

CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR

UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA



2026

Tamiles Brandão Santos

**CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE
SANTANA-BA**

1ª EDIÇÃO



SÃO LUÍS - 2026



EDITORA NOVUS

SÃO LUÍS - MA - 2026

 WWW.EDITORANOVUS.COM.BR  EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição

Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte

Tamiles Brandão Santos

Romilson Carneiro Rodrigues

Conteudista

Tamiles Brandão Santos © 2026

Normalização

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237c

Santos, Tamiles Brandão

Currículo e inclusão escolar: uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola do campo no município de Feira de Santana-BA. / Tamiles Brandão Santos. – São Luís: Editora Novus, 2026.

91 f.: il. color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-39-4

DOI: 10.29327/5836843

1. Educação Inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3. Currículo. 4. Inclusão Escolar. 5. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 6. Educação do Campo. I. Título.

CDU: 376.011.3

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jeffeson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Dr^a Anna Christina Sanazario de Oliveira
Dr^a Aurea Maria Barbosa de Sousa
Dr^a Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Dr^a Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Dr^a Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Dr^a Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Dr^a Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr^a Herlane de Olinda Vieira Barros
Dr^a Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
M.Sc. Josiney Farias de Araújo

M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Dr^a Luciara Bilhalva Corrêa
Dr^a Luana Martins Cantanhede
Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva
Dr^a Marina Bezerra Figueiredo
M.Sc. Mayanne Camara Serra
Dr^a Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Dr^a Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Dr^a Rita de Cássia Silva de Oliveira
M.Sc. Rosany Maria Cunha Aranha
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Dr^a Samantha Ariadne Alves de Freitas
Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Dr^a Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Dr^a Thais Roseli Corrêa
Dr^a Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/ para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares

Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

PREFÁCIO

A presente obra nasce da experiência, inquietação e compromisso com a educação inclusiva. Fruto de uma trajetória acadêmica e profissional marcada pela atuação direta no Atendimento Educacional Especializado (AEE), este livro apresenta uma reflexão consistente e necessária sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar em contextos muitas vezes invisibilizados: as escolas do campo.

Ao longo das páginas, a autora conduz o leitor por uma análise criteriosa das políticas públicas, dos documentos normativos e das práticas pedagógicas que estruturam o AEE, tomando como lócus investigativo uma escola da rede municipal de Feira de Santana, na Bahia. Mais do que um estudo técnico, esta obra revela um olhar sensível e comprometido com os sujeitos da pesquisa, mostrando as vozes, as necessidades e os desafios enfrentados por estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

A relevância deste trabalho se destaca ao problematizar a distância entre o que está previsto nas legislações e o que, de fato, se concretiza nas práticas educativas. Ao mesmo tempo, aponta caminhos possíveis, ao enfatizar a importância da formação continuada dos professores, da flexibilização curricular, do trabalho colaborativo e da presença de profissionais de apoio como elementos fundamentais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto importante é a articulação entre teoria e prática. A autora não apenas dialoga com referenciais teóricos consolidados na área da educação especial e inclusiva, mas também mobiliza sua experiência docente para analisar, de forma crítica, as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. Essa aproximação confere à obra um caráter aplicado, tornando-a uma leitura essencial para professores, gestores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a construção de uma escola mais justa e democrática.

Ao transformar esta tese em livro, amplia-se o alcance de uma pesquisa que não se limita ao campo acadêmico, mas que se projeta como instrumento de reflexão e transformação social. Trata-se de uma contribuição significativa para o debate sobre inclusão, especialmente no contexto da educação do campo, ainda carente de estudos aprofundados. Assim, esta obra convida o leitor a repensar práticas, rever concepções e assumir o compromisso com uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AC – Atividades Complementares

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Psiquiátrica Americana

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVD – Atividades de vida diária

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LBI – Lei Brasileira da Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PCD – Pessoa com Deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado

PEI – Plano Educacional Individualizado

PME – Plano Municipal de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNIPD – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEX – Centro Universitário de Excelência

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
INTRODUÇÃO	
A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORANEIDADE	12
O direito à educação da Pessoa com Deficiência (PCD)	20
Implementação da Educação Especial e Inclusiva: conceitos, diferenças e público alvo ...	24
CAPÍTULO 2	29
DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O AEE EM FEIRA DE SANTANA-BA: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UMA ESCOLA DO CAMPO	
Documentos normatizadores do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola do campo	29
<i>Análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana-BA</i>	30
<i>Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo</i>	31
<i>Análise da Proposta Pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)</i>	38
<i>Análise do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)</i>	40
<i>Análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)</i>	43
<i>Análise do Plano Educacional Individualizado (PEI) da sala regular</i>	44
CAPÍTULO 3	48
AS ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO	
O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	51
O atendimento às famílias e auxílio na busca do diagnóstico da deficiência...	55
O diálogo e a parceria da Professora do AEE com os professores da sala regular...	58
A falta de profissionais de apoio em sala de aula	62
CAPÍTULO 4	64
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS ENFRENTADOS E OS ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO	
Níveis de suporte do TEA.....	66
Como incluir os estudantes com TEA.....	70
Análise de um caso de estudante com TEA nível 3: perfil e intervenções pedagógicas	73
CAPÍTULO 5	77
METODOLOGIA	
Material e método	77
CAPÍTULO 6	80
RESULTADOS	
CAPÍTULO 7	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	85

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado por uma inquietação da pesquisadora, na condição de docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola do campo do município de Feira de Santana-BA, no sentido de compreender se o processo de inclusão está contemplado nas ações pedagógicas da escola, bem como mostrar de que forma acontece o AEE dentro da instituição.

Neste sentido, surgiram muitos questionamentos acerca do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, que se dá em diferentes ritmos e procedimentos, necessitando de adaptações e apoio individualizado. Também, fazendo uma análise sobre os termos que foram utilizados, ao longo da história, para se referir às pessoas com deficiência, até os dias atuais.

Durante a nossa trajetória docente, notou-se que por muito tempo, os alunos tiveram que se adequar aos conteúdos impostos pela escolarização, segundo a concepção explícita pelos documentos normatizadores da educação. Todavia, é relevante destacar que tais regulamentos são formulados por indivíduos que são externos às práticas pedagógicas cotidianas da instituição educacional, possuem compreensão limitada da estrutura organizacional e não têm consciência sobre os diversos tipos de estudantes e suas respectivas experiências e limitações.

A inflexibilidade do sistema educacional, aliada às interpretações errôneas, à luz das exigências genuínas de estudantes e educadores, surgiu como um impulso convincente para a execução dessa pesquisa.

Muitos professores não têm disponibilidade ou motivação para realizar pesquisas relacionadas à inclusão, permanecendo nas práticas habituais, sem levar em consideração as adaptações curriculares necessárias para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, tem-se a seguinte questão a ser investigada: como está acontecendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola do campo em estudo?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola do campo, no município de Feira de Santana-BA. Já os objetivos específicos foram: analisar os documentos que norteiam a educação especial e como o AEE é realizado em Feira de Santana; verificar as estratégias utilizadas pela escola e que estão presentes no plano de desenvolvimento individualizado dos estudantes com deficiência, bem como identificar os desafios enfrentados pela escola do campo para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Outro aspecto criticamente significativo é que, devido à sua natureza de análise dos marcos regulatórios relativos à Educação Especial e Inclusiva, este estudo possui um potencial substancial para enriquecer as esferas pedagógica e acadêmica.

Investigações sobre construções teóricas, em conjunto com a experiência prática da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), têm um mérito considerável para a estrutura conceitual da pesquisa. As estruturas discursivas articuladas pela pesquisadora são informadas por perspectivas bibliográficas, organizadas sistematicamente em torno dos elementos comunicativos dos documentos normativos.

Consequentemente, existe uma oportunidade valiosa de avaliar a contribuição desses materiais para o aprimoramento da educação especial e inclusiva, conforme facilitado pelas iniciativas descritas nos currículos brasileiros e municipais de instituições educacionais públicas de Feira de Santana-BA.

Para a realização deste trabalho, foram construídas etapas distintas, porém complementares. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico para sustentação do tema em questão, em segundo momento, adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa do tipo descritiva a partir da análise dos documentos norteadores da educação especial e inclusiva e do atendimento educacional especializado.

Com a finalidade de tornar esta pesquisa ainda mais consistente, foi efetuada uma busca em diversos documentos normativos como leis, decretos, diretrizes, resoluções, pareceres, planos, convenções etc, que tratam sobre deficiência, educação especial, inclusão, atendimento educacional especializado e educação do campo.

Assim, este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo está delineado a partir do tema *“A trajetória do processo de inclusão no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade”*. Divide-se em duas seções, as quais são: 1.1 *O direito à educação da pessoa com deficiência* e 1.2 *Implementação da educação especial e inclusiva: conceitos, diferenças e público alvo*. O objetivo a ser alcançado, especificamente, neste capítulo é contextualizar o percurso histórico da educação especial e de seus sujeitos, compreendendo os direitos e as pluralidades dos alunos, bem como as especificidades da educação especial e inclusiva.

O segundo capítulo, cujo título é *“Documentos que norteiam o AEE em Feira de Santana-BA: uma análise do atendimento na sala de recursos multifuncionais de uma escola do campo”*, se divide em duas seções: 2.1 Documentos normatizadores do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola do campo, que foi dividido em cinco subseções: 2.1.1 *Análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana-BA*, 2.1.2 *Análise do PPP (capítulo sobre Educação Especial e Inclusiva) da escola do campo*, 2.1.3 *Análise da Proposta Pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)*, 2.1.4 *Análise do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)*, 2.1.5 *Análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)* e 2.1.6 *Análise do Plano Educacional Individualizado (PEI) da sala regular*. A finalidade deste capítulo é analisar os documentos que norteiam o AEE em Feira de Santana-BA, visando oferecer melhores subsídios para o entendimento do processo de inclusão dos alunos da escola do campo em estudo.

O terceiro capítulo, intitulado *“As especificidades da escola do campo: desafios e perspectivas da inclusão”*, divide-se em três seções: 3.1 *O atendimento educacional especializado*, 3.2 *O atendimento às famílias e auxílio na busca do diagnóstico da deficiência*, 3.3 *O diálogo e a parceria da professora do AEE com os professores da sala regular* e 3.4 *A falta dos profissionais de apoio em sala de*

aula. Este capítulo trouxe questões muito importantes sobre a realidade escolar e que precisam ser debatidas, visando o desenvolvimento dos estudantes e, consequentemente, a inclusão destes no ambiente escolar.

O quarto capítulo, intitulado “*O Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios enfrentados e aspectos fundamentais para o processo de inclusão*”, está estruturado em três seções: 4.1 *Níveis de suporte do TEA*, 4.2 *Estratégias para a inclusão de estudantes com TEA* e 4.3 *Estudo de Caso: Perfil e Intervenções Pedagógicas com Estudante com TEA Nível 3*. Neste capítulo, busca-se apresentar, a partir da realidade da escola investigada, como se concretiza o processo de inclusão de um estudante com TEA nível 3 de suporte, evidenciando os principais desafios enfrentados, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover seu desenvolvimento e participação no contexto escolar.

A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORANEIDADE

O processo de inclusão traz em seu histórico diversas mudanças e desafios no contexto educacional brasileiro, especialmente, em relação ao termo inclusão, que só surgiu depois de várias pesquisas e entendimentos. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo: conceber o percurso sócio-histórico do processo de inclusão no Brasil, explorando, ainda que de forma breve, a evolução dos termos empregados na história para a atenção da pessoa com deficiência (PCD).

Historicamente, as instituições educacionais alavancaram sua autoridade inerente para criar uma identidade percebida como natural, normal e positiva, consequentemente tornando todas as identidades alternativas negativas e anormais. Antes do advento de uma estrutura educacional inclusiva, o sistema de classificação predominante era baseado em dicotomias polarizadas, manifestando-se na segregação de “bons e maus alunos”, bem como meninos e meninas, e nas distinções entre “normal e especial” em ambientes acadêmicos. O conceito de “normal” é delineado unicamente em oposição ao que é considerado “anormal”, com distinções como branco versus preto, velho versus novo e bom versus ruim e vice-versa (Lanuti; Mantoan, 2021).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008, p. 6).

Nos anais da história, indivíduos com deficiência têm sido persistentemente submetidos à rejeição, ao preconceito e à discriminação. A deficiência foi, predominantemente, conceituada como uma condição patológica, com todas as formas de cuidado estendidas a indivíduos com deficiência sendo avaliadas pelas lentes

desse paradigma médico. Em instituições especializadas, a organização do trabalho foi predominantemente estruturada em torno de um repertório de terapias individualizadas (incluindo fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia etc.), enquanto a ênfase insuficiente foi dada ao engajamento escolar (Khater; Souza, 2018).

Ainda de acordo com os autores acima citados, um segmento desse fenômeno pode ser elucidado por meio das origens do modelo médico, que reconheceu o imperativo da educação de indivíduos com deficiência que foram involuntariamente “misturados” em hospitais psiquiátricos, independentemente de sua idade, sexo ou etnia, mas particularmente sem levar em conta as várias formas de limitações exibidas pelos indivíduos envolvidos.

Assim, para estes pesquisadores, a educação formal era, frequentemente, descartada como desnecessária ou inatingível, particularmente em relação aos indivíduos que apresentavam deficiências cognitivas significativas. As iniciativas educacionais para esses indivíduos careciam de perspectivas substanciais e havia expectativas mínimas em relação à sua capacidade de desenvolvimento acadêmico e integração em ambientes educacionais formais. No entanto, é evidente que as diferenças (não exclusivamente deficiências) em indivíduos com deficiência geralmente provocam sentimentos de desconforto e apreensão entre os profissionais que se envolvem com essa população.

Nesse contexto, a pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Sasaki *et al.* (2003, p. 10-11) explica:

Fase de exclusão: Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar.

Fase de segregação institucional: Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial.

Fase de integração: Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos.

Fase de inclusão: Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

O mesmo autor ainda conclui que a inclusão de pessoas com deficiência em espaços isolados, dentro dos sistemas convencionais, é uma prática observável. Exemplos incluem: uma escola especial instalada na comunidade; uma turma exclusiva em uma escola regular; um departamento distinto dentro de uma empresa tradicional; ou ainda, horários dedicados a pessoas com deficiência em um clube comum, entre outros. Embora essa abordagem de integração apresenta várias vantagens, ela ainda pode ser considerada uma forma de segregação.

Com relação ao conceito de inclusão, questiona-se não apenas as políticas e estruturas organizacionais que regem a educação especial e geral, mas também a noção fundamental de integração. Ela se opõe à integração, pois defende uma abordagem radical, abrangente e sistemática da inclusão escolar. Todos os alu-

nos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula regulares (Mantoan, 2003). Por isso, Freire defende que

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p.5).

Os teóricos Lanuti e Mantoan (2021) destacam que a concepção de inclusão é caracterizada como um direito incondicional, inalienável e intransferível, exigiu a reconstrução das instituições educacionais. Todos os estabelecimentos educacionais foram convocados a reavaliar os conceitos fundamentais que anteriormente informavam suas práticas, garantindo que eles acomodassem todos os alunos, levando em consideração seus interesses, capacidades, diversas bases de conhecimento e requisitos específicos de treinamento e acessibilidade.

Sasaki (2003) reitera que nenhuma dessas modalidades de inclusão social atende, de maneira completa, aos direitos de todas as pessoas com deficiência, uma vez que a integração impõe poucas exigências à sociedade (como escolas, empresas etc.) em relação à necessidade de transformação de comportamentos, ambientes, objetos e práticas sociais.

O autor ainda afirma que no modelo de integração, a sociedade, de forma quase passiva, concorda em acolher pessoas com deficiência, contanto que elas consigam: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais, acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos do meio físico, lidar com a discriminação da sociedade e desempenhar papéis sociais com autonomia.

Mantoan (2003) mostra que o fenômeno da exclusão escolar se manifesta de formas diversas e perversas, com a questão muitas vezes sendo a falta de familiaridade do aluno aos padrões de cientificidade do saber escolar. Embora a instituição tenha experimentado um certo grau de democratização ao acomodar novos grupos sociais, ela não adotou, simultaneamente, formas inovadoras de conhecimento.

Dessa maneira, segundo o autor, marginaliza indivíduos que não têm familiaridade com o conhecimento que prioriza, perpetuando assim o equívoco de que a democratização equivale à mera expansão do acesso educacional, sem promover o potencial de diálogo entre estruturas epistemológicas diferentes, permanecendo resistente a novos conhecimentos que antes não se alinhavam com seus paradigmas estabelecidos.

Ainda de acordo com Mantoan (2003, p.17): “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”.

Outro ponto trazido por Mantoan (2003) é que o processo de integração es-

colar tem sido interpretado de várias maneiras. O termo “integração” se refere mais, explicitamente, à incorporação de estudantes com deficiência em instituições educacionais regulares; no entanto, também é empregado para se referir a estudantes que são colocados em escolas especializadas para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes distintas, grupos recreativos ou instalações residenciais para pessoas com deficiência.

É importante fazer uma análise da legislação educacional para compreender como aconteceu o processo de inclusão ao longo da história. O que mudou? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, no artigo 88, aborda sobre a integração de estudantes excepcionais no sistema geral de ensino. Este artigo foi revogado pela LDB/96, que trouxe o direito ao atendimento educacional especializado gratuito para educandos com necessidades especiais.

Dessa forma, nota-se uma mudança da expressão “excepcionais” para “necessidades especiais”. Outrossim, Sasaki *et al.* (2003) destacou que os termos “aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido” eram utilizados até a década de 1980 e, a partir de 1981, começaram a escrever pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente” por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. O acréscimo do vocábulo pessoa, passando a palavra deficiente para a função de adjetivo. Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência e, muitas vezes, reduzida para portadores de deficiência.

Mais tarde, o termo “portador” apareceu na Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 208, inciso III, onde diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004, considera:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente

te inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, através da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia, na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, onde reafirmaram compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a importância e a urgência de proporcionar educação a crianças, jovens e adultos que possuem necessidades educacionais especiais no âmbito do sistema de ensino regular.

Os membros da Conferência supracitada, acreditam que toda criança tem o direito de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, pois as suas características são únicas. Neste sentido, os sistemas de ensino devem se constituir de comunidades acolhedoras, levar em conta a diversidade, permitindo que as crianças tenham acesso à escola regular e prover meios eficazes para combater a discriminação. Para isso, é importante que todos os governos aceitem o conceito de educação inclusiva por meio de legislação ou de diretrizes, garantindo a matrícula de todas as crianças em instituições de ensino regulares, salvo em situações em que haja justificativas robustas para proceder de maneira diferente.

Por essa razão, é necessário incentivar e tornar mais acessível a inclusão de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência nas atividades de planejamento e na tomada de decisões relacionadas à oferta de serviços para atender a necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, assegurar que, dentro de um processo de transformação sistêmica, os programas de formação de professores, tanto aqueles para profissionais já atuantes quanto os voltados à formação inicial, integrem a educação especial nas escolas que promovem a inclusão (Brasil, 1994).

A Declaração de Salamanca, no artigo 26, versa sobre os fatores relativos à Escola: “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”.

No mesmo ano, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o objetivo de assegurar que alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam ter acesso, participar e aprender nas escolas regulares. Essa abordagem direciona os sistemas de ensino a oferecer soluções que atendam às necessidades educacionais especiais, assegurando: educação especial transversal desde a educação infantil, até o ensino superior, atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, formação de professores e demais profissionais, participação da comunidade e da família, acessibilidade, articulação intersetorial e políticas públicas (Brasil, 1994).

No ano de 1996, o art. 58 da LDB/1996, apresentou a educação especial como modalidade de educação oferecida para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo início na educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos. Além disso, os serviços de apoio especializado para atender as necessidades da clientela da educação especial, em classes especializadas, quando não for possível a integração nas classes comuns.

Com essa descrição, os termos “portadores” e “integração”, mostram que o real processo de inclusão ainda não estava em discussão. Sabe-se que hoje utilizamos o termo “pessoa com deficiência” ao invés de portador de deficiência ou de necessidades especiais. Além do mais, o processo de integração leva à segregação e não possibilita que as pessoas participem de forma plena.

Em 1999, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPD): “[...] compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” O art. 3º desta lei, considera:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Em 28 de maio do mesmo ano, surgiu outro documento importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também chamada de Convenção de Guatemala, a qual reafirmou que os indivíduos com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os outros indivíduos, e que esses direitos, abrangendo o direito de serem livres de discriminação com base na deficiência, são derivados da dignidade e igualdade que são intrínsecas a todo ser humano. A Convenção de Guatemala (1999) trouxe algumas definições:

1. Deficiência

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em

deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Sasaki *et al.* (2003) traz que em meados da década de 90, a expressão “pessoas com deficiência” entrou em uso e permanece até os dias atuais.

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de facilitar a transformação das estruturas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo assim uma iniciativa abrangente de treinamento para administradores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito universal ao acesso à educação, a oferta de apoio educacional especializado e a garantia da acessibilidade (Brasil, 2008).

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2016, p. 26), “Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.”

Ao consagrar à Convenção, com força Constitucional o Estado brasileiro se comprometeu diante do cenário internacional e internamente, a eliminar barreiras, relacionadas tanto a atitudes quanto ao ambiente, que possam impedir a participação plena e efetiva dos cidadãos com alguma deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Assumiu o compromisso de garantir a essa parcela da população políticas públicas que promovam autonomia, independência, igualdade de oportunidades, acessibilidade, inclusão social e o combate à discriminação. Nossa Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência e todo o Ministério da Justiça e Cidadania tem o dever de coordenar, orientar e acompanhar o desenvolvimento das ações voltadas ao cumprimento dos ditames da Convenção (Brasil, 2016, p. 9).

Desse modo, as pessoas com deficiência não serão excluídas dentro da estrutura educacional convencional apenas devido às suas deficiências, e as crianças com deficiências têm acesso garantido à educação primária e secundária gratuita e obrigatória, sem discriminação com base em suas deficiências. Acomodações razoáveis adaptadas às necessidades individuais específicas são fornecidas sistematicamente, apoio essencial no contexto do sistema educacional geral, com o objetivo de promover suas experiências de aprendizagem eficazes. Estratégias de apoio personalizadas e eficazes são implementadas em ambientes que melhoram o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com o objetivo de alcançar a inclusão abrangente (Brasil, 2016).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública do Brasil, que foi publicado em 2006, com o intuito de facilitar a geração e disseminação de dados e informações abrangentes relativas à educação em direitos humanos por meio de diversas metodologias, visando aumentar a consciência social e garantir a acessibilidade para pessoas com deficiência (Brasil, 2018).

Este plano visa incentivar e aprimorar o desenvolvimento de recursos educacionais especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades educacionais, garantindo acessibilidade para pessoas com deficiência (Brasil, 2018).

À vista disso, faz-se necessário destacar que a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. O sistema linguístico com estrutura gramatical própria, natureza visual-motora, com transmissão de ideias e fatos. No entanto, a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Da mesma maneira, o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a LIBRAS, visando a inclusão dos alunos surdos. O Art. 2º regulamenta: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

A inserção da LIBRAS como componente obrigatório na estrutura curricular dos programas de formação de professores é essencial para a preparação de educadores engajados no ensino médio e superior, bem como nos currículos de fonoaudiologia, em instituições educacionais públicas e privadas, no sistema educacional federal e nas diversas estruturas educacionais estabelecidas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios locais (Brasil, 2005).

A formação dos educadores encarregados de ensinar LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, médio e superior deve ser conduzida em um nível acadêmico avançado, especificamente, por meio de um programa de bacharelado que confira uma qualificação abrangente em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Português como segunda língua. Assim, para garantir o AEE, deve-se promover cursos de formação para professores para o ensino da LIBRAS, tradução e interpretação da mesma e da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (Brasil, 2005).

Mais tarde, com a atualização da LDB/2013, foi possível notar maiores alterações, especialmente, em relação às nomenclaturas do público da educação especial: “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 2018, a LDB traz que a oferta da educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Em 2021, a partir da Lei Nº 14.191, a LDB inclui o capítulo V-A sobre a Educação Bilíngue de surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de sur-

dos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021).

Atualmente, a tendência é evitar o uso da palavra “portadora”, tanto como substantivo quanto como adjetivo. A deficiência é uma parte da identidade da pessoa, e não algo que ela “porta”. Portanto, dizemos que alguém tem uma deficiência, em vez de usar o termo “portar”. Assim como não nos referimos a alguém como portador de olhos verdes ou pele morena, o mesmo se aplica às deficiências (Sassaki *et al.*, 2003).

Em sua obra “Como chamar as pessoas que têm deficiência?”, atualizada em 2013, Sassaki deixa claro que nunca houve ou haverá uma única nomenclatura correta, válida definitivamente em todos os tempos e espaços. Isso acontece porque em cada época são utilizados termos compatíveis com os valores vigentes na sociedade, enquanto acontece a evolução em seu relacionamento com as pessoas que possuem algum tipo de deficiência (Sassaki, 2021).

Na compreensão de Mantoan (2003), a instituição educacional ficou presa na rigidez da racionalidade formal, resultando em uma divisão entre várias modalidades pedagógicas, tipos de serviços, currículos e processos burocráticos. Uma ruptura fundamental em sua estrutura organizacional, conforme defendida pelos princípios de inclusão, apresenta um caminho viável para a escola avançar nas suas ações, ampliando assim seu impacto educacional para abranger todos os participantes envolvidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p.9) traz como primeira competência geral da educação básica: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Essa diretriz indica que a educação vai além da simples transmissão de informações, buscando unir saberes diversos e estimular nos estudantes a capacidade de refletir, agir com consciência e respeito. Além disso, reforça o compromisso com a inclusão, reconhecendo e acolhendo as diferenças, para que todos tenham acesso ao aprendizado, participação e pertencimento.

O direito à educação da Pessoa com Deficiência (PCD)

A educação é um direito fundamental para as pessoas com deficiência, garantido por um sistema educacional que é inclusivo em todos os níveis. Esse sistema deve promover a aprendizagem ao longo da vida, visando atingir o pleno desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada indivíduo, conforme suas particularidades, interesses e necessidades de aprendizado (Brasil, 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990, menciona:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, **deficiência**, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016 (grifo da autora).

De acordo com a CF/88: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (art. 5º). Um dos seus objetivos fundamentais é: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

Neste sentido, para a CF/88, a educação deve ser vista como um direito universal, assegurando o desenvolvimento integral do indivíduo, a prática da cidadania e a formação para o mercado de trabalho (art. 205). Do mesmo modo, estabelece, como um dos princípios, em seu artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo dever do Estado, ofertar o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).

A Carta Magna trata, em seu artigo 24, sobre o direito da pessoa com deficiência à Educação, com a seguinte redação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primá-

rio inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Brasil, 2016, p. 405-406).

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (Brasil, 2016, p. 406).

Com a finalidade de ajudar a garantir o exercício desse direito, os Estados Partes adotarão as medidas necessárias para contratar professores, incluindo aqueles com deficiência, que sejam qualificados com o intuito de ensinar tanto a língua de sinais quanto o braille, além de formar profissionais e equipes em todos os níveis de educação. Essa formação incluirá a sensibilização sobre deficiência e a implementação de métodos, meios e formatos adequados de comunicação aumentativa e alternativa, assim como técnicas e recursos pedagógicos que sirvam de apoio. (Brasil, 2016).

Com o objetivo de estabelecer a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado voltada para crianças de zero a três anos (Atenção Precoce), o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016:

Artigo 3º [...]

§ 1º É instituída a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), viabilizada por meio da criação e da articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce destinados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, em cooperação, preferencialmente, com os serviços de saúde e assistência social.

§ 2º A Atenção Precoce priorizará as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos que necessitem de atendimento educacional especializado e os bebês que tenham nascido em condição de risco, como os prematuros, os acometidos por asfixia perinatal ou os que apresentem problemas neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas, entre outros.” (NR) (Brasil, 2024).

Artigo 4º [...]

X - promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e dos bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, de forma a priorizar o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas; (Brasil, 2024).

Artigo 16º [...]

§ 2º Os serviços de atenção precoce atinentes à faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, expressão do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva, serão realizados em espaços físicos adequados ou adaptados às necessidades da criança, que contarão com infraestrutura e recursos pedagógicos e de acessibilidade apropriados ao trabalho a ser desenvolvido, bem como com profissionais qualificados.

§ 3º Os serviços de atenção precoce e sua operacionalização deverão ter como eixos a perspectiva inclusiva e o processo de aprendizagem global das crianças e deverão fixar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento e desenvolver trabalhos coletivos direcionados à aquisição de competências humanas e sociais.” (NR) (Brasil, 2024).

Explorando a trajetória da educação da pessoa com deficiência, é válido concordar com Khater e Souza (2018) quando dizem que a segregação histórica sofrida pela pessoa com deficiência se manifesta na sociedade contemporânea como uma forma de socialização, com o marco legal estabelecido servindo para defender a garantia desses direitos. Um outro desafio encontrado em ambientes inclusivos diz respeito à inclusão social de indivíduos com deficiência, que engloba os processos de integração, o engajamento ativo de vários grupos e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Os pesquisadores ainda concluíram que, lamentavelmente, em uma sociedade marcada por desigualdades significativas, observa-se a marginalização e a supressão de grupos minoritários em contextos educacionais. Apesar do progresso feito na Educação Especial com o objetivo de promover a educação inclusiva e da promulgação de legislação que defenda a igualdade e os direitos humanos, preconceitos culturalmente arraigados continuam a moldar e manifestar atitudes e comportamentos, consciente ou inconscientemente, por meio de mecanismos de julgamento e negação de pessoas diferentes em algum aspecto.

Na escola do campo em estudo, notou-se que, apesar dos avanços legais e pedagógicos em favor da inclusão, ainda existem atitudes e preconceitos enraizados que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência. Isso reforça a necessidade de sensibilização e formação contínua da equipe escolar, pois a inclusão só se concretiza quando há um compromisso coletivo em valorizar as

diferenças e garantir o respeito a todos.

Implementação da Educação Especial e Inclusiva: conceitos, diferenças e público alvo

A Educação Especial, em seu estabelecimento progressivo como uma disciplina distinta e um domínio profissional, assimilou os avanços da Pedagogia, Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia Social, promovendo assim a evolução de metodologias e técnicas instrucionais inovadoras baseadas nos princípios de modelagem e modificação comportamental, bem como na dinâmica de grupo. Essas metodologias enfatizaram que é necessário incluir todos os alunos ao ambiente educacional, independentemente da origem étnica, sexo, raça, crença ou habilidades físicas ou cognitivas. Isto é, devemos estar preparados para lidar com a diversidade de forma abrangente (Khater; Souza, 2018).

A educação inclusiva aponta para uma possibilidade legal de educação para todos, isto é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos (Khater; Souza, 2018, p.33).

Na visão de Lanuti e Mantoan (2021), os princípios da inclusão escolar transmitem continuamente a compreensão de que a aquisição do que nos falta é derivada de interações com outras pessoas, que muitas vezes escapam à nossa compreensão; é inerentemente um processo ativo e mobilizador, pois o envolvimento com a alteridade, que pode nos deixar em um estado de perplexidade, representa a oportunidade ideal para abraçar o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida e pela aspiração de confrontar o desconhecido.

Em relação aos conceitos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, descreve: considera-se pessoa com deficiência aquele indivíduo que apresenta um impedimento duradouro de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esse impedimento, quando combinado com uma ou mais barreiras, pode limitar sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os demais. Neste caso, se necessário, a avaliação da deficiência será biopsicossocial, constituída por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, os fatores socioambientais, pessoais e psicológicos, a limitação do desempenho das atividades, a restrição da participação.

Para fins de aplicação da Lei nº 13.146/2015, o art. 3º considera:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos

de tecnologia assistiva;

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI – adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

[...]

IX – pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

[...]

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

[...] (Brasil, 2015, p. 9-11).

Diante disso, é possível compreender que a construção de um currículo verdadeiramente inclusivo exige mais do que a simples adaptação de conteúdos; requer o compromisso da escola com a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam o acesso e a participação dos estudantes com deficiência.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente em escolas do campo, torna-se ainda mais urgente assegurar a acessibilidade, o uso do desenho universal e da tecnologia assistiva como meios de promover a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a presença do profissional de apoio escolar e a realização de adaptações razoáveis são medidas indispensáveis para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e inclusão, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16) “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento [...]”.

Por essa razão, a diferença fundamental entre educação especial e inclusiva reside no fato de que a primeira é direcionada, especificamente, a indivíduos com deficiência, enquanto a segunda adota uma visão que valoriza a singularidade de cada aluno no contexto escolar. Assim, estudantes com e sem deficiência coexistem e aprendem em conjunto, desde a Educação Infantil, fase em que a criança começa a conviver com as diferenças e a aprender a respeitar o outro.

Brasil (2008, p. 16) explica:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p. 16).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial se torna parte integrante da proposta pedagógica das escolas regulares, oferecendo suporte às

necessidades educacionais de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em situações como estas, assim como em outros casos que envolvem transtornos funcionais específicos, a educação especial colabora de maneira integrada com o ensino regular, visando atender adequadamente às necessidades educacionais desses estudantes (Brasil, 2008).

De acordo com a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, a qual Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 1º: “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]”. Assim, o estudante precisa frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno inverso a sala de aula regular.

Segundo Brasil (2008), considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Sem dúvidas, as Diretrizes Operacionais e as Resoluções são bastante claras ao definir o público-alvo da Educação Especial, especificando quais estudantes devem ser atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No entanto, o que se observa na prática, não apenas na escola pesquisada, mas também em outras instituições da rede municipal de Feira de Santana-BA, é o encaminhamento frequente de alunos com dificuldades de aprendizagem para o AEE, com a expectativa de que o serviço funcione como uma espécie de reforço ao ensino regular.

Essa compreensão equivocada desvirtua os objetivos do AEE, que não deve ser confundido com reforço escolar. É fundamental destacar que o AEE é um serviço especializado, voltado para estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme previsto na legislação. Permitir que alunos fora desse perfil ocupem vagas destinadas ao público-alvo compromete a efetividade da inclusão e desrespeita o direito daqueles que realmente necessitam do atendimento.

Infelizmente, esta prática de encaminhamento vem sendo recorrente na es-

cola em estudo, porém, conforme Brasil (2008): “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Assim sendo, o AEE trabalha as habilidades que os estudantes, público da educação especial, necessitam desenvolver ou melhorar para realizar as atividades com mais autonomia, sejam elas escolares ou de vida prática. No caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação, o atendimento acontecerá de forma complementar, visando ampliar seus conhecimentos e oferecer estímulos adequados ao seu elevado potencial, garantindo desafios compatíveis com suas capacidades e favorecendo o seu pleno desenvolvimento.

É importante observar que, nos últimos anos, aumentou o número de estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo a Classificação Internacional de Doenças, recebe o código F90.0. Apesar de não ser reconhecido como uma deficiência, o TDAH traz impactos significativos na aprendizagem, pois esses alunos costumam apresentar dificuldades com atenção, concentração, organização e comportamento.

Por esse motivo, mesmo não sendo atendidos pelo AEE, esses estudantes fazem parte do grupo de inclusão e precisam de um acompanhamento pedagógico diferenciado, com adaptações, apoio constante e uma rotina bem estruturada para favorecer sua participação e progresso na escola.

Neste sentido, a professora do AEE desempenha um papel fundamental ao atender as famílias, oferecer suporte direto aos estudantes e orientar professores, equipe gestora e demais funcionários da escola, promovendo uma atuação colaborativa em prol da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, ela é responsável por fazer os encaminhamentos, junto aos professores, para os profissionais necessários, que por via de regra são: neuropediatra ou psiquiatra infantil, psicopedagogo e psicólogo.

Nestes casos, geralmente, o Neuropediatra ou o Psiquiatra Infantil indica medicação específica a fim de melhorar a atenção e concentração destes alunos durante as aulas. Da mesma forma, os educadores são orientados, pela professora do AEE, sobre como desenvolver e adaptar as atividades destes estudantes, ou até mesmo, ampliar o tempo para a realização das avaliações.

CAPÍTULO 2

DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O AEE EM FEIRA DE SANTANA-BA: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Este estudo pode ser esclarecedor em relação às facetas da realidade educacional, pretende-se analisar criticamente as dimensões da inclusão escolar articuladas pelo sistema educacional municipal, incluindo seus alinhamentos e/ou divergências em relação aos marcos estabelecidos nos documentos nacionais que regem a Educação Especial e Inclusiva e o AEE.

Segundo Meyriat *et al.* (2026, p. 241) “O documento pode ser definido como um objeto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável (a comunicação pode, assim, ser repetida)”.

A análise de fontes dentro da pesquisa científica que incorpora a utilização de documentos é fundamentalmente baseada na descrição detalhada do próprio documento. Esse processo enfatiza e delinea o conteúdo do documento, com o objetivo de elucidar e correlacionar informações, facilitando a mobilização do conhecimento existente e dos entendimentos prévios. Ele situa o documento dentro de sua estrutura contextual e em relação ao seu autor, permitindo assim a identificação de sua natureza intrínseca, explorando suas características definidoras e conduzindo a avaliação crítica necessária (De Souza; Giacomoni, 2021).

Nesse sentido, esta seção faz uma análise minuciosa de documentos selecionados referentes à Educação Especial e Inclusiva e ao AEE, com o objetivo de empregar uma metodologia qualitativa para descobrir o embasamento das estratégias pedagógicas da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e, conseqüentemente, da escola municipal em estudo.

Documentos normatizadores do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola do campo

No estabelecimento da Sala de Recursos Multifuncionais, os sistemas educacionais têm a responsabilidade de fornecer e direcionar a entrega do AEE em ambientes educacionais urbanos, do campo, indígenas e quilombolas, seja por meio de modalidades de ensino presencial ou híbrido. Logo, na estruturação dessa modalidade educacional na educação básica, é importante que os objetivos e diretrizes da política educacional sejam cumpridos, de acordo com a legislação que garante o acesso universal a um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2010b).

Nesta seção, será realizada uma breve análise dos seguintes documentos: o Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana-BA para o período de 2016 a 2026 (instituído pela Lei N° 3651, de 16 de dezembro de 2016), o Projeto Po-

lítico Pedagógico (PPP) da escola do campo em estudo, a Proposta Pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da SRM e Plano Educacional Individualizado (PEI) da sala regular.

Análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana-BA

Na área da Educação Especial, o Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana articula os conceitos de diversidade e diferença como premissas fundamentais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, elucidando que a noção de diversidade é esvaziada da essência da diferença. O objetivo é ressaltar o conceito de “diferença”, a fim de demonstrar que, embora essas duas categorias sejam, ocasionalmente, utilizadas no mesmo sentido, elas possuem significados distintos e, como resultado, produzem implicações divergentes nas interações estabelecidas com “o outro”.

Deste modo, o PME (2016) destaca que a fusão de diversidade e diferença sem uma análise cautelosa, ou sua análise por meio de uma perspectiva singular que iguala seus significados, pode facilitar a discriminação e a negligência em relação às características únicas dos indivíduos. Essa interpretação errônea, sem dúvida, prejudicará a formulação de políticas públicas e precipitará desafios educacionais e pedagógicos significativos, gerando consequências prejudiciais para aqueles categorizados como diferentes.

Neste plano, a educação especial aborda a questão da diferença e é conceituada como uma modalidade de educação, oferecida a indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, caracterizada como complementar em vez de substitutiva.

A proposta visa garantir que as necessidades específicas desses alunos sejam adequadamente atendidas, por isso o atendimento especializado é priorizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, que foi instituído para auxiliar os sistemas de educação pública na organização e prestação de serviços educacionais especializados, bem como fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns.

De acordo com o PME (2016), uma análise da situação em Feira de Santana revela que o município não está isolado dessas preocupações e tem se esforçado para implementar ações que transcendem a mera adesão aos requisitos legais, garantindo assim a inclusão educacional de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação nas salas de aula regulares.

Nesse contexto, o plano constitui-se também de uma iniciativa, delineando metas e estratégias que visem proporcionar o acesso, a permanência e o desenvolvimento da população atendida pela educação especial, promovendo oportunidades para sua inserção socioeducativa e possibilitando o pleno exercício da cidadania.

Em relação à Educação do Campo, o PME (2016) trata sobre uma articulação da luta de classes, elucidada a dinâmica de exploração e expropriação vivenciada pelos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que revela as contradições ine-

rentes ao desenvolvimento baseado nas práticas agrícolas de monocultura, bem como na extrema concentração de renda e propriedades. Assim, a Educação do Campo deve ser percebida como entrelaçada com as relações estruturais que sustentam o Estado brasileiro e as diversas modalidades de desenvolvimento rural.

O plano defende a noção de campo como um domínio de existência, trabalho e expressão cultural, em que os camponeses lutam na defesa de seus direitos de acessar e permanecer na terra. Portanto, a educação rural é avaliada através da lente da valorização do campo, das identidades de seus habitantes e de suas relações de trabalho, práticas culturais e estruturas educacionais, postulando o trabalho como uma prática social que gera conhecimento e cultura.

Segundo o PME (2016), a educação do campo no município de Feira de Santana evoluiu, nas últimas décadas, por meio de iniciativas e projetos que refletem as realidades das experiências educacionais em contextos rurais. No entanto, esses esforços permanecem incipientes em relação às condições prevalecentes no campo feirense.

Com relação à infraestrutura das instituições do campo de ensino fundamental, o PME (2016) revelou que as condições operacionais são, marcadamente, precárias em termos de qualidade da infraestrutura. Além disso, há uma falta significativa de materiais educacionais e currículos adequados que estejam desconectados das realidades do campo, expandindo assim a desconexão entre a instituição educacional e os indivíduos que ela atende. Vale ressaltar que certas ações enraizadas na política pública do campo podem ser identificadas, mas essas medidas ainda não estão atendendo às necessidades enfrentadas por esses estabelecimentos de ensino.

Outra questão importante pronunciada pelo plano é a distorção de idade/série, que surge do atraso na matrícula e/ou frequentes interrupções nos estudos, agravada por fracassos recorrentes entre estudantes do campo. É importante ressaltar que vários desses desafios decorrem da inadequação das ofertas educacionais, como a indisponibilidade do ensino médio, que não é ofertado em todos os distritos, o fechamento de escolas e as distâncias consideráveis que os alunos devem percorrer até chegar ao local do transporte e, conseqüentemente, às instalações educacionais.

Os dados apresentados no PME elucidam as necessidades persistentes de formulação de políticas públicas que integrem as dimensões educacional, social e econômica da população do campo, com o objetivo de garantir acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de educação.

Portanto, a educação do campo, como estrutura de política educacional, está intrinsecamente ligada à luta popular pela expansão, acessibilidade, permanência e pelo direito à educação pública de qualidade. Essa forma de educação reconhece camponeses e trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, inclusive do direito ao estudo, e como participantes ativos na construção narrativa de suas próprias histórias e de suas comunidades.

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a identidade da escola, por isso torna-se necessário fazer uma análise do mesmo, a fim de averiguar se as informações

sobre o processo de inclusão estão condizentes com a realidade escolar.

Antes de iniciar a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), é relevante destacar que o Ministério da Educação oferece apoio técnico e financeiro para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas. No entanto, apesar da existência física da sala, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) só passou a funcionar efetivamente na escola após a liberação oficial desses recursos e orientações, o que evidencia a dependência das instituições em relação às políticas públicas para garantir a oferta adequada do serviço. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) é responsável pelas seguintes ações:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (Brasil, 2008).

A implantação de SRMs em instituições educacionais públicas é conduzida sem prejudicar as colaborações entre o Secretaria de Educação e outras entidades responsáveis pela saúde, trabalho, assistência e serviços adicionais que visam facilitar o acesso a recursos e apoio clínicos e terapêuticos, bem como a atividades ocupacionais e recreativas e programas destinados a gerar renda mínima, entre outras iniciativas (Brasil, 2010b).

As SRMs representam ambientes especializados equipados com aparatos tecnológicos, móveis e recursos educacionais e educacionais projetados para fornecer serviços educacionais direcionados. Dentre eles, a criação e disseminação de materiais educacionais destinados a melhorar a acessibilidade abrange livros didáticos e textos educacionais complementares renderizados em Braille, formatos de áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dispositivos de computação pessoal equipados com tecnologia de síntese de voz, aplicativos de software que facilitam modos alternativos de comunicação, bem como vários aparatos técnicos que permitem o acesso ao currículo educacional (Brasil, 2008).

A SRM da escola do campo em estudo foi implantada em 2023, após a instituição passar por um processo de reforma. Com a reinauguração e o retorno das atividades, a equipe gestora precisou realizar um levantamento e organizar a aquisição dos materiais essenciais para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo a Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial, SEESP/GAB/Nº11/2010, na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, compete à escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor

para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;

c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;

d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;

e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;

f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (Brasil, 2010b, p.4).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado em 2024, incorporando informações relevantes sobre a Educação Especial e Inclusiva, bem como sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem apresentado avanços significativos, apesar dos desafios enfrentados. O documento permanece em processo de revisão contínua, considerando a necessidade de atualizações anuais com o objetivo de aprimorá-lo constantemente.

Com relação aos estudantes da Educação Especial, o PPP pode apresentar diretrizes sobre a organização da prática pedagógica do AEE desenvolvido na SRM:

a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;

d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos

multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade; (Brasil, 2010b, p. 6-7).

A proposta pedagógica da escola defende que a escola deve caber todas e todos a fim de atender as diversidades e diferenças. Neste sentido, traz como embasamento teórico: Freire (2004), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009 (institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica), bem como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O PPP ressalta que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve elaborar todas as estratégias de ensino baseadas nos interesses dos indivíduos matriculados, ouvindo atentamente e incorporando suas perspectivas, emoções, experiências e conhecimentos. Essa abordagem visa ampliar sua compreensão, facilitar conexões e fornecer mecanismos de apoio que permitam o acesso ao conhecimento historicamente acumulado da humanidade no ambiente de sala de aula.

Desse modo, a SRM busca conceituar o papel social da escola como um local que visa promover diversidade, autonomia, respeito, empatia, interação social, integridade e desenvolvimento de competências socioemocionais, não apenas dos indivíduos com deficiências ou transtornos, mas todos os participantes do processo educacional.

A proposta pedagógica defende que a instituição educacional deve valorizar a diversidade. Os alunos que enfrentam desafios em suas atividades educacionais precisam de atenção especializada e metodologias pedagógicas diferenciadas com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento de suas habilidades. Portanto, é preciso que as práticas pedagógicas sejam modificadas para se alinharem às realidades dos alunos, facilitando assim um processo eficaz de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Os estudantes que possuem diagnóstico formal de deficiência ou transtorno têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é realizado por uma professora com formação específica na área. Por sua vez, aqueles que ainda não possuem laudo com Classificação Internacional de Doenças (CID), mas apresentam sinais evidentes de deficiência, transtornos ou dificuldades significativas de aprendizagem, também são acolhidos e avaliados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nesses casos, é orientado que a família busque apoio junto a profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico clínico, conforme recomendação da professora responsável pelo AEE.

É importante reconhecer que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) realiza esforços colaborativos com os educadores com intenção de delinear metodologias pedagógicas que facilitem o acesso dos alunos ao conhecimento e promovam interações com seus colegas, dotando-os da autonomia e liberdade necessárias para se perceberem como participantes ativos no processo educacional.

O PPP também apresenta os tipos de deficiências e transtornos já comprovados na escola, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 1. Deficiências/Transtornos comprovados via laudo

Deficiência/Transtorno	CID
Deficiência Intelectual	F71
Hidrocefalia	G91
Hemiplegia/Paralisia cerebral	G81
Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem	F80
Transtornos Específicos Mistos do Desenvolvimento	F83
Transtorno do Espectro Autista - TEA	F84
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH	F90
Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares	F81
Dislexia	R48

Fonte: Da própria autora (2025).

Alguns desses estudantes com diagnóstico de dislexia, TDAH e outros transtornos que não pertencem ao público-alvo da Educação Especial podem, em alguns casos, ser atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, desde que haja vagas disponíveis. Fora dessa condição, o atendimento não é permitido, pois esses alunos não devem ocupar o espaço destinado, por direito, a estudantes com deficiência.

Na escola em estudo, devido ao número reduzido de alunos com deficiência, alguns estudantes com dislexia e TDAH estão sendo atendidos, considerando que apresentam dificuldades significativas, semelhantes às dos alunos com deficiência intelectual, principalmente no que diz respeito à memorização e à aprendizagem de conteúdos básicos.

Assim, como são alunos de inclusão, a professora do AEE oferece suporte a esses alunos e colabora com os professores da sala regular. Além disso, foi necessário ampliar o número de atendimentos para dois estudantes do público-alvo da Educação Especial, um com Deficiência Intelectual e outro com Transtornos Específicos Mistos do Desenvolvimento, por estarem no 5º ano, última etapa oferecida pela escola, com o objetivo de prepará-los da melhor forma possível para a nova fase escolar.

Dentre as deficiências e transtornos identificados na escola, os mais recorrentes são o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Deficiência Intelectual (DI) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse contexto, a professora responsável pelo AEE, em parceria com a equipe gestora e os professores da escola, promove ações de conscientização, com destaque para o dia 2 de abril: Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Ao longo do mês, a instituição realiza diversas iniciativas com o objetivo de ampliar o conhecimento e a sensibilização da comunidade escolar sobre o TEA.

Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: a divulgação de materiais educativos, a organização de recepções temáticas e rodas de conversa em salas de aula e espaços coletivos, a produção de cartões informativos e mensagens de conscientização, a comunicação em grupos escolares no WhatsApp (envolvendo alunos, professores e funcionários), bem como a publicação de conteúdos nas redes sociais institucionais, como o Instagram, entre outras atividades.

Cabe destacar que a escola valoriza, significativamente, o acolhimento e o engajamento colaborativo com as famílias. Por isso, os esforços de conscientização não se limitam ao mês de abril, mas são realizados durante todo o ano, com o objetivo de cultivar uma sociedade mais informada, menos preconceituosa e mais inclusiva.

Na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) recebem apoio personalizado com o objetivo de remover barreiras ao aprendizado, com um planejamento adaptado às suas necessidades. Por exemplo, crianças com autismo nível III de suporte, que requerem muito apoio, precisam de assistência mais ampla do que aquelas em outros níveis, pois apresentam muitos desafios na comunicação, limitações significativas em sua capacidade de interagir com outras pessoas.

Assim, a professora da SRM realiza intervenções com foco na aquisição de habilidades fundamentais, implementando repetições diárias com a finalidade de estimular o contato visual, utilizando recursos visuais para capturar a atenção e incentivar o foco, promovendo aumento dos períodos de espera durante as atividades e fornecendo instruções, visando a execução de comandos simples e realização de imitação.

Com base nessas habilidades fundamentais, são utilizados recursos como quebra-cabeças, músicas, recursos de expressão verbal, instrumentos musicais, atividades combinadas com peças idênticas, materiais coloridos, livros de histórias, letras e números móveis, bem como pintura e tarefas simples baseadas em imagens.

Da mesma forma, são desenvolvidas atividades simples, como o pareamento de cores, priorizando tarefas breves, cuja duração pode ser estendida conforme as respostas da criança. Evita-se a introdução de elementos complexos, mantendo o foco em comandos simples, que são repetidos três ou mais vezes até que a criança demonstre compreensão e capacidade de resposta.

Paralelamente, são adotadas estratégias de reforço positivo: sempre que a criança conclui, total ou parcialmente, uma atividade com êxito, é incentivada e parabenizada. Os avanços, por menores que sejam, são comemorados e registrados de forma consistente, reforçando a motivação e estimulando a ampliação do repertório de habilidades.

Em relação às crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), as famílias são orientadas sobre a necessidade de implementar rotinas claras e previsíveis, bem como estabelecer horários fixos para várias atividades, incluindo aulas, intervalos e trabalhos de casa. Em vista disso, a presença de uma estrutura previsível serve para diminuir os níveis de ansiedade e aumentar a concentração.

Da mesma forma, as atividades e avaliações conduzidas na escola estão sujeitas à flexibilidade e modificação, conforme necessário. Por isso, além de serem segmentadas em tarefas cada vez menores, também permitem prazos estendidos com a intenção de possibilitar que o aluno conclua as atividades propostas.

Neste sentido, os alunos com TDAH se beneficiam de um ambiente escolar estruturado, que inclui pausas regulares, reforço positivo de comportamentos adequados e a oferta de experiências lúdicas. Além disso, é recomendável que os professores realizem correções ortográficas de forma sistemática e reservem

momentos específicos, antes ou após as atividades, para a revisão de conceitos e tarefas. Essa prática é especialmente importante nas turmas do 3º ao 5º ano, em que os estudantes começam a ser avaliados por meio de provas formais.

Na SRM, a professora do AEE procura sempre organizar os atendimentos em horários diferentes das aulas regulares, para não prejudicar o aproveitamento dos estudantes. No entanto, em muitos casos, especialmente por ser uma escola do campo, localizada em um distrito, nem sempre é possível manter essa organização ideal. Algumas famílias enfrentam dificuldades com o transporte e não conseguem trazer os filhos duas vezes no mesmo dia.

Além disso, há alunos que fazem acompanhamento com profissionais da saúde, como psicólogo, fonoaudiólogo ou terapeuta ocupacional, em dois dias da semana, justamente no turno oposto ao das aulas. Por isso, em certas situações, é necessário realizar o atendimento durante o turno regular, buscando sempre respeitar a realidade de cada aluno e garantir que todos tenham acesso ao atendimento especializado de forma acolhedora e viável.

Ressalta-se que, os horários dos atendimentos são estruturados conforme as orientações do Centro Municipal de Educação Inclusiva do município. Assim, a professora do AEE realiza 26 atendimentos, organizados de segunda a quarta-feira, nos turnos matutino e vespertino, reservando a quinta-feira para planejamento, formação continuada e atendimento às famílias ou professores, quando necessário.

Além disso, durante o ano letivo, são realizadas, no mínimo, três reuniões com as famílias: a primeira ocorre durante a reunião geral da escola, com o objetivo de apresentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), incluindo o público-alvo, as metodologias utilizadas e as orientações para o ano; a segunda consiste em entrevistas individuais, matrículas ou atualizações cadastrais; a terceira visa discutir as trajetórias de aprendizagem dos alunos e oferecer orientações específicas; e a reunião final é destinada à socialização dos relatórios. Vale destacar que, em alguns casos, reuniões individuais adicionais são convocadas para proporcionar um acompanhamento mais personalizado.

Ademais, a professora da SRM realiza os encaminhamentos necessários aos profissionais especializados durante as reuniões com as famílias, no momento da entrevista inicial (anamnese) ou a partir da identificação de demandas específicas após alguns atendimentos. No entanto, muitas famílias enfrentam obstáculos significativos para agendar consultas por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente para avaliações com neuropediatras ou outros profissionais essenciais ao acompanhamento dos estudantes.

Diante dessa realidade, a professora do AEE busca alternativas viáveis, indicando estabelecimentos que ofereçam atendimento pelo SUS ou médicos particulares com valores acessíveis, além de fornecer orientações adequadas às famílias. Para fortalecer essa parceria, ela mantém uma comunicação constante com os responsáveis, principalmente por meio do WhatsApp, o que tem contribuído significativamente para a aproximação entre família e escola.

Também, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) documenta alguns atendimentos por meio de fotos e vídeos, possibilitando que famílias, professores e a comunidade escolar acompanhem as intervenções realizadas com os alunos. Essa prática tem apresentado resultados positivos, pois as famílias demonstram grande satisfação ao observar o envolvimento e o progresso de

seus filhos no processo de aprendizagem.

Juntamente às ações desenvolvidas na SRM, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) participa ativamente das reuniões do corpo docente da escola, contribuindo para a integração e o alinhamento das práticas pedagógicas.

Dentro dessa estrutura, a direção escolar e a coordenação pedagógica, constantemente, a convida para que permaneça informada sobre todas as ocorrências e as decisões tomadas em relação aos alunos. A gestão da escola manteve uma presença contínua, desde a implantação da SRM, oferecendo assistência e avaliando se o SRM necessita de recursos adicionais.

Conforme a necessidade, a professora do AEE convoca reuniões com os colegas professores, com a participação da equipe gestora, para fornecer orientação, distribuir pastas e/ou materiais educacionais e organizar atividades, entre outras funções. Durante esses encontros, ocorre um diálogo sobre os desafios encontrados, o progresso dos alunos e a estratégia de atividades avaliativas adaptadas que, em alguns casos, são aplicadas na SRM.

Análise da Proposta Pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Uma proposta pedagógica não pode deixar de considerar uma concepção de educação, visto que esta última orienta e condiciona a primeira. Realmente, mesmo na ausência de uma compreensão cuidadosa e amplamente refletida sobre a realidade, a rede formada por nossos saberes, impressões, opiniões e até mesmo os mitos, crenças e superstições que acumulamos ao longo de nossas vidas constitui uma verdadeira “concepção de mundo”, a qual, de maneira espontânea, direciona nossas decisões e atividades práticas (Klein, 2012).

O que se espera com a implementação do Projeto Político Pedagógico é que as instituições educacionais facilitem, por meio de suas metodologias pedagógicas, o cultivo de indivíduos que possuam a capacidade de compreender a dinâmica social em que estão situados, levando em conta seus elementos inerentemente contraditórios e interagindo com ela de forma consciente, enquanto se esforçam para superar as estruturas relacionais predominantes e, simultaneamente, promover mais igualdade, dignidade e menos modos de vida individualizados (Silva; Da Silva; Schütz, 2021).

De acordo com Klein (2012) a educação é uma prática de extrema relevância para a sociedade, é imprescindível que ela seja objeto de uma reflexão metódica, científica e crítica. Tal reflexão deve buscar clareza do seu objeto, fundamentos, método, estratégias, procedimentos e meios adequados e viáveis em um determinado contexto histórico, de forma coerente com os objetivos propostos, a fim de que nossas ações sejam refletidas e adequadas às metas que almejamos alcançar.

Assim sendo, esta subseção foi planejada para a análise da proposta pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais da escola em estudo.

A proposta pedagógica da SRM valoriza a diversidade, empatia, respeito, autonomia, integridade, socialização e as competências socioemocionais de todos

os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No que tange ao trabalho da SRM, ela apresenta como ele é realizado ao longo do ano letivo, através de movimentos curriculares, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2. Movimentos curriculares da SRM

1ª Etapa do trabalho pedagógico	2ª Etapa do trabalho pedagógico
Dialogar com os professores, entregar as orientações da SRM e as fichas de encaminhamentos	Entrar em contato com profissionais da saúde para colher informações sobre atendimento com Neuropediatra pelo SUS e/ou particular que sejam mais acessíveis;
Solicitar as listas das turmas para organização dos alunos que serão atendidos	Conhecer, entrevistar, realizar avaliação pedagógica e matricular crianças e adolescentes sinalizados pelas famílias, gestão e professoras/es;
Fazer levantamento e o estudo dos relatórios dos novos estudantes que serão atendidas na SRM;	Conhecer, entrevistar e orientar as famílias dos estudantes matriculados;
Revisar a proposta pedagógica da SRM;	Organizar grupos de WhatsApp das famílias e ou responsáveis para dar informes e orientações;
Participar das reuniões e formações realizadas pelo Centro Municipal de Educação Inclusiva;	Socializar com as/os professoras/es a relação dos estudantes acompanhados pela SRM;
Participar regularmente das atividades complementares e da SEDUC;	Construir o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de cada sujeito;
Organizar as pastas dos estudantes com os documentos e fichas com acompanhamentos;	Produzir recursos pedagógicos, caso necessário, para o desenvolvimento dos estudantes;
Arquivar os relatórios e os Planos de Desenvolvimento Individualizado do ano letivo anterior;	Entregar fichas de avaliação inicial dos estudantes, plano de adequação curricular e solicitar a construção do PEI aos professores da sala regular;
Participar da reunião com as famílias e apresentar a função da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM);	Construir pastas para registro de cada acompanhamento pedagógico (avanços) em sala de aula.
Organizar convites, fichas de entrevista, termos de compromisso, autorização de matrícula na SRM e cartão de frequência;	Planejar os atendimentos individuais, em duplas ou trios.
Planejar as orientações iniciais para entregar às famílias.	Atender os estudantes, manter o diálogo com famílias, professores, gestão e outros profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Já a terceira etapa do trabalho pedagógico, mostra a organização de encontros específicos para escuta e orientações às famílias antes do encerramento de cada ciclo. O quadro abaixo apresenta as datas dos encontros planejados para 2025.

Quadro 3. Terceira etapa do trabalho pedagógico da SRM

Encontros	Finalidade	Datas
I Encontro Geral	Reunião com as famílias	11/03/2025
II Encontro Específico	Entrevistas individuais	24/03/25 a 27/03/25
III Encontro Específico	Para orientação	28/07/25 a 31/07/25
IV Encontro Específico	Socialização Relatórios	01/12/25 a 04/12/25

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Vale destacar que o trabalho da SRM só funciona, de forma efetiva, se todos os encontros forem realizados ao longo do ano letivo, visto que é a partir destes momentos que a professora da SRM consegue conhecer melhor os estudantes, mostrar a importância da frequência e da busca pelos profissionais necessários, os avanços e dificuldades apresentadas, as orientações e sugestões de atividades que podem ser realizadas em casa, bem como socialização dos relatórios pedagógicos ao final do ano letivo, o qual mostrará os avanços apresentados pelos alunos.

Além dos encontros com as famílias, a professora da SRM reserva momentos de diálogo com as colegas professoras para flexibilização curricular como construção do PDI e PEI, adaptação das atividades/avaliações, materiais e outros.

Análise do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Na instituição escolar em estudo, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é construído de forma colaborativa por todas as partes interessadas envolvidas na jornada educacional do aluno. Esse plano deve ser formulado com base na história de vida do aluno (estudo de caso), nas avaliações diagnósticas pedagógicas, no planejamento estratégico, no acompanhamento contínuo e na avaliação. Em casos de transferência do estudante, o PDI deve acompanhá-lo para apoiar a continuidade dos esforços pedagógicos na instituição que receberá a sua matrícula.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) constitui uma estratégia educacional fundamental que pode ser utilizada no cenário educacional brasileiro que visa promover o crescimento e o aprendizado dos alunos de forma personalizada. Essa metodologia reconhece a natureza distinta de cada aluno, abrangendo diversas necessidades, capacidades e metas (Fernandes; Suzigan, 2024).

O PDI, além de ser uma exigência legal para orientar as ações e estratégias das instituições educacionais no fornecimento de educação de qualidade aos estudantes alvo da educação especial, deve fundamentalmente abraçar e abordar as aspirações e necessidades de pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação e suas famílias, facilitando assim o desenvolvimento e o aprendizado desse grupo no ambiente escolar (Pereira, 2019).

A realização efetiva do PDI na educação brasileira tem o potencial de melhorar o desempenho acadêmico, aumentar a motivação dos estudantes e mitigar as taxas de abandono escolar. Além disso, o plano contribui para a promoção de um paradigma educacional mais inclusivo e equitativo, reconhecendo a hetero-

geneidade das necessidades e competências dos estudantes (Fernandes; Suzigan, 2024).

O aspecto pedagógico do PDI deve delinear ações que materializam a estrutura intencional da escola, com o objetivo de promover uma educação acessível de qualidade para estudantes da educação especial. Do ponto de vista pedagógico, serve como uma ferramenta que monitora e avalia a trajetória educacional desses estudantes, encapsulando as iniciativas que a instituição empreenderá a fim de promover seu desenvolvimento, aprendizado, autonomia e autogestão (Pereira, 2019).

O PDI considera as formas que os educadores podem empregar para a avaliação dos alunos, levando em consideração suas competências, características únicas, deficiências e limitações individuais. O professor deve considerar as dimensões cognitiva, motora, psicomotora, interpessoal/afetiva e comunicativa que influenciam e/ou aumentam a assimilação do conhecimento.

Ao reconhecer o PDI como um instrumento dinâmico e em evolução, suas ações e estratégias podem ser adaptadas, ampliadas e redefinidas em resposta às avaliações contínuas e às necessidades emergentes do processo educacional. Esse instrumento deve ser considerado como um dossiê, abrangendo todos os esforços feitos pela escola para eliminar as barreiras que obstruem o desenvolvimento, a aprendizagem e o acesso curricular do aluno com deficiência matriculado (Pereira, 2019).

Fernandes e Suzigan (2024) descrevem que o PDI pode ser implementado na educação brasileira da seguinte forma: Identificação das Necessidades Individuais; Metas de Aprendizado Personalizadas; Plano de Ação Individualizado; Monitoramento e Avaliação Contínuos; Envolvimento dos Pais e Responsáveis; Recursos Educacionais Adequados; Inclusão e Diversidade; Acompanhamento e Compartilhamento de Informações; Flexibilidade e Adaptação e Apoio Multidisciplinar.

Além disso, outro papel fundamental do PDI é fornecer recursos para que o Professor da Sala de Recursos finalize seu Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), uma vez que as intervenções na SRM são projetadas com a finalidade de complementar as oferecidas no ensino regular. Os resultados derivados desta intervenção influenciarão, posteriormente, a avaliação do aluno e a revisão do PDI.

No sentido de assegurar que a atualização do PDI aprimore a experiência educacional do aluno, todos os avanços e desafios são documentados. Como o currículo do aluno será adaptável durante a formulação do PDI, o professor da sala regular deve considerar essa adaptabilidade para garantir que as atividades sejam estruturadas e avaliadas de acordo com as capacidades diagnosticadas do aluno.

No processo de avaliação, duas dimensões críticas devem ser abordadas: a primeira diz respeito ao reconhecimento de quaisquer avanços pedagógico, nas rotinas diárias, nas habilidades motoras e em outras áreas de desenvolvimento; a segunda enfatiza a importância de avaliar o aluno em relação ao seu próprio progresso, e não de forma comparativa com os colegas.

Em alinhamento com as atividades diferenciadas, as avaliações dos alunos também são adaptadas de acordo com as características e potencialidades de

cada aluno, utilizando o PDI como estrutura orientadora. Estratégias pedagógicas alternativas devem ser empregadas, que podem incluir a extensão da duração das atividades avaliativas, modificações no formato dos testes e provas, avaliações orais, incorporação de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos de apoio humano e quaisquer outros ajustes necessários.

Para começar, a página inicial do PDI apresenta os dados pessoais do estudante: nome completo, data de nascimento, pais e responsáveis, telefone, série/grupo, professores etc. Em seguida, é apresentada a história de vida do estudante (estudo de caso) com as seguintes informações: concepção da gestação, condições do nascimento, evolução psicomotora, ponto de vista pessoal e emocional, estímulo em casa, sono, história clínica, histórico escolar, vivências, necessidade educativa especial, medicação, avaliação clínica e acompanhamentos.

A segunda página traz a avaliação inicial do estudante, o que foi observado em sala de aula, em relação aos campos: formação pessoal e comportamento, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico e matemático, atenção, concentração e memória, motricidade ampla e fina. Na terceira página, estes aspectos também são avaliados pela professora da SRM, a partir da entrevista com a família e avaliação pedagógica com os estudantes.

Após a avaliação diagnóstica, realizada pela sala regular e SRM, é feito o plano de adequação curricular (quarta página) com flexibilizações e adaptações necessárias para cada aluno. Nesta parte do documento, os professores da sala regular precisam assinalar com um (x) os recursos e metodologias que utilizam com o estudante, bem como descrever no campo “outros” as estratégias utilizadas. Também é necessária a assinatura do professor responsável, a fim de validar as informações registradas.

O quadro abaixo mostra as opções de recursos e metodologias do plano de adequação curricular.

Quadro 4. Recursos e metodologias do plano de adequação curricular

RECURSOS	METODOLOGIAS
Jogos de memória	Atendimento individualizado
Quebra-cabeças	Trabalhos em dupla/grupos
Jogos e recursos matemáticos	Atividades/Avaliações adaptadas
Tabela numérica	Avaliação oral
Letras móveis	Quadros/Plaquinhas de rotina (TEA)
Ficha do nome	Brincadeiras/atividades lúdicas com movimento
Caça-palavras, cruzadinhas etc	Apoio de estagiário durante as atividades
Recursos sensoriais	Ampliação do tempo para atividades/avaliações
Desenhos	Recursos visuais, como imagens
Recorte e colagem	Programa de imitação e instrução (TEA)
Alinhavos	Repetição de comandos curtos (TEA)
Jogos/atividades no Chromebook	Estímulos para as tarefas de vida diária
Pintura com materiais diversos	Repetição de conteúdos/técnicas de memorização
Músicas/cantigas/oralidade	Divisão das tarefas por etapas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na quinta página, a professora da SRM descreve a proposta de intervenção pedagógica do AEE, traçando os objetivos para cada área: linguagem oral e escrita, raciocínio lógico e matemático, atividades de vida prática, atenção, concentração, memória, motricidade fina e outros.

Na sexta página, ela mostra a organização do AEE, informando o tempo, dia e horário do atendimento, se será individual, em dupla ou trio, bem como os tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento (exemplo: família, psicopedagogo, psicólogo, psicomotricista, fonoaudiólogo etc.), as ações a serem desenvolvidas pela família, as metodologias e recursos que serão utilizados na SRM com o intuito de promover o desenvolvimento do estudante.

Já a última parte do PDI (sétima página) traz as etapas do desenvolvimento global para o próximo ano, destacando a avaliação final com pontos positivos e negativos. Esta página deve ser assinada por todos os envolvidos na trajetória escolar do aluno: professora da SRM, professores da sala regular, coordenação pedagógica, gestão escolar e família.

Análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

Mantoan (2003) aponta que o sucesso da aprendizagem reside na exploração de talentos individuais, no aprimoramento de oportunidades potenciais e no cultivo das predisposições inatas de cada aluno. Embora reconheçam as dificuldades e limitações, esses fatores não devem ditar ou restringir o processo de ensino, como frequentemente acontece. Por isso, nesta subseção, será feita a análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um instrumento pedagógico individualizado, elaborado pelo professor do AEE, que tem como finalidade organizar o atendimento de acordo com as necessidades específicas do estudante, descrevendo objetivos, estratégias, recursos e apoios necessários.

Além disso, orienta o trabalho pedagógico em parceria com a sala de ensino comum, visando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem no currículo escolar. Ressalta-se que o PAEE possui natureza pedagógica, não substituindo laudos ou documentos clínicos, sendo construído com base em observações, pareceres pedagógicos e no diálogo com a equipe escolar e a família.

Neste sentido, o PAEE é um documento de suma importância para a trajetória acadêmica dos estudantes, público da educação especial e a sua estrutura inicia-se com a apresentação das informações gerais do estudante.

No primeiro tópico, são registrados dados como nome completo, data de nascimento, idade, ano ou grupo em que está matriculado, identificação dos pais ou responsáveis, contatos telefônicos, diagnóstico informado, acompanhamentos externos e uso de medicação, quando houver. Esses elementos são fundamentais para contextualizar o sujeito do atendimento e possibilitar o planejamento individualizado, considerando as singularidades do estudante.

Na sequência, o PAEE contempla dados relativos à unidade escolar, tais

como o nome da instituição, as etapas de ensino oferecidas, os recursos de acessibilidade disponíveis, além da identificação da equipe pedagógica envolvida, incluindo direção, coordenação, professor regente da sala comum e profissional de assistência escolar, quando presente.

Em seguida, é realizada uma descrição detalhada sobre as observações pedagógicas do estudante: como se dá o seu processo de aprendizagem, quais são suas potencialidades, de que forma acompanha a turma, as flexibilizações necessárias, sugestões de acompanhamento externo e a eventual necessidade de um profissional de apoio.

Por fim, o plano aborda aspectos fundamentais advindos do diálogo com a família, como a idade em que o estudante ingressou na escola, se houve permanência em algum período, registros de queixas anteriores por parte da instituição, existência de diagnóstico formal e o momento em que ocorreu. Também são elencadas características relevantes da criança, seus gostos, aversões e outras observações pertinentes.

A parte final do documento é destinada à descrição do planejamento do AEE, incluindo os dias e horários de atendimento, tempo previsto para execução das ações, o que será observado ao longo do processo, os objetivos e intervenções pedagógicas em áreas como linguagem, raciocínio lógico-matemático, funções executivas, psicomotricidade e habilidades socioemocionais. Encerram-se as informações com anotações importantes sobre o desenvolvimento do atendimento.

Análise do Plano Educacional Individualizado (PEI) da sala regular

Nas salas de aula, a disparidade gerada pelas variações entre estudantes individuais questiona a legitimidade e a pertinência do conhecimento e das metodologias que sustentaram a educação formal por vários séculos. Sob nenhuma circunstância essa interrupção deve fornecer uma justificativa para regressões na prática educacional (Lanutí; Mantoan, 2021).

Ao incorporar o princípio de adaptações razoáveis, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) sancionou as modificações e ajustes necessários para garantir que indivíduos com deficiência possam exercer seus direitos de forma equitativa ao lado de seus pares. Na esfera educacional, tais modificações e ajustes são promulgados no currículo e são chamados de adaptações curriculares, que são conceituadas como alterações no currículo padronizado da instituição, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais (Barbosa; De Carvalho, 2019).

Segundo Mantoan (2003), os alunos do ensino fundamental são organizados, sistematicamente, por níveis de ensino, o currículo é estruturado em torno de disciplinas e seu conteúdo é criteriosamente selecionado por coordenadores pedagógicos, livros didáticos, materiais educacionais e, finalmente, por uma forma de “inteligência” que define tanto o conhecimento a ser transmitido quanto a sequência na qual ele deve ser entregue.

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos (Vygotsky, 2010, p. 34).

Partindo dessa reflexão de Vygotsky, o Plano Educacional Individualizado (PEI) da sala regular, é um documento obrigatório que, ao planejá-lo, precisa-se levar em consideração as habilidades que os estudantes com deficiência já possuem e as suas características individuais.

O PEI inicia-se com a apresentação dos dados do aluno, incluindo nome, idade, ano escolar, tempo de permanência na escola e um breve contexto sobre suas características e necessidades. Na sequência, são apresentados os resultados da avaliação diagnóstica, bem como os objetivos voltados ao desenvolvimento de habilidades essenciais em diversas áreas do conhecimento.

No que se refere à linguagem e comunicação oral, por exemplo, avalia-se se o aluno é capaz de: relatar acontecimentos simples de forma compreensível; lembrar-se de transmitir recados após aproximadamente dez minutos; comunicar-se utilizando linguagens alternativas, como gestos ou outros sistemas de comunicação não orais; e utilizar a linguagem oral como meio efetivo de comunicação.

Em relação à leitura e escrita, o PEI avalia as seguintes habilidades do aluno: reconhecimento das letras do alfabeto, diferença entre letras e números, domínio de sílabas simples, escuta histórias com atenção, consegue compreender e recontar histórias, participa de jogos atendendo às regras, utiliza vocabulário adequado para a faixa etária, sabe soletrar, consegue escrever palavras simples, é capaz de assinar o seu nome, encontra-se no nível adequado à idade/série, escreve pequenos textos ou bilhetes, lê com compreensão pequenos textos, lê textos e consegue recontar depois.

No que diz respeito ao raciocínio lógico e matemático, o plano analisa se o estudante: diferencia letras e números; relaciona quantidade ao número; até qual número identifica; possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas; conceitos de lateralidade e posição (direita, esquerda, frente, atrás); conceitos como: antecessor e sucessor; reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal); demonstra curiosidade, pergunta sobre o funcionamento das coisas; identifica dias da semana; reconhece horas; diferencia notas e moedas; organiza figuras em ordem lógica.

Posteriormente, deve constar no PEI as capacidades, interesses e necessidades dos estudantes, ou seja, o que o aluno sabe, do que ele gosta e o que precisa aprender, pois estes aspectos precisam ser o ponto de partida para o planejamento das ações. Além do mais, os professores precisam estabelecer metas e prazos, recursos e estratégias, bem como citar os profissionais envolvidos. Neste sentido, os professores precisam descrever os objetivos, recursos, prazos, avalia-

ção, observações, metas gerais, metas priorizadas, estratégias e resultados.

Mantoan (2015) corrobora quando afirma que o aprendizado eficaz depende da exploração de talentos individuais, do aprimoramento das potencialidades e do cultivo das inclinações inerentes de cada aluno. Embora os desafios e restrições sejam reconhecidos, eles não ditam ou limitam o processo pedagógico, como é frequentemente observado.

No entanto, promover o avanço desse grupo em particular, incorporada em uma estrutura coletiva, envolve desafios substanciais. Uma estratégia fundamental para a eficácia desse esforço individualizado é a colaboração entre diversos profissionais da educação, especialistas extracurriculares e familiares. Todavia, um impulso inicial é necessário dentro do estabelecimento educacional com a finalidade de iniciar um discurso sobre metodologias colaborativas, incorporando assim esse paradigma na estrutura acadêmica (Barbosa; De Carvalho, 2019).

Vigotski (2022, p.38) enfatiza que:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade.

Outra dimensão crítica para efetivar a individualização no contexto da inclusão é uma compreensão completa do aluno e de seus respectivos contextos educacionais e territoriais. É exclusivamente por meio desse entendimento que se torna viável delinear objetivos específicos, metas, estratégias metodológicas, recursos humanos, materiais de apoio e avaliar a necessidade de um profissional de apoio, entre outros fatores, a fim de promover aprendizado e desenvolvimento substantivos (Barbosa; De Carvalho, 2019).

Neste sentido, os professores precisam conhecer bem os alunos, observar como eles aprendem, as suas potencialidades e os seus talentos, do que eles gostam, a fim de buscar recursos e estratégias adequadas para que a aprendizagem de fato aconteça. Quando entendemos do que os estudantes gostam, no que se destacam e quais são suas dificuldades, fica muito mais fácil pensar em estratégias e recursos que realmente façam sentido para eles. Esse olhar atento e cuidadoso é o primeiro passo para que a aprendizagem aconteça de forma mais eficaz e inclusiva.

Por outro lado, Barbosa e De Carvalho (2019) destacam que a apresentação de um relatório clínico indicando a condição da população-alvo da Educação Especial ou a existência de um transtorno funcional específico não garante inerentemente que o aluno receberá um PEI. Existem indivíduos nesse cenário que demonstram progresso no aprendizado e no desenvolvimento quando ex-

postos a um plano uniforme elaborado para toda a turma. Dessa forma, quando o currículo padronizado da escola atende suficientemente a essas necessidades, a intervenção por meio de medidas individualizadas não será necessária.

Fazendo uma análise de todos os documentos e planos individualizados, é possível afirmar que os alunos vão apresentar avanços significativos em todos os ambientes em que eles estiverem inseridos. Em contrapartida, deve-se levar em consideração as dificuldades enfrentadas pela maioria das escolas da rede municipal de ensino, com a falta de auxiliares de classe e cuidadores. Sem estes profissionais, os professores não conseguem dar conta de todas as demandas da turma, dentre elas estão as adaptações curriculares e apoio individualizado aos estudantes público da educação especial. Isso causa um impacto negativo em relação ao desenvolvimento dos alunos

Ao mesmo tempo, a falta de formação continuada sobre Educação Especial e Inclusiva para os professores da sala regular tem levado alguns deles a buscarem alternativas por meio de cursos online para aprimoramento profissional. Nesse contexto, a professora do AEE orienta e dialoga com os docentes sobre as práticas e adaptações necessárias para o trabalho com os estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial; contudo, ela não consegue conduzir sozinha todo o processo de capacitação. Além disso, infelizmente, alguns professores demonstram resistência em adotar as propostas apresentadas, o que dificulta a implementação integral das estratégias sugeridas.

Percebe-se também que, em algumas situações, há a ideia equivocada de que o aluno é responsabilidade apenas do AEE, como se ele devesse realizar suas atividades exclusivamente na Sala de Recursos. Essa visão fragmentada compromete o processo de inclusão, pois os alunos com deficiência têm direito de participar das atividades da sala regular junto aos demais colegas.

Sob esse aspecto, é necessário deixar claro que o AEE é um suporte complementar e não substitutivo ao ensino comum, o trabalho é justamente contribuir com estratégias que possibilitem a participação e a aprendizagem de forma integrada, respeitando as especificidades de cada estudante.

CAPÍTULO 3

AS ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

A educação do campo, que é considerada educação rural na legislação brasileira, abrange não apenas as áreas de floresta, pecuária, mineração e agricultura, mas também inclui os ambientes pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Assim, o campo vai além de ser apenas uma área não urbana; ele representa um espaço de oportunidades que fortalece a conexão entre os seres humanos e a criação das condições para a vida social, além das conquistas da sociedade (Brasil, 2001).

A identidade da escola do campo é estabelecida por sua conexão com as questões que fazem parte de sua realidade, fundamentando-se no tempo e nos conhecimentos específicos dos alunos, na memória coletiva que aponta para o futuro, na rede de ciência e tecnologia acessível na sociedade e nos movimentos sociais que lutam por projetos que liguem as soluções necessárias a essas questões à melhoria da qualidade de vida coletiva no país (Brasi, 2002).

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), os movimentos sociais do campo buscam algo que ainda não se concretizou em sua totalidade, pois é ideal em relação às suas aspirações. Eles defendem transformações na ordem atual, evidenciando, através das reivindicações diárias, uma crítica ao que já está estabelecido e promovendo a perspectiva de uma educação escolar inclusiva.

A abordagem da educação especial voltada para a educação indígena, do campo e quilombola deve garantir que os recursos, serviços e suporte educacional especializado sejam integrados aos planos pedagógicos elaborados levando em consideração as particularidades socioculturais desses grupos (Brasi, 2007).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007, os sistemas de ensino implementarão estratégias para garantir que crianças e adolescentes com necessidades especiais, que se enquadram na categoria de Educação Especial, residentes em áreas rurais, tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente, em instituições educacionais regulares.

Diante dessas dinâmicas emergentes, a instituição educacional não pode persistir em ignorar o contexto ou em negar e marginalizar as diferenças inerentes às suas metodologias pedagógicas e instrucionais. Além disso, deve-se reconhecer que o processo de aprendizagem exige a capacidade de articular, de diversas formas, seu conhecimento, o que implica representar o mundo através das nossas origens, valores e estados emocionais (Mantoan, 2003).

A inclusão, que surge como um produto da integração, se distingue desta última por sugerir que não são os estudantes que devem se adequar às demandas do sistema educacional. Pelo contrário, é o sistema educacional que exige

uma reavaliação para acomodar todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, pois é responsabilidade da escola atuar como facilitadora da integração social de seus alunos (Khater; Souza, 2018). Conforme Freire (1996, p. 17): “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.”

Para Mantoan (2003) não é suficiente apenas permitir que todos tenham acesso às escolas; é essencial assegurar que cada aluno possa continuar seus estudos até o nível que for capaz de alcançar. Ao contrário do que alguns ainda acreditam, a inclusão não se concretiza quando a matrícula de um aluno depende de sua inserção em uma escola ou classe especial. A verdadeira inclusão provém de sistemas educacionais que não se dividem entre modalidades regular e especial, pois ambas devem acolher alunos a quem atribuímos uma identidade e uma capacidade de aprendizado, levando em consideração suas características individuais.

À vista disso, a escola está posicionada como uma instituição que defende e compreende a essência da educação de qualidade — educação que honra a diversidade e amplifica, progressivamente, os recursos necessários para a aprendizagem de indivíduos como cidadãos, criando assim um ambiente aberto a essas possibilidades reais de inclusão escolar e social (Khater; Souza, 2018).

A inclusão não implica a implementação de práticas educacionais especializadas para deficiências específicas ou desafios de aprendizagem. Os alunos aprendem dentro de suas próprias limitações e, se a educação ofertada for de boa qualidade, o educador reconhecerá esses limites e aproveitará efetivamente o potencial inerente a cada aluno. Essa abordagem transcende a mera aceitação passiva do desempenho acadêmico; exige um compromisso com o realismo e a coerência, reconhecendo que as escolas existem para preparar todas as novas gerações, em vez de apenas alguns de seus membros mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2003).

De maneira semelhante às suas contribuições à psicologia, Vygotsky, no domínio da pedagogia especial, se opõe aos esforços de enquadrar biologicamente as concepções de desenvolvimento em torno de crianças com deficiência que historicamente prevaleceram, afirmando que a deficiência é predominantemente uma construção social e não biológica; ele ressalta, assim, que o desenvolvimento inadequado observado em indivíduos com certas deficiências é fundamentalmente atribuível à falta de oportunidades educacionais, enraizadas na especialização metodologias e práticas, que facilitam uma trajetória de desenvolvimento comparável à de seus pares com desenvolvimento típico (Vigotski, 2022).

Vygotsky oferece uma crítica robusta à noção de que crianças com deficiência são inerentemente predispostas à delinquência e ao comportamento criminoso. De acordo com o pesquisador, se as crianças com deficiência receberem educação adequada e forem integradas ao tecido social, elas têm o potencial de se tornarem cidadãos contribuintes que estão totalmente alinhados com as expectativas da sociedade (Vigotski, 2022).

Vygotsky também articulou em seu trabalho acadêmico que a deficiência constitui apenas uma dimensão a ser considerada, pois as restrições impostas pelas estruturas sociais podem ser desconstruídas por meio das práticas inclusivas estendidas a esses indivíduos, juntamente com seu envolvimento com aque-

les que não possuem deficiências (Leite, 2021).

De acordo com o autor citado acima, fica evidente que possuir uma deficiência por si só não é suficiente para tornar um indivíduo inutilizado e marginalizado; pesquisas que empregam as estruturas propostas por Vygotsky indicam nitidamente que crianças com deficiência precisam de incentivo e reconhecimento, que são fundamentais para promover o progresso e amenizar a estigmatização vivenciada por pessoas com deficiência.

Por isso, existe uma necessidade evidente de focar nos fatores relacionados à escola, incluindo a flexibilidade e a capacidade de sensibilidade dos educadores, a gestão escolar, a geração de conhecimento e pesquisa, o desenvolvimento profissional do pessoal docente, a prestação de serviços auxiliares de apoio, entre outros; bem como a necessidade de maior disponibilidade de recursos para o estabelecimento de escolas inclusivas e reflexivas e maior engajamento da comunidade escolar, interna e externa (Khater; Souza, 2018).

Segundo Mantoan (2015), é preciso acontecer formações para os professores no interior da escola, com a participação do diretor, coordenador pedagógico e o professor da educação especial, este último também se engaja nesse desenvolvimento profissional dentro da instituição educacional, por ser responsável pelos serviços educacionais especializados e atuar como colaborador indispensável no processo de inclusão.

Na concepção de estudiosos como Mantoan (2003) o esforço para superar a estrutura educacional tradicional constitui um objetivo que requer nossa atenção imediata. Essa superação diz respeito às nossas práticas pedagógicas, ou seja, ao “o que” ensinamos aos nossos alunos, bem como ao “como” ensinamos, garantindo que eles evoluam para indivíduos éticos e justos em direção à transformação de nosso mundo em um lugar mais humano. A reconfiguração desse modelo educacional está ligada ao conceito de qualidade do ensino.

A educação inclusiva, baseada nos princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, exige uma transformação nos paradigmas pedagógicos, na formação de educadores e na administração educacional para efetivar o direito fundamental à educação para todos os indivíduos, reformulando estruturas educacionais que perpetuem a dicotomia entre educação geral e especial, juntamente com o estabelecimento de ambientes segregados para estudantes designados como público-alvo da educação especial (Brasil, 2010b).

Assim, o segredo do sucesso da inclusão está no compromisso e disposição para trabalhar e construir uma rede que seja adaptável e formule estratégias capazes de superar as limitações impostas pelos profissionais, fornecendo apoio para todos. Independentemente de suas deficiências, todos desejam se sentir incluídos, cultivar amizades e conviver de uma maneira que conduza a relações interpessoais positivas (Khater; Souza, 2018).

Nesse contexto, o avanço inclusivo das instituições educacionais postula a primazia das políticas públicas que visam garantir as condições necessárias de acesso, participação e aprendizagem para todos os alunos das escolas regulares, garantindo a igualdade de oportunidades (Brasil, 2010b).

Diante do que foi abordado neste capítulo, fica evidente que a inclusão escolar na escola do campo enfrenta desafios específicos, como o acesso, a distância, a escassez de recursos e a necessidade de respeitar as particularidades

culturais da comunidade. No entanto, é nesse contexto que também surgem possibilidades de transformação. A atuação do AEE, quando integrada ao currículo e articulada com a escola e a comunidade, fortalece o direito à educação inclusiva. Para isso, é essencial o comprometimento de todos os envolvidos, formação continuada dos profissionais e valorização de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE tem como função reconhecer, desenvolver e sistematizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de remover obstáculos que impeçam a plena inclusão dos estudantes, levando em conta suas necessidades particulares. As ações executadas nesse atendimento se distinguem daquelas que ocorrem em salas de aula regulares, não atuando como um substituto da educação formal (Brasil, 2008).

Nesse cenário, deve-se prezar por flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001).

Esse serviço representa uma provisão obrigatória pelos sistemas educacionais para apoiar o desenvolvimento de estudantes que são os beneficiários pretendidos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, durante toda a jornada educacional. O acesso ao AEE é um direito do público alvo da educação especial, sendo responsabilidade da instituição educacional aconselhar a família e o aluno sobre a importância de se envolver nesse atendimento (Brasil, 2010b).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, trazendo, no art. 2º, os objetivos do AEE: estabelecer condições de acesso, participação e aprendizagem; assegurar as ações da educação no ensino regular de forma transversal; promover o desenvolvimento de recursos pedagógicos e didáticos, com o objetivo de eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, bem como proporcionar as condições necessárias para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº11/2010, são atribuições do professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010b, p.5).

Os atendimentos, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola em estudo, acontecem de forma tranquila. A maioria dos estudantes demonstra interesse, pois a professora do AEE preza pela afetividade e acolhimento durante todo o processo, bem como mantém o diálogo com a gestão e professores para alinhamento de estratégias e adaptações de atividades/avaliações. O quadro abaixo mostra quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes que são atendidos na SRM.

Quadro 5. Dificuldades apresentadas pelos estudantes na SRM

Dificuldades / áreas mais trabalhadas
Oralidade, interação e socialização
Atenção, concentração, memória
Raciocínio lógico e matemático
Leitura, escrita e ortografia
Motricidade fina

Fonte: Da própria autora (2025).

Diante das dificuldades enfrentadas, é importante destacar que os professores da escola vêm desenvolvendo uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de inclusão, reconhecendo a importância das adaptações pedagógicas. Nesse sentido, os Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) são elaborados em conjunto pela professora do AEE e pelos professores da sala regular. Estes últimos constroem o Plano Educacional Individualizado (PEI) e as avaliações adaptadas, realizando esse trabalho com maior atenção e cuidado.

Convém lembrar que as propostas dos professores são compartilhadas com

a coordenadora pedagógica e com a professora do AEE, a fim de refletir e planejar, de forma colaborativa, as adequações indispensáveis ao processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, observa-se uma participação mais ativa de algumas famílias, o que tem contribuído para avanços ainda mais significativos no desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto, as ações desenvolvidas na SRM têm se mostrado altamente eficazes para a evolução dos estudantes. A utilização de recursos coloridos e diversificados, como jogos de memória, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, caça-palavras, jogos online no notebook, pintura com materiais variados, letras e números móveis, tabela numérica e alinhavos, enriquece as atividades e favorece a aprendizagem.

Adicionalmente, o trabalho com repetições, a afetividade, os elogios e o reforço positivo, aliados ao diálogo constante com a gestão e os professores, ao apoio na adaptação de atividades e avaliações, e ao acolhimento das famílias, por meio de orientações, encaminhamentos, indicações de serviços pelo SUS ou particulares e contato frequente via WhatsApp, são práticas fundamentais para que o atendimento especializado ocorra de maneira efetiva e integrada.

Com o objetivo de estabelecer o diálogo com os professores, as estratégias utilizadas pela professora do AEE, são: informes gerais da SRM na jornada pedagógica, reuniões/encontros com a família da sala regular com o objetivo de passar informações importantes e escutá-los, momentos de reserva interna dos professores para alinhamento do PDI, PEI, PAEE e outras demandas como encaminhamentos e relatórios, avisos através do grupo de professores, recebimento de atividades/avaliações adaptadas ou relatórios por e-mail com documento online (*Google docs*) possibilitando as colaborações coletivas entre professores, coordenação e professora do AEE.

Considerando as semelhanças entre os documentos PDI, PAEE e PEI, e a autonomia que a professora do AEE possui para adaptá-los à realidade da escola, ela identificou a necessidade de simplificar esse processo. Com base nisso, para o ano letivo de 2025, optou por manter apenas dois documentos: o PEI, destinado aos professores da sala regular, e o PAEE, de sua responsabilidade na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa escolha se deu porque, no PAEE, é possível detalhar o estudo de caso de cada aluno, incluindo objetivos, metodologias, parcerias necessárias e outros elementos que também estariam presentes no PDI.

Dessa forma, o PAEE se torna uma base que orienta e dá suporte à elaboração do PEI pelos professores, promovendo mais autonomia e clareza no planejamento pedagógico. Essa decisão também levou em conta a realidade desafiadora da rede municipal, marcada pela escassez de profissionais de apoio, o que dificulta a execução de múltiplas ações e a produção de documentos com a devida qualidade. Assim, a manutenção dos dois documentos, elaborados de forma colaborativa e com atenção às necessidades dos alunos, tem como objetivo garantir um acompanhamento mais efetivo e cuidadoso, priorizando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além das ações já mencionadas, a professora do AEE planeja regularmente orientações voltadas ao avanço dos estudantes, incluindo sugestões de adaptação das avaliações, as quais são entregues de forma impressa aos professores da sala regular. Com a equipe gestora, mantém um diálogo constante, registrando cada demanda identificada no cotidiano escolar para tratá-la em momentos

oportunos, como nos horários reservados para reuniões pedagógicas internas.

No que se refere ao relacionamento com as famílias, a professora da SRM organiza três encontros específicos ao longo do ano letivo, utiliza o grupo do WhatsApp para envio de avisos e postagens informativas, realiza atendimentos individualizados e esclarece dúvidas por meio do aplicativo sempre que necessário. Essas ações fortalecem os vínculos entre escola e família, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e promovendo uma rede de apoio mais eficaz.

A professora do AEE também é responsável pelo movimento de conscientização e informações sobre as deficiências. Por isso, a mesma já convidou um grupo de acadêmicos do Curso de Direito do Centro Universitário de Excelência (UNEX) para apresentarem o Projeto de Pesquisa sobre “A vulnerabilidade dos autistas no âmbito escolar”. Foi um momento formativo muito produtivo, pois os palestrantes pesquisaram muito sobre a temática e fizeram visitas de campo em instituições públicas e privadas, bem como explicaram sobre os direitos dos autistas e como ter acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), chamado comumente de BPC-LOAS.

Dentro das suas ações, a professora do AEE também planejou o projeto “Motricidade fina em ação”, com o objetivo de estimular as crianças a desenvolverem, com maior precisão, as atividades de coordenação motora fina. Assim, realiza-se atividades de rasgar, amassar, recorte, colagem, ligar pontilhados, contornar letras, números e desenhos, pintura com tinta em pequenos espaços, pintura com pincel, dedo, cotonete, esponja, escrita do nome, colagem de palitos de picolé, papel crepom, massinha de modelar, peças de encaixe, pregador, pinça etc. Depois, é realizada a exposição das produções e fotos das crianças no pátio.

Nesse contexto de fortalecimento das práticas inclusivas na escola do campo, a escola recebeu a visita de uma estudante de mestrado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cuja área de pesquisa está voltada para a inclusão escolar e o uso de recursos acessíveis. Durante sua visita, ela teve a oportunidade de conhecer a Sala de Recursos Multifuncionais e o trabalho desenvolvido pela professora do AEE, demonstrando grande interesse pela prática adotada na instituição. Encantada com a organização e o cuidado com os atendimentos, a mestranda manifestou o desejo de realizar sua pesquisa de campo na escola, além de desenvolver um produto final que contribua para o avanço da aprendizagem dos estudantes atendidos.

Neste sentido, em diálogo com a professora do AEE e sua orientadora do mestrado, ficou acordado o desenvolvimento de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), além da realização de uma oficina formativa voltada para os profissionais da escola (professores, gestão, funcionários, estagiários). Como parte dessa parceria, a professora do AEE também foi convidada a visitar o laboratório de tecnologia assistiva e aumentativa da UFRB, fortalecendo os laços entre a universidade e a escola e ampliando as possibilidades de formação e inovação pedagógica no atendimento educacional especializado.

Além dessa experiência, a professora do AEE também recebeu a visita de uma turma do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), acompanhada por sua docente responsável. O grupo esteve na escola com o objetivo de conhecer a Sala de Recursos Multifuncionais e entender melhor o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.

Durante a visita, a professora do AEE explicou detalhadamente como organiza seu trabalho, apresentou os recursos pedagógicos disponíveis e compartilhou a finalidade de cada um, além de relatar como planejou e estruturou a ambientação da sala. A docente visitante destacou a organização do espaço, elogiou a forma como o atendimento é conduzido e reconheceu o compromisso da gestão escolar com a inclusão, ressaltando a importância desse tipo de iniciativa para a formação de futuros professores.

Essas vivências ao longo do ano demonstram o quanto a escola tem buscado fortalecer o trabalho inclusivo, valorizando o envolvimento da comunidade escolar e abrindo espaço para parcerias que enriquecem a prática pedagógica. Ao final do ano letivo, esse compromisso se torna ainda mais evidente no momento em que a professora do AEE compartilha com as famílias o PAEE de cada estudante.

Nessa conversa, são analisados os objetivos alcançados, os aspectos que precisam ser ajustados e o que pode ser trabalhado no próximo ano. É um momento de troca importante, no qual muitas famílias expressam reconhecimento pelo trabalho realizado na Sala de Recursos, destacando os avanços observados também em casa. Assim, fecha-se mais um ciclo com a certeza de que a inclusão é construída passo a passo, com escuta, cuidado e dedicação de todos os envolvidos.

O atendimento às famílias e auxílio na busca do diagnóstico da deficiência

Os pais podem se tornar importantes parceiros na transformação da escola brasileira. Eles atuam como uma força motivadora e defensora da tão desejada renovação escolar, buscando o melhor para seus filhos, independentemente de terem ou não deficiências, e não se satisfazendo com projetos e programas que apenas repetem as mesmas abordagens e encobrem o que sempre existiu (Mantovan, 2003).

De maneira geral, percebe-se que a interação entre a família e a escola ainda representa um desafio às exigências educacionais, o que torna esse tema um foco de preocupação e pesquisa para diversos estudiosos da educação, em diferentes níveis e tipos de ensino (Pereira *et al.*, 2020).

Nos anos recentes, através de estudos realizados nas instituições de ensino, foi identificado que educadores de salas de recursos multifuncionais frequentemente informam que não conseguem finalizar suas atividades devido à falta de presença dos alunos. Isto ocorre porque os pais ou responsáveis não os levam para a escola. Além disso, há queixas de alguns professores a respeito de pais excessivamente protetores, que restringem a oportunidade de ensino tanto em classes regulares quanto em salas de recursos. De modo semelhante, pais expressam suas insatisfações em relação aos educadores e ao progresso escolar de seus filhos (Fernandes, 2018).

A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola em estudo representou um avanço significativo no processo de identificação das necessidades educacionais dos estudantes, tornando-se uma importante aliada na busca pelo diagnóstico, em parceria com as famílias. Anteriormente, os professores já dialogavam com os responsáveis, apontando as dificuldades observadas

em sala de aula e a necessidade de acompanhamento por profissionais especializados.

No entanto, foi a atuação direta da professora da SRM, ao convidar as famílias para uma conversa mais aprofundada, por meio de entrevistas (anamnese), que contribuíram de forma mais efetiva para a conscientização. Nessas ocasiões, ela enfatizou a importância da matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, conseqüentemente, da investigação diagnóstica, o que levou muitas famílias a adotarem uma postura mais comprometida com o processo.

Outro fator relevante destacado por Da Silva e Santos (2021, p. 71-71):

Tendo em vista os vários relatos dos pais de alunos que têm filhos com deficiência, pode-se perceber os anseios, alegrias e angústias, de fato a inclusão dos seus filhos não acontece como almejam, em falas citam que a escola atua de forma mediana nesse ato de incluir. Todavia, menciona a sala de recursos multifuncional e o professor que atua neste espaço como uma grande conquista para seus filhos. 'Meu filho conseguiu aprender a se vestir, a contar dinheiro, a socializar e ter luz na sua vida, graças ao professor X do AEE, são muitos os avanços que hoje ele demonstra em casa'. Diante do relato, ela desabafa que muitas vezes pensou em tirar seu filho da escola regular antes da chegada do AEE, o mesmo frequentava, mas ela não percebia aprendizado.

É importante considerar que crianças e adolescentes com deficiência precisam de um suporte maior de seus familiares para acompanhá-los e incentivá-los em busca de sua autonomia. Aqueles que também estão em processo de reabilitação se beneficiam do apoio dos familiares como intermediários entre os setores de Saúde e Educação. Esta mediação é vital, pois envolve compartilhar com a escola as orientações dos profissionais da Saúde e vice-versa, sobre as necessidades da criança ou adolescente com deficiência que podem influenciar na sua aprendizagem, dignidade e qualidade de vida, elementos essenciais para o respeito à dignidade humana (Fernandes, 2018).

Quando as crianças são bem acompanhadas por suas famílias, normalmente, apresentam um desenvolvimento escolar mais positivo, pois esse cuidado impacta diversos aspectos como autoconfiança, autoestima e interesse. Ao observarem a intervenção dos adultos no processo de aprendizagem, elas constroem laços de confiança que as ajudam a enfrentar os desafios que surgem durante essa trajetória (Nascimento *et al.*, 2021).

É fundamental destacar que, mesmo que a escola desempenhe seu papel na educação, os familiares exercem a maior responsabilidade sobre o aprendizado dos filhos. É dentro do lar que a criança dá seus primeiros passos, aprende suas primeiras palavras e forma sua identidade e caráter, conforme mencionado anteriormente. Nota-se que quanto mais os familiares se envolvem ativamente na educação e na vida escolar dos filhos, melhores são os resultados no aprendizado das crianças (Marinho, 2020).

Em relação ao primeiro atendimento às famílias, na escola em estudo, a entrevista inicial é de suma importância para colher o maior número de informações possíveis sobre a história de vida do estudante. Inicia-se com os dados de identificação, situação escolar atual, descrição da necessidade educativa espe-

cial, se faz uso de medicação, tratamentos e acompanhamentos realizados, se precisa de cuidados especiais e o motivo da queixa.

Depois, segue com perguntas direcionadas à concepção da gestação, condições do nascimento, evolução psicomotora, ponto de vista pessoal e emocional, estímulo em casa, sono, história clínica, histórico escolar, vivências, necessidade educativa especial, medicação, avaliação clínica e acompanhamentos.

Assim, após extrair as informações e fazer uma avaliação pedagógica a fim de avaliar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, a professora da SRM preenche uma ficha de encaminhamento para instituição especializada, destacando o tipo de profissional (neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo etc) que a família precisa levar o estudante. Além dos dados do aluno, é preciso descrever o motivo e a data do encaminhamento, da mesma maneira, o profissional que irá atendê-lo também poderá fazer as orientações e encaminhamentos na própria ficha.

Todavia, muitas famílias têm enfrentado dificuldades para conseguir agendamento de consultas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), impossibilitando que o diagnóstico chegue à escola. Por esse motivo, a professora da SRM busca alternativas visando facilitar a vida das famílias que lutam em busca de uma consulta, a saber: locais que atendem pelo SUS e que conseguem encaixar o atendimento sem marcação pela secretaria municipal de saúde ou clínicas que atendem particular, com preço mais acessível, tendo também a opção de parcelar no cartão de crédito.

Os casos encaminhados para neuropediatra, geralmente, realizam exames complementares em busca de um diagnóstico mais preciso e entrega de relatório com a Classificação Internacional de Doenças (CID), no retorno da consulta. Durante este processo, a família mantém contato com a professora da SRM com a intenção de informar sobre o andamento da investigação.

Os alunos diagnosticados com TDAH são encaminhados para o Centro Municipal Integrado de Educação Inclusiva Colbert Martins da Silva, local que presta atendimento de psicopedagogia, psicomotricidade, AEE em surdez e deficiência visual, programa socioemocional, música, etc. Porém, a demanda só aumenta na rede municipal, acarretando uma fila de espera.

Dentre os fatores que interferem no funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, destacam-se: a falta de conhecimento, orientação, colaboração e aceitação por parte de algumas famílias; a baixa frequência de determinados alunos; a indisponibilidade para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no turno oposto ao das aulas regulares; e a dificuldade de agendamento com neuropediatras por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

Soma-se a isso a carência de profissionais de apoio, como auxiliares e cuidadores, bem como a ausência de acompanhamento multiprofissional, especialmente com neuropediatra, fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo, profissionais essenciais para o suporte integral ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

Na escola em estudo, observa-se que a maioria das famílias ainda não participa de forma efetiva do processo de aprendizagem dos filhos. Embora compareçam aos encontros, ouçam as professoras e compartilhem alguns relatos sobre

avanços ou dificuldades, poucas realmente falam sobre o que têm feito em casa para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes ou se estão colocando em prática as orientações recebidas.

Por outro lado, há famílias que demonstram grande envolvimento: buscam os profissionais de saúde indicados, acompanham as atividades escolares, seguem as orientações pedagógicas e estimulam as habilidades que os filhos mais precisam desenvolver.

Essa diferença de postura reflete diretamente no desempenho dos alunos, pois aqueles que recebem acompanhamento em casa apresentam avanços mais significativos, enquanto os que não contam com esse apoio tendem a progredir mais lentamente. Isso evidencia a importância da parceria entre família e escola. Além disso, é necessário esclarecer que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar, uma expectativa equivocada que ainda persiste entre algumas famílias.

O diálogo e a parceria da Professora do AEE com os professores da sala regular

É importante destacar as práticas pedagógicas que ocorrem na sala de recursos, como metodologias inclusivas e autônomas que permitem ao aluno desenvolver sua independência, além de oferecer experiências concretas e significativas ajustadas às suas necessidades. Por outro lado, a sala regular pode esbarrar em desafios, como o maior número de alunos ou a falta de alinhamento com o que é proposto no AEE. Além disso, é crucial lembrar que o agente de inclusão atua como um facilitador no cotidiano da sala regular, enquanto o professor de classe tem a responsabilidade de guiar todos os seus alunos e as atividades. Não devemos nos deixar levar pela ideia de que o aluno com deficiência não é responsabilidade minha, mas sim do agente (Da Silva; Santos, 2021).

Os educadores precisam colaborar de forma integrada para que os objetivos estabelecidos pela equipe sejam efetivamente atingidos, sempre com foco no desenvolvimento integral do aluno. Enquanto o professor da sala regular é responsável por ensinar as diversas áreas do conhecimento, o docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa essa formação, empregando recursos específicos que promovem a autonomia e a independência do estudante. A coordenação pedagógica tem o papel de articular atividades que beneficiem o trabalho do educador de AEE, sempre visando à melhoria do ensino em prol da criança (Silva; Da Silva; Schütz, 2021).

Em síntese, fica evidente a preocupação dos dois profissionais em relação à inclusão em sala, entretanto há uma lacuna que desorganiza o trabalho pedagógico em campo, esta desorganização parte da falha na desarticulação do planejamento diário, ou seja, o professor da sala de recursos não planeja no horário de AC- atividade complementar junto com o professor do regular. Em se tratando de carga horária de professores o único período oportuno de trocas de experiências, ajudas, debates é neste momento. De fato, a escola sofre uma quebra de desarticulação no trabalho colaborativo neste ponto. Todavia, vale mencionar a forma de trabalho ministrado pelo professor da sala de recursos, desenvolve seu trabalho fora dos mu-

ros da escola, em outro espaço, visto que isso deveria ser modificado, adequar o espaço da escola para que de fato o AEE entre neste espaço (Da Silva; Santos, 2021, p. 70).

Mantoan (2015) afirma que o argumento predominante articulado pelos educadores quando se opõem à inclusão é a afirmação de não terem sido preparados para as responsabilidades pedagógicas necessárias associadas a esse trabalho.

Em linhas gerais, as aulas na turma regular incluem atividades rotineiras, nas quais um agente de inclusão apoia o aluno conforme suas necessidades durante essas tarefas. Contudo, frequentemente o professor da sala comum sugere atividades diferenciadas para o aluno com deficiência, o que é necessário e reflete a realidade do ambiente escolar. No entanto, a inclusão do aluno em todas as atividades, diariamente, ainda não condiz com as expectativas desejadas (Da Silva; Santos, 2021).

Assim as ações compartilhadas vão desde o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à educação especial, compartilhamento das estratégias a serem desenvolvidas no AEE com todos os membros da equipe escolar, o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem, dentre outros. Assim, no contexto intraescolar, os professores podem perceber o que está funcionando ou o que pode ser melhorado através da parceria entre os professores da sala comum e da sala de AEE. Já no contexto extraescolar, essas articulações ajudam as famílias e os demais profissionais que participam desse processo. Logo, as articulações só podem ser efetivadas se o AEE estiver dentro do projeto político pedagógico, para que os demais eixos dessas articulações entre ambas as partes sejam contemplados, e com isso ter uma educação inclusiva de fato (Silva; Da Silva; Schütz, 2021, p.26).

Ao analisar a realidade da escola do campo em estudo, bem como da rede municipal de ensino como um todo, observa-se uma significativa precariedade no que diz respeito à formação continuada dos professores para o atendimento a estudantes com deficiência ou transtornos.

Diante dessa lacuna, muitos docentes buscam, por iniciativa própria, cursos de formação, presenciais ou online, com o intuito de compreender melhor como atender às demandas desses alunos em sala de aula. Por outro lado, há profissionais que não buscam capacitação e continuam atuando sem o preparo necessário para lidar com estudantes neurodivergentes, o que compromete a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Mantoan (2015) afirma que os educadores expressam um desejo de desenvolvimento profissional que proporcione metodologias para instruir alunos com deficiências, desafios de aprendizagem e/ou problemas comportamentais; eles anseiam por uma formação que permita a implementação de estruturas pedagógicas pré-estabelecidas em suas salas de aula, garantindo assim uma resolução para os desafios que eles esperam encontrar nos chamados ambientes educacionais inclusivos.

Lanuti e Mantoan (2021) enfatizaram que a escola inclusiva representa um lugar em que os educadores se envolvem no acolhimento de todos os alunos, percebendo-os consistentemente como indivíduos que escapam à compreensão completa. É esse modelo de escolarização que nos esforçamos para realizar e que tem sido cultivado pelo Brasil, em meio à miríade de desafios e incertezas inerentes característicos de processos fundamentais e dinâmicos de reforma como a inclusão escolar.

Mantoan (2015) ressalta que ensinar sem diferenciar para certos alunos exige, entre outros pré-requisitos, um afastamento da pedagogia convencional em favor de uma estrutura educacional ativa, dialógica, interativa e integrativa, que se opõe fundamentalmente a qualquer concepção unilateral de uma transmissão de conhecimento uniforme, individualizada e hierárquica.

Mantoan *et al.* (2001) acreditam que a avaliação representa mais um obstáculo para a efetivação da inclusão. É fundamental eliminar o aspecto classificatório das avaliações escolares, como notas e provas, substituindo-o por uma nova abordagem que vise aprimorar o ensino, tornando-o mais apropriado e eficaz para a aprendizagem de todos os estudantes.

Uma outra situação que implica recriação dos espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito ao trabalho em sala de aula, ainda muito marcado pela individualização das tarefas, pelo aluno, que trabalha na maior parte do tempo sozinho, em sua carteira, mesmo que as atividades sejam comuns a todos. Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (Mantoan, 2003, p. 37).

Mantoan (2015) entende que, dentre as estratégias recomendadas para a implementação de atividades, estão a pesquisa, registros escritos e verbais, observações e vivências. Os conteúdos servem tanto como meio quanto como objetivo a ser alcançado e, espontaneamente e transversalmente, é integrado à execução de tarefas selecionadas pelos próprios alunos.

Os alunos aprendem até onde conseguem, desde que o ensino seja de qualidade e leve em conta as potencialidades de desenvolvimento de cada um, permitindo que explorem suas próprias capacidades, interesses e necessidades ao enfrentar problemas ou realizar tarefas (Mantoan *et al.*, 2001).

A avaliação muda de sentido para ser coerente com as inovações propostas pela inclusão. Acompanha-se o percurso de cada estudante do ponto de vista do desenvolvimento de seus conhecimentos para resolver problemas de toda ordem, mobilizando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para chegar a soluções pretendidas; analisam-se os progressos apresentados pelos alunos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação da vida social da escola. O aluno aprende a avaliar

o que aprendeu, a reconhecer o seu esforço nesse sentido, a se responsabilizar pelo plano/agenda de trabalhos e pelos compromissos escolares, sejam eles de uma ou de outra disciplina ou atividades diárias que são feitas na escola e em casa. Ele analisa diariamente esse plano/agenda, por meio de um registro diário, e verifica se conseguiu avançar no que definiu como tarefas de estudo, assim como atribui conceitos, se autoavalia. Não fica submetido apenas ao que o professor aprova ou desaprova de seu desempenho escolar (Mantovan, 2015, p. 69-70).

Outra questão a ser levada em consideração é a de que a autoestima exerce um impacto significativo no desempenho acadêmico, pois está intrinsecamente associada às habilidades cognitivas de aprendizagem. A autopercepção de um aluno tem um efeito direto no seu desenvolvimento. Neste sentido, Khater e Souza (2018, p.34) acrescentam: “Crianças com a autoestima elevada são as que se desenvolvem mais segundo pesquisas feitas através de observações em sala de aula [...]”.

O docente de Educação Especial deve reconhecer sua relevância nesse processo, assegurando que suas práticas contribuam para o crescimento e auxiliem na dinâmica de ensino-aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, o professor da sala regular, em conjunto com o docente de AEE, deve avaliar se os recursos e atendimentos oferecidos estão realmente promovendo o progresso do aluno nas atividades escolares; caso contrário, serão necessárias novas estratégias e planejamento de ações com a aplicação de recursos adicionais (Silva; Da Silva; Schütz, 2021).

Entretanto, alguns fatores têm dificultado o trabalho da professora do AEE na escola em estudo. Dentre eles, destaca-se a dificuldade de alguns professores em cumprir os prazos para o preenchimento das fichas de encaminhamento, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e realização das adaptações necessárias nas atividades e avaliações, frequentemente justificando a falta de tempo.

Além disso, a escola enfrenta desafios estruturais relacionados à ausência de profissionais de apoio, como auxiliares de classe, o que compromete o atendimento adequado aos estudantes público-alvo da educação especial. Soma-se a isso a carência de maior envolvimento por parte de algumas famílias, que nem sempre acompanham as tarefas de casa ou seguem as orientações pedagógicas repassadas pelos professores.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados no dia a dia, a professora do AEE desempenha seu trabalho com dedicação e compromisso, planejando suas ações com cuidado, articulando com os demais profissionais e oferecendo apoio contínuo aos professores, sempre em busca do desenvolvimento integral dos estudantes. Entre as estratégias adotadas, destaca-se a iniciativa de utilizar o PAEE da Sala de Recursos como base para a construção do PEI, já que esse documento reúne informações fundamentais, como a história de vida do aluno, seus objetivos de aprendizagem, suas necessidades específicas e as estratégias mais adequadas para favorecê-lo.

Para facilitar esse processo, a professora reserva um momento para orientar os docentes da sala regular, explicando como elaborar o PEI a partir dos dados do PAEE. Essa prática tem contribuído para esclarecer dúvidas, fortalecer a compreensão dos professores e reduzir significativamente os casos em que o PEI deixa de ser elaborado.

A falta de profissionais de apoio em sala de aula

Cabe aos sistemas educacionais, no contexto da organização da educação especial a partir de uma perspectiva de educação inclusiva, cumprir as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e intérprete guia, bem como servir como monitor ou cuidador de estudantes que necessitam de assistência com higiene, alimentação, mobilidade e outras atividades que necessitam de apoio contínuo no ambiente escolar (MEC, 2008).

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) o profissional de apoio escolar é definido como a pessoa que auxilia nas tarefas de alimentação, higiene e mobilidade de alunos com deficiência e se envolve em todas as atividades educacionais, quando necessário, em todos os níveis e tipos de educação, em instituições públicas e privadas, excluindo técnicas ou procedimentos associados a profissões legalmente reconhecidas.

Observou-se que, no documento acima mencionado, o profissional de apoio escolar é designado como o principal responsável pelas atividades essenciais para garantir a participação e a autonomia apoiada em indivíduos com deficiência, e os documentos permitem o delineamento de responsabilidades adicionais (Haas; Baptista; Freitas, 2024).

Na rede municipal de Feira de Santana, os profissionais de apoio são denominados cuidadores (com carga horária de 40h) ou estagiários da Educação Especial (com carga horária de 20h). Esses profissionais atuam diretamente no ambiente escolar, prestando assistência aos educadores e contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes.

Em razão disso, a presença destes profissionais favorece a criação de vínculos de confiança com os alunos, fortalecendo o sentimento de pertencimento à escola. Além disso, eles colaboram em diversas atividades, como alimentação, higiene, brincadeiras, acompanhamento individualizado, sempre respeitando as necessidades específicas de cada estudante e promovendo uma inclusão mais efetiva no cotidiano escolar.

Um dos principais desafios enfrentados pela instituição escolar em estudo é a ausência de profissionais de apoio, o que compromete diretamente a qualidade do ensino dos estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial. Apesar do empenho dos professores, que se dedicam ao máximo em suas práticas, a falta desse suporte dificulta o cumprimento dos objetivos do PEI, a adaptação adequada das atividades e o acompanhamento individualizado dos alunos com deficiência. Sem essa rede de apoio, torna-se inviável atender plenamente às necessidades específicas dos estudantes, prejudicando seu desenvolvimento e a efetivação da proposta inclusiva.

Em relação aos estagiários, tem se tornado cada vez mais difícil atrair estudantes interessados em atuar na área da Educação Especial, principalmente devido ao valor da bolsa, que não condiz com as responsabilidades atribuídas à função. Muitos relatam que o auxílio financeiro está defasado, sem reajustes significativos, o que desestimula a permanência e o ingresso de novos estagiários.

Diante disso, é fundamental que a Prefeitura repense estratégias de incentivo, como a possibilidade de reajustar o valor da bolsa ou incorporar o auxílio transporte diretamente à remuneração, substituindo o atual modelo de fornecimento de cartão para transporte público.

Além disso, seria importante oferecer aos estagiários a possibilidade de escolher uma escola próxima à sua residência, o que contribuiria para a redução de custos com deslocamento e melhor aproveitamento do valor destinado ao transporte. Dessa forma, o estágio se tornaria mais atrativo, valorizando o tempo e o esforço desses estudantes, que desempenham um papel essencial no apoio à inclusão escolar.

Sem essas melhorias, a manutenção desses profissionais torna-se cada vez mais inviável, comprometendo o apoio necessário aos alunos que dependem desse acompanhamento para avançar em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, para que os professores consigam implementar intervenções direcionadas, precisam de apoio adicional, com o objetivo de auxiliar os estudantes a realizarem as atividades com sucesso e aprimorarem as habilidades participativas e comunicativas.

O envio de profissionais de apoio (cuidadores e estagiários) às escolas é uma responsabilidade fundamental da Secretaria Municipal de Educação, pois garante que os estudantes com necessidades específicas recebam o suporte adequado para sua permanência, participação e desenvolvimento no ambiente escolar.

Nesse contexto, a presença desses profissionais é essencial para que os alunos tenham acompanhamento individualizado nas atividades pedagógicas e nos cuidados de vida prática, promovendo mais autonomia, segurança e inclusão. Além de apoiar diretamente os estudantes, esses profissionais também colaboram com os professores, contribuindo para a adaptação de rotinas e estratégias de ensino. Dessa forma, o trabalho conjunto fortalece a construção de uma escola mais acessível, acolhedora e comprometida com o direito à educação de todos.

CAPÍTULO 4

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS ENFRENTADOS E OS ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Uma inclusão eficaz depende de adaptações pedagógicas, sensibilização, capacitação dos profissionais, envolvimento da família e da construção de ambientes acessíveis e acolhedores.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) constitui uma condição neurobiológica que afeta significativamente a trajetória de desenvolvimento de um indivíduo em relação à comunicação, interação social e comportamento. A prevalência do autismo em instituições educacionais públicas exige uma compreensão abrangente dos desafios multifacetados encontrados pelos alunos autistas, juntamente com a formulação e execução de estratégias adequadas destinadas a promover sua inclusão e desempenho acadêmico (Ambrosim *et al.*, 2024).

A Lei Nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece as seguintes diretrizes:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020).

O autismo continua sendo um ponto focal de ampla investigação nos domínios da neurociência, psicologia e suas disciplinas associadas. As medidas legislativas, semelhantes aos avanços científicos, são perpetuamente revisadas e

aprimoradas para facilitar uma resposta social mais eficaz a esse fenômeno anteriormente esquecido (Girardi, 2024).

As manifestações e indicadores do autismo podem ser discernidos logo nos primeiros meses após o nascimento, tornando-se cada vez mais pronunciados após os dois anos de idade, e são normalmente reconhecidos pelos pais quando a criança se envolve em ambientes sociais e educacionais, permitindo assim a identificação precoce. No entanto, um atraso no desenvolvimento da fala continua sendo um dos principais fatores que levam os pais a buscarem intervenção profissional. Com o passar do tempo, os sinais do autismo se tornam mais pronunciados, influenciando as funções psicológicas do indivíduo e impedindo seu desenvolvimento geral (Rufino *et al.*, 2022).

Os processos de identificação e diagnóstico são inerentemente intrincados, pois exigem não apenas a observação do indivíduo suspeito de ter autismo, mas também exigem uma comunicação abrangente com indivíduos que interagem e residem ao lado dele. Em casos pediátricos, um diálogo aprofundado com os pais é imprescindível, uma vez que o transtorno é caracterizado pelos padrões comportamentais exibidos pelo indivíduo (Girardi, 2024).

O diagnóstico do TEA é um exame clínico, realizado através de uma observação direta sobre o comportamento da criança e de uma entrevista com os seus responsáveis. A avaliação da criança deverá incluir todo um histórico, desde o seu nascimento até o momento do exame, onde se avaliará o desenvolvimento psicológico e habilidades que estarão ligadas a sua rotina diária. Não existem exames biológicos específicos para a descoberta do autismo. Por ser uma doença de alta complexidade vários profissionais estarão envolvidos durante o processo de diagnóstico do autismo, sendo algum deles: pediatras, psicólogos, neurologistas, entre outros profissionais. O acompanhamento do diagnóstico com os especialistas é fundamental para entender como desenvolver essa criança mesmo não tendo um diagnóstico fechado (Rufino *et al.*, 2022, p. 10).

Apesar dos esforços contínuos para elucidar a etiologia da doença, nenhuma cura definitiva foi estabelecida. As intervenções terapêuticas consistem no acompanhamento contínuo da criança por uma equipe multidisciplinar com o objetivo de promover seu desenvolvimento para aumentar sua capacidade de convivência social, juntamente com o uso de medicamentos psicotrópicos destinados a mitigar manifestações comportamentais e psiquiátricas (Rufino *et al.*, 2022).

O principal desafio enfrentado na inclusão de indivíduos autistas em escolas públicas é a compreensão da diversidade inerente ao espectro do autismo. O TEA abrange uma ampla gama de habilidades e necessidades, que se estendem desde indivíduos com profundas dificuldades de comunicação e interação social até aqueles que exibem elevadas capacidades intelectuais. Essa heterogeneidade exige a adoção de metodologias personalizadas e adaptáveis para atender com eficácia aos requisitos distintos de cada aluno autista (Ambrosim *et al.*, 2024).

Pesquisas relacionadas à musicoterapia no campo da reabilitação neurológica elucidam que elementos musicais, incluindo ritmo, melodia, harmonia, timbre, forma e dinâmica, possuem a capacidade de estimular processos cognitivos, sensório-motores e afetivos intrincados no cérebro, facilitando assim a generali-

zação e transferência dessas funções para objetivos terapêuticos não musicais e induzindo modificações comportamentais e funcionais (Da Silva; Moura, 2021).

Diante das discussões apresentadas, é possível compreender que a inclusão de estudantes com TEA demanda muito mais do que a simples inserção desses indivíduos no ambiente escolar. Trata-se de um processo complexo que envolve conhecimento especializado, sensibilidade às particularidades de cada aluno, compromisso institucional e colaboração entre família, escola e profissionais da saúde. Nesse sentido, a legislação vigente, aliada aos avanços científicos e às práticas pedagógicas inclusivas, oferece as bases necessárias para garantir os direitos e promover o desenvolvimento integral desses estudantes.

No entanto, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas e que haja um investimento contínuo na formação docente e na estrutura das escolas. Somente assim será possível transformar o espaço educacional em um ambiente verdadeiramente acessível, acolhedor e que promova equidade, onde cada aluno, com suas singularidades, possa aprender, se desenvolver e participar plenamente da vida escolar.

Níveis de suporte do TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), é um documento que serve como referência utilizada por profissionais de saúde e acadêmicos com o objetivo de diagnosticar e categorizar distúrbios psicológicos. Ele oferece descrições detalhadas, critérios estabelecidos e sintomas identificáveis para cada transtorno, melhorando assim a comunicação e promovendo a padronização das práticas diagnósticas. Este guia explica, detalhadamente, os níveis de gravidade para o TEA, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6. Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 - Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 2 - Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

<p>Nível 1 - Exigindo apoio</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento.</p>
---------------------------------	---	--

Fonte: DSM-5 (APA, 2013), adaptado pela autora (2025).

A escala em questão serve não apenas para categorizar os níveis de intensidade do autismo, mas também, de forma meticulosa, elucida o estágio de desenvolvimento do indivíduo, fornecendo à equipe acompanhante uma compreensão abrangente das áreas específicas que requerem intervenção focada, buscando assim harmonizar os parâmetros de desenvolvimento (De Faria; Borba, 2024).

Os indivíduos com TEA nível 1 exibem um certo grau de autonomia em suas atividades diárias, muitas vezes permanecendo inconscientes de sua condição, diminuindo assim, involuntariamente, a visibilidade de seus sintomas. Indivíduos autistas classificados no nível 1 geralmente são mais proficientes em aderir às rotinas e demonstram uma tendência a padrões cognitivos rígidos. Eles demonstram relutância em iniciar interações sociais, exibindo contato visual mínimo e mantendo um foco egocêntrico (De Faria; Borba, 2024).

Os autores acima complementam que a criança com autismo nesse nível precisa de apoio adequado; na ausência dessa assistência, ela pode encontrar desafios para iniciar e manter interações sociais, enfrentar obstáculos nas trocas de conversas, ter dificuldades na transição entre as atividades e tentar fazer amizades de maneiras estranhas e ineficazes. Além disso, dificuldades de organização e planejamento impõem restrições à sua autonomia.

No entanto, o que acontece com muitas crianças e adolescentes autistas do nível 1 é a negligência em relação aos sintomas. Muitas famílias supõem que não precisam de acompanhamento porque já realizam as atividades de vida diária com autonomia, mas o tratamento não se resume a isso.

Dentro do TEA, deve-se levar em consideração como esse indivíduo interage com o outro, se consegue iniciar e continuar o processo de comunicação, fazer amizades, se defender, compreender instruções, planejar, dentre outros aspectos que podem ser tratados através de terapias. Por isso, a falta desse acompanhamento acarretará prejuízos quando chegar na fase adulta.

O suporte de nível 2 diz respeito ao autismo moderado, onde as manifestações do transtorno são mais evidentes, necessitando de assistência nas atividades diárias, como comer, vestir-se ou tomar banho, além de intervenções terapêuticas. Os diagnósticos geralmente são estabelecidos durante a infância, geralmente atribuídos a atrasos no desenvolvimento da fala ou deficiências na comunicação e socialização. A ocorrência de comportamentos restritos e repetitivos é mais pronunciada nesse nível. Com apoio adequado, os indivíduos podem alcançar um grau de independência e manter uma vida diária funcional (De Faria; Borba, 2024)

Embora o nível 2 do Transtorno do Espectro Autista (TEA) represente um grau mais elevado de suporte em comparação ao nível 1, é possível reduzir significativamente os sintomas por meio de um acompanhamento adequado. Em muitos casos, esse processo pode favorecer avanços que permitam ao indivíduo transitar do nível 2 para o nível 1. Por outro lado, a ausência de intervenções e acompanhamentos especializados, com o agravamento dos sintomas pode levar à regressão para o nível 3.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as famílias busquem se informar, estudem sobre o transtorno e sigam orientações médicas e de profissionais especializados. Na escola em estudo, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel importante nesse processo, orientando as famílias quanto às possibilidades de desenvolvimento e às intervenções necessárias para promover avanços no quadro das crianças com TEA.

Já o nível 3 corresponde ao autismo severo, uma condição caracterizada por uma necessidade acentuada de apoio contínuo entre indivíduos com TEA. Certos indivíduos podem ser não-verbais, exibir tendências ao isolamento e demonstrar apegos profundos a objetos de interesse específicos. Em situações estressantes, eles podem apresentar comportamentos agressivos direcionados a si mesmos ou aos outros. Apesar de receberem assistência terapêutica, sua autonomia permanece significativamente limitada, podendo até mesmo ser considerados legalmente incapacitados (De Faria; Borba, 2024).

Por essa razão, indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) classificados com nível 3 de suporte, mediante apresentação de relatório médico, podem ter a aprovação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) agilizada, uma vez que, judicialmente, podem ser considerados incapazes de levar uma vida independente, necessitando do cuidado dos pais ou responsáveis por tempo indeterminado.

No entanto, é importante destacar que os autistas dos níveis 1 e 2 também enfrentam desafios significativos. Embora possam apresentar maior autonomia, esses indivíduos demandam acompanhamento contínuo para desenvolver habilidades sociais, acadêmicas e funcionais. A ausência de intervenções adequadas pode resultar na estagnação ou até mesmo na regressão de habilidades previamente adquiridas, comprometendo sua qualidade de vida e inclusão social.

De acordo com Girardi (2024, p. 21) “Quando interrompidos, os tratamentos não produzem a mesma eficácia ou, até mesmo, tornam-se ineficazes. Enquanto não obtém o atendimento de saúde necessário o autista passa por severas crises”.

Além de compreender os níveis de suporte, é muito importante falar sobre as dificuldades enfrentadas pelos pais da escola em estudo, na busca pelos direitos dos seus filhos, através da defensoria pública ou advogados particulares, para que consigam o Benefício de Prestação Continuada (BPC), a fim de melhorar as condições e custear os profissionais necessários para o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante desta situação, a escola, juntamente com a professora do AEE, tem o papel de auxiliar as famílias, fornecendo relatórios pedagógicos que descrevem as dificuldades e limitações apresentadas pelo estudante para ser anexado à documentação do processo.

“O BPC é destinado aos idosos e às pessoas com deficiência, ambos com a condição de serem de famílias abaixo das linhas de pobreza e extrema pobreza, [...] pessoas em situação de vulnerabilidade social” (Silva; Resplandes; Santos, 2024, p. 26). Por isso, antes de conceder o benefício, é solicitada a realização de perícia médica e uma avaliação social para comprovação das informações, documentos e exames entregues pela família.

O objetivo da perícia médica é verificar se o segurado está incapacitado para o trabalho ou se sua capacidade de trabalho está diminuída devido a um problema de saúde. O médico perito avaliará os documentos e informações enviados, juntamente com os resultados do exame, para emitir uma opinião que possa apoiar ou se opor à aprovação do benefício (Silva; Resplandes; Santos, 2024).

Além disso, os autores citados anteriormente, reiteram que é importante reconhecer a existência de uma fase de avaliação social, durante a qual as circunstâncias socioeconômicas do indivíduo que busca acesso aos benefícios sociais são examinadas. Essa avaliação engloba não apenas deficiências físicas, mas também considera aspectos de vulnerabilidade social.

Neste sentido, segundo estes pesquisadores, o objetivo da avaliação social é examinar as circunstâncias contextuais da vida do indivíduo, incorporando fatores como renda familiar, composição da unidade familiar, condições de moradia, acessibilidade aos serviços de saúde e status educacional e ocupacional, entre outros elementos pertinentes. A intenção é estabelecer se o segurado atende aos critérios delineados pela legislação para o recebimento do BPC.

Com base nessa coleta de dados, o assistente social elabora um relatório técnico, que será enviado junto com o pedido de benefício ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Este relatório servirá como um documento fundamental para auxiliar no processo de tomada de decisão em relação à aprovação da solicitação (Silva; Resplandes; Santos, 2024).

Considerando os pontos abordados, é fundamental ressaltar que compreender os níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai além de uma simples classificação diagnóstica: trata-se de reconhecer as especificidades, os direitos e as necessidades de cada indivíduo, a fim de proporcionar intervenções personalizadas e eficazes.

Conseqüentemente, a negligência em relação aos sintomas menos visíveis, como ocorre frequentemente nos casos de nível 1, e a falta de apoio contínuo nos níveis 2 e 3, podem comprometer seriamente o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Por isso, é imprescindível que as famílias sejam orientadas e apoiadas, tanto por profissionais da educação quanto por equipes de saúde e assistência social, para que possam buscar os recursos necessários, como o BPC, e garantir os atendimentos adequados. Cabe à escola, especialmente por meio do AEE, atuar como ponte entre a família e os serviços disponíveis, contribuindo com informações e relatórios que legitimem as necessidades da criança e favoreçam o acesso a políticas públicas.

A inclusão efetiva passa, portanto, pelo olhar atento às singularidades de cada nível de suporte, pela articulação entre diferentes setores e, sobretudo, pelo compromisso coletivo com o desenvolvimento pleno e a dignidade dos sujeitos autistas. Na escola em estudo, os estudantes com TEA estão distribuídos entre

os três níveis de suporte. É importante destacar que cada pessoa com autismo é única, mesmo entre aqueles classificados no mesmo nível, há diferenças significativas na forma como se comportam, interagem e aprendem.

Como incluir os estudantes com TEA

O processo de inclusão é iniciado dentro do contexto familiar, que deve cultivar relacionamentos com a criança, com cada membro da família desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da mesma. No entanto, frequentemente, devido à diversidade de características e à escassez de informações, indivíduos no espectro do autismo podem sofrer preconceito por parte da própria família (Rufino *et al.*, 2022, p. 19).

Muitos educadores podem não estar familiarizados com as características e requisitos distintivos dos alunos diagnosticados com autismo. Essa lacuna de conhecimento pode dificultar a identificação precoce do TEA e a implementação de metodologias pedagógicas e de apoio personalizadas. O currículo escolar existente é frequentemente modificado de forma inadequada para adaptar as necessidades dos alunos autistas; portanto, torna-se necessário ajustar as atividades e o conteúdo para garantir a acessibilidade e a aprendizagem experiencial para esses indivíduos, facilitando assim seu envolvimento e aprendizado efetivo (Ambrosim *et al.*, 2024).

As deficiências na formação de professores em relação à inclusão de alunos com autismo se manifestam de várias formas. Um número considerável de educadores transmite uma falta de compreensão sobre as características do TEA, estratégias pedagógicas eficazes e técnicas de gestão comportamental. Além disso, existe uma notável escassez de oportunidades de desenvolvimento profissional especificamente orientadas para a educação de alunos com autismo, resultando na privação de educadores de informações contemporâneas e práticas baseadas em evidências (Gonçalves *et al.*, 2024).

Alunos autistas mostram diversos perfis de aprendizagem, necessitando de abordagens pedagógicas personalizadas. Eles podem encontrar dificuldades em domínios como leitura, escrita, matemática e competências sociais, exigindo, portanto, estratégias de ensino individualizadas que atendam às suas necessidades específicas. Dada a singularidade de cada estudante autista, é fundamental oferecer suporte individualizado para atender às suas necessidades específicas. Esse apoio pode abranger a formulação de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que delineiam objetivos educacionais e estratégias de apoio como componentes essenciais (Ambrosim *et al.*, 2024).

A parceria entre escola e família é fundamental para o êxito da inclusão de estudantes autistas. A família desempenha um papel importante ao compartilhar informações relevantes sobre as particularidades da criança, contribuindo para a elaboração de estratégias que possam ser aplicadas de forma integrada no ambiente escolar e familiar. Essas são algumas das práticas inclusivas que podem ser implementadas para promover o desenvolvimento desses alunos. É imprescindível que tais estratégias sejam adaptadas conforme as necessidades individuais, sempre com foco no respeito, na inclusão e na promoção do potencial de cada estudante (Ambrosim *et al.*, 2024).

Nesse contexto, as políticas públicas têm um papel decisivo no fortalecimento da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à formação de professores para o atendimento adequado de alunos com TEA. É preciso haver uma atuação articulada entre escolas, poder público e organizações da sociedade civil para a criação e execução de programas formativos consistentes e eficazes (Gonçalves *et al.*, 2024).

O avanço da educação inclusiva para estudantes com autismo está diretamente ligado à capacidade do sistema educacional de atualizar continuamente suas práticas pedagógicas, alinhando-se às descobertas mais recentes nas áreas da neurociência e da psicologia educacional. Dessa forma, é essencial que os programas de formação docente sejam dinâmicos, adaptáveis e constantemente revisados, de modo a incorporar novos conhecimentos e metodologias (Gonçalves *et al.*, 2024).

Além disso, é relevante destacar que a importância da empatia e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem não é uma preocupação recente; ao contrário, autores clássicos como Carl Rogers e Henri Wallon, cujas obras datam de décadas atrás, já enfatizavam esses aspectos como fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. Rogers destacou a empatia como a capacidade de compreender o outro em sua singularidade, enquanto Wallon ressaltou o papel da afetividade na construção da identidade e na interação social da criança.

Por isso, revisitar esses estudos permite compreender que, apesar dos avanços científicos e pedagógicos, a necessidade de incorporar a empatia e a afetividade na educação, especialmente no atendimento a crianças com TEA, permanece atual e indispensável para promover um ambiente acolhedor, inclusivo e eficaz no desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Segundo Rogers (1986), a empatia é a capacidade de compreender o outro a partir do seu próprio ponto de vista, vivenciando o mundo como ele o percebe, sem julgamentos. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem é essencial para que professores e profissionais da escola consigam se conectar verdadeiramente com os alunos autistas, reconhecendo suas experiências, sentimentos e necessidades de forma sensível e respeitosa.

A prática da empatia, conforme proposta por Rogers, favorece a criação de vínculos de confiança e um ambiente escolar mais acolhedor, no qual o desenvolvimento emocional e acadêmico do aluno pode florescer de maneira significativa.

Wallon (1979) destaca que a afetividade é uma dimensão central no desenvolvimento humano, pois é por meio das emoções e das relações afetivas que a criança constrói sua identidade e estabelece conexões significativas com o ambiente social. No contexto da inclusão escolar, a afetividade torna-se um alicerce indispensável para o processo de aprendizagem e adaptação dos alunos, especialmente daqueles com TEA.

O autor ressalta que a construção de vínculos afetivos saudáveis entre educadores e estudantes favorece não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a segurança emocional necessária para que o aluno se sinta acolhido e motivado a participar ativamente do ambiente escolar.

Na escola em análise, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) adota uma postura pautada na empatia e na afetividade ao longo

de todo o processo de acompanhamento do estudante, desde o momento da matrícula e da entrevista com a família até os atendimentos com os educandos.

Esse cuidado humanizado reflete-se na escuta atenta às demandas familiares e na busca por compreender as especificidades de cada aluno. Após a realização da avaliação pedagógica inicial, a professora elabora um planejamento detalhado, no qual define as estratégias a serem adotadas com base nas necessidades identificadas.

Nesse contexto, é construído o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que orienta a proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida no AEE. O documento contempla os objetivos específicos de aprendizagem, a organização do atendimento, as parcerias interinstitucionais e intersetoriais necessárias ao aprimoramento do processo educativo (como família, docentes do ensino comum e profissionais da saúde), bem como as ações esperadas da família e as metodologias, estratégias e recursos a serem empregados no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme estabelece a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a responsabilidade pela elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é atribuída aos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos centros de AEE, devendo ocorrer em articulação com os docentes da sala regular, com a participação da família e em diálogo com os serviços das áreas da saúde, assistência social e demais setores que se fizerem necessários ao atendimento do estudante.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a elaboração do PAEE torna-se ainda mais complexa, considerando que, mesmo entre alunos classificados no mesmo nível de suporte, há uma grande diversidade de manifestações e necessidades. Dessa forma, a professora organiza o documento de maneira personalizada, tomando como referência as maiores dificuldades apresentadas por cada estudante, com vistas à promoção do desenvolvimento global e da inclusão efetiva no ambiente escolar.

Neste sentido, o processo de inclusão deve ser efetivado em todos os espaços e interações da comunidade escolar, desde a recepção do estudante na entrada da escola, com a acolhida do porteiro, até as atividades em sala de aula, nos momentos de recreio, no refeitório, nas interações com os colegas, professores, demais funcionários e equipe administrativa.

Para que isso se concretize, é essencial cultivar um olhar sensível, empático e afetivo, que reconheça e valorize as singularidades de cada aluno. A participação do estudante nas vivências escolares, como brincadeiras no pátio, momentos de alimentação, rodas de conversa e contação de histórias, deve ser assegurada, mesmo que sua interação ainda ocorra de forma distinta dos demais.

É por meio da repetição, da convivência e das práticas intencionais que o desenvolvimento das habilidades sociais tende a se fortalecer. No que se refere à comunicação, é fundamental que todos os membros da escola compreendam a necessidade de utilizar estratégias alternativas e suplementares, como rotinas visuais, pictogramas, gestos e outros recursos que possibilitem a expressão e a compreensão por parte do estudante, garantindo sua participação efetiva no ambiente escolar.

Análise de um caso de estudante com TEA nível 3: perfil e intervenções pedagógicas

Um estudante da instituição, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte, classificado como severo, apresenta um conjunto de características que demandam atenção pedagógica especializada. Observa-se intensa inquietação motora, dificuldade para permanecer sentado e limitações significativas em seguir comandos simples, manter contato visual e estabelecer interações sociais. Demonstra maior interesse por objetos do que por pessoas, com comportamentos repetitivos como o ato de girar recursos e objetos manipuláveis.

Sua comunicação é não verbal: o estudante não utiliza o gesto de apontar com o dedo indicador para expressar desejos, tampouco inicia interações espontaneamente, dirigindo-se aos adultos apenas quando deseja algo específico. No que tange à escrita, ainda não realiza traçados de letras, apresentando importantes dificuldades relacionadas à coordenação motora fina. Resiste ao uso de materiais como lápis, canetas hidrográficas ou quaisquer instrumentos de escrita.

Do ponto de vista cognitivo, o aluno demonstra não compreender atividades básicas de raciocínio lógico e ainda não realiza pareamentos de figuras, cores, formas, letras ou números. Durante a execução das tarefas, tende a misturar os elementos propostos ao invés de organizá-los, mesmo quando recebe orientação direta da professora. Apresenta dificuldades acentuadas em manter a atenção e a concentração, com baixa tolerância ao tempo de permanência nas atividades propostas. Em relação à memória, necessita de intensa repetição para compreender e executar comandos, bem como para realizar as atividades de forma satisfatória.

Diante das dificuldades apresentadas pelo estudante, a professora do AEE delinea estratégias específicas para conduzir o trabalho pedagógico durante os atendimentos realizados na sala de recursos. Ressalta-se que o atendimento ocorre de forma individualizada, a fim de garantir maior atenção às particularidades do aluno e possibilitar intervenções mais eficazes. O quadro a seguir apresenta os objetivos educacionais traçados para esse estudante, considerando suas necessidades específicas.

Quadro 7. Objetivos para Estudante com TEA Nível 3 de Suporte

Objetivos
Estimular a comunicação alternativa (gestos, imagens) para expressar necessidades básicas;
Desenvolver formas funcionais de comunicação para promover maior independência e interação;
Incentivar pequenas interações com colegas em atividades dirigidas;
Desenvolver maior tolerância à frustração e adaptação em ambientes sociais;
Estimular autonomia em atividades básicas com supervisão (ex: abrir a mochila, calçar a sandália);
Aumentar a independência nas atividades diárias escolares e pessoais;
Participar de atividades com apoio e mediação;
Ampliar o tempo de atenção e iniciar atividades com maior independência.

Fonte: elaborado pela autora/professora do AEE (2025).

Observa-se que, no caso em questão, ainda não é viável desenvolver práticas voltadas à leitura, escrita ou operações matemáticas, uma vez que o aluno não consolidou habilidades básicas fundamentais, como a comunicação funcional, a interação social e a autonomia nas atividades de vida diária (AVDs).

Assim, torna-se imprescindível priorizar o desenvolvimento dessas competências prévias, que são condição essencial para o avanço nos conteúdos escolares. No entanto, esse processo representa um dos principais desafios enfrentados pelos professores da sala regular, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino comum e as práticas inclusivas.

Já o quadro abaixo mostra as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos traçados para o aluno.

Quadro 8. Estratégias para aluno com TEA nível 3 de suporte

Estratégias
Utilizar recursos visuais (pranchas, cartões de rotina);
Trabalhar com comandos simples e objetivos;
Estimular a comunicação por meio de jogos e músicas com repetição de gestos e sons;
Realizar atividades com antecipação e apoio visual para facilitar a compreensão;
Brincadeiras com movimento: pular, dançar, correr etc;
Trabalhar habilidades socioemocionais (reconhecimento de emoções, turnos, espera);
Utilizar cantinhos de calma e estratégias de autorregulação;
Evitar exposição a ambientes com excesso de estímulos sensoriais;
Treinos diários com reforço positivo nas AVDs (atividades da vida diária);
Sequência visual de passos para tarefas (ex: pôster com imagens para lavar as mãos);
Atividades de motricidade fina (encaixes, amarrações, recortes);
Explorar lateralidade com brincadeiras que envolvam as duas mãos;
Propor atividades curtas e adaptadas, com objetivo claro;
Utilizar jogos pedagógicos com estímulos visuais e sensoriais;
Incluir o aluno em rotinas simples da sala para promover pertencimento;
Reforçar cada conquista com elogios ou recompensas combinadas.

Fonte: elaborado pela autora/professora do AEE.

Além das estratégias, os recursos e apoios são necessários para o atendimento de estudantes com TEA, especialmente aqueles que demandam nível 3 de suporte, envolvem uma articulação entre aspectos materiais, humanos e pedagógicos. O uso de materiais concretos, visuais, lúdicos e sensoriais é fundamental para facilitar a compreensão e o engajamento nas atividades propostas.

Por isso, a presença de um cuidador ou estagiário é essencial para garantir a segurança, o acompanhamento individualizado e a mediação nas situações cotidianas. Porém, a escola ficou um tempo sem estes profissionais para acompanhar o estudante, dificultando o processo de aprendizagem e inclusão.

É digno de destaque que o estudante, em estudo, é atendido regularmente pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com sessões realizadas às terças e quintas-feiras, como parte do suporte multiprofissional ao seu desenvolvimento. Essa parceria com uma equipe multiprofissional, incluindo psicólogo, psicopedagogo e psicomotricista, contribui para uma abordagem mais ampla e integrada das necessidades do estudante.

Todavia, o estudante ainda não realiza acompanhamento com fonoaudiólogo, o que tem dificultado avanços mais significativos nas áreas de comunicação e linguagem, especialmente considerando que se trata de uma criança não verbal.

O apoio da família no treino da rotina em casa e a colaboração da equipe escolar para reforço das habilidades desenvolvidas no AEE são igualmente indispensáveis. Por fim, o planejamento de atividades adaptadas às especificidades do estudante assegura maior acesso ao currículo e favorece sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

Na SRM, o estudante é atendido de forma individualizada, pois requer um nível maior de atenção e mediação durante as atividades. Para estimular seu interesse e engajamento, a professora do AEE costuma utilizar recursos visuais atrativos, como materiais coloridos e lúdicos. No entanto, nem sempre ele se envolve com a proposta inicial, por isso, é fundamental que o planejamento inclua alternativas (um “plano B”) que também estimulem as habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Outro ponto importante é que a abordagem precisa partir dos interesses da criança, observando como ela brinca, interage com os brinquedos e responde aos estímulos, buscando entrar em seu universo. Um dos caminhos mais eficazes é a imitação: antes de propor a execução da tarefa, a professora reproduz as ações da criança para criar conexão, e só depois modela a atividade, demonstrando passo a passo o que deve ser feito.

Em alguns casos, o processo inicia com apoio físico, guiando a mão da criança, e gradualmente avança para gestos demonstrativos, até que ela consiga realizar a tarefa com mais independência. Essa mediação respeita o tempo do aluno e favorece um aprendizado mais significativo.

Além das práticas realizadas na SRM, a professora do AEE também descreve, no PAEE, as ações a serem desenvolvidas pela família, pois são fundamentais para a continuidade do processo educativo e para o desenvolvimento integral do estudante com TEA. Entre essas ações, destaca-se a importância de estabelecer uma rotina estruturada no ambiente doméstico, favorecendo a previsibilidade e a segurança emocional.

Nesse sentido, é essencial estimular a autonomia nas atividades da vida diária (AVDs), promovendo o desenvolvimento de habilidades funcionais. A família também deve favorecer momentos de interação social e afetiva, incentivando a comunicação e os vínculos interpessoais. Outro aspecto relevante é o apoio ao processo de leitura e escrita, por meio de práticas cotidianas que estimulem o interesse pela linguagem.

Além disso, é necessário oferecer apoio emocional constante, garantindo um ambiente acolhedor e seguro. O controle do uso de tecnologias deve ser realizado de forma criteriosa, priorizando conteúdos com finalidade educativa. A manutenção de um diálogo contínuo com a escola e, em especial, com o profes-

sor do AEE, é imprescindível para alinhar estratégias e acompanhar o progresso do estudante. Por fim, a busca por apoio especializado deve ser considerada sempre que houver necessidade de orientação profissional complementar.

No que se refere à atuação dos professores da sala regular, a professora do AEE desempenha um papel fundamental ao orientá-los sobre como desenvolver, em sala de aula, as habilidades necessárias ao processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Para isso, a profissional oferece orientações impressas, sugestões de adaptações e recursos pedagógicos, além de manter um diálogo contínuo sobre os avanços e dificuldades observados.

Do mesmo modo, quando o estudante contou com o apoio de uma estagiária, também recebeu orientações específicas para garantir a continuidade do atendimento. A formação continuada promovida pela professora do AEE ocorre de forma integrada à rotina escolar, seja durante os momentos destinados às Atividades Complementares (AC), seja por meio de encontros específicos de orientação ou realização de palestras sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com a participação de profissionais externos convidados, que contribuem com o processo formativo da equipe docente.

É importante destacar que nem sempre é viável contemplar todos os objetivos e estratégias previstos ao longo do ano letivo. Por esse motivo, o PEI e o PAEE são concebidos como documentos dinâmicos e flexíveis, sujeitos a alterações e atualizações sempre que necessário. Além disso, podem ser reestruturados para o ano seguinte, mantendo informações relevantes e ajustando-se às novas demandas do aluno.

Com o estudante do caso mencionado, vivenciei uma das experiências mais desafiadoras da minha atuação na Sala de Recursos Multifuncionais. Tratava-se de um aluno não verbal que, inicialmente, não se sentava, evitava o contato visual, não iniciava interações e demonstrava pouco ou nenhum interesse pelas propostas apresentadas.

Diante dessa realidade, percebi que precisava ampliar meus conhecimentos sobre o TEA e buscar apoio em diferentes frentes. Estudei com dedicação, consultei profissionais da saúde, como psicólogas e psicopedagogas, e mantive uma escuta ativa junto à família, que foi fundamental nesse processo.

Apesar das dificuldades, encontrei no exercício da empatia, da paciência e da persistência as principais ferramentas para estabelecer vínculo com o estudante e, pouco a pouco, observar seus primeiros avanços. Essa vivência reafirmou em mim a certeza de que o planejamento precisa ser flexível, sensível às necessidades reais e aberto às transformações que surgem no cotidiano escolar.

Cada passo, por menor que seja, carrega um significado profundo no processo de aprendizagem. Essa trajetória também me fortaleceu como educadora, ampliando minha escuta, minha capacidade de adaptação e, sobretudo, meu compromisso com uma prática inclusiva baseada no respeito às singularidades de cada estudante.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Material e método

A estratégia utilizada para a realização desta pesquisa envolveu duas etapas distintas, porém complementares. Em um primeiro momento, foi conduzida uma investigação de caráter bibliográfico, com o objetivo de fundamentar teoricamente o tema em estudo. Em seguida, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza documental e descritiva, voltada à análise de políticas públicas e práticas pedagógicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A estratégia metodológica adotada baseou-se, sobretudo, na análise de fontes bibliográficas diversas, incluindo artigos científicos, livros, materiais acadêmicos e legislações pertinentes. Através desse percurso metodológico, foi possível examinar distintas perspectivas teóricas sobre a Educação Especial e Inclusiva, bem como refletir criticamente sobre os modos de garantir o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto escolar, assegurando-lhes um atendimento de qualidade.

A investigação científica tem, em grande parte, seu ponto de partida na pesquisa bibliográfica, etapa na qual se realiza o levantamento e a análise de obras já publicadas que tratam do objeto de estudo em questão. Essa fase inicial revela-se essencial para a identificação do estado da arte sobre o tema, permitindo verificar lacunas, convergências teóricas e abordagens metodológicas adotadas por outros pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (De Sousa, De Oliveira; Alves, 2021).

Para Alves *et al.* (2021, p.52) “A modalidade de pesquisa identificada como Análise Documental está relacionada à abordagem qualitativa [...]”. A análise documental deriva sua base e ponto focal de investigação de documentos. Antes do século XIX, a definição de documentos estava predominantemente confinada a materiais escritos e oficialmente sancionados; no entanto, com a evolução progressiva do contexto histórico e da disciplina, a noção de documentos se expandiu além de meros textos escritos e/ou impressos. Essa conceituação mais ampla agora abrange mídias adicionais, como filmes, vídeos, fotografias e outras formas, constituindo assim um recurso inestimável para pesquisadores de vários campos (Alves *et al.*, 2021).

Com o intuito de extrair dados de forma eficaz por meio da Análise Documental, é necessário que o pesquisador se envolva ativamente nos processos de

investigação e criação de conhecimento. Isso implica aderir a uma série de etapas metodológicas, incluindo: a seleção de materiais apropriados; a realização de análises completas; a organização e a categorização dos dados; o envolvimento em práticas de leitura iterativa; a sistematização das descobertas; e a desconstrução e reconstrução de informações, entre outros procedimentos essenciais (Alves *et al.*, 2021).

Com a finalidade de conferir maior consistência e aprofundamento à investigação, procedeu-se à análise de um conjunto diversificado de documentos normativos, como leis, decretos, diretrizes, resoluções, pareceres, planos, convenções, entre outros. Esses documentos tratam das temáticas relativas à deficiência, à educação especial, à inclusão escolar, ao atendimento educacional especializado e à educação do campo, compondo um arcabouço normativo essencial para compreender o contexto e os desafios enfrentados no cenário estudado.

Por esse motivo, a pesquisa bibliográfica realizada teve como foco principal a análise dos dispositivos legais que orientam a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão escolar no Brasil e, especificamente, na escola municipal em estudo.

Além das legislações nacionais, foram examinados documentos institucionais e pedagógicos que orientam a atuação da escola investigada, localizada no município de Feira de Santana. Entre os materiais analisados, destacam-se: o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a proposta pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de AEE, bem como os registros de adaptações curriculares e intervenções pedagógicas realizadas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A análise desses documentos possibilitou compreender como as diretrizes legais são operacionalizadas no cotidiano escolar e de que forma são articuladas para promover a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em um contexto educacional do campo, contribuindo para uma leitura crítica das políticas de inclusão do município.

Importa destacar que a construção desta pesquisa exigiu um esforço contínuo e rigoroso de levantamento e análise bibliográfica. Cada obra consultada contribuiu para preencher lacunas conceituais e analíticas, ao mesmo tempo em que revelava novas questões e dimensões a serem exploradas. Isso se deve ao fato de que são raras as produções acadêmicas que abordam, de maneira integrada e aprofundada, a complexidade que envolve a organização e o funcionamento do AEE em escolas, especialmente em contextos rurais.

Por essa razão, a revisão da literatura permaneceu em constante atualização ao longo de todo o processo investigativo, garantindo uma compreensão conceitual sólida, crítica e em permanente diálogo com a realidade observada na escola do campo estudada.

Deste modo, a pesquisa bibliográfica não se confinou a um mero enquadramento teórico. Foi muito mais do que isso. Configurou, mesmo, um verdadeiro processo de recolha de informação que se tornou imprescindível para responder com fundamento, não só a algumas perguntas de partida relativas ao projeto de investigação, como também e nomeadamente às inúmeras questões que o desenvolvimento do trabalho, junto da comunidade escolar, ia fazendo emergir

(Serrano, 2005).

Compreende-se, assim, que a pesquisa bibliográfica não se restringiu a um enquadramento teórico preliminar. Ao longo da investigação, tornou-se um processo contínuo e indispensável de coleta e análise de informações, essencial não apenas para responder às questões iniciais do projeto, mas também para aprofundar a compreensão das múltiplas situações emergentes no contexto da escola pesquisada. Concordo com Serrano (2005) ao afirmar que esse tipo de pesquisa se revela fundamental diante das complexidades que se manifestam no cotidiano escolar, especialmente em contextos de inclusão.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa revelam a complexidade e os desafios enfrentados no processo de implementação de práticas inclusivas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no que diz respeito ao atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise documental e a investigação junto à escola do campo da rede municipal de Feira de Santana permitiram identificar avanços significativos, mas também lacunas que ainda comprometem a efetivação do direito à educação inclusiva.

Inicialmente, observou-se que os documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a proposta pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais, reconhecem a importância da inclusão e apresentam diretrizes coerentes com os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, verificou-se que esses documentos, em alguns trechos, carecem de detalhamentos práticos sobre como se dá a articulação entre o ensino comum e o AEE, especialmente em relação ao planejamento colaborativo entre professores.

Outro dado relevante foi a existência e utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos que auxiliam no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Embora esses planos estejam formalizados, sua aplicação prática ainda apresenta fragilidades, como a ausência de registros sistemáticos de avaliações periódicas e a pouca participação da equipe pedagógica da escola regular em sua construção.

O Plano de AEE também demonstrou esforço em adaptar atividades pedagógicas e metodologias conforme as necessidades dos estudantes, porém ainda precisa trazer intervenções envolvendo mais os professores da sala regular no processo. Foi identificada a utilização de adaptações curriculares, recursos visuais e atividades estruturadas.

Ademais, o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana apresenta metas e estratégias voltadas à ampliação da educação inclusiva, prevendo a formação continuada de professores e a ampliação de salas de recursos. Contudo, na prática escolar observada, percebeu-se a necessidade de um maior investimento em formações, especialmente sobre o TEA e estratégias de ensino inclusivas, bem como o fortalecimento do trabalho em rede entre os profissionais da educação e da saúde.

Outro ponto importante identificado foi a valorização da escuta e do acolhimento às famílias dos estudantes com TEA. Ainda que essa relação esteja em processo de fortalecimento, há indícios de avanços na comunicação entre escola e responsáveis, com participação em reuniões, construção conjunta de estratégias

e compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, os resultados apontam para a importância do planejamento coletivo, da formação continuada e da escuta sensível como elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. A análise evidenciou que a presença de instrumentos como o PEI, PDI e Plano de AEE é relevante, mas sua eficácia depende diretamente da forma como são utilizados no cotidiano escolar e da articulação entre todos os envolvidos no processo educacional.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos a partir da análise documental e das observações realizadas no contexto do AEE na escola do campo investigada:

Tabela 1. Síntese dos Resultados da Pesquisa

Categoria	Principais achados	Desafios
PPP da escola	Reconhece a inclusão como princípio; menciona o AEE de forma geral.	Falta de detalhamento prático sobre articulação entre ensino comum e AEE.
Proposta Pedagógica da SRM	Traz objetivos claros e estratégias adaptadas às necessidades dos alunos	Pouca integração com o planejamento da sala regular
Plano de AEE	Contempla atividades individualizadas e uso de recursos visuais.	Dificuldade em alinhar com o currículo comum.
PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)	Contempla informações sobre o estudante e suas necessidades.	Pouca participação dos professores da sala comum.
PEI (Plano Educacional Individualizado)	Prevê objetivos específicos e estratégias para alunos com deficiência.	Aplicação prática limitada; pouca sistematização nos registros de acompanhamento.
Plano Municipal de Educação (PME)	Define metas para inclusão e formação docente continuada.	Implementação lenta; necessidade de formação mais específica sobre as deficiências.
Interação com as famílias	Há abertura e escuta ativa; famílias participam de reuniões e trocam informações com a escola.	Ainda carece de ações sistêmicas de orientação às famílias sobre o processo de inclusão.
Práticas inclusivas observadas	Utilização de atividades lúdicas, visuais e adaptações de materiais.	Carência de apoio especializado contínuo e de planejamento colaborativo.
Formação de professores	Interesse crescente dos docentes pela inclusão	Necessidade de formações específicas sobre inclusão e estratégias pedagógicas adaptadas.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No âmbito do estudo de caso analisado, foi possível identificar aspectos centrais que caracterizam a trajetória de inclusão do estudante com TEA Nível 3, conforme sistematizado na Tabela 2:

Tabela 2. Resultados do Estudo de Caso: Estudante com TEA Nível 3

Aspecto Analisado	Descrição / Observações
Perfil do Estudante	Diagnóstico de TEA Nível 3 de suporte; dificuldades acentuadas de comunicação e interação.
Habilidades Comprometidas	Linguagem verbal, atenção, regulação emocional, socialização e independência.
Instrumentos utilizados	PEI, PDI, Plano de AEE e registros da SRM.
Estratégias Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina visual estruturada - Comunicação alternativa (figuras, gestos) - Atividades lúdicas com reforço positivo - Segmentação das tarefas e apoio individualizado.
Resultados Positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Início de resposta a comandos simples - Aumento do tempo de permanência nas atividades - Maior interação com adultos de referência.
Desafios Observados	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de profissional de apoio em sala regular - Dificuldade de articulação entre SRM e sala comum - Barreiras na formação dos docentes - Falta de recursos adequados para uso contínuo da comunicação alternativa.
Necessidades Identificadas	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio contínuo em sala regular - Formação específica para a equipe escolar sobre TEA - Melhoria na infraestrutura e materiais adaptados - Fortalecimento da parceria com a família e os serviços de saúde.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados sistematizados nas Tabelas 1 e 2 evidenciam que, embora a escola do campo investigada apresenta avanços significativos no processo de inclusão, especialmente no uso de instrumentos pedagógicos como o PEI, PDI e o plano de AEE, ainda persistem desafios estruturais e formativos que dificultam a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva.

O estudo de caso do estudante com TEA Nível 3 ilustra, de forma concreta, tanto o potencial transformador do atendimento especializado quanto os limites impostos pela ausência de apoio contínuo na sala regular e pela carência de formação específica.

Assim, os resultados reforçam a importância de políticas públicas efetivas, formação continuada e trabalho colaborativo entre os profissionais da educação para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes, conforme preconizado pelos princípios da educação inclusiva.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva configura-se como uma abordagem pedagógica fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso pleno ao processo de aprendizagem, independentemente de suas diversidades e especificidades. A aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve a aquisição de saberes, competências, princípios e comportamentos, e se desenvolve ao longo de toda a vida, iniciando-se desde o nascimento.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores realizem reflexões constantes sobre suas práticas pedagógicas e se autoavaliem para assegurar que a aprendizagem esteja efetivamente alcançando todos os estudantes, sem exclusões.

Na conjuntura da educação especial, a atuação do professor do AEE na SRM revela-se crucial para o progresso dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, como o TEA. A eficácia desse profissional está ligada à condução cuidadosa do processo, que envolve acolhimento, sensibilização da comunidade escolar, utilização de recursos pedagógicos diversificados, acompanhamento sistemático das dificuldades e avanços dos alunos, articulação constante com famílias e encaminhamento a profissionais especializados quando necessário.

Além disso, o diálogo colaborativo com a gestão escolar e os professores da sala regular, assim como a orientação sobre adaptações e avaliações específicas, fortalecem a inclusão e o sucesso educacional desses estudantes.

Nesse contexto, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) assume papel estratégico ao organizar e sistematizar as ações necessárias para garantir uma resposta educativa adequada às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

A análise dos documentos institucionais evidenciou que os professores desempenham papel decisivo no desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, especialmente quando elaboram e implementam os planos fundamentais: o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Contudo, não basta apenas planejar; é necessário que esses planos sejam efetivamente colocados em prática, garantindo uma resposta pedagógica adequada e contínua.

Diante do exposto, é urgente refletir sobre a efetivação do direito à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas municipais. Embora existam leis e documentos normativos que asseguram esse direito, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para que saibam enfrentar os desafios diários e acolher esses alunos de maneira qualificada e humanizada.

Para que essa formação seja eficaz, a rede municipal de ensino precisa investir de forma estruturada na capacitação tanto dos professores da sala regular quanto daqueles que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Essa qualificação integrada permitirá que todos os educadores “falem a mesma língua”, promovendo uma prática inclusiva e coerente em toda a escola.

Além disso, é fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso dos estudantes a um atendimento multiprofissional, com neuropediatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos, como previsto no PAEE, ampliando o suporte necessário para o desenvolvimento integral desses alunos.

Ademais, a presença de profissionais de apoio em sala de aula, aliados a uma formação continuada consistente, contribui para o desenvolvimento das competências docentes e para o atendimento às demandas específicas dos estudantes que requerem maior atenção. Do mesmo modo, a participação ativa e comprometida das famílias é imprescindível, pois a colaboração entre escola e família potencializa o processo educativo, garantindo a continuidade do aprendizado também no ambiente domiciliar.

Além disso, a preparação dos educadores deve contemplar conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento humano e as especificidades dos alunos com deficiência, assim como a capacidade de planejar e organizar rotinas pedagógicas adaptadas. É necessário flexibilizar o currículo, ajustar conteúdos e promover as adaptações indispensáveis, assegurando que cada estudante tenha condições reais de aprender e se desenvolver segundo seu ritmo e potencial.

Logo, este trabalho se mostra relevante não apenas para a prática cotidiana do Atendimento Educacional Especializado, mas também como contribuição significativa para a sociedade do conhecimento. Ao refletir sobre o currículo e a inclusão escolar no contexto de uma escola do campo, a pesquisa oferece subsídios pertinentes e relevantes para a construção de práticas mais sensíveis, contextualizadas e eficazes.

Por essa razão, sua pertinência se estende para além do ambiente escolar, podendo servir como base para futuras investigações, formações de professores e elaboração de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Assim, este estudo permanece como um registro valioso, que poderá inspirar novas abordagens, aprofundar debates e fortalecer ações que garantam o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.
- AMBROSIM, Inês et al. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, p. 1-12, 2024.
- APA: Associação Psiquiátrica Americana. (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (5ª ed.). Artmed. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso: 26 abr. 2025.
- BARBOSA, Vânia Bendenuti; DE CARVALHO, Marcos Pavani. **Plano Educacional Individualizado-PEI**. 2019. Disponível em: <https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2023/03/Plano-Educacional-Individualizado.pdf>. Acesso: 31 mar. 2025.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. (Atualizada)
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2024. (Atualizada)
- _____. Convenção Interamericana para a Eliminação e Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, **Convenção da Guatemala**, 1999.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2016.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- _____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.
- _____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a educação especial, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.
- _____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial Uniao*. 23 dez 2005:28.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília-DF: Senado, 2002.
- _____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.
- _____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2002. Seção 1, p. 18.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2007.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de out. 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- _____. Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 11/2010. **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado** – AEE Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. SEESP/MEC, 2010b.
- _____. Parecer CNE/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DA SILVA, Aitan Almeida; SANTOS, Laudeci Almeida. Ensino regular e atendimento educacional especializado na perspectiva do trabalho colaborativo. **Revista Científica Do Sertão Baiano**, v. 2, n. 3, p. 62-74, 2021.
- DA SILVA, Sarah Caroline Jeronimo; MOURA, Rita de Cássia dos Reis. Musicoterapia e autismo em uma perspectiva comportamental. **Revista Neurociências**, v. 29, p. 1-27, 2021.
- DE FARIA, Maria Elisa Vaz; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-Uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024.
- DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.
- DE SOUZA, José Edimar; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos Ceru**, v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021.
- FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 3.651**, de 16 de dezembro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 19 dez. 2016.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 408-421, 2018.
- FERNANDES, Daniella; SUZIGAN, Adriana Milanez. Plano de Desenvolvimento Individualizado (pdi) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa

no Brasil. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 5, n. 1, p.e-514621-e514621, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. e10545, 2024.

GIRARDI, Gabriela F. Freire. **O benefício de prestação continuada (BPC-LOAS) ao autista**. 2024. 59p. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Estadual de Santa Cruz do Sul, Capão da Canoa, 2024.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva. Diversidade x inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 10, p. 29-38, 2018.

KLEIN, Lígia Regina. Concepção de Educação. Fundamentos para uma proposta pedagógica. **Página dos**, 2012.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 2021.

LEITE, Madson Márcio de Farias. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 11, 2021.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. **Summus Editorial**, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: **Moderna**, v.107, 2001.

MARINHO, Deise da Rocha. **A parceria família e escola: Contribuição no processo de ensino e aprendizagem da criança**. 2020.

MEYRIAT, Jean *et al.* Documento, documentação, documentologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 3, p. 240-253, 2016.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo *et al.* A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

PEREIRA, Cleomar Lima *et al.* **A família na rotina pedagógica do atendimento educacional especializado: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais**. 2020.

PEREIRA, Márcio. Plano de desenvolvimento individual (PDI) Instrumento Político-Pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da Educação Especial matriculado na rede regular de ensino. **Intercursos Revista Científica**, v. 18, n. 2, 2019.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa: um terapeuta descobre seu modo de ser**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. Capítulo: Empatia.

RUFINO, Adrielle Cristiane dos Santos *et al.* **Transtorno espectro autista (TEA): A importância da informação e suporte as crianças com autismo e seus familiares**. 2022.

- SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência 2013. **Revista Diversa Educação Inclusiva na Prática**, v. 14004, 2021.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. In: **Revista fórum**. 2002. p. 9-18.
- SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003.
- SERRANO, Jorge Manuel de Melo. **Percursos e práticas para uma escola inclusiva**. 2005.
- SILVA, Rafael Soares; DA SILVA, Izabel Rodrigues; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2021.
- SILVA, Wainesten; RESPLANDES, Pâmela Kuis Torres; SANTOS, Queila Ozana Machado de Souza. Autismo e direito no brasil: análise de decisões monocráticas dos tribunais regionais federais sobre BPC para pessoas com TEA (2007-2022). **Direito em Revista-ISSN 2178-0390**, v. 9, n. 1, p. 24-36, 2024.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras completas–Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. **Cascavel: Edunioeste**, 2022.
- VYGOTSKY, S. Y. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem: Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. **São Paulo. Ícone**, 2010.
- WALLON, Henri. **A personalidade da criança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1979.

AUTORA



Tamiles Brandão Santos

Doutora e Mestra em Ciências da Educação, pela Branner Global University. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia, com segunda licenciatura em Letras–Português.

É professora efetiva da rede municipal de Feira de Santana, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais, com foco no Atendimento Educacional Especializado. Possui experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em alfabetização, bem como no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na rede estadual da Bahia. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Educação e inclusão escolar.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade – 24, 25, 26

Adaptação curricular – 14, 24, 26

AEE (Atendimento Educacional Especializado) – 10, 20, 24, 29, 43, 51, 58

Altas habilidades/superdotação – 17, 27

Análise documental – 29, 30, 31, 38, 40

Aprendizagem (processo) – 10, 26, 27

Avaliação biopsicossocial – 24

BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – 20

Barreiras (educacionais e sociais) – 24, 25

Currículo – 14, 20, 26

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 18, 21

Deficiência (conceito) – 12, 24

Desenho universal – 24, 26

Direito à educação – 20, 21

Educação especial – 17, 26, 27

Educação inclusiva – 14, 16, 26

Educação do campo – 12, 48

Família (participação) – 55

Formação de professores – 12, 18

Inclusão escolar – 10, 14, 16, 20, 26

Integração escolar – 13, 14, 15

Legislação educacional – 15, 16, 17

LIBRAS – 19

Metodologia da pesquisa – 77

Pessoa com deficiência (PCD) – 20, 24

Políticas públicas educacionais – 12, 17

PPP (Projeto Político Pedagógico) – 31

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – 29, 38

Sistema educacional inclusivo – 21

TEA (Transtorno do Espectro Autista) – 64, 66, 70, 73

Tecnologia assistiva – 24, 26

A obra analisa o currículo e a inclusão escolar a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola do campo de Feira de Santana-BA. Discute a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, as legislações e os documentos que orientam essa prática. Evidencia desafios como a falta de recursos, formação docente e apoio institucional. Apresenta também um estudo sobre o TEA e estratégias pedagógicas inclusivas. O livro articula teoria e prática, propondo reflexões para uma educação mais equitativa. Trata-se de uma contribuição relevante para o debate sobre inclusão no contexto educacional brasileiro.

ISBN 978-65-84364-39-4

