes. Entre as pessoas com deficiência visual, é possível distinguir entre os cegos e os que apresentam baixa visão em diferentes níveis.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

É caracterizada por problemas que ocorrem no cérebro e que podem levar ao mau desempenho, mas não afetam outras áreas ou regiões do cérebro. As pessoas abrangidas por este tipo de deficiência são aquelas cujo QI é inferior a 70 e cujos sintomas aparecem antes dos 18 anos. De acordo com as abordagens

educativas atuais, considera-se que tem deficiência intelectual uma pessoa com mais ou menos dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que, em vez disso, necessita de abordagens educacionais especiais.

Fonte: trechos dos tipos de deficiência extraídos do Decreto Federal nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004, art. 5º) e da Lei Federal nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012, art. 1º).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



Ao contrário do que se pensa, o transtorno do espectro do autismo (TEA) não é uma doença. Devido aos diversos níveis de comprometimento, que exigem o uso do termo “espectro” para abranger todos eles.

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits de comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar repertório limitado de interesses e atividades.

De acordo com o n.º 2 do artigo 1.º da lei n.º. Pela Lei nº 12.764/2012, que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, é considerada pessoa com deficiência quem possui transtorno do espectro autista. Para fins legais, garantindo assim todos os direitos previstos na condição de pessoa com deficiência.

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

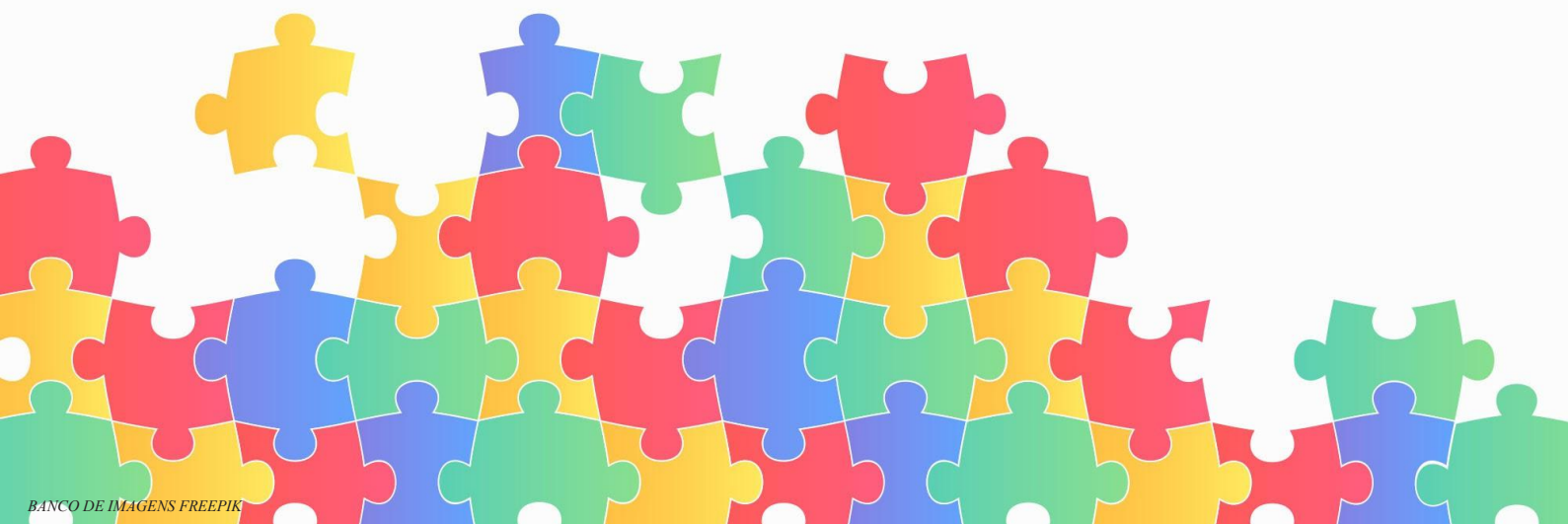


Com a modernidade, os avanços da comunicação, pensamentos e compartilhamento de ideais, o conceito de inclusão está presente em quase todas as escolas, com isso a educação, assim como toda a sociedade, passa por transformações a cada instante, sendo elas advinda por decretos, legislações ou pela demanda de indivíduos, os quais constituem-se como sujeitos deste processo chamado de ensino e aprendizagem.

Porém, a inclusão “suscita sempre muitas dificuldades quanto à sua implementação” (Silva, 2011, p. 120), ou seja, muitos profissionais da educação não sabem de fato como incluir todos em sua rotina de sala de aula. Considerando que a “inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (Silva, 2011, p.122), não basta frequentar uma escola regular, o aluno com necessidades específicas deve participar das mesmas atividades desenvolvidas pelo restante da turma, mesmo que sejam adaptadas.

A educação inclusiva visa proporcionar uma educação de qualidade para todos. Esta proposta baseia-se o princípio da justiça, tendo em conta as diferenças e procurando caminhos para remover as barreiras que dificultam a aprendizagem, tendo como objetivo, proporcionar a participação de todos em um ambiente educacional único (Carvalho, 2019).

Portanto, a educação inclusiva visa a universalização da aprendizagem, em reconhecimento da diversidade humana e aceitação das diferenças culturais, sociais, étnicas, físicas, intelectuais, de gênero, entre outras. Nesse sentido, seu público-alvo é muito mais amplo, não se limita à educação especial, ou seja, não é reservado somente às pessoas com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O objetivo é envolver pessoas que já estiveram lá antes excluídos e separados, fazendo os devidos ajustes para atender as necessidades de todos.



PRÁTICAS INCLUSIVAS

REDE DE APOIO

Sabemos que as funções do professor não se configuram apenas no âmbito da sala de aula, mas sim, refere-se a um trabalho com a equipe escolar, não esquecendo do sistema administrativo que tem como responsabilidade fazer valer o que diz a lei, dar suporte para que a rede de apoio realmente aconteça (Brito, 2024)

Sendo assim, um dos desafios para a criação de uma escola inclusiva é o desenvolvimento dessa Rede de Apoio, que consiste em um conjunto de serviços disponibilizados pelo sistema educacional, pela escola e pela comunidade, visando oferecer soluções educacionais para os

desafios de aprendizado enfrentados por alunos com deficiência. O professor regular precisa de toda ajuda possível, desde a Secretária de Educação, a equipe pedagógica e gestores da escola, professores da Educação Especial (AEE), professores auxiliares e comunidade.

Assim, as mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: Secretarias de Educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, sendo que cada nível tem um papel fundamental para uma educação inclusiva, de qualidade (Brito, 2024)



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

PRÁTICAS INCLUSIVAS

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A continuação da formação do professor é muito importante para que ele possa aprimorar e desenvolver suas práticas, inclinando-as para o atendimento das demandas sociais que surgem com o passar do tempo. Essas demandas que emergem da sociedade são inseridas e abordadas ao longo da preparação de professores, no entanto, como as interações sociais estão em constante transformação, a capacitação contínua de educadores é essencial para que, mesmo distante do contexto da graduação em si, as práticas sejam revisadas e aprimoradas.

Conforme Alves (2003), o educador precisa ter uma compreensão clara de que, ao optar por trabalhar com a educação inclusiva, deve estar plenamente ciente da sua insegurança em relação ao conteúdo que irá abordar com os estudantes. Dessa maneira, é fundamental que o professor priorize a qualidade do ensino em sala de aula, considerando os desafios do ambiente escolar. Muitos desses obstáculos requerem soluções práticas, e cabe ao docente estar bem-preparado e qualificado para oferecer as melhores respostas aos problemas que possam aparecer.

A formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de enxergar novas direções, práticas inovadoras e possibilidades que podem gerar resultados mais eficazes. No entanto, isso não implica que será a trajetória mais simples; na verdade, é um percurso que exige criatividade para enfrentar os novos desafios e alcançar melhores resultados (Alves 2003)

O docente aprendendo e se especializando ao longo de sua jornada, contribui para um melhor processo de aprendizagem dos discentes e no seu desenvolvimento, além de contribuir para a comunidade escolar.



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

PRÁTICAS INCLUSIVAS

ROTINA ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DAS SALAS

De acordo com a teoria histórico-cultural (THC), o contexto social atua como o principal motor do processo educacional, e a função do educador é guiar esse motor (VYGOTSKY, 2000). Em outras palavras, o ambiente exerce uma influência preponderante nas funções genéticas relacionadas ao desenvolvimento.

Dessa forma, quanto mais variadas e enriquecedoras forem as experiências proporcionadas a uma pessoa, mais amplas serão as chances de seu crescimento. Isto significa que mesmo uma criança com deficiência genética pode desenvolver-se e aprender se lhe for proporcionada situações de aprendizagem, além disso podemos entender que o desenvolvimento do estudante acontece ao mesmo tempo com a socialização entre eles.

Segundo Carvalho (2022), embora as atividades lúdicas sejam essenciais para atrair a atenção da criança, isso não é suficiente para atingir o aprendizado pretendido, nesse sentido, a rotina serve de base para reforçar o conteúdo científico ministrado em sala de aula de forma frequente e avaliativa.

A rotina pode ser utilizada como método de ensino, que proporciona ao professor estratégias para gerenciar o ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo o discente se sente confortável em se associar com outras pessoas, obtendo certa independência para realizar as atividades e confiança ao mostrar sua criatividade. (Carvalho, 2022).

Algumas práticas do nosso cotidiano podem moldar as atividades docentes em sala de aula e isso pode alterar o ensino e a aprendizagem dos estudantes e sua interação com a comunidade escolar.



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

PRÁTICAS INCLUSIVAS

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS CURRICULARES

Existem documentos que apresentam concepções e eixos do currículo escolar e trazem indicativos dos processos de escolarização dos estudantes com deficiência no contexto regular de ensino. Assim o professor pode criar estratégias dentro da sua rotina que envolva todos os alunos no processo de escolarização bem como possibilitar a interação desses sujeitos com seus pares nos processos de ensino e motivar posturas ativas na construção das aprendizagens escolares.

O princípio da educação é reconhecer as diferenças entre os alunos e as relações de poder no que diz respeito a aprendizagem acadêmica e as habilidades sociais relacionadas ao contexto da escola, tendo uma construção de um sistema educacional que proporcione igualdade de oportunidade a todos (Carvalho, 2022).

Plano Educacional Individual (PEI)

Plano Educacional Individual (PEI) é uma ferramenta utilizada pela primeira vez em redes escolares da Europa e dos Estados Unidos. Seu objetivo era promover o desenvolvimento, a vida social e inclusão de alunos com deficiência. Desde a criação do PEI, os especialistas têm indicado que é por meio de um planejamento individualizado que se torna viável a promoção de estratégias pedagógicas personalizadas e coerentes com as demandas dos alunos com necessidades específicas. O PEI não está expressamente estabelecido em legislação, no entanto, documentos orientadores relacionados à educação especial e inclusiva ressaltam a importância de um planejamento adequado para atender os estudantes com demandas educacionais específicas. Logo, o PEI não deve ser desenvolvido de forma isolada, sem as conexões pedagógicas adequadas, mas sim como resultado de um esforço conjunto. Portanto, repensar a atividade da aula parece um passo prático na apresentação de ideias educativas; porque por um lado pode ser uma situação de instalação se todos os alunos participarem e aprenderem, e por outro lado pode ser algo para conhecer e fazer a diferença. (ÁVILA, 2015).

PARA SABER MAIS SOBRE O PEI ACESSE:

: <https://www.youtube.com/watch?v=i4JKS8FN0Uw>

: <https://novaescola.org.br/conteudo/21839/o-que-e-como-construir-plano-educacional-individualizado-pei>



Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) representa uma abordagem que visa reduzir as dificuldades metodológicas que impactam o aprendizado, tornando o currículo acessível a todos os estudantes. Essa metodologia permite o uso de múltiplos modos de apresentar o conteúdo, de execução das atividades e de envolvimento nas tarefas.



Com o objetivo de garantir a acessibilidade a todos, independentemente de suas condições ou limitações, surgiu a proposta de integrar essa ideia aos processos educacionais.

Essa abordagem se fundamenta em um ensino projetado para atender às diversas necessidades dos discentes, reconhecendo que, além das barreiras físicas, também existem obstáculos pedagógicos. Dessa forma, ao invés de focar em adaptações específicas para um único estudante em uma atividade particular, a proposta é desenvolver maneiras variadas de ensinar o currículo que beneficiem todos.

Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes. Para compreendermos o tema em questão, é essencial a análise dos fundamentos do DUA: as diretrizes são um instrumento usado em sua aplicação, sendo uma estrutura criada para aprimorar e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem para todos, fundamentada em percepções científicas sobre o processo de aprendizagem humana, elas proporcionam apoio a educadores, criadores de currículo, pesquisadores e pais. As orientações apresentam uma série de recomendações práticas que podem ser implementadas em qualquer matéria ou área de estudo para assegurar que todos os estudantes tenham acesso e participem de oportunidades de aprendizado significativas e desafiadoras.

PARA SABER MAIS SOBRE O DUA ACESSE: <https://udlguidelines.cast.org/>



Figura 1 - Princípios do DUA



Fonte: Princípios básicos do DUA (baseado em National Center On Universal Design for Learning, 2014, disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>)



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

PRÁTICAS INCLUSIVAS

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Refletir sobre a avaliação dentro da ótica da educação inclusiva é extremamente relevante. Essa abordagem deve ser vista como uma estratégia para tornar possível um ensino adaptado, que garanta o acesso à todos. Cotidianamente, sabe-se que a avaliação é uma ação possível de ser realizada a todo tempo, com todos, e constantemente, com um planejamento que realize atividades que facilitem a observação e registro do desempenho e o comportamento do aluno, dando feedback e reforço positivo.

Ao longo desse processo, é fundamental monitorar atentamente o desempenho e a conduta do estudante. Anotar essas observações contribui para a avaliação da eficácia das abordagens utilizadas e permite realizar ajustes quando necessário (Carvalho, 2022).

É evidente a importância de reformular os métodos e ferramentas de avaliação da aprendizagem em geral e seus objetivos, adaptando os processos e considerando necessário outras variáveis além dos discentes.

A avaliação no ambiente escolar ocorre de maneira constante, permitindo que o professor possa identificar as habilidades de aprendizagem do aluno, bem como avaliar e acompanhar suas capacidades, tanto de forma independente quanto com suporte. (Carvalho, 2022).

Os instrumentos e métodos de avaliação devem ser encarados como oportunidades de aprendizado em sala de aula, não como um fim em si mesmos, mas como uma forma de compreender como os alunos com deficiência adquirem e desenvolvem novos conhecimentos.



FOTO: BANCO DE IMAGENS FREEPIK

FICA A DICA!

Os títulos de filmes, livros e sites listados a seguir podem ajudar a expandir sua compreensão sobre a inclusão, além de melhorar suas abordagens inclusivas.



Extraordinário

Auggie Pullman (Jacob Tremblay), com apenas 10 anos de idade, nasceu com uma deficiência que o levou a se submeter a 27 cirurgias plásticas. Agora, ele se prepara para ingressar em uma escola comum, junto com outras crianças de sua faixa etária. No ambiente escolar, Auggie enfrentará a constante sensação de ser julgado e observado, e precisará aprender a administrar essa realidade.



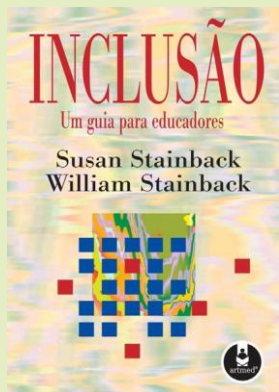
Cuerdas

Cuerdas é um filme de animação espanhol com curta duração, criado por Pedro Solís García em 2013. Em 2014, venceu o Prêmio Goya de melhor curta-metragem de animação. A trama gira em torno de uma garota chamada María, que desenvolve uma amizade com um menino chamado Nicolás, que vive com paralisia cerebral.



O Enigma de Kaspar Hauser

Inspirado na obra “Casper Hauser oder die Trägheit des Herzens”, de Jakob Wassermann, lançada em 1908, o texto aborda a história de um jovem mantido em isolamento na Alemanha do século XIX até completar 16 anos, momento em que teve sua primeira interação verbal e social. Foi apenas a partir dessa experiência que se começou a notar avanços em sua capacidade de comunicação e em sua interação social.



Inclusão: um guia para educadores

Neste livro, os professores encontrarão recomendações para fomentar uma interação eficaz entre os estudantes durante as aulas.

Autores: William Stainback e Susan Stainback

Editora: Artmed

Ano: 1999



Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?

Esta publicação trata do tema de forma objetiva e educativa. Utilizando a legislação pertinente, a autora elucidará o conceito de educação inclusiva, analisa as etapas necessárias para sua implementação e destaca os benefícios que ela traz. É uma obra essencial para profissionais da educação que buscam transformar a teoria em ação.

Autora: Maria Teresa Eglér Mantoan

Editora: Summus Editorial

Ano: 2015



Inclusão e Avaliação na Escola

Hugo Beyer argumenta que a chave para uma educação que inclua a todos é uma mudança de mentalidade: reconhecer que cada aluno possui características únicas e que todos são especiais. O autor propõe implementar algumas das experiências que teve na Alemanha sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas instituições de ensino. Dentre essas propostas estão a personalização do ensino, a utilização de avaliações que promovam a mediação sem comparações e a implementação de modelos de bidoência, onde especialistas trabalham em parceria com os professores da turma.

Autora: Hugo Otto Beyer

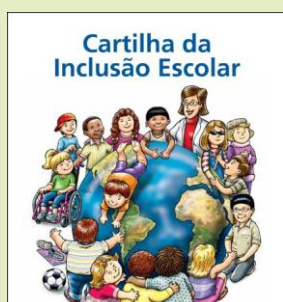
Editora: Editora Mediação

Ano: 2005



Atividades Adaptadas

O site Aba Mais disponibiliza e-books criados ou com a contribuição de parceiros para ajudar você a se conectar e dialogar melhor com as pessoas, deixando a imaginação e os pensamentos fluírem. <https://abamais.com/cadernos-de-atividades/>



Cartilha da Inclusão Escolar

A proposta de construção de um sistema educacional inclusivo na realidade Brasileira encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade.

<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-da-inclusao-escolar>



Vídeo

Orientações sobre Deficiência Visual

<https://www.youtube.com/watch?v=BeGcu3U-s3M>



Vídeo

Orientações sobre Deficiência Auditiva

<https://www.youtube.com/watch?v=BuHrTEtYS1c>



Vídeo

Orientações sobre Deficiência Física <https://www.youtube.com/watch?v=1sr7m2Hf0Cg>



REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALVES, Fátima. **Inclusão: Muitos Olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, Ed. wak. 2003.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): **Contributos para uma escola para todos. Tecnologia da Informação em Educação, Indagatio Didáctica** - Universidade de Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- ÁVILA L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)** – 203 fls; 2015
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.
- BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septimio. **Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.
- BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. **As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. Revista Tempos e Espaços em Educação** (online), v. 10, p. 165-174, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtec/article/view/6676>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.
- CARVALHO, Gisele Gonçalves de. **Práticas Inclusivas para a Educação: possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo**. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.
- CAST. Design for Learning guidelines – **Desenho Universal para a aprendizagem**. CAST, 2014. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).
- FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar**. 134 f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2017.
- LEMONS, E. L. M. D; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. **Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 69-84, 2020.

REFERÊNCIAS

LEMOS, Paulo Henrique Guimarães de. **Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANCHES, I.R. **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

PACHECO, José. **Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, M. O. E. da. **Educação Inclusiva: um novo paradigma da escola**. Revista Lusófona de Educação, v. 19, p. 119-134, 2011.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cas caval, PR: EDUNIOESTE, 2022.
VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. 1 Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede

