

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

narrativas pedagógicas do RENAFOR

Organizadoras

Francisca Geny Lustosa
Roberia Vieira Barreto Gomes
Bruna Isabel Bezerra Soares
Francisca Sueli Farias Nunes
Maria Simone da Silva



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Reitor
Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Vice-Reitora
Prof. Diana Cristina Silva de Azevedo

Pró-Reitora de Extensão
Prof. Bernadete de Souza Porto

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora
Prof.^a Heulália Charalo Rafante

Vice-Diretor
Prof. Alexandre Santiago da Costa

Coordenador Adjunto
Prof.^a Francisca Geny Lustosa

Supervisores
Francisca Maurilene do Carmo
Maria do Céu de Lima

Formadores
Gustava Bezerril Cavalcante
Maria Simone da Silva
Neyara Rebeca Barrosa Lima

Revisores Técnicos
Adriana Maria de Sousa
Cesar Lima Costa
Rachel Menezes Castelo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão
Zara Figueiredo

Diretoria de Políticas da Educação
Especial na Perspectiva Inclusiva
**Francisco Alexandre Dourado
Mapurunga**

Coordenador-Geral de Políticas
Pedagógicas da Educação Especial
Marco Antônio de Melo Franco

Coordenador-Geral de Políticas
Pedagógicas da Educação Especial
Rafael Silva Sanches



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: narrativas pedagógicas do RENAFOR / organização de Francisca Geny Lustosa, Roberia Vieira Barreto Gomes, Bruna Isabel Bezerra Soares, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2026.
255 pp.: il.

ISBN 978-85-420-1962-9

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Gestão pedagógica.
I. Lustosa, Francisca Geny. II Gomes, Roberia Vieira Barreto. III. Soares, Bruna Isabel Bezerra. IV. Nunes, Francisca Sueli Farias. V. Silva, Maria Simone da. VI. Título.

CDD 371.9046

Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: narrativas pedagógicas do RENAFOR

Organizadoras

Francisca Geny Lustosa
Roberia Vieira Barreto Gomes
Bruna Isabel Bezerra Soares
Francisca Sueli Farias Nunes
Maria Simone da Silva



Fortaleza - 2026

Sumário

Educação Inclusiva na gestão compartilhada: diálogos introdutórios.....	7
Capítulo 1: Práticas com a família e a comunidade escolar	10
A inclusão escolar: reflexões sobre gestão participativa e práticas pedagógicas.....	11
O Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aprendendo com as diferenças	14
Relato sobre os avanços na aprendizagem de uma criança autista no contexto de mediações pedagógicas inclusivas.....	17
Inclusão escolar: o papel da escola no acolhimento das famílias e crianças com deficiências	19
Feira das Mães Empreendedoras do AEE, uma experiência exitosa da Escola Municipal Angélica Gurgel	22
Crianças com surdez e crianças ouvintes protagonistas: experiência exitosa na EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota.....	26
Acolhendo vivências e reflexões de mães atípicas em uma Escola de Tempo Integral	30
Experiências e vivências na realidade inclusiva de escolas da Rede Estadual do Ceará.....	33
Projeto Café com Amor: fortalecendo a rede de apoio escolar no Atendimento Educacional Especializado	36
Construindo uma cultura inclusiva através da Semana da Educação Inclusiva	38
Minha Escola Inclusiva: como a gestão inclusiva pode fazer a diferença na vida do indivíduo com deficiência.....	41
Fortalecendo o diálogo entre escola e as famílias atípicas.....	43
A participação da família na inclusão escolar: desafios e possibilidades.....	46
Exercendo o maternar na deficiência: como as mães da EMEIEF João Magalhães de Oliveira lidam com seus desafios	50
Capítulo 2: Gestão e as práticas envolvendo toda a escola.....	53
Alunos com deficiência e sua inclusão em Escola de Tempo Integral no município de Fortaleza	54
O desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular	57
Experiências exitosas do atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva da gestão escolar	60
Educação Inclusiva na Escola Municipal Patativa do Assaré	63
Minha Escola Inclusiva: desafios e perspectivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico	66
Formação do gestor educacional para escolas inclusivas: um relato de experiência.....	68
Formação continuada de professores e gestores escolares na perspectiva da Educação Inclusiva: experiências formativas das CREDEs 3 e 16	71
Educação Inclusiva: caminhos e diálogos à luz do Curso Trilha Formativa	74
Libras na saúde coletiva: experiência da escola CEJA Frei José Ademir de Almeida em Canindé, Ceará	76
Gestão escolar: um olhar inclusivo no Distrito de Educação 3 e escolas	79
Assistentes de inclusão: formação e práticas efetivas no contexto escolar	83

Educação Inclusiva: promovendo estratégias para garantir uma educação para todos	88
Práticas esportivas e Educação Especial: abrindo portas para a inclusão.....	91
Jogos Olímpicos Escolares: expressões artísticas nos quadros de pinturas na ótica da Educação Inclusiva	94
A inclusão de um estudante com surdez bilateral em uma escola pública de Educação Profissional de Fortaleza.....	97
LEGO Braille Bricks como recurso pedagógico de inclusão e alfabetização dos estudantes.....	100
Trabalho pedagógico com leitura para inclusão de estudantes com autismo na escola	102
Uma experiência inclusiva: a transformação através do acolhimento e da confiança	105
Uma gestão inclusiva	107
Minha Escola Inclusiva: planejamento com professor da sala regular, coordenadora e o professor de atendimento da sala do AEE	110
Educação Inclusiva: desafios e possibilidades no contexto escolar da rede municipal de Fortaleza	113
Gestão escolar: rompendo barreiras na luta pela inclusão	117
Inclusão para desenvolver e aprender nas experiências da escola EEIEF Luís Paulino do Nascimento, Creche Comunitária São José e NEDI Humberto Nunes de Miranda	119
Escola inclusiva: desafios e estratégias	123
A experiência da EEIEF 7 de Setembro na Educação Especial e Inclusiva: desafios e conquistas na inclusão de alunos com deficiência.....	126
Minha Escola Inclusiva.....	129
Minha Escola Inclusiva: mediações que nos propõem a refletir	132
Minha Escola Inclusiva: a relevância do acolhimento para alunos com Transtorno do Espectro Autista	135
O gestor e as adaptações de pequeno porte na escola: relatando experiências de acessibilização	138
Os avanços e desafios na inclusão de crianças na idade escolar: vencendo as barreiras emocionais	142
A gestão escolar e seu papel na articulação do profissional de apoio “cuidador” no processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes com deficiência	144
Entre olhares e práticas: como o olhar do professor transforma a Educação Inclusiva.....	149
Gestão escolar participativa e o favorecimento das práticas inclusivas: relato de experiência	151
Um novo olhar: transformando a inclusão de aluna autista em experiência coletiva	153
Escola humanizada: relato sobre práticas inclusivas e protagonismo dos discentes com deficiência.....	155
Relato sobre superação e inclusão no contexto escolar.....	159
Capítulo 3: Gestão e práticas de formação em contexto	161
Processo de desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no Centro de Educação Infantil São Carlos	162
Capítulo 4: Práticas na Educação Infantil.....	165
Inovar e rever práticas inclusivas na Educação Infantil	166

Contação de histórias como estratégia inclusiva: promovendo o relaxamento e o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA	171
A trajetória de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): relato de experiência no CEI Altamir Fernandes Correia Leite na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza	175
Inclusão e diversidade em perspectiva: o cotidiano de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza	179
Trajetoária de uma criança com TEA na Educação Infantil: instrumentos de mediação	183
A proposta pedagógica como documento norteador de práticas inclusivas	186
Do hiperfoco para um mundo de aprendizagem: a inclusão gerando aprendizagem e fortalecendo vínculos na Educação Infantil.....	189
As conquistas de um professor no atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil	192
Gestão escolar e cultura inclusiva: aprendendo com as crianças autistas	195
Capítulo 5: Práticas no atendimento educacional especializado (AEE)	198
Espaço Arco-Íris: local para autorregulação de crianças com TEA.....	199
A construção da autoimagem na inclusão escolar: relato de experiência com estudantes em contexto inclusivo	202
Trabalho colaborativo entre professoras do AEE e do Ensino Comum: uma parceria eficaz	206
Ensino colaborativo para crianças com TEA na Educação Infantil: vivências inclusivas.....	210
Relato de experiência na Escola Aldaci Barbosa: uma vivência de talentos no AEE	214
Práticas (im)possíveis de inclusão na escola: relato de experiência de construção de sólidos geométricos	217
Atendimento educacional especializado (AEE) e sua relevância no desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	220
Minha Escola Inclusiva: o papel da parceria entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum.....	223
Educação Inclusiva: saberes docentes e seus impactos nas práticas pedagógicas	225
Trabalho de formiguinha: relato de experiência acerca da implantação da sala de recursos multifuncionais em uma escola de Ensino Fundamental e Médio em Fortaleza-CE.....	230
Relato de experiência: observação na sala de recursos multifuncionais em Fortaleza-CE.....	233
Lego Braille e inclusão: transformando a aprendizagem de crianças com necessidades específicas em Fortaleza	238
Contribuições do atendimento educacional especializado e gestão para a construção de uma escola inclusiva.....	241
Trabalho colaborativo entre professoras do AEE e Ensino Regular: uma parceria eficaz.....	244
Resiliência e inclusão: a atuação do CREAECCE durante a pandemia e os legados para a Educação Inclusiva no Ceará.....	247
Minha Escola Inclusiva: a importância do atendimento educacional especializado escolar na perspectiva inclusiva	250
Um olhar sobre a interpretação social da deficiência e dos direitos humanos.....	252

Educação Inclusiva na gestão compartilhada: diálogos introdutórios

Rita Vieira de Figueredo, Ph.D.

Professora titular aposentada
Universidade Federal do Ceará

*“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais”*
Antônio Galeão (Teatro do Mundo, 1958)

Prefaciar essa obra é, antes de tudo, celebrar as experiências dos profissionais de educação aqui envolvidos. Professores-pesquisadores da escola e da universidade, juntos, refletindo sobre a transformação da escola na realização da Educação Inclusiva.

O conceito de Educação Inclusiva é relativamente recente. Surgiu nos anos 90, graças aos trabalhos de alguns pensadores do mundo da educação¹. A Educação Inclusiva se respalda em princípios tais como os que sustentam que o ser humano é essencialmente gregário e a singularidade é a sua marca. Um atributo não define uma pessoa e toda aprendizagem é única, de forma que cada criança é protagonista do próprio conhecimento. Os espaços sociais contribuem para a formação do sujeito, e é por meio das relações que ele vive a experiência da diferença — experiência esta que consolida uma imagem positiva ou negativa de acordo com o que o ambiente social propicia.

As conquistas sociais que marcaram a inclusão podem ser elencadas nos Estados Unidos por meio das lutas contra o racismo nos anos 50/60, com a abolição do sistema de ensino paralelo para pessoas afrodescendentes, pela Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência em 1975. No Canadá, o Rapport Copex, em 1976, resultou na melhoria da escola para todas as crianças. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Convenção - 2006, a PNEE-PEI - 2008, a Resolução CNE/CEB nº04/2009 e a Lei Brasileira da Inclusão - 2015 são marcos legais que asseguram o direito de todas as crianças frequentarem a escola comum em igualdade de condições.

A forma como a escola e o meio social aceitam ou negam a participação das pessoas na sociedade depende muito da concepção que se tem da deficiência. Essa concepção pode estar respaldada em um modelo médico ou no modelo social. Segundo esse primeiro modelo, a barreira para a interação e para a aprendizagem está na pessoa e o foco é na deficiência; já no segundo modelo, a barreira está no ambiente, nos obstáculos que uma sociedade ou uma escola impõem às pessoas. A acessibilidade é o fator decisivo para eliminar esses obstáculos. Nesse caso, a deficiência é produzida pelo meio.

Segundo a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a inclusão é um direito de todos, é *uma conquista social*, é um direito universal, uma conquista que se torna possível por meio da acessibilidade, a qual deve ser assegurada através do poder público por meio de suas diferentes instâncias.

Nessa perspectiva, é importante entender que a inclusão é uma demanda de responsabilidade social e pessoal. Cada um de nós, como membro de uma sociedade, tem sua parcela de responsabilidade na conquista da inclusão,

1 Dentre os quais, Marsha Forest, da escola Kaleidoscope.

não somente para garantir o direito dos outros, mas também para construir uma sociedade mais justa para todos nós. A inclusão social repercute positivamente na inclusão escolar e vice-versa.

Por que é importante favorecer a inclusão na escola? Quais os aspectos positivos dessa experiência para as crianças e para os professores e demais atores da escola?

Porque a inclusão é uma força transformadora que pode mudar a escola. A escola inclusiva repousa sob o princípio da co-construção — ou seja, o de construir juntos. Nesse processo, a equipe gestora tem um papel central a cumprir como articuladora no movimento de apoiar os professores visando desenvolver habilidades para trabalhar em cooperação seja no que diz respeito ao planejamento do ensino, seja no que consiste a gestão da classe.

A troca de experiências entre os professores constitui uma força motriz capaz de mobilizar estratégias de transformação. O papel do diretor é o de estimular os professores e criar as condições para eles trabalharem conjuntamente no sentido de construir práticas pedagógicas capazes de tornar acessível o currículo escolar para todos os alunos da turma. Somente quando os professores se perceberem como sujeitos competentes é que eles conseguirão trabalhar em cooperação e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às diferenças da classe. Enquanto os professores não vivenciarem experiências concretas de ensino e gestão de classe em um contexto voltado à inclusão, eles não enfrentarão o desafio da transformação de suas práticas. É nesse contexto que o papel da equipe gestora se consolida como relevante no sentido de apoiar os professores nessa direção.

Uma pesquisa-ação voltada à co-construção de uma formação sobre liderança em meio multiétnico (Magnan; Larochelle-Audet, 2019) foi realizada em parceria com a Comissão Escolar de Montreal. Esta investigação envolveu pesquisadores do meio acadêmico, diretores de escolas, conselheiros pedagógicos e gestores dos serviços educativos. O referido estudo visou à co-construção de conhecimentos relativos à implementação de uma liderança transformadora em contexto multiétnico. A pesquisa revelou que os diretores favoreceram a implantação de práticas de equidade e inclusão na escola, competência que implica a capacidade de desenvolver, com a equipe-escola, uma cultura e uma organização que incentivam e levam em conta os múltiplos pontos de vista (*Ibid.*). À luz dos resultados destes trabalhos que envolvem processos sociais de aprendizagem, se torna possível afirmar que este tipo de investigação, encarnado na ação e apelando à reflexão crítica sobre a ação, pode contribuir para o desenvolvimento de novas competências entre os atores do meio escolar e, em particular, no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas.

Também na perspectiva de uma pesquisa colaborativa realizada no âmbito da gestão escolar visando à construção de uma escola inclusiva, Silveira (2009) identificou alguns aspectos como essenciais à dinâmica da equipe gestora da escola que visa à construção de um espaço inclusivo. De acordo com Silveira (*Ibid.*) e Figueiredo e Poulin (2020), a gestão escolar tem um papel catalisador no sentido de mobilizar os diferentes atores e orquestrar as diferentes ações. Dentre essas ações, três aspectos se destacam: organizar e dinamizar situações administrativas; organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem; facilitar a comunicação, a interação e a relação entre os diferentes grupos de atores no interior da escola. Cada um desses aspectos constitui desafios e, ao mesmo tempo, possibilidades na dinâmica de transformação da escola.

De acordo com Saint-Pierre (2004), o sucesso do desafio que constitui a criação de uma escola inclusiva parece depender de uma visão compartilhada que implica no estabelecimento de parcerias ligadas a ações negociadas. Uma escola que visa à transformação investe na co-construção de um projeto político-pedagógico participativo e no fortalecimento da autonomia da escola. Para isso, investe nas mudanças de concepções em relação às crianças com deficiência, à aprendizagem e também ao ensino. A mudança é um processo político de compromisso, crença e engajamento que deve ser sistêmico, com ações integradas, coordenadas e complementares, interligadas a toda a instituição escolar. Para engendrar um processo de transformação, se faz necessário, antes de tudo, acreditar na mudança como uma construção social (co-construção) que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa. É um processo aberto para o qual não existe modelo preestabelecido; no entanto, para tal, a formação de professores e gestores é importante. A formação aliada ao acompanhamento das práticas requer a transposição imediata de conhecimentos da pedagogia para o contexto da classe, ou seja, para o cotidiano da prática pedagógica, articulado

inseparavelmente da reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000).

A formação na perspectiva da Educação Inclusiva capacita os gestores para que compreendam a escola como espaço capaz de dar respostas eficazes à diferença entre os estudantes, considerando o desenvolvimento e a formação dos mesmos como prioridade. A cooperação se apresenta como um elemento relevante no desenvolvimento da prática pedagógica, pois possibilita a construção e a partilha de saberes entre pares, aspectos essenciais para a conquista da transformação.

A gestão deve compreender que a inclusão se conquista pela qualificação da escola, desenvolvendo projetos de acessibilidade e de tecnologias, respeitando as diferenças, criando uma cultura de valorização e celebração da diversidade para tornar a escola acessível, democrática e justa para todos.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.-R. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (organizadores). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MAGNAN, M.-O.; LAROCHELLE-AUDET, J. En route vers l'équité et l'inclusion: le travail des directions sous la loupe. **Le réseau Can**, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.edcan.ca/articles/equite-et-linclusion-directions/?lang=fr>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

SAINT-PIERRE, M. La décentralisation scolaire en action: le processus de prise de décision en partenariat. In: SAINT-PIERRE, M.; BRUNET, L. (org.). **De la décentralisation au partenariat**: administration en milieu scolaire. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 121–149.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, Ceará, 2009.

PRÁTICAS COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE ESCOLAR



A inclusão escolar: reflexões sobre gestão participativa e práticas pedagógicas

Etelvina Cristiane Castelo de Souza ²

Gilmara Silva dos Santos³

Graziele de Castelo Portela da Silva Façanha⁴

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin⁵

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem avançado significativamente em termos legais, com documentos importantes como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que asseguram os direitos das pessoas com deficiência à educação e à igualdade de condições. No entanto, apesar dessas conquistas na normatização do direito à educação, a realidade educacional ainda é desafiadora. Muitos estudantes com deficiência não têm acesso ao processo de aprendizagem, e as práticas pedagógicas, na maioria das vezes, não conseguem incluir esses alunos, ocasionando evasão escolar, principalmente no Ensino Médio.

Embora as matrículas em escolas públicas tenham aumentado, o Brasil ainda enfrenta falhas significativas na garantia do direito à Educação Inclusiva, refletidas em altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, no Ensino Médio. Esses desafios apontam para um paradoxo: enquanto a legislação garante o direito à educação para todos, as escolas não conseguem assegurar esse direito de forma plena. Profissionais da educação reconhecem a necessidade de uma formação que atenda à diversidade nas escolas, mas se sentem impotentes diante das dificuldades do dia a dia.

Segundo Tardif (2014), a intencionalidade na prática pedagógica envolve a identidade profissional do educador, formada por sua formação, experiência, trajetória escolar e saberes teóricos. O saber do educador não é isolado, mas social, influenciado pela sociedade, cultura e organização em que está inserido. Diante disso, os educadores devem articular práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as diversas condições dos alunos e efetivem o processo de ensino e aprendizagem — ou seja, a escola precisa elaborar um projeto de inclusão que atenda às diferenças, e a gestão da escola assume o papel central dessa proposta.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na implementação da inclusão como prática, não apenas como uma diretriz. Sua ação mediadora e articuladora cria um ambiente escolar inclusivo e respeitoso à diversidade. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2020), a gestão democrática e inclusiva exige planejamento, recursos, formação contínua dos professores e parcerias com a comunidade. A gestão é responsável por oferecer acessibilidade curricular, tecnologias assistivas e uma cultura escolar livre de capacitismo, conectando barreiras institucionais e viabilizando práticas pedagógicas colaborativas para garantir o aprendizado de todos os estudantes.

Nesse contexto, apresentamos a história de Gabriel Alencar (fictício), que destaca como a gestão escolar e práticas pedagógicas inovadoras impactaram sua experiência de aprendizado. A inclusão escolar, mais que um direito legal,

2 Mestre em Psicologia. Universidade de Fortaleza - UNIFOR. EM Colônia Z8. Fortaleza-CE. cristiane.castelo2010@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia. Universidade Vale do Acaraú – UVA. EM Monteiro de Morais. Fortaleza-CE. guicat735@gmail.com.

4 Pós-graduada em Psicopedagogia. Universidade Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza-CE. graziportela@hotmail.com.

5 Mestra em Educação – Universidade Federal do Ceará. EM Raimundo de Moura Matos. Fortaleza-CE. sueellen.guimaraes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

é uma questão ética e humana.

O relato é organizado em cinco tópicos principais:

- 👉 Detalhamento da experiência: apresenta o histórico do aluno, os desafios iniciais e a colaboração da família no planejamento das intervenções;
- 👉 Intervenção da gestão escolar: destaca o papel da gestão em liderar esforços de inclusão, com formações, sensibilizações e parcerias com a família;
- 👉 Acessibilidade pedagógica e recursos utilizados: foca na acessibilidade curricular, ambientes sensoriais e tecnologias assistivas;
- 👉 Destruição do capacitismo: ações para conscientizar a comunidade escolar sobre a diversidade através de atividades educativas;
- 👉 Os primeiros resultados: mostram o desenvolvimento de Gabriel e da escola, culminando em uma reflexão sobre os avanços alcançados.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência do aluno Gabriel na escola foi desafiadora, mas também de aprendizado para todos. Era uma criança de 7 anos com autismo e com várias síndromes associadas, que havia vivido experiências de exclusão, o que o fez sentir a escola, sempre, como um local de rejeição. Apesar disso, sua família acreditou na possibilidade de inclusão e matriculou-o em uma escola pública de Fortaleza, com a expectativa de enfrentar desafios. Desde o início, o aluno teve dificuldades em se manter na sala de aula, preferindo andar pela escola, e apresentava agressividade, dificuldades de socialização, comunicação limitada e sensibilidade a estímulos sensoriais. A mãe de Gabriel desempenhou um papel essencial, fornecendo informações valiosas sobre seu comportamento e necessidades, permitindo à equipe escolar planejar intervenções eficazes.

Intervenção da gestão escolar

Portanto, a gestão escolar foi fundamental neste processo, liderando e articulando o processo de inclusão. A escola foi gerida de maneira participativa, com reuniões periódicas de equipe de professores, Atendimento Educacional Especializado e família. Por meio dessas ações, segundo os princípios de Luck (2009), a escola comunicou-se bem, se organizou para oportunizar a inclusão do aluno. A principal ação foi a “Semana de convivência e inclusão”, que envolveu toda a escola em atividades que tratavam do respeito à diferença e da importância da inclusão. Além disso, foram oferecidas formação continuada sobre TEA e práticas inclusivas para a equipe escolar, bem como realizadas rodas de conversa sobre capacitismo, para desconstruir preconceitos. A comunicação constante com a mãe de Gabriel fortaleceu a parceria e possibilitou um planejamento das atividades escolares mais eficiente.

Acessibilidade pedagógica e recursos utilizados

Dentre estas, se encontravam, por um lado, a acessibilidade curricular, o que permitia que o aluno acesse aos conteúdos de uma forma significativa. Para consegui-lo, as atividades eram dotadas de sentido e o material visual, como recortes e colagens, despertava muito o interesse dele. Por outro lado, as tarefas eram ajustadas ao ritmo, com objetivos curtos e claros que podiam ser alcançados. Finalmente, a aula incluía um “canto de calma”, com almofadas e fones de ouvido e materiais sensoriais, para onde ele se retirava quando se sentia irritado. Assim, o ambiente também se converteu em confortável para a aprendizagem. Em segundo lugar, algumas tecnologias foram utilizadas — nomeadamente, as tecnologias como aplicativos educativos, audiolivros e vídeos interativos, o que permitiu ao aluno focar a sua atenção e a interação com o conteúdo de acordo com as suas dificuldades sensoriais e cognitivas.

Desconstruindo o capacitismo

No decorrer do processo de inclusão, a escola se propôs à conscientização da comunidade sobre capacitismo. A maioria das crianças, pais e funcionários ainda não compreendia claramente as limitações do aluno, e, para isso, foram realizadas atividades para celebrar a diversidade e discutir a atitude de respeito em relação a todos. Além disso, foi montado um painel de colaboração, onde cada um tinha que expressar, em suas palavras, o que é inclusão, o que levou à discussão de todos os aspectos desse processo.

Os primeiros resultados

No geral, após dez meses letivos, o progresso do aluno era notável. Ele passou a frequentar a sala de aula e mostrou-se mais engajado nas atividades. Seu comportamento agressivo diminuiu a um mínimo e sua interação tornou-se mais confiante. Um dos momentos mais significativos foi a ocasião em que ele apresentou um painel artístico feito de recortes e colagem criado por ele e explicou a seus colegas o significado do mesmo. Esse foi um sinal claro de que a inclusão é benéfica não apenas para o aluno com deficiência, mas também para os outros alunos e toda a comunidade escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso do aluno Gabriel foi profundamente transformador para todos. Ficamos cientes de que a inclusão vai além do cumprimento da lei; envolve um esforço coordenado que vai desde a gestão escolar até os professores, estudantes e famílias. Assim, a gestão escolar foi importante em estabelecer um ambiente coordenado; ao mesmo tempo, a sensibilização sobre o capacitismo e a desconstrução e sensibilização contínuas foram cruciais para criar uma atmosfera escolar inclusiva e equitativa. Essa experiência nos lembra que a Educação Inclusiva não é um privilégio, mas um direito que deve ser desfrutado por todos. Oferecerá aos alunos um ambiente escolar de inclusão, e todas as crianças terão uma escola na qual possam se sentir em casa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Gestão democrática da educação:** atualidade e desafios. São Paulo: Cortez, 2020.

LUCK, H. **Gestão participativa e a inclusão escolar: Possibilidades e desafios na prática educacional.** Editora Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

O Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aprendendo com as diferenças

Ana Cristina Pinto Porto Gonçalves⁶

Arlene Adriana Alves de Brito⁷

Patrícia Teixeira Moura⁸

César Lima Costa⁹

1. INCLUSÃO: UM CONVITE À TRANSFORMAÇÃO

A educação escolar na perspectiva inclusiva tem por objetivo garantir o direito de todos à educação, independentemente de suas características físicas, necessidades e habilidades. Neste sentido, documentos como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram fundamentais para orientar, fortalecer e embasar a prática da Educação Inclusiva como atualmente é apresentada e desenvolvida, permitindo desenvolvê-la de modo a proporcionar um atendimento com resultados significativos. A inclusão é bastante desafiadora, e se faz necessário a superação do capacitismo, que, segundo Mapurunga (2022) é uma forma de descriminalização e marginalização do sujeito, tornando-o inferior aos demais.

O estudante Nicolas Evangelista (fictício) chegou à escola com laudo de uma neurologista pediátrica, de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando nível de suporte 3, com comprometimento da fala (não verbal), grande déficit de equilíbrio, estereotípias, impulsividade, choro e riso imotivados, entre outros comportamentos. A partir destas características, a escola iniciou um processo de reestruturação para atender às necessidades específicas do aluno. Um dos primeiros desafios enfrentados foi o de superar as barreiras atitudinais presentes por parte da equipe pedagógica, que demonstrava insegurança em lidar com as demandas de inclusão. Essa situação mobilizou a gestão para promover formações, diálogos e ações práticas que asseguraram um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento de Nicolas, destacando-se a importância de uma abordagem colaborativa e comprometida com a equidade.

Para estruturar esta discussão, propomos abordar quatro aspectos fundamentais do processo de inclusão vivenciado por Nicolas: acolhimento, escuta da família, rotina pedagógica e desenvolvimento da autonomia. Iniciaremos com os momentos de acolhimento no CEI, que foram essenciais para criar um ambiente seguro e receptivo para a criança e sua família. Em seguida, exploraremos a importância da escuta ativa da família, destacando como os diálogos acolhedores fortaleceram a confiança da mãe no trabalho realizado. Posteriormente, discutiremos a construção da rotina pedagógica adaptada às necessidades de Nicolas e à inclusão no cotidiano escolar. Por fim, apresentaremos os avanços na autonomia da criança, ressaltando os resultados alcançados e as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Acolhimento inicial

No início da experiência com Nicolas, a gestão e a equipe docente enfrentaram desafios relacionados ao acolhi-

6 Especialista em Gestão Escolar (UFC). CEI Professor Martinz de Aguiar, Fortaleza-CE. anacrisppg@gmail.com

7 Especialista em Psicopedagogia (UVA). CEI Murilo Serpa, Fortaleza-CE. arileneabs@gmail.com

8 Especialista em Psicomotricidade (UECE). Profa da Escola Municipal Antônio Sales, Fortaleza-CE. ptm.patricia2012@hotmail.com

9 Professor na EMEF Carlos Jereissati. Maracanaú-Ceará. Técnico da Secretaria Municipal da Educação (SME) Fortaleza-CE. Doutor em Educação (PPGE/UFC). Tutor do Curso Renafor UFC-MEC. Email: cesar.lima@educacao.fortaleza.ce.gov.br

mento. Foi observado que alguns educadores demonstraram dificuldades em lidar com a inclusão, reforçando a necessidade de uma mudança de postura institucional. Segundo Mantoan (2011), o acolhimento de crianças com deficiência requer um ambiente seguro, receptivo e que valorize a diversidade. Essa etapa inicial foi crucial para garantir a permanência de Nícolas na escola, uma vez que práticas inconvenientes, como permitir que ele saísse mais cedo, comprometendo o processo de inclusão, estavam acontecendo. A mudança de mentalidade e as ações organizadas para acolhê-lo marcaram um ponto de virada no entendimento sobre inclusão dentro da instituição.

Escuta da família

A construção de uma relação de confiança com a mãe de Nícolas foi fundamental para o sucesso da inclusão. Na primeira conversa, ficou evidente a sobrecarga emocional da mãe e a necessidade de orientações claras e acolhedoras por parte da escola. A escuta ativa, como destaca Veiga (2008), é uma prática que fortalece os vínculos entre a família e a escola, permitindo a construção de uma parceria sólida. Essa abordagem possibilitou a identificação das necessidades específicas de Nícolas, bem como o desenvolvimento de estratégias conjuntas que favoreceram sua adaptação e progresso no ambiente escolar.

Rotina pedagógica acessível

A acessibilidade da rotina pedagógica de Nícolas foi outro passo essencial no processo de inclusão. Com o apoio de um profissional de suporte educacional, ações como o desfralde e a introdução de práticas que promovem sua participação ativa nas atividades escolares foram fundamentais e inovadoras. Segundo Garcez e Ikeda (2021), o acesso ao currículo deve ser viabilizado por meio de acessibilidade que respeite as características individuais dos estudantes. No caso de Nícolas, o planejamento de atividades ajustadas às suas necessidades e a presença de um apoio especializado resultaram em avanços significativos no engajamento e na autonomia.

Desenvolvimento da autonomia

A promoção da autonomia de Nícolas foi um dos maiores avanços apresentados durante o período de 2022 a 2024. Ele passou a participar mais ativamente das atividades escolares, conseguiu parcialmente se alimentar sozinho e desenvolveu habilidades que demonstram progresso em seu desenvolvimento pessoal e social. Essas conquistas evidenciam a importância de práticas pedagógicas inclusivas que, como aponta Rodriguez (2021), devem evitar a padronização e valorizar a individualidade de cada criança, respeitando suas particularidades e necessidades. Esse processo reforça a ideia de que a inclusão efetiva exige um olhar atento às potencialidades do aluno, transformando desafios em oportunidades de crescimento e aprendizagem para todos os envolvidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, é possível afirmar que a trajetória de Nícolas demonstrou que o acolhimento, a escuta ativa das famílias e o trabalho colaborativo entre gestão, professores e assistentes educacionais são elementos essenciais para superar barreiras atitudinais e promover o desenvolvimento pleno da criança. Conforme destacado pela professora, não há inclusão se essas barreiras persistirem, reforçando a importância de práticas que valorizem a diversidade e garantam a participação de todos no ambiente escolar.

A importância de práticas pedagógicas adequadas às necessidades individuais e em parceria com a família e todo o núcleo escolar está diretamente ligada à superação de barreiras atitudinais que podem impedir a inclusão no ambiente escolar. Além disso, a lotação de uma profissional de apoio destacou-se como um diferencial significativo, evidenciando a importância de que a gestão administrativa e pedagógica, liderada por gestores comprometidos, atue de forma proativa para promover a inclusão. A gestão desempenha um papel essencial na construção de práticas colaborativas e no envolvimento de toda a comunidade escolar. E a inclusão requer investimentos contínuos em recursos humanos e materiais, aliados ao fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a equidade e o respeito

à diversidade, garantindo uma educação para todos desde a infância. Conforme apêndices, um trabalho realizado com o envolvimento, participação e colaboração de todos, a inclusão é possível.

REFERÊNCIAS

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de bolso**: O desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RODRIGUEZ, R. de C. M. C. A compreensão dos processos utilizados pelo aluno: respeitando a individualidade e evitando padronizações. In: **Políticas públicas e ordenamentos legais**: cadernos de estudos do curso de Gestão da Educação Especial e Educação Inclusiva. Pelotas: UFPel, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien)**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Relato sobre os avanços na aprendizagem de uma criança autista no contexto de mediações pedagógicas inclusivas

Juliane Albino Lucas Vasconcelos¹⁰
Érica Vasconcelos Cajazeiras¹¹

1. INTRODUÇÃO

O relato dessa experiência trata da Educação Inclusiva no contexto escolar e evidencia os avanços alcançados e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A intenção desse relato é mostrar o avanço de uma aluna.

A Educação Inclusiva se amplia desde a década de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), orientados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). No entanto, avanços significativos vêm sendo observados, especialmente após a implementação de políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A experiência dessa aluna reflete as possibilidades e desafios de garantir uma educação de qualidade e avanços. Relatar essa experiência é mostrar a importância de trazer a família para o ambiente escolar e, assim, promover o desenvolvimento e a inclusão social dessa criança.

A estudante foi matriculada na unidade escolar no ano de 2023, no primeiro ano do Ensino Fundamental I. No início, a criança apresentava muitas dificuldades de comunicação e concentração durante sua permanência em sala de aula, trazendo, assim, muitos desafios para os professores e seus colegas em sala de aula. Então, o apoio da mãe da aluna, Maria José Cristiane, trouxe para o ambiente escolar uma parceria de benefícios para todos os envolvidos.

Quando família e equipe escolar atuam de forma colaborativa, torna-se possível construir estratégias pedagógicas individualizadas que atendam às necessidades específicas da criança. A troca sistemática de informações entre a escola e a família contribui para o alinhamento de práticas e objetivos, assegurando continuidade, coerência e intencionalidade no processo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume o papel de mediadora entre a instituição escolar e a família, garantindo uma comunicação clara, constante e qualificada, além de atuar na identificação e superação de conflitos ou barreiras que possam emergir no processo de inclusão.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A parceria estabelecida entre a mãe e a escola, envolvendo gestores e professores, foi fundamental para o processo educativo. As informações compartilhadas pela mãe ofereceram dados valiosos sobre o comportamento, as preferências e os desafios da aluna, permitindo à escola ajustar o ambiente e as metodologias de ensino de forma mais eficaz.

A partir desse conhecimento, os professores passaram a implementar práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com as necessidades educacionais da aluna. Ao perceber a existência de uma comunicação positiva e articulada

10 Pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar (FVJ). Escola João Nunes Pinheiro – Fortaleza-CE. Juliane.albino@educacao.fortaleza.ce.gov.br

11 Mestranda em Educação (UFC). E.M. André Luís – Fortaleza-CE. erica.vasconcelos@educacao.fortaleza.ce.gov.br

entre a família e os docentes, a estudante sentiu-se mais segura e confiante no ambiente escolar. Ao longo desses anos, observa-se um desenvolvimento significativo em seu percurso educacional: atualmente, a aluna cursa o segundo ano do Ensino Fundamental I e concluiu seu processo de alfabetização, mantendo um percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, ainda que apresente algumas limitações.

As informações disponibilizadas pela mãe no ambiente escolar trouxeram um apoio aos professores, tornando, assim, o trabalho mais inclusivo, porque ela se torna um apoio às outras crianças que também apresentam dificuldades e precisam de um suporte para realizar suas atividades. Esse envolvimento da família também incentiva, sensibilizando colegas e educadores sobre a importância de respeitar as diferenças. Isso contribui para que a criança seja valorizada por suas habilidades e potencial, em vez de estigmatizada por suas dificuldades.

Outro aspecto importante dessa parceria da mãe da criança na escola é que ela passa a conhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na sala do AEE, trabalho esse que foi fundamental no processo de alfabetização da aluna, pois a mesma se faz presente nesse atendimento regularmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que, no processo de desenvolvimento da criança, o apoio familiar não apenas complementa o trabalho realizado pela escola, como também contribui para a construção de um ciclo de confiança, respeito e aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, enquanto coordenadora pedagógica, busco assegurar que todos os recursos disponíveis na instituição escolar sejam mobilizados de forma intencional para apoiar crianças com Transtorno do Espectro Autista e/ou outras necessidades educacionais específicas, promovendo sua aprendizagem, bem-estar e inclusão social. Embora o processo de inclusão ainda represente um desafio significativo para a escola, é imprescindível a busca contínua por caminhos pedagógicos e recursos criativos que possibilitem às crianças crescer e se desenvolver no ambiente escolar de maneira plena e satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>.

Acesso em: nov. 2024. UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Inclusão escolar: o papel da escola no acolhimento das famílias e crianças com deficiências

Jovanna Pinheiro Medeiros Marinho¹²

1. INTRODUÇÃO

A escola inclusiva é aquela que acolhe a todos, sem discriminação, respeitando as necessidades de cada um.

Booth; Ainscow, 2000

A inclusão escolar de crianças com deficiência requer a cooperação efetiva entre escola, família e sociedade. A escola tem um papel central ao adequar suas práticas pedagógicas e ao proporcionar acolhimento emocional e social. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal Brasileira/1988 (art. 208, inciso III), é dever do sistema educacional oferecer atendimento preferencial na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de uma Educação Inclusiva de qualidade que respeite as diferenças individuais dos alunos.

A parceria com as famílias é essencial. A família deve não só participar ativamente do processo educacional, como também fornece suporte emocional, compartilhar informações sobre a criança e contribuir com sugestões para melhorar o ensino inclusivo. Pesquisas destacam que o sucesso da inclusão depende do envolvimento contínuo da família, que complementa o trabalho da escola e ajuda a construir uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a formação contínua dos professores é fundamental. Educadores com formação que compreendam as necessidades específicas dos alunos e apliquem estratégias flexíveis são elementos-chave para a inclusão bem-sucedida. Esses fatores demonstram que uma abordagem inclusiva eficaz envolve a colaboração entre escola, família e comunidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Na unidade escolar em que atuo como gestora, atendemos atualmente a cerca de 59 estudantes público-alvo da Educação Especial. Muitas das ocorrências relacionadas ao desenvolvimento desses alunos foram identificadas e comunicadas às famílias a partir das vivências das crianças no ambiente escolar. Um dos aspectos que mais nos chamam a atenção e que exigem extremo cuidado diz respeito à forma de informar e acolher a família que “descobre” um filho ou uma filha com deficiência, bem como ao papel que a escola e seus profissionais assumem nesse momento tão sensível.

A linguagem e os termos utilizados nesse processo merecem especial atenção, uma vez que muitas famílias não possuem o conhecimento necessário sobre transtornos, síndromes e/ou deficiências. Dessa forma, faz-se imprescindível uma abordagem clara, empática e humanizada, que utilize exemplos e referências acessíveis, possibilitando que os pais compreendam e acolham as informações apresentadas. Acredito veementemente que também é papel da escola informar e formar essas famílias, auxiliando-as a lidar com a nova realidade que se apresenta na trajetória de seus filhos.

¹² Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2005. Professora do ensino fundamental do município de Fortaleza desde 2012. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de setembro (2015).

Um exemplo marcante ao longo da minha atuação como gestora escolar refere-se à chegada de uma criança, oriunda da rede particular de ensino, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. Seus pais acreditavam que parte do comportamento considerado “atípico” estava relacionada ao fato de o aluno ser filho único, bastante papariado e criado majoritariamente pela avó. No entanto, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, diversas evidências foram observadas e registradas pelos profissionais envolvidos em sua formação, fortalecendo a necessidade de encaminhamento para possíveis investigações médicas.

Foram dias desafiadores para apresentar à família a sugestão construída pela equipe escolar acerca do desenvolvimento da criança. Contudo, por meio de muito diálogo, adequação da linguagem e escolha cuidadosa dos termos, foi possível avançar para a aceitação do encaminhamento proposto. Com o passar dos meses, confirmou-se, por meio de laudos médicos, aquilo que já vinha sendo observado no contexto escolar: indícios compatíveis com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir desse momento, o trabalho de acolhimento à família intensificou-se de forma ainda mais significativa.

O processo de “luto” pelo filho idealizado não é, nem jamais será simples. Segundo Ana Maria Fonseca (2010), em seu artigo *O luto por um filho que não se perdeu*, os pais vivenciam um luto ao perceber que a realidade de seus filhos não corresponde às expectativas inicialmente construídas. É por meio da informação, da formação e do trabalho conjunto entre docentes, equipe do Atendimento Educacional Especializado e gestores escolares que se inicia a construção de uma rede de apoio sólida, capaz de acolher essa nova família, esse novo aluno e esse novo sujeito que se apresenta à comunidade escolar.

Conforme nos explica Geny Lustosa (2009), em seu artigo *Inclusão: o olhar que ensina — o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*, evidencia-se a importância da colaboração entre educadores em um contexto de acessibilidade que ultrapassa as barreiras físicas e curriculares, promovendo, sobretudo, a transformação das práticas pedagógicas em ações mais humanizadas, inclusivas e acolhedoras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que as práticas escolares voltadas às crianças com deficiência devem ultrapassar a dimensão pedagógica restrita ao espaço da sala de aula e ao atendimento direto aos estudantes. É imprescindível que professores, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado atuem de forma articulada, adotando posturas acolhedoras que considerem, igualmente, as necessidades das famílias, especialmente no momento da descoberta do diagnóstico.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental como espaço de escuta, orientação e apoio, oferecendo informações claras, estratégias adequadas e uma abordagem empática, capaz de contribuir para a construção de vínculos de confiança. Ao envolver as famílias no processo educativo, a instituição escolar favorece uma aprendizagem significativa, fortalece o desenvolvimento integral das crianças com deficiência e consolida práticas verdadeiramente inclusivas, baseadas no respeito, na compreensão e na valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

FONSECA, A. M. **Luto por um filho que não se perdeu**. São Paulo, 2010.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Feira das Mães Empreendedoras do AEE, uma experiência exitosa da Escola Municipal Angélica Gurgel

Renata Facundo dos Anjos Gomes¹³

Rilena Borges Costa¹⁴

Sheila Maria Arruda Linhares¹⁵

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin¹⁶

1. INTRODUÇÃO

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e promover a escola das diferenças.”
(Mantoan)

O presente texto tem como objetivo relatar a experiência vivida pelas famílias de alunos com deficiências da E.M Angélica Gurgel, situada na região da Messejana. A experiência traz a vivência na prática do acolhimento e envolvimento das famílias dos alunos atípicos da escola, proporcionando, assim, um elo forte e de segurança que impacta o aprendizado e o desenvolvimento social desses alunos na escola.

Temos documentos norteadores que embasam a Educação Especial, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1998); as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); as Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal; a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autista; a Nota técnica sobre profissionais de apoio; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a Lei nº 7991/96; e a Lei (alterações) nº 9.317/2007 CME.

No âmbito do município de Fortaleza, encontramos um crescimento do número de matrículas de estudantes na Educação Básica, no período de 2012 a 2022, conforme os dados estatísticos do Painel de Indicadores da Educação Especial. Em 2012, foram realizadas 5.022 matrículas na Educação Especial, correspondendo a 0,8% do total de matrículas na Educação Básica. Em 2022, temos 10.343 matrículas na Educação Especial, 3,2% do total de matrículas na Educação Básica. Nota-se um crescimento em números absolutos de 12.320 matrículas na Educação Especial, em dez anos.

Assim sendo, devemos pensar a Educação Inclusiva como um conjunto de valores que resulte em um modelo inclusivo, abrangente e participativo de educação. Integram essa reflexão as dimensões dos direitos humanos, da diversidade, da participação e da aprendizagem rompendo com a pedagogia tradicional, visto que se apresenta como contrária à inclusão na escola, por defender padrões rígidos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

13 Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E.M Angélica Gurgel, do Município de Fortaleza-CE. renata.facundo1982@gmail.com

14 Mestranda em Arte da Cena pelo Instituto Célia Helena (SIGLA). E.M Maria Dalva Severina Marreiro, do município de Fortaleza-CE. rilenabc@gmail.com

15 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Escola Municipal Gabriel Cavalcante, Fortaleza-CE. smal64@gmail.com

16 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). EM Raimundo de Moura Matos, do Município de Fortaleza-CE. sueellen.guimaraes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

A experiência da Escola Municipal Angélica Gurgel demonstra um avanço significativo na área da Educação Especial Inclusiva. A presença de uma Sala de Recursos Multifuncionais e o trabalho desenvolvido pela professora psicopedagoga Francisca Angelino são elementos cruciais para o sucesso dessa iniciativa.

O texto segue com o detalhamento dessa prática pedagógica, inicialmente descrevendo o *locus* no qual foi realizada, e avança para a descrição da experiência em si e as reflexões teórico-práticas destas.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência exitosa aqui apresentada foi realizada na Escola Municipal Angélica Gurgel, localizada no centro da Messejana. A escola atende ao público de Fundamental II e EJA, funcionando nos três turnos. No turno diurno, atende em torno de 655 alunos, com mais 120 alunos da EJA. A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, onde possui uma professora especialista que desenvolve as ações com alunos, professores, pais e funcionários. O trabalho desenvolvido pela professora é bem envolvente e inclusivo, e a mesma procura envolver a todos na proposta inclusiva.

O presente relato é feito por uma das autoras deste texto, Renata Facundo dos Anjos Gomes, que assumiu a direção da escola em janeiro de 2024 e aproximou-se da professora fazendo um trabalho de escuta para ver como vinha sendo desenvolvido na escola este trabalho do AEE juntamente de alunos e profissionais de apoio, os quais, no caso, a escola possui dois e mais uma monitora de inclusão. Percebi o grupo bem integrado e orientado pela professora Angelina, como ela é chamada na escola. A professora tem como princípio básico o diálogo: está sempre dialogando com esses profissionais, alunos, professores e comigo, que represento, neste momento, a gestão.

Várias atividades são desenvolvidas durante o ano pela Sala de Recursos Multifuncionais, com a finalidade inclusiva de todos. Não fazemos atividades à parte para o público do AEE, fazemos com que esse público esteja envolvido nas ações como todos na escola: feiras, interclasses, projetos, entre várias outras ações que fazem parte do currículo da escola.

Para que todo esse envolvimento ocorra, é importante que todos estejam envolvidos e que entendam a proposta do AEE. Dentre esse público, destacamos as famílias. As famílias são acolhidas na escola, a professora faz uma conversa inicial para apresentar a proposta de trabalho da escola, orientada pela rede, e faz o trabalho de escuta individualmente com os responsáveis para entender a realidade e especificidade de cada aluno.

A escola também valoriza muito a interação e a troca de experiências entre as famílias atípicas e, a partir daí, surge, através da iniciativa da professora e apoio da gestão da escola, o “papo de mãe”, onde a professora traz em sua fala o encantamento pelo título e projeto acolhedor para as mães do AEE. Esses encontros, segundo a professora, são espaços aconchegantes e reconfortantes, onde as mães podem compartilhar experiências, desafios e conquistas. A ação ocorre semestralmente na escola ou quando se vê a necessidade de, por algum motivo, proporcionar esse momento mais do que está previsto no calendário escolar.

E foi em um desses encontros do “papo de mãe” que nasceu a ideia da Feira das Mães Empreendedoras do AEE da E. M. Angélica Gurgel, pois foi através da escuta das mães que percebemos a necessidade delas. São mães que, em sua maioria, abandonaram seus empregos para dedicar-se exclusivamente a seus filhos, acompanhando-os em suas terapias e atendimentos. Mães que necessitam complementar sua renda. A partir disso, surge a ideia da Feira das Mães Empreendedoras, com o objetivo de motivá-las e mostrar o trabalho empreendedor que algumas delas já desenvolviam.

A feira foi organizada por elas, mães do AEE, juntamente à professora do AEE, profissionais de apoio e alunos. Foi um dia de exposição de produtos artesanais confeccionados por elas, brechó, exposição de plantas. Foi um movimento lindo, com envolvimento e interação entre alunos, professores e mães.

A partir desta ação, muitas mães que não eram empreendedoras despertaram para esta ação e passaram a empreen-

der. Uma mãe que descobriu o hiperfoco do seu filho autista em plantas passou a expô-las e a ter um espaço em uma praça pública de Fortaleza para expor e vender mudinhas de plantas com seu filho. Outras tiveram sua autoestima elevada e sentiram-se empoderadas a partir desta ação de ter seu próprio negócio.

São ações que podem parecer simples, mas que carregam em si grandes significados para a vida das pessoas que participam delas e, principalmente, dos nossos alunos, que se sentiram valorizados com suas famílias. A família desempenha um papel fundamental no processo de inclusão. Mantoan e Lanutti (2022) destacam a importância de construir relações cooperativas e coletivas dentro da família, buscando atender às necessidades de cada membro e do grupo como um todo. A família precisa ser protagonista na busca por recursos e serviços que promovam o bem-estar e a qualidade de vida de todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, a experiência na Escola Municipal Angélica Gurgel representa um caso exemplar de Educação Inclusiva, com destaque para o papel fundamental do AEE e a importância da participação da família. Além do apoio pedagógico, o AEE contribui significativamente para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos.

A família desempenha um papel crucial na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e pode ser uma grande aliada da escola na promoção da inclusão como a relatada acima. A escola demonstra um compromisso com a comunicação aberta e o envolvimento da comunidade escolar, o que é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa inclusiva atendendo a uma diversidade de alunos, tanto em relação à idade quanto às necessidades educacionais específicas, o que exige uma abordagem pedagógica flexível e individualizada.

A experiência na Escola Municipal Angélica Gurgel demonstra que a Educação Inclusiva é possível e necessária. Ao investir em recursos, formação de professores, participação da família e comunidade, é possível criar um ambiente escolar mais justo e uma experiência para reflexão e consolidação de práticas de gestão inclusivas nos espaços escolares. A abertura da escola para as diferenças, sob a compreensão da diversidade, implica pedagogicamente na consideração da diferença dos estudantes, exigindo a igualdade de oportunidades para todos. Assim, uma instituição inclusiva em concepções, valores e práticas acolhe as diferenças das crianças e implica seu currículo na produção de práticas diversificadas com materiais, metodologias e ambientes com o intuito de considerar as singularidades de todos. Aos educadores, cabe a compreensão de que as práticas inclusivas de educação podem ser poderosas ferramentas de transformação social e que práticas que não contemplem a diversidade contribuem para manutenção de um sistema de exclusão e desigualdades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Fortaleza. Lei nº 7.991, de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação de Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, 7 jan. 1997. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/norma/1039>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Fortaleza. Lei nº 9.317, de 14 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, renomeia e reformula o Conselho de Educação de Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, 14 dez. 2007. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/norma/4526>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

Crianças com surdez e crianças ouvintes protagonistas: experiência exitosa na EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota

Maria Euzimar Nunes Rodrigues¹⁷

Naiana Maia Lima Girão Bezerra¹⁸

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, bem como a transversalidade da modalidade de Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com a Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam asseguradas formas institucionalizadas de apoio ao seu uso e à sua difusão (BRASIL, 2002).

A experiência aqui relatada foi desenvolvida em atendimento ao Edital #CasaLibras e, em virtude dos resultados alcançados, incluindo a premiação obtida no referido evento, optamos por socializar essa vivência nesta coletânea, com o intuito de compartilhar práticas exitosas voltadas à educação bilíngue de estudantes surdos.

Em consonância com as orientações previstas no edital, as ações foram realizadas conforme o proposto em cada uma de suas etapas. Os alunos aderiram ao projeto com entusiasmo, demonstrando protagonismo, criatividade e engajamento ao longo de todo o processo, o que evidencia que habilidades e talentos estão presentes nos estudantes, independentemente de suas limitações sensoriais. Destacamos ainda a efetiva inclusão entre alunos surdos e ouvintes observada em todas as etapas do projeto, com ênfase no uso de recursos imagéticos, fundamentais para a compreensão dos estudantes com surdez.

Para organizar a presente discussão, apresentamos, inicialmente, o detalhamento da experiência, contemplando as etapas exigidas pelo projeto. Primeiramente, relata-se o convite para adesão ao edital do evento *Terceiro Campeonato Artístico-Literário para Crianças Surdas*. Em seguida, discutimos a organização e a seleção dos alunos participantes, destacando a atuação fundamental da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos intérpretes de Libras para a execução das atividades propostas. Por fim, abordamos os resultados alcançados no referido campeonato artístico-literário.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota recebeu convite da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), para participar de um evento intitulado *Terceiro Campeonato Artístico-Literário para Crianças Surdas*:

17 Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Diretora da EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, do Município de Fortaleza-CE. euzimar.nunes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

18 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva.

#CasaLibras em Ação, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizando o projeto #CasaLibras.

Inicialmente, ficamos receosos por ser algo novo para nossos alunos e por termos poucas informações desse evento; por esse motivo, a direção da escola se reuniu com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fazer uma leitura e melhor entender o edital de adesão ao projeto. Em seguida, a professora do AEE reuniu a professora do 2º ano do Ensino Fundamental, os intérpretes da escola, a articuladora de inclusão e uma cuidadora para selecionar os alunos participantes do projeto.

No primeiro momento, apresentamos aos alunos a relevância do projeto #CasaLibras e como surgiu no contexto da pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, e, desde então, suas ações têm crescido, promovendo o desenvolvimento artístico-cultural e motivando as produções literárias em Língua Brasileira de Sinais (Libras) por crianças surdas, além de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da modalidade de ensino bilíngue e da interação professor-aluno.

Para realização do projeto, convidamos os professores dos alunos do 3º, 4º e 5º anos e intérpretes, e fizemos um cronograma com dias e horários para realização das etapas sugeridas no edital. Assim, iniciamos com apresentação aos alunos e um pouco sobre a vida do pintor Van Gogh. Orientamos utilizar a narrativa do livro de Aline Pinto: *Quem sou eu*, versão de vídeo com acesso pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=SRPkidTFdmc>.

Após a apresentação do vídeo, a professora do AEE mostrou aos alunos a imagem da tela original de Van Gogh e relatou que eles iriam assistir a um vídeo com uma descrição poética do quadro em Libras realizada por Cacau Mourão, professor, autor e poeta surdo.

Na sequência da realização do projeto, as professoras apresentaram aos alunos detalhes da biografia de Van Gogh e do poeta surdo Cacau Mourão, autor da versão poética do quadro em Libras, e solicitaram aos alunos uma produção de uma releitura artística e coletiva do quadro de Van Gogh, com a inserção de elementos culturais da comunidade surda.

Em outro encontro, os alunos foram organizados em equipes e as professoras sugeriram a criação artística de uma releitura do quadro *Campo de Girassóis* de Van Gogh, devendo conter elementos culturais surdos mais elaborados onde, em equipes puderam usar a criatividade, com tintas, pincéis, lápis coloridos em uma folha de cartolina.

Percebeu-se que foi necessário outro encontro para os alunos se organizarem para as conclusões dos quadros de suas equipes. Para a outra etapa do projeto, foi realizada uma seleção para a escolha dos alunos para a produção de um vídeo com descrição-síntese sobre os dois autores, Van Gogh¹⁹ e Cacau Mourão²⁰.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, contamos com a participação de uma cuidadora para confeccionar os adesivos de cabeça das alunas com o tema “girassol”, onde os alunos perceberam a importância de sua participação e apoio na realização do projeto. Ao concluírem os trabalhos, as professoras, juntamente à direção, leram as regras de participação para alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, e enviaram dois produtos: i. uma pintura (releitura artística da obra *Campo de Girassóis* de Van Gogh), resultado de trabalho coletivo de sua turma, contendo nela marcas da comunidade surda, influenciado pela descrição imagética produzida pelo #CasaLibras com a versão descrita do poeta surdo Cacau Mourão, sem identificação dos autores; e ii. um vídeo em Libras de 4 minutos, contendo a apresentação da proposta: escola, localização, o grupo que realizou o vídeo de alunos surdos e ouvintes, a descrição biográfica da vida de Van Gogh e de elementos da obra selecionada *Campo de Girassóis* e a descrição biográfica da vida do poeta surdo Cacau Mourão, com a interpretação dos aspectos que mais chamaram atenção na poesia criada por ele.

Após o envio dos trabalhos, ficamos aguardando e torcendo para que a Comissão Avaliadora Científica do Tercei-

19 Vincent Willem Van Gogh foi um pintor pós-impressionista neerlandês. Considerado uma das figuras mais famosas e influentes da história da arte ocidental.

20 Cláudio Mourão é autor de livros de Literatura Surda-Infantil, professor, pesquisador, escritor e poeta.

ro Campeonato Artístico-Literário do #CasaLibras, formada por profissionais internos da instituição, e professores convidados, grupo de pesquisadores especializados na área de Educação de Surdos, composto por renomados profissionais de diversas universidades, premiasse a EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, pois essa troca valiosa de experiências entre professores e estudantes de diferentes regiões proporciona inclusão dos alunos e as práticas educativas voltadas a eles.

Ao final da Participação do 3º Campeonato Artístico-Literário do #CasaLibras, os vencedores, seus professores e alunos foram premiados com medalhas para os primeiros, segundos e terceiros lugares em cada categoria, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, todos os participantes, seus professores e alunos, independentemente da colocação, receberam certificados de participação. As escolas participantes também foram certificadas, reconhecendo suas boas práticas educativas voltadas a alunos surdos.

Salientamos que a Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conforme o artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015. p 12 e 13).

O resultado dos vencedores do 3º. Campeonato Artístico Literário do #CasaLibras, foi divulgado em uma *live*, e nossa escola foi uma das vencedoras, onde recebemos reconhecimento por todo o esforço e empenho dedicados, que tornam este prêmio mais do que merecido. A comissão relatou que foi uma honra reconhecer o grande trabalho que é desenvolvido diariamente com nossos alunos surdos.

Em seguida, recebemos um convite para participar do evento solene de premiação, com o preenchimento de um formulário e apresentação da nossa experiência exitosa por até 10 minutos com os seguintes pontos: processo de construção da proposta do campeonato em suas escolas; vídeos dos alunos relatando a experiência de participar e ganhar o campeonato; filmagens do dia da divulgação da *live*; e apresentação utilizando slides.

Um representante da escola irá participar do Evento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, no dia 6 de dezembro de 2024, durante todo o dia, das 8h às 18h, para apresentar o projeto realizado na escola e receber a premiação, medalhas, diplomas, tudo custeado pela organização do evento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da Escola Municipal de Tempo Integral de Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota no 3º Campeonato Artístico-Literário do #CasaLibras constituiu-se como uma importante experiência pedagógica, capaz de fortalecer práticas inclusivas e reafirmar o compromisso da instituição com a Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue. Acreditamos que a realização do projeto e a premiação recebida representaram um importante incentivo à promoção de boas práticas educacionais, pois compreendemos que a educação bilíngue se fundamenta no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

O desenvolvimento das atividades evidenciou a importância do trabalho coletivo entre gestores, professores, intérpretes, equipe de apoio e alunos, possibilitando vivências significativas em Libras, o fortalecimento da identidade surda e o estímulo à produção artística e literária dos estudantes. A conquista do 1º lugar no campeonato reafirma que a educação bilíngue de pessoas surdas se concretiza por meio de ações colaborativas e da valorização de iniciativas que promovem práticas educativas acessíveis, inclusivas e culturalmente significativas.

Desta forma, o reconhecimento obtido reforça o papel da escola como referência em educação bilíngue e inclusão, além de nos motivar a seguir investindo em propostas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural. Que experiências como esta continuem a inspirar e fortalecer, cada vez mais, práticas inclusivas na Educação de Surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SMITH, G. W.; NAIFEH, S. **Van Gogh: A vida.** Trad: Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Acolhendo vivências e reflexões de mães atípicas em uma Escola de Tempo Integral

Francisco Ivan Barreto Pontes²¹
Francisco de Assis Bento da Silva²²
Heloísa Barreto Guedes²³

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo onde a normalidade é definida por padrões, mães de filhos com deficiência encaram desafios invisíveis, desafios que só quem vivencia pode descrever com propriedade. A criança com deficiência traz consigo a necessidade de reorganização da família, de seus cuidadores, função que, na grande maioria das vezes, é desempenhada pela mãe, que assume múltiplos papéis. Além disso, muitas são abandonadas pelos companheiros após o diagnóstico do filho. Carlos (2020) destaca que a criação do ser humano está profundamente ligada à sua sobrevivência, e que o cuidado desempenha um papel crucial na qualidade dessa existência. Esse cuidado não abrange apenas a saúde física dos filhos, mas também aspectos sociais e psicológicos, que são fundamentais para um desenvolvimento saudável e equilibrado.

A interação social e o apoio emocional são essenciais para a formação de indivíduos resilientes e bem-adaptados à vida em comunidade. Essa perspectiva reforça a importância de um ambiente de cuidado que promova não só a sobrevivência, mas também o bem-estar integral do ser humano. Os aspectos que envolvem o desenvolvimento do indivíduo, como alimentar, brincar, dar carinho e amor, entre outras necessidades, dependem do vínculo afetivo com a mãe. Na maioria das vezes, ela se sente esgotada emocionalmente, além do fato de todo trabalho realizado por ela não ser remunerado. Quando se conhece a realidade familiar do aluno, torna-se mais fácil compreender suas dificuldades e elaborar estratégias de aprendizagem que se adequem a essa realidade.

O projeto Mães Atípicas e suas Batalhas Cotidianas (MABC) surgiu a partir de observações feitas por membros da equipe escolar em relação aos comportamentos de dois alunos (ARS e DS, ambos alunos com deficiência). Em função disso, foram levantadas discussões sobre como era o contexto familiar, a aceitação após o diagnóstico e, em especial, como a figura materna convive com o fato de cuidar de uma pessoa com deficiência. Iniciamos, então, pesquisas de referenciais teóricos em sites, livros, revistas, entre outras ferramentas de apoio, para conhecermos melhor a maternidade atípica.

O projeto surgiu também como uma forma de dar voz a essas mulheres extraordinárias, as “mães atípicas”, para melhor conhecer suas experiências e desafios em um cenário onde suas histórias muitas vezes são silenciadas e ainda precisam lidar com o luto do filho idealizado, com a chegada do diagnóstico de um filho. O adoecimento psicológico de mulheres mães está intrinsecamente relacionado à romantização da maternidade atípica na contemporaneidade, destacando a importância de compreender as vivências que cercam suas realidades após a confirmação do diagnóstico de deficiência.

Esse processo muitas vezes envolve “luto” e pode resultar em sofrimento psíquico não apenas para as mães, mas para toda a família (Gama, 2019). Diante disso, surgiu o questionamento: quais mecanismos de apoio podem ser efetivos para auxiliar mães atípicas a superar desafios diários que promovam o seu bem-estar emocional e social?

21 Especialista em Biologia Molecular (FAVENI). EEMTI Tomé Gomes dos Santos, Paramoti-CE. ivanbarretoPontes@gmail.com

22 Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). EEEP Francisco Paiva Tavares, Caridade-CE. profassisbento@hotmail.com

23 Mestranda em Ensino e Formação Docente - Instituto Federal do Ceará (IFCE). Tutora do curso Gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva. helo.bg2@gmail.com

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O projeto traz uma abordagem qualitativa e descritiva, já que aborda as vivências da maternidade atípica no cuidado com os filhos, bem como a busca de uma sociedade que respeite às diferenças. Utilizamos pesquisas bibliográficas mediante fontes confiáveis através de artigos, livros, revistas e materiais disponibilizados em plataformas acadêmicas como SciELO e Google Acadêmico, entre outras ferramentas.

Para a abordagem qualitativa, os membros da equipe participam mensalmente dos encontros com um grupo já existente de mães atípicas de Paramoti, sendo possível vivenciar e partilhar os principais desafios enfrentados, o que possibilitou a produção escrita de relatos e diários feitos pelas mães do grupo mencionado, que deram origem ao livro *Mãe entre rimas e desafios*, e episódios do podcast denominado PodAtípico. As inúmeras ações foram reunidas no site <https://projetoelas.shop/index.html> e divulgadas no Instagram e no canal do projeto no YouTube. Para a pesquisa quantitativa, realizamos a aplicação de enquetes, sendo estas pertinentes à produção de gráficos para análise e discussões de resultados.

Como damos ênfase ao contexto da linguagem, os professores desta área (professores da rede estadual e municipal) contribuíram significativamente com nossas ações, instigando os alunos a produzir os gêneros textuais. Houve a produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, enfatizando a realidade da maternidade atípica. Estudantes também produziram poesias de cordel, infográficos, folders, entre outros gêneros.

Ocorreram momentos de pintura das mãos das mães atípicas e de seus filhos para a confecção de quadros e um concurso de desenhos para a ilustração do livro supracitado (em poesia de cordel), baseados na história de uma mãe e seus três filhos autistas alunos da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Tomé Gomes dos Santos, em parceria com o cordelista de Santa Quitéria, Luiz Ademar Muniz. Vale ressaltar que a obra foi reproduzida e distribuída para compor o acervo de espaços de leitura das escolas da cidade (em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC), bem como se encontra em formato virtual no site do projeto.

O concurso de desenhos para compor a ilustração dos versos ocorreu em turmas do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Bela Vista. Realizamos entrevistas, promoção de palestras por mães colaboradoras e membros da Associação de Mães e Amigos de Pessoas com Deficiência com a Técnica da CREDE 7 Arleise Matos (mãe atípica) e os membros do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Ana Furtado e Elayne Feijó. Visitamos as salas de recursos multifuncionais de nossa escola e outras escolas do município para entender como acontece a relação com as famílias. Uma das ações que realizamos, também de forma prazerosa, foi o apoio educacional aos alunos com deficiência de nossa instituição e das demais escolas nos encontros mensais das mães.

Essa ação de caráter contínuo faz uso de “Caixas Educativas Móveis”, que contêm atividades e jogos. Notamos que as parcerias estabelecidas foram primordiais para o alcance de nossos objetivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de estudos de referências e pesquisas de campo, podemos compreender que a maternidade atípica é uma jornada repleta de desafios, especialmente quando as mães recebem o diagnóstico da deficiência de seus filhos. Essas mães enfrentam o medo do desconhecido e buscam incessantemente recursos e apoio adequados para garantir que os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão sejam respeitados e cumpridos. Mães atípicas assumem múltiplos papéis e percorrem um trajeto social complexo, que envolve os sistemas de saúde, educação e assistência social, lutando incansavelmente por melhores condições.

As ações do projeto e as produções de gêneros textuais contribuíram para expor as histórias autênticas dessas mães, causando um impacto positivo em suas vidas e na comunidade. Isso promoveu uma maior compreensão e empatia

em relação à maternidade atípica. A aplicação de enquetes para a composição de gráficos foi de suma importância, pois resultou em uma mudança significativa na forma como as pessoas se posicionam diante da temática abordada.

O projeto MABC pôde inspirar um maior engajamento da sociedade na busca pela inclusão e acolhimento, não apenas de indivíduos com deficiência, mas também de suas mães. Estamos convictos de que contribuímos para a construção de uma sociedade que compreenda o verdadeiro significado de equidade e igualdade, ao passo que conquistamos maior respeito à Pessoa com Deficiência e o reconhecimento de mães atípicas como mulheres ativistas e empoderadas, que lutam por seus ideais. O projeto aproximou as famílias do ambiente escolar e tornou-o mais acolhedor.

REFERÊNCIAS

CARLOS, A. P. **Cuidado, desenvolvimento humano e relações familiares**. São Paulo: Cortez, 2020.

GAMA, A. C. **O luto pelo filho idealizado: implicações emocionais no contexto da deficiência**. São Paulo: Summus, 2019.

Experiências e vivências na realidade inclusiva de escolas da Rede Estadual do Ceará

Francélia de Moura Barros Escouto²⁴

Gêwada Weyne Linhares²⁵

José William Matias Barros²⁶

Heloísa Barreto Guedes²⁷

1. INTRODUÇÃO

“No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”
(Mittler, 2003, p. 25).

O presente trabalho pretende discorrer sobre um tema de bastante relevância em nosso tempo: discutiremos a inclusão e a importância crucial da visibilidade das pessoas com deficiência. Tivemos, durante toda nossa história, um abandono significativo das pessoas com deficiência, antes relegadas ao ostracismo, e, de forma contundente, procuramos, através de exemplos, vivências e experiências, revelar um pouco do cotidiano de nossas escolas e de que maneira esses estudantes estão inseridos em nosso sistema de ensino. Temos a certeza de que as escolas públicas, hoje, possuem um ambiente bastante favorável à inclusão de pessoas com deficiência, que precisam necessariamente de um ambiente favorável para estudar e se desenvolver. Não podemos tolerar que, em pleno século XXI, ainda tenhamos casos que evoquem a intolerância, seja ela de qual forma for.

Precisamos estar atentos e vigilantes para que as conquistas alcançadas jamais possam retroceder. A sociedade precisa estar amparada em todos os seus quesitos deficitários. Nosso trabalho ajuda a dar mais dignidade a esses estudantes; devemos ter um olhar clínico e saber identificar suas necessidades para garantir seu desenvolvimento. O bem-estar, o sucesso e ascensão social não podem estar associados a apenas um determinado grupo de pessoas. Esses benefícios oriundos da educação de qualidade devem estar disponíveis a todos, principalmente aqueles que são mais excluídos.

A seguir, falaremos das experiências e vivências das escolas de tempo integral EEMTI Estado de Alagoas e EEMTI Dona Hilza Diogo de Oliveira. Apresentaremos no primeiro tópico o “Festival Alunos que Inspiram”, onde todos os alunos são estimulados a apresentar trabalhos nas áreas artística e cultural. Por fim, trataremos do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais das referidas escolas, onde os alunos são atendidos em suas necessidades pedagógicas, onde são trabalhadas e desenvolvidas suas potencialidades e onde o professor realiza o apoio aos professores da sala regular.

2. EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

Destacamos duas experiências relevantes para a inclusão, realizadas nas escolas de tempo integral Estado de Alagoas e Dona Hilza Diogo:

24 Mestranda em Ensino e Formação Docente - Instituto Federal do Ceará (IFCE). Tutora do curso Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. helo.bg2@gmail.com

25 Especialista em Gestão Escolar, UVA. EEMTI Estado de Alagoas, Fortaleza-CE. jose.barros6@prof.ce.gov.br;

26 Ms. Educação Especial, Universidade de Cuba e UECE. Superintendente das escolas estaduais SEFOR 1, Fortaleza-CE. gewada.linhares@prof.ce.gov.br;

27 Dra. Em Educação, Universidade Interamericana (Paraguai). EEMTI D. Hilza Diogo, Fortaleza-CE. francelia.escouto@prof.ce.gov.br.

1: Festival Alunos que Inspiram

Desde 2016, esse festival tem sido realizado anualmente como uma iniciativa da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Seu propósito é identificar, valorizar e promover a divulgação da produção artística e cultural dos estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino Estadual do Ceará. Ele ocorre em três fases: escolar, regional e estadual. As vagas são ofertadas nos segmentos Pessoa com Deficiência (PCD) e Pessoa sem Deficiência.

A cada edição, as obras devem ser criadas a partir de um tema gerador. As categorias abrangem artes visuais (pintura, desenho à mão, grafite, fotografia), criação literária (poema, cordel, quadrinhos, crônicas), música (banda cover, música intérprete, música autoral, banda autoral) e dança. O festival já premiou vários alunos PCDs nas diversas categorias. Os alunos desenvolvem habilidades artísticas e têm a oportunidade de revelar talentos considerados difíceis para suas limitações. Eles passam a ser notados no meio escolar como pessoas com potencialidades e melhoram sua autoestima e socialização, além de alcançar um enorme enriquecimento pedagógico.

2. Atendimento educacional especializado (AEE)

Na SRM: em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão/2015 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva/2008, as Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas para dar suporte ao processo inclusivo, à medida que realizam um atendimento educacional especializado com o objetivo de tentar superar ou minimizar as dificuldades dos alunos, identificar e aprimorar suas habilidades e apoiar o professor do ensino regular.

Nessa perspectiva, os professores das SRMs das escolas citadas realizam um trabalho de planejamento individual para atender às necessidades de cada aluno, fazem atendimento individualizado do aluno no contraturno da escolarização, elaboram atividades levando em consideração as características e desafios de cada aluno, promovem a inserção dos alunos nos diversos ambientes escolares e orientam os professores e comunidade escolar acerca da inclusão.

São realizadas atividades de socialização, dinâmicas em grupo, sensoriais, concentração, linguagem, raciocínio lógico, comunicação verbal e não verbal e de regulação emocional. Identificamos que os alunos que participam do AEE obtiveram avanços nas relações sociais, na capacidade de concentração, organização mental, gestão do tempo, regulação emocional e elevação da autoestima. A escola fica mais preparada para apoiar o sucesso e permanência do aluno, e o professor do ensino regular torna-se mais seguro no desenvolvimento de suas atividades e relação com os alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, a inclusão escolar nas duas escolas (EEMTI Estado de Alagoas e EEMTI Dona Hilza Diogo de Oliveira), através da SRM e AEE, tem transformado a escola num espaço acolhedor. Ações como a acolhida dos pais/alunos e a participação em eventos como o Festival Alunos que Inspiram têm desenvolvido o senso de responsabilidade e o respeito às diferenças, proporcionando o reconhecimento e o aumento da autoestima dos jovens.

As ações da professora do AEE possibilitam a aprendizagem dos alunos, ajustando o currículo escolar para garantir que alunos com deficiência possam acessar o conteúdo de forma mais eficaz. Sob a perspectiva da inclusão, essas atividades têm demonstrado que os alunos adquirem competências para desenvolver habilidades essenciais para a sua vida acadêmica e social. Estamos iniciando o processo de inclusão e necessitamos de muito apoio das políticas públicas e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Projeto Café com Amor: fortalecendo a rede de apoio escolar no Atendimento Educacional Especializado

Adeliane Batista da Silva²⁸

Cybele Pedreira Silveira²⁹

Rebeca Ferreira de Almeida³⁰

Fabiana Maria Barbosa de Sousa³¹

1. INTRODUÇÃO

“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno.”

Rubens Alves, 1999

A inclusão escolar é um direito inalienável de todo ser humano. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, devem ser acolhidas pelas escolas regulares, que precisam se organizar para atender às suas necessidades.

Este trabalho é fruto da formação ofertada pelo MEC (2024) em parceria com a UFC, na qual foram compartilhados relatos de experiências exitosas sobre inclusão. Nesse contexto, apresentamos uma experiência prática realizada em uma Escola Municipal de Fortaleza. A instituição atende a cerca de 830 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.

No início do ano letivo de 2024, a escola enfrenta desafios significativos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE³²). As mães dos alunos demonstravam resistência ao serviço e desmotivação. Diante desse cenário, identificamos a necessidade de um espaço de acolhimento e suporte emocional. Assim nasceu o projeto Café com Amor, que tem como objetivo fortalecer a autoestima das mães por meio de encontros dinâmicos e informativos.

Neste relato, destacamos o impacto do projeto para a comunidade escolar, analisamos os aprendizados adquiridos e apresentamos as práticas pedagógicas adotadas. O texto está estruturado em três partes principais: no primeiro tópico, analisamos a concepção e execução do Café com Amor; em seguida, abordamos os desafios enfrentados pela equipe e as estratégias utilizadas para superá-los; e, por fim, discutimos os resultados e avanços alcançados, enfatizando a relevância de práticas inclusivas no contexto educacional.

28 Psicopedagogia na faculdade Darcy Ribeiro (FDR). Escola João Saraiva Leão, Fortaleza-CE. adeliane.batista@educacao.fortaleza.ce.gov.br

29 Especialista em Docência na Educação Infantil (UFC). CEI Paulo Sarasate, Fortaleza-CE. cybele.pedreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

30 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), EM Paulo Sarasate, Fortaleza-CE. rebeca.ferreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

31 Mestrado em Educação pela Universidade Federal Do Ceará, Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza-CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAECE. fbmsousa09@gmail.com .

32 É o serviço da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

2. DO DIAGNÓSTICO À TRANSFORMAÇÃO

Nessa seção, detalharemos as etapas do projeto Café com Amor e os aprendizados obtidos. A iniciativa surgiu a partir de relatos das mães sobre suas dificuldades emocionais e práticas e contou com a colaboração de diversos profissionais, principalmente a professora da sala do AEE e uma psicóloga convidada.

A necessidade do projeto foi identificada durante o período de atendimento aos alunos no AEE. A equipe da escola, em diálogo com as mães, percebeu a urgência de criar um espaço de escuta ativa; assim, foram realizadas dinâmicas de interação e atividades recreativas, além de uma palestra conduzida por uma psicóloga, abordando temas como autoestima, estratégias de apoio mútuo e superação de desafios no cuidado com as crianças e o trabalho realizado no AEE.

Durante a execução do projeto, houve momentos de relatos e troca de experiências entre as mães, com mediações da equipe pedagógica e da psicóloga. As mães demonstraram gostar do projeto e se aproximaram de outras mães para juntas, dialogarem sobre suas necessidades e dificuldades, bem como levarem seus filhos para os atendimentos no AEE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, é possível afirmar que a experiência relatada reforça a importância de práticas inclusivas que promovam o acolhimento e o cuidado da comunidade escolar como um todo. Projetos como o Café com Amor mostram que a interação entre escola, famílias e profissionais é essencial para consolidar uma Educação Inclusiva de qualidade.

Como encaminhamento, sugerimos que ações semelhantes sejam implementadas em outras escolas, com suporte técnico e financeiro de políticas públicas. Essa responsabilidade deve ser compartilhada entre gestores, educadores e órgãos governamentais, visando à transformação contínua do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Construindo uma cultura inclusiva através da Semana da Educação Inclusiva

Maurinelio Nepomuceno de Araújo³³

Juliana Maria Araújo L. Lozano³⁴

Adriana Saraiva Santos da Silva³⁵

1. INTRODUÇÃO

A Semana da Educação Inclusiva 2024 é uma ação pedagógica prevista no calendário letivo pela Secretaria de Educação Municipal do Município de Fortaleza-CE. A proposta da Secretaria é que cada unidade escolar busque idealizar e executar ações para a promoção de uma cultura inclusiva, através de sequências didáticas, palestras e outras ações pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial com caráter inclusivo e informativo para toda a comunidade escolar.

Essa proposta é fruto da ascensão da Educação Especial Inclusiva no contexto da Educação Básica, devido ao crescimento de matrículas de estudantes com deficiência e transtornos de comportamento e aprendizagem nas redes públicas de ensino ao longo dos últimos anos. É o que apontam os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) no Censo Escolar 2023: o número de matrículas na Educação Especial cresceu 41,6% entre 2019 e 2023.

Além disso, é importante também destacar que essa ascensão também é fruto da atualização da legislação Federal relativa à inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD) no que diz respeito ao usufruto dos seus direitos garantidos pela Constituição de 1988, bem como para ampliar o amparo para essa população, eliminando as barreiras que existem em consequência da deficiência. Sobre a legislação, destaco a Lei nº 13.146/2025, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Aqui, será descrita a experiência exitosa da Semana da Educação Inclusiva realizada em 2024 na Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, uma parceria da gestão escolar com a professora do Atendimento Educacional Especializado e o professor readaptado na biblioteca da escola, tendo também a participação de professores lotados em outras unidades escolares da rede municipal, que foram responsáveis por palestras, circuito de psicomotricidade etc.

2. SEMANA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2024

Esta experiência exitosa aconteceu no mês de setembro de 2024 na Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, como previsto no calendário letivo da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza. Na ocasião, a gestão escolar, juntamente à professora do AEE, idealizou e executou uma semana de atividades alusivas à Educação Especial Inclusiva, com palestras, rodas de conversa, brincadeiras, circuito psicomotor, apresentações artísticas etc.

A programação está descrita a seguir: a abertura se deu com a divulgação nas salas de aula de 1º a 9º anos manhã

33 Pós-graduação Lato Sensu em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Universidade Unifuturo (2018); pós-graduação Lato Sensu em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2006); Licenciatura e Bacharelado em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (1988, 2003). delaraujo13@yahoo.com.br

34 Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Plus. juliana.araujo@educacao.fortaleza.ce.gov.br

35 Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú. adrianasaraivadil@gmail.com

e tarde da programação da semana. Nessa ocasião, aconteceu uma conversa informal com os estudantes a respeito de nomenclaturas referentes à inclusão e acessibilidade, com a divulgação de panfletos informativos sobre essa temática para a construção de uma cultura inclusiva com informações científicas de qualidade.

Na terça-feira, aconteceu a palestra e vivência psicomotora *Oficina do brincar - vivendo fora das telas e aprendendo a brincar no mundo inclusivo*, com a psicomotricista e professora da Rede Municipal de Fortaleza Nathany Castelo. Na ocasião, os estudantes e professores tiveram a oportunidade de participar de uma formação voltada à prevenção do excesso do uso de telas e instruções sobre brincadeiras que são possíveis de fazer na escola e em casa para as crianças e adolescentes.

Na quarta-feira, aconteceu a exibição do filme *Cordas*, com roda de conversa entre professores e estudantes e com a participação do professor de referência da biblioteca da escola, e a professora do AEE participou de uma ação educativa da Educação Inclusiva na Escola Municipal Raimundo de Moura Matos.

Na quinta-feira, aconteceu a exibição do documentário *Falas de Acessos*, com a proposta de um debate e roda de conversa acerca da necessidade de eliminação de barreiras para a inclusão eficiente, além de assuntos relativos a bullying e acolhimento das diferenças.

Na sexta-feira, foi realizado um café para os profissionais de Apoio à Inclusão com o tema “Cuidando de quem cuida”. Essa iniciativa foi para demonstrar a valorização desses profissionais, que são essenciais para o bom funcionamento da escola e para garantir a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

Todas essas ações buscam o envolvimento e a participação das famílias dos estudantes público-alvo do AEE, compartilhando informações importantes, e a socialização das ações tanto de forma presencial como através de aplicativos de mensagens virtualmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro este relato fazendo uma importante reflexão baseada no aforismo atribuído a Mahatma Gandhi: “A verdadeira medida de uma sociedade é como ela trata seus membros mais vulneráveis”. A partir disso, como gestor escolar, me comprometo cada vez mais a trabalhar em favor da construção de uma cultura inclusiva na unidade escolar na qual me encontro como diretor, buscando aprender cada vez mais sobre a temática a partir de referenciais teóricos importantes, como Vygotsky, Mantoan, Lustosa, entre outros, além de estar sempre atualizado com a legislação vigente no município, no estado e no Brasil acerca da Educação Especial Inclusiva e os direitos das Pessoas com Deficiência (PCD). Além disso, garantindo que, nesta escola, estejamos atentos como comunidade escolar para a promoção da eliminação de barreiras e incentivo à equidade, promovendo nos estudantes a capacidade acolhedora e integradora independente das deficiências.

De acordo com Mantoan (2003, p. 91), “a escola prepara o futuro e, certamente, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos muito diferentes de nós, que precisamos nos empenhar tanto para compreender e viver a experiência da inclusão”. Diante disso, torna-se evidente que atualmente não é mais possível que educadores adotem discursos pautados na ideia de que não estão preparados para efetivar a inclusão escolar.

É imprescindível investir continuamente em formação continuada, assegurando uma base teórica consistente, aliada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de uma gestão que promovam uma cultura inclusiva. Gestores e docentes precisam atuar de forma consciente e comprometida com o princípio de que a educação é um direito de todos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205. Ademais, o artigo 5º do mesmo dispositivo legal garante que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Desta forma, é indispensável que ações como a experiência exitosa apresentada através deste relato virem rotina nas práticas pedagógicas, pois essas ações que não apenas envolvem o público-alvo da inclusão e do AEE, mas promovem eventos e práticas educativas que envolvem toda a comunidade escolar, precisam ser rotineiras e mais bem aproveitadas de modo geral em todas as unidades escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Minha Escola Inclusiva: como a gestão inclusiva pode fazer a diferença na vida do indivíduo com deficiência

Cleonice Marli Pereira Diniz Carriazo Dantas³⁶

Iranice Estevam dos Santos³⁷

Laura Mirian de Almeida Muniz Feijó³⁸

Laralise Lima Barroso³⁹

1. INTRODUÇÃO

A inclusão torna-se também uma via para vencer barreiras sociais como o preconceito, pois forma gerações mais preparadas para encarar a vida com seus percalços. De acordo com Mantoan (2015, p. 60), a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”.

A Educação Especial constitui-se como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já a Educação Inclusiva configura-se como uma abordagem educacional que assegura o direito de todos os alunos aprenderem juntos, em um ambiente escolar que reconhece e valoriza a diversidade. Ressalta-se que a Educação Especial permanece essencial, pois oferece o suporte necessário aos estudantes que demandam atendimentos mais especializados, garantindo-lhes direitos já assegurados pela Constituição Federal. A efetivação da inclusão escolar somente é possível mediante a adaptação dos espaços físicos, dos materiais didáticos e das metodologias de ensino, de modo a atender às diferentes necessidades educacionais.

Nesse contexto da Educação Inclusiva, o gestor escolar assume um relevante papel, uma vez que suas atitudes, concepções e práticas influenciam diretamente a atuação da equipe, servindo de referência para a promoção da inclusão e da integração dos estudantes com necessidades específicas. A postura do gestor é determinante para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na equidade e na valorização das diferenças.

Com base nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada com uma criança com Transtorno do Espectro Autista, matriculada no Infantil IV de uma instituição de ensino do município de Caucaia, durante o período da pandemia de COVID-19. Tal contexto representou um grande desafio para a instituição, sobretudo no que se refere à inclusão de uma criança atípica em atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota. Contudo, por meio da atuação articulada do gestor escolar, em parceria com a família e a comunidade escolar, foi possível promover a inclusão e a integração dessa criança à vida escolar.

O trabalho desenvolvido fundamentou-se nos princípios da gestão democrática, com o envolvimento coletivo de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tanto o estudante quanto sua família sentiram-se acolhidos, respeitados e integrados ao ambiente escolar. Para organizar a presente discussão, apresenta-se inicialmente o detalhamento da experiência exitosa, destacando os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas. Por fim, são apresentadas as reflexões decorrentes da experiência vivenciada pelo gestor escolar.

36 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Faculdade Nova Iguaçu. Escola Luzia Correia Sales e Caucaia. marlicarriazo@hotmail.com

37 Especialista em Gestão Escolar e Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (FATAP). Creche Irmã da Paz e Caucaia. iranicesantos.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br

38 Especialista em Educação Infantil - Faculdade Cesma de Maracanaú – FACESMA – Nedi Humberto Nunes de Miranda. lauramirianmuniz@hotmail.com

39 Especialista em Educação Profissional e Tecnológica – IFCE. Secretaria Municipal de Caucaia. laralise.lb@gmail.com

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Em fevereiro de 2021, assumi como Coordenadora Pedagógica da Escola Murilo Amaral em meio à pandemia, com aulas remotas. A escola enfrentava desafios, incluindo a ausência de gestão anterior e a necessidade de restaurar a confiança das famílias. Um caso em destaque foi o de Kauá (FICTÍCIO), uma criança autista matriculada no Infantil IV, que não participava das atividades enviadas pelo WhatsApp. A mãe, sobrecarregada e sem parceria com a escola, sentia-se excluída e desacreditada devido a experiências negativas anteriores.

Após uma conversa franca com a mãe, ouvi relatos sobre a falta de um cuidador para Kauá e a postura insensível da antiga gestão, que impunha à família a responsabilidade total pelo acompanhamento do estudante. Expliquei que a escola, sob nova gestão, trataria Kauá de forma humana, garantindo seus direitos e oferecendo o suporte necessário. A partir desse diálogo, a mãe tornou-se uma aliada, e juntos desenvolvemos estratégias para incluir Kauá efetivamente nas aulas.

Inicialmente, Kauá passou a frequentar a escola em dias específicos para atividades presenciais adaptadas às suas necessidades. Planejamos vivências que ele pudesse compreender, reduzindo barreiras e criando um ambiente acolhedor. Essa mudança trouxe resultados positivos, melhorando não apenas sua interação na escola, mas também seu comportamento em casa, ao estabelecer uma rotina.

Com o retorno das aulas presenciais, Kauá, no Infantil V, participou regularmente, contando com adaptações como quadros de rotina para previsibilidade, atividades personalizadas e uma sala com estímulos reduzidos e sinalização por pictogramas. As professoras e os colegas foram incentivados a apoiar Kauá, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

A experiência com Kauá transformou a cultura da escola. Conscientizamos toda a comunidade escolar de que a inclusão é responsabilidade de todos. A partir dele, outros estudantes da Educação Especial foram acolhidos com respeito, empatia e práticas inclusivas, consolidando um espaço de aprendizado humanizado para todas as crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir um atendimento inclusivo no ambiente escolar, é essencial que o gestor adote uma gestão democrática, promovendo a integração de todos os envolvidos no processo educativo. Isso transforma a escola em um espaço acolhedor e comprometido com a inclusão, especialmente para crianças com deficiência, assegurando seu acesso e permanência.

A experiência relatada evidencia que o gestor pode mobilizar a comunidade escolar por meio de diálogo e parceria com as famílias, estratégias pedagógicas acessíveis e conscientização sobre a responsabilidade coletiva na inclusão. A gestão escolar tem um papel central em garantir acessibilidade e implementar ações inclusivas.

Apesar das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, destaca-se a necessidade de capacitar profissionais, especialmente gestores, para liderar esse processo. Oferecer formações continuadas, cursos e especializações em Educação Especial e Inclusiva é fundamental para fortalecer as práticas inclusivas nas escolas.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

Fortalecendo o diálogo entre escola e as famílias atípicas

Manoela Maria Barbosa Lopes⁴⁰

Dayane da Silva Gadelha⁴¹

Ildanira de Sousa Chaves⁴²

Marney Eduardo Ferreira Cruz⁴³

1. INTRODUÇÃO

“Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los.”
(Freire, 1996, p. 135)

Os encontros familiares para diálogos com as famílias, gestão, departamento de inclusão do município do Eusébio e as professoras, juntamente à professora da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, aconteceram ao longo dos quatro bimestres do presente ano, no Centro de Educação Infantil Maria Tavares de Sousa, CEI Timbu, CEI José Façanha da Silva e em toda rede municipal do Eusébio. O objetivo é aproximar as famílias da escola e a gestão para juntas, ouvirem e discutirem ações pedagógicas que desenvolvam os aspectos sociais e cognitivos das crianças.

Apresentamos os temas abordados nesses encontros, o impacto na aprendizagem e na autonomia das crianças e alunos matriculados na instituição de ensino e os ganhos de interações sociais, práticas esportivas e o que as ações construídas com a participação familiar têm gerado de transformação social e política pública na esfera municipal. O que se pretende com esse relato é fortalecer as aprendizagens de forma pontual e significativa na rede de ensino, com conhecimento e troca de saberes com a comunidade escolar.

A proposta da Gestão Inclusiva é que todos os atores da escola minimizem as barreiras que impedem a inclusão acontecer de fato e de direito. Não estamos falando apenas de barreiras físicas, mas de barreiras da desinformação, do capacitismo, entre outras. Dialogar com as famílias é oportunizá-las ao protagonismo e à garantia dos direitos previstos na legislação vigente.

Para dar organização a essa discussão, apresentaremos o primeiro tema abordado no encontro familiar de 2024; nesse dia, foram apresentados os núcleos gestores dos respectivos centros de Educação Infantil, e discutimos sobre a temática “A produtiva relação entre a família e a escola”. No segundo encontro, realizado no segundo bimestre, foi abordado o tema “Aceitando os filhos como eles são: educando para autonomia”. Seguidamente, discutimos sobre o terceiro encontro, “Autoridade na família: respeito e diálogo; sexualidade e liberdade; limites e culpas; aprendendo a ouvi-los para poder entendê-los”. Por fim, tratamos do quarto encontro familiar no CEI Timbu, onde foi abordado o tema “Celebrando as vitórias e conquistas”.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Os encontros familiares aconteceram na Sala de Recursos Multifuncional, facilitado pelas professoras do atendi-

40 Pedagogia (UVA). Pós-graduada em Gestão e coordenação escolar (FASEC).

41 Graduada em Pedagogia (FAVENI), Pós-graduação Gestão Escolar (FAVENI).

42 Pedagogia (UVA) Pós-graduada em Gestão e coordenação escolar (FASEC).

43 História (UVA) e Pedagogia (UNIASSELVI), pós em gestão e práticas pedagógicas - (PROMINAS). Filosofia (UFC), Mestrado em Psicologia da Educação (UnB).

mento educacional especializado (AEE), juntamente de uma representante do Departamento de Inclusão do município do Eusébio e o núcleo gestor da escola. No primeiro encontro foi dialogado sobre a importância e relevância da parceria entre família e escola, a apresentação do núcleo gestor e a função do AEE. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, no artigo 4º, inciso III, determina que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado gratuito para alunos com público da Educação Especial (LDB, 1996). Apresentar às famílias a legislação e pontuar os ganhos de construção inclusiva é assegurar que a luta pela inclusão não é vã. O fortalecimento desta parceria entre família e escola serve exatamente para garantir os direitos prescritos na legislação vigente.

O desenvolvimento social e a aprendizagem dos alunos, relatados através das famílias, mostram a importância de ter escolas inclusivas e participativas e os filhos matriculados no ensino regular, tendo a garantia de acessibilidade, recursos pedagógicos adaptados e Sala de Recursos Multifuncional e AEE. Lustosa e Ferreira (2020, p.102), ao examinar a legislação, observaram os avanços no comprometimento de políticas públicas na perspectiva inclusiva. Acreditamos que temos muito a avançar quanto ao comprometimento familiar e enquanto sociedade.

No segundo encontro, abordamos o tema “Aceitando os filhos como eles são: educando para autonomia”. Nesta roda de conversas, abordamos o bullying no meio familiar e na escola. Foram pontuadas palavras carinhosas com que tratamos nossas crianças, mas que, por vezes, incitamos o capacitismo, tais como: “o bichim”; “ele é café com leite”; “ele é assim mesmo” e tantas outras. Dialogar sobre esse contexto é educar para a inclusão. A proposta da escola e da legislação vigente, que inclui, por exemplo, a BNCC 2017, é que as instituições eduquem para desenvolver o ser humano, respeitando seus aspectos sociais, culturais e desenvolvimento da autonomia, assim como devem educar para o mercado de trabalho. Diante deste contexto, foi exposto às famílias atípicas que as propostas pedagógicas das escolas no município do Eusébio visam desenvolver nas crianças atividades pedagógicas, manifestações culturais e práticas esportivas voltadas a proporcionar autonomia às crianças e jovens.

Podemos descrever alguns exemplos, como o aluno “E”, matriculado no 1º ano dos Anos Iniciais. Diagnosticado com autismo, ele não apresentava interesse de participar das aulas práticas de Educação Física. Foi estimulado pelo professor e pelo profissional de apoio a comparecer ao ginásio. A primeira experiência foi desafiadora, pois a criança apresentou agitação; contudo, a partir da terceira participação, já passou a acompanhar a turma na formação da fila e a participar das práticas esportivas.

Compreendemos que se trata de um processo contínuo, que exige persistência, tentativa e adaptação das estratégias pedagógicas, não sendo possível desistir diante das dificuldades iniciais. Um segundo exemplo refere-se à criança “F”, matriculada no Infantil V B, em tempo integral, diagnosticada com autismo e não verbal. Inicialmente, a criança não segurava o lápis. A professora “A” desenvolveu um trabalho pedagógico pautado na ludicidade e no uso de materiais concretos e, atualmente, a criança já consegue escrever o pré-nome com autonomia e identificar as letras do alfabeto.

No terceiro encontro entre família e escola no CEI José Façanha da Silva, bem como nas demais escolas da rede municipal, um dos temas abordados foi “Educando para autonomia”. Na ocasião, foi possível perceber a felicidade de uma das famílias ao descrever a autonomia da criança atípica de 4 anos de idade ao sentar-se à mesa para comer sozinha. Disse a mãe: “Eu não a deixava comer sozinha, pois fazia muita sujeira, dava trabalho, e depois das orientações recebidas na escola, passei a deixar que ela se alimente só”. Hoje, “H” faz suas refeições sozinha, organiza os brinquedos e até me ajuda a cuidar da irmã de um ano. Sabemos que, muitas vezes, as famílias não permitem que as crianças façam determinadas atividades, por superproteção ou por achar que elas são incapazes. Para isso, são importantes os encontros e compartilhamentos de experiências que viabilizem uma visão inclusiva e que gera autonomia para as crianças atípicas e a conscientização das famílias. Na nossa escola, trabalhamos a autonomia das crianças desde a entrada principal: pedimos às famílias que deixem as crianças no portão, entreguem a mochila à criança e a deixem se dirigir à sala sozinha — Os pais devem acompanhar à distância. Esse ponto inicial ajudou a construir a autonomia dos pequenos, e temos obtido sucesso em diversos aspectos com as orientações às famílias.

No quarto encontro familiar, no CEI Timbu, foi abordado o tema “Celebrando as vitórias e conquistas”. Na ocasião pudemos ouvir das famílias os avanços e desafios na rotina escolar de cada aluno. Os pais e responsáveis relataram o aprendizado significativo que os alunos tiveram na instituição. O núcleo gestor relatou as metas do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e como esse trabalho está sendo feito, com um olhar único para cada desafio encontrados na sala regular. Foi destacado o aluno “JN”, de 3 anos de idade.

Ao iniciar o ano letivo, JN apresentou algumas dificuldades, como alimentar-se na escola, mesmo quando o lanche era trazido de casa; ainda assim, rejeitava, não se socializava com os colegas, não participava da acolhida e não realizava as atividades propostas, não verbalizava e tentava manter-se sempre abaixo da mesa.

Foi através de trabalho de acompanhamento e detalhado que JN desenvolveu a socialização, motricidade ampla e fina, utilizando materiais diversos como livros, massa de modelar, musicalização, alinhavo e pinça. O estudante teve diversos avanços e está alimentando-se, socializando e desenvolvendo as atividades propostas na rotina escolar. A família tem relatado que a criança tem socializado e demonstrado desenvoltura em diversas habilidades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, descrevemos ações de como uma instituição pode e deve ser inclusiva. As práticas da gestão escolar, de caminhar junto com a comunidade, conhecendo a legislação e colocando em prática. Diante dos quatro encontros detalhados no texto, foi possível ouvir as famílias e ser ouvido enquanto gestão. A beleza destes diálogos foi acolher quem acolhe e desenvolver troca de conhecimentos com um único objetivo: minimizar as barreiras da exclusão, não fomentar o capacitismo e, sobretudo, fortalecer a parceria entre as famílias e a comunidade escolar.

Diante dos encontros familiares, foi possível verificar a ausência de informação — ou melhor, conhecimento — sobre os diagnósticos, o desejo das mães de superproteger os filhos, o desconforto dos olhares e comentários em espaços públicos, tais como transporte coletivo, igrejas, postos de saúde, entre outros. Através do diálogo com a escola, elas entenderam o objetivo de desenvolver nos filhos atividades que estimulem a autonomia, e que as mesmas não deverão se enclausurar juntamente aos seus filhos. A luta é por uma sociedade inclusiva de fato e de direito. É a teoria ganhando vida em todos os espaços sociais.

Por fim, concluímos a importância de fortalecer a rede de apoio das famílias atípicas. Essas mães, pais, avó, precisam ser cuidadas. É visível a vulnerabilidade emocional, social e de desinformação. Precisa-se pensar na elaboração de políticas públicas que atendam a essas famílias de maneira integral. Quando a escola realiza esses diálogos, é um começo para algo maior, é um cuidado micro que pode ganhar visibilidade nas esferas municipais, estaduais e a nível federal. Na legislação vigente, tem que haver espaço para quem cuida, orienta e educa as crianças e jovens com deficiência: terapias, rodas de conversa, atendimento psicológico, musicoterapia, momento de relaxamento (massoterapia), entre outros. Cada relato, choro, desabafo é um pedido de ajuda de famílias sobrecarregadas, e por vezes as escolas, ao invés de acolher, só cobram. Esperamos que este trabalho e as ações que acontecem aqui, no município do Eusébio, sejam exemplo para outros. Que mais famílias sejam ouvidas e tenham seus anseios e necessidades supridas. Inclusão de todos os atores e instituições sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, L. G. **Políticas públicas e educação inclusiva: avanços, desafios e perspectivas.** Fortaleza: EdUECE, 2020.

A participação da família na inclusão escolar: desafios e possibilidades

Maria Leidiane de Sousa Leite⁴⁴
Luciana Maria Ferreira Nogueira⁴⁵
Lucile Maria Santos Sá⁴⁶

1. INTRODUÇÃO

“Inclusão é um direito daqueles que precisam, e incluir é um dever de todos.”

Letícia Butterfield

Ao longo dos anos, é possível observar os avanços e retrocessos que permeiam a temática da Educação Inclusiva no Brasil. Leis e decretos que, a depender do cenário de governo, deixam subentendidos muitas vezes nas entrelinhas indícios de manutenção e favorecimento de ações a serem seguidas, que restringem as amplas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Exemplificando o contexto histórico da inclusão escolar, é possível observar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei 4.024 de 1961 — o indicativo de que a educação de pessoas com deficiência, tratadas no texto como excepcionais, deveria adequar-se ao sistema geral de educação, para integrá-las à comunidade. Na segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5.692 de 1971, temos a indicação de que estudantes com deficiência física ou mental com considerável atraso de idade escolar deveriam ter tratamento especial.

A partir da Constituição Federal de 1988, a inclusão começa, com mais força, a fazer parte das agendas de debates dos governos, subsidiando leis e decretos de favorecimento do desenvolvimento escolar de pessoas com deficiência, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, que estabelece o atendimento às crianças com deficiências preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96, que estabelece que os estudantes com deficiência devem ser integrados às classes comuns de ensino regular; entre outros documentos (leis, decretos, resoluções e planos) em todas as esferas de governo federal, estadual e municipal.

Contudo, ainda é latente a luta pela qualidade da inclusão e do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiências nas instituições de ensino, que demandam esforços de todos os envolvidos neste processo, sobretudo em se tratando das barreiras atitudinais, raiz desafiadora do preconceito, discriminação e segregação. Neste sentido, compreendemos que o envolvimento da família constitui uma força motriz nesta rede colaborativa, atuando com os demais segmentos para que todos os estudantes, a comunidade escolar e demais colaboradores compreendam a necessidade de acolhimento e apoio, como ações habituais que devem assentar a vida em sociedade.

Neste viés, contextualizamos neste texto as práticas de participação das famílias de pessoas com deficiência na EMEIF Francisco Antônio Fontenele, com o objetivo subsidiar e fortalecer a relação da parceria família-escola em um processo colaborativo e qualitativo de inclusão. Desse modo, organizamos o presente trabalho em quatro (4) tópicos. O primeiro trata desta introdução; o segundo versa acerca da relação família-escola no processo de inclusão e apresentação do relato de experiência da escola, pautado nos documentos educacionais oficiais (Constituição Fe-

44 Mestre em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará (UFC). EMEIEF Francisco Antônio Fontenele, Maracanaú-CE. E-mail: leidieneleite13@gmail.com

45 Pós-graduação em Administração Escola, Universidade Salgado Filho. EMEIEF Francisco Antônio Fontenele, Maracanaú-CE. E-mail: lucianamfn@yahoo.com.br

46 Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Vale do Acaraú (UVA). ECIM Manoel Róseo Landim, Maracanaú-CE. E-mail: lucilesa9350@gmail.com

deral de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015) e nos estudos de Souza e Benício (2022), que validam a relação família-escola para o sucesso dos alunos.

O terceiro tópico discorre sobre os desafios e possibilidades da relação escola-família no processo de inclusão escolar a partir das observações realizadas nas experiências da escola e pautado nos estudos de Lustosa (2022). Por fim, tratamos das nossas considerações finais, onde discorremos sobre pontos positivos e pontos de atenção verificados nas ações desenvolvidas na escola.

2. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A Educação Inclusiva é ampla e contínua, exigindo políticas para a garantia da qualidade educacional livre de preconceitos, capacitismo e segregação. No Brasil, temos a Constituição Federal (CF) de 1988 como um dos marcos significativos para a inclusão escolar, ressaltando o Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Uma educação de todos e para todos, comprometida com o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, é um direito inegociável, obrigação do Estado e da família, tendo os pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular suas crianças na Educação Básica, bem como ter conhecimento da frequência e rendimento escolar dos seus dependentes.

Em se tratando da educação escolar de pessoas com deficiência e em consonância com a Constituição Federal de 1988, de uma educação universal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece que a educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com início na Educação Infantil e estendendo-se ao longo de toda a vida.

Em consonância com as legislações anteriormente mencionadas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu Art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo a possibilitar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. O parágrafo único do referido artigo atribui ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade o dever de garantir uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Neste contexto, é de suma importância que todos os envolvidos no processo de inclusão participem ativamente da efetivação qualitativa deste direito. Entretanto, as variadas nuances deste processo configuram-se como desafios diários no “chão” das instituições escolares. No tocante à participação da família, temática deste estudo, na efetivação qualitativa da inclusão, compreende-se como sendo componente valioso nesta rede de apoio; entretanto, o acompanhamento familiar na escola é amolgado pela rotina dinâmica da manutenção da família de prover meios básicos para garantir o sustento dos sujeitos.

Todavia, acerca deste contexto de participação familiar, Souza e Benício (2022, p.2) afirmam que

A escola deve estreitar ao máximo essa relação, oportunizando um convívio maior dos pais na unidade da escola para auxiliar no desenvolvimento do aluno especial. Uma relação de cooperação família e escola é necessária para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações e busquem caminhos que permitam e facilitem o diálogo entre si, para o sucesso educacional do filho e aluno.

Fortalecer a parceria família-escola, de acolhimento, diálogo, entendimento, compreensão e respeito às pessoas com deficiência são ações que devem estar integradas à proposta pedagógica da escola, com vista a combater toda e qualquer forma de discriminação e segregação aos estudantes.

Assim, em meio ao desafio do estabelecimento de um ambiente acolhedor e respeitoso para todos, neste ano de 2024, contamos com a parceria dos pais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no desenvolvimento de ações que vêm contribuindo para a construção de relações interpessoais positivas. Os pais têm três filhos com TEA, matriculados na escola nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensando no bem-estar e desenvolvimento dos filhos, e sentindo a necessidade de trazer maiores informações e conhecimentos sobre deficiências para a comunidade escolar, se propuseram a estar junto da escola nesta caminhada. A partir de então, foram organizadas rodas de conversa por turma/ano escolar com os pais dos estudantes, com participação de outros profissionais (psicólogos, professora do atendimento educacional especializado, núcleo gestor). Organizamos diálogos específicos dos pais com professores dos estudantes com TEA, para conhecimento e entendimento das especificidades dos alunos e palestras com a turma do 3º ano da escola.

As palestras na turma do 3º ano foram ministradas na perspectiva do combate ao bullying e ao preconceito, na sensibilização da empatia e respeito com todos e, sobretudo, com as crianças com deficiência da sala de aula e da escola. A palestra ministrada pelos pais trouxe valorosa contribuição e esclarecimento para todos os participantes. Em uma linguagem acessível, foram repassadas as características do autismo, seus níveis de suporte e o impacto das barreiras atitudinais que dificultam o desenvolvimento humano.

As ações realizadas trouxeram reflexões acerca das condutas que devem permear a convivência social de todos e em todos os espaços sociais. Foram momentos acolhedores, de construção de conhecimentos e sinalização de possibilidades, porém que ainda trazem desafios para a efetivação de uma inclusão escolar verdadeiramente qualitativa e humana, conforme iremos abordar no tópico a seguir.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PARCERIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

Promover a aprendizagem com qualidade de todos os estudantes não é tarefa fácil; no entanto, é imperativo o entendimento de que é especialmente o espaço escolar o ambiente com maiores possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Para Lustosa (2022), a escola regular é um ambiente cujas relações apresentam um grande potencial para a humanização dos sujeitos, rompendo com modelos segregacionistas anteriormente destinados a espaços para pessoas com deficiência.

Ainda segundo a autora, (p.7), “a escola é essencialmente um lugar de inclusão e por isso é necessário garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade”. Neste sentido, o esforço de todos é fundamental para a garantia do desenvolvimento de cada criança/adolescente no espaço escolar. Dentre os desafios evidenciados no processo das ações relatadas no tópico anterior, destacamos a falta de tempo dos pais e/ou responsáveis para acompanhamento escolar dos filhos; a falta de conhecimento acerca das particularidades das deficiências por parte da grande maioria da comunidade escolar; a disponibilidade para querer conhecer e colaborar; e a aceitação da condição das crianças e/ou adolescentes como sujeitos capazes de interagir, aprender, ter autonomia e gerir o desenvolvimento ou pequenas ações de sua vida (capacitismo), bem como o rompimento das barreiras atitudinais, preconceitos e segregação.

Segundo Souza e Benício (2022), a família assume um papel de grande importância no processo educativo inclusivo da pessoa com deficiência, favorecendo o envolvimento nas atividades que lhe são propostas. Nesse sentido, as vivências realizadas com os pais colaboradores abrem um leque de possibilidades que reverberam no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes com deficiências.

A partir das ações realizadas, foi observada a oportunidade da viabilização de uma agenda inclusiva em parceria com toda a comunidade escolar, sobretudo no estabelecimento de grupos fixos de formação para professores, profissionais de apoio, cuidadores, mães e/ou responsáveis pelos estudantes; fortalecimento e ampliação da parceria família-escola por meio de rodas de conversa de ajuda mútua para escuta ativa e colaborativa; ampliação e fortalecimento de rodas de conversa específicas para conhecimento e troca de informações/interação dos pais com professores para entendimento da singularidade de cada criança/adolescente.

Com os estudantes, as agendas e projetos trazem a abertura para sensibilizar e conscientizar a todos sobre nossas ações e o reflexo destas na vida de cada sujeito, enfatizando a importância do respeito mútuo, do diálogo, da garantia dos nossos direitos e deveres, que podem e devem ser trabalhados diariamente na rotina escolar: no acolhimento diário, nas propostas pedagógicas da escola, nos projetos, nas culminâncias e em todas as demais interações ocorridas no espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a importância das valiosas contribuições que as famílias podem agregar ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, bem como aos demais alunos. Para tanto, é necessário fortalecer todos os segmentos que compõem a comunidade escolar em uma grande rede colaborativa na efetivação de uma cultura inclusiva, de acolhimento, respeito e diálogo comprometidos com a integração e desenvolvimento de todos.

As barreiras atitudinais, enraizadas de preconceitos, precisam ser “trabalhadas” para deixar de existir em nossos contextos escolares e sociais. Para caminhar na direção de conseguir este feito, as escolas precisam demandar esforços para, a partir do conhecimento, sensibilizar e mudar a direção de ações veladas e desrespeitosas que prejudicam e bloqueiam o desenvolvimento e interação das pessoas com deficiência. Por fim, é importante esclarecer que este estudo não tem o intuito de trazer mais uma responsabilização para a família, mas sim de demonstrar e suscitar debates de conscientização da parceria necessária entre família e escola na colaboração do desenvolvimento satisfatório dos estudantes com deficiência, em um ambiente acolhedor que possibilite a construção e consolidação de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70501/direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

SOUZA, T. T. de; BENÍCIO, E. R. **O papel da família na Educação Inclusiva**. Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2969/1/tcc_Thais%20Teixeira%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

Exercendo o maternal na deficiência: como as mães da EMEIEF João Magalhães de Oliveira lidam com seus desafios

Priscila Pimentel Chiquita⁴⁷

1. INTRODUÇÃO

“[...] estética tensionada entre a dramaticidade e a beleza. Ora extremamente fortes, ora cansadas de tanta luta – essas são as mães da inclusão.”
(Lustosa, 2015, p.1)

O nascimento de uma criança, em geral, traz uma mudança na vida familiar; porém, é na maternidade que vemos uma transformação maior. Em nossa sociedade, grande parte das mulheres assumem a maior parte das demandas de cuidados por toda a vida de sua prole. São nelas que estão as responsabilidades da alimentação, dos estímulos, da educação, da socialização e da proteção. As mães assumem tais funções porque muitas vezes estão inerentes à própria formação que receberam e, portanto, geram expectativas quanto aos cuidados de sua prole.

Toda sociedade possui padrões de beleza, força, eficiência, inteligência e perfeição. Quando uma mãe tem um filho, a sociedade cobra se a criança atingiu ou não esses padrões. Tal cobrança acontece de forma sutil e, muitas vezes, vinda de pessoas próximas. São cobranças sobre o falar da criança, o engatinhar, o andar, se está ou não se alimentando e como se alimenta, além de muitas outras. Quando este filho nasce com uma deficiência e esses padrões não são atingidos, a mãe tenta rever projetos, resignificar sonhos que foram interrompidos pelos obstáculos das “imperfeições e dos limites”. Essas famílias defrontam-se com a cegueira, com a dificuldade auditiva, cognitiva, socioemocional, com as restrições para andar e falar presentes no filho. É uma realidade difícil e adaptar-se a ela pode ser um processo longo, de luta social e política, não apenas individual ou familiar: [...] “força candente do feminino, da maternidade, do amor e da necessidade de proteção de seus filhos, descobrem formas de se (re)inventar se como sujeito social, no processo cotidiano de renovação da vida” (Lustosa, 2015, p. 1).

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Com base nisso, relatamos a experiência vivida na EMEIEF João Magalhães de Oliveira, uma escola municipal situada no município de Maracanaú, no Ceará. Esta instituição tem atualmente cento e setenta (170) alunos matriculados e oferece turmas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). A escola está situada em uma área urbana, grande parte de seus estudantes são beneficiários de programas governamentais como o Bolsa Família e grande parte de suas famílias são gerenciadas por mulheres, sejam elas as mães ou as avós dessas crianças. Atualmente, na escola, temos vinte e duas crianças com laudos; entre eles, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A experiência vivida será focada principalmente nos principais cuidadores, que, em sua totalidade, são mulheres, sejam mães ou avós dessas crianças. Antes de mais nada, é importante deixar claro que sim, o filho precisa de cuidados, mas a mãe necessita sempre de um tratamento especial. Uma vez que esta mãe esteja bem consigo mesma, se sentindo acolhida e apoiada, ela terá força e disposição para cuidar de seu filho, que depende dela.

47 Especialista em Metodologia do Ensino. UFC – CE. Coordenadora Pedagógica na EMEIEF João Magalhães de Oliveira, Maracanaú-CE. priscilapchiquita@gmail.com

A escola dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais, e tem um atendimento especializado com uma professora psicopedagoga que os acompanha e que é lotada na escola. Esta profissional faz a ponte entre o professor da sala comum e o atendimento individual e especializado para cada criança de acordo com suas necessidades e demandas. Os demais alunos participam periodicamente de palestras sobre as deficiências e respeito às diferenças, e estão habituados à convivência com as crianças que possuem algum diagnóstico, não havendo dificuldade no convívio — muito pelo contrário: estão socializados e os ajudam a ser inseridos nas atividades cotidianas escolares.

Porém, nossa maior necessidade era no acolhimento dessas mães, que muitas vezes se encontravam desencorajadas e sem saber como enfrentar as dificuldades dos cuidados de seus filhos. Portanto, a escola, observando a necessidade de um olhar atencioso e de um cuidado de enxergar a mãe e de saber fazer uma leitura por trás daquele rosto sem maquiagem, daquele cabelo sempre preso, do andar cansado e daquele olhar fundo e vazio, desenvolveu um projeto intitulado *Exercendo o Maternar*.

O projeto é simples, mas de uma vivacidade que está aos poucos renovando forças. Ele consiste em rodas de conversa com as mães sobre a prática de ser mãe. Embora contem com o apoio das psicólogas e assistentes sociais que compõem a nossa rede e fazem parte do atendimento em nossa escola, esses encontros periódicos não possuem como prioridade uma terapia coletiva, mas a intenção do projeto é dar fala a todas as mulheres que sejam mães, professoras, funcionárias da escola, mães dos estudantes, psicólogas e assistentes sociais a ter o mesmo lugar de fala. Uma roda sem graus de importância. Quando as mães se encontram em uma posição de fala e percebem que estão em um grupo de segurança no qual pode expressar seus anseios, dificuldades, lutas e vitórias, sem serem julgadas, elas revelam a sua vulnerabilidade e se posicionam a fim de aprender umas com as outras, buscando no ouvir forças para superar suas dificuldades e, no falar, uma maneira de aliviar suas fraquezas.

Soares e Carvalho, em seu artigo *Ser mãe de pessoa com deficiência: do isolamento à participação social* (2017, p. 3), relatam que

[...] o isolamento e as experiências maternas das mães de pessoas com deficiência instauram o ciclo de invisibilidade caracterizado na lógica de que, como vivem a maior parte da vida no convívio doméstico e são pouco vistas na comunidade, elas deixam de ser reconhecidas como parte e não são vistas pelas políticas públicas. Consequentemente, seus direitos são violados e ignorados, e como não são incluídas na sociedade, continuam invisíveis, e seus filhos/as são alvos de discriminação.

Nesse contexto, o ciclo se repete em diferentes momentos da vida das pessoas com deficiência e de suas mães, desde o atendimento e o monitoramento até o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto com deficiência. Na maioria das vezes, é a mãe que experimenta esse ciclo junto ao(à) filho(a). O reconhecimento dos aspectos que caracterizam o ciclo de invisibilidade é, a nosso ver, um elemento preponderante para romper essa condição.

O projeto deseja romper este ciclo de invisibilidade e dar voz a essas mulheres buscando o apoio umas das outras para que, assim, possam ter forças para cuidar de seus filhos. É fazê-las acreditar nas mulheres incríveis que são e dar a elas suporte para exercerem o seu maternar, fazê-las entender as especificidades de suas crianças, suas limitações e saber esperar o tempo de aprendizado delas. Através das conversas, elas passam a compreender melhor a deficiência do filho, saber lidar com ela, saber buscar a ajuda certa, as terapias certas, ajudar a criança a desenvolver todas as suas potencialidades.

O projeto acredita que não adianta apenas trabalhar com o aluno sem que essa mãe seja também impactada. As rodas de conversa acontecem de forma periódica na escola, pelo menos uma vez por bimestre, podendo ter reuniões extras quando surgirem as necessidades. Cada roda de conversa traz uma temática a ser discutida dentro do contexto geral do maternar e da deficiência. Os temas têm como premissa resgatar o papel dessa mulher, dos seus sonhos e valores, das suas relações familiares, da sua relação com o filho, com o que se espera das dificuldades de aprendizado da criança e como superá-las, do apoio que ela poderá dar à criança e, acima de tudo, de resgatar a afetividade dela com o filho, criando momentos entre ela e a criança, seja lendo uma história ou até desenhando juntos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que vimos até aqui, percebemos que trabalhar com crianças com deficiência é primordial, seja no contexto de uma Sala de Atendimento Especializado, seja em uma sala comum, na mediação e apoio às aprendizagens e na socialização delas com as outras crianças e com os demais profissionais da escola. Porém, devemos observar como essas crianças são vistas pelos seus principais cuidadores, que, em sua maioria, são mães sozinhas e avós.

Não incomum, muitas vezes, essas mulheres encontram-se desgastadas pelas demandas que as crianças trazem, sem saber lidar ao certo com a deficiência do filho, ainda vivendo o luto da aceitação. Acolher essa mulher em sua vulnerabilidade, dar o suporte educacional necessário e inseri-la em um grupo de iguais, a fim de que ela saia de sua invisibilidade e se empodere, tenha um lugar de fala, tem sido nosso grande objetivo.

Com certeza esse caminho ainda é longo e árduo. Temos muitos passos a seguir; porém, já enxergamos resultados quando a mulher sai de sua rotina e prioriza sentar com sua criança, brincar, ler e priorizar o afeto. Como afirma Vygotsky (2007, p.135) “A educação não é apenas um processo cognitivo, é também afetivo”. Portanto, acreditamos que não tem como não trabalhar com quem é a primeira fonte de amor da criança: a mãe.

REFERÊNCIAS

LUSTOSA, F. G. **Mães da Inclusão**: uma história de amor e luta em defesa dos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência. In: XVI Congresso de História da Educação do Ceará - História das mulheres: amor, educação e violência. 2015.

SOARES, A. M. M.; CARVALHO, M. E. P. de. Ser mãe de pessoa com deficiência: do isolamento à participação social. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482236_ARQUIVO_Ser_maedepessoacomdeficiencia.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Gestão e as práticas envolvendo toda a escola



Alunos com deficiência e sua inclusão em Escola de Tempo Integral no município de Fortaleza

Francisca Milena da Silva Ferreira⁴⁸
Fernanda Mello Cavalieri⁴⁹

1. PORTAS DE ACESSO: CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

“Investir em inclusão escolar é o que vai educar nossa sociedade para quebrar essa roda de exclusão e incluir as pessoas com deficiências em todos os lugares.”
(Andréa Werner)

A Educação Inclusiva representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas no âmbito educacional brasileiro.

Este trabalho analisa a relevância do acompanhamento familiar no processo de inclusão e desenvolvimento de alunos com deficiência em uma escola municipal de Tempo Integral localizada no município de Fortaleza. A investigação foi realizada entre janeiro e setembro de 2024, na Escola Municipal Ademar Nunes Batista, situada no bairro Conjunto Ceará, e baseou-se na experiência prática da autora enquanto gestora da instituição.

A pesquisa parte da constatação de que, embora os alunos com deficiência participem das atividades escolares, têm muitas dificuldades para manter um desenvolvimento contínuo e uma interação plena no ambiente escolar. Tais desafios tornam-se ainda mais evidentes no contexto da Escola de Tempo Integral, onde a carga horária prolongada e a sobrecarga de atividades podem impactar níveis de desempenho e o bem-estar dos estudantes com deficiência. Nesse cenário, o papel ativo das famílias se destaca como um elemento essencial para apoiar o processo de inclusão escolar.

O texto fundamenta-se em legislações e diretrizes importantes para a inclusão educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994). A análise aponta para a importância de uma abordagem pedagógica integrada, que prioriza uma parceria entre família, escola e aluno, garantindo que os estudantes com deficiência não apenas participem do ambiente escolar, mas também se sintam agregados e valorizados em sua individualidade.

Dessa forma, busco contribuir para a reflexão sobre práticas educacionais inclusivas, destacando a relevância da colaboração entre os agentes escolares e familiares como um fator determinante para a superação dos desafios encontrados em Escolas de Tempo Integral.

2. TRAJETÓRIAS E DESAFIOS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A experiência de gestão em uma Escola de Tempo Integral revelou-se um processo enriquecedor de aprendizagem, marcado pela observação das condições de inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional.

48 Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde Universidade Estadual do Ceará UECE. Escola Municipal Professor Luís Recamonde Capelo – Fortaleza-CE. darlan13@yahoo.com.br;

49 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (ULBRA). Escola Municipal Maria Alice, Fortaleza-CE. fernandacavalieri@gmail.com

Inicialmente, nossa vivência profissional esteve centrada em Escolas de Tempo Parcial, em que os alunos com deficiência frequentavam o atendimento educacional especializado (AEE) em turnos alternados. Nesse contexto, era mais comum o envolvimento direto das famílias, que frequentemente fornecem feedback sobre o progresso pedagógico e terapêutico dos filhos. Com a transição para a gestão de uma Escola de Tempo Integral, emergiram desafios específicos relacionados à sobrecarga de atividades e à sensação de exclusão experimentada por esses alunos, particularmente os ingressantes provenientes do regime de tempo parcial, como os estudantes do 6º ano.

A carga horária extensa e a intensificação das atividades na escola integral frequentemente geram sinais de cansaço excessivo e baixo rendimento, dificultando a inclusão de muitos alunos com deficiência. Em alguns casos, as famílias priorizavam a matrícula nesse modelo educacional mais por suas questões ligadas à necessidade de cuidados dos filhos no turno de trabalho dos pais do que pelas demandas educacionais dos filhos. Esse cenário evidenciou a falta de compreensão, por parte de algumas famílias, das necessidades específicas desses alunos, o que compromete o suporte necessário para sua inclusão.

Diante desse contexto, foram desenvolvidas ações de sensibilização com as famílias e os alunos, buscando compreender suas demandas e promover uma abordagem mais integrada ao processo educacional. Essas iniciativas incluíram a ampliação das atividades na sala do AEE e a criação de espaços de escuta, como o projeto de orientação pela Embaixadora da Paz, direcionado ao apoio emocional e à mediação entre escola e famílias. Tais exercícios foram fundamentados na legislação brasileira, como o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destaca a importância da acessibilização curricular para a inclusão de alunos com deficiência, e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito ao ensino regular com atenção às especificidades de cada estudante.

Casos específicos ilustram os desafios encontrados, como o de uma criança que apresentou dificuldades comportamentais no período da tarde, relacionadas à inadequação alimentar e à sobrecarga de atividades. Mesmo com o suporte da professora da AEE e do assistente de inclusão, o distanciamento familiar dificultava a construção de um entendimento integral das necessidades emocionais e físicas do aluno, comprometendo seu bem-estar.

A pesquisa também destacou o impacto positivo do envolvimento familiar. Quando os pais se aproximaram da rotina escolar, foram incentivados a melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, que passaram a se sentir mais seguros e integrados. Essa abordagem reflete os princípios da Pedagogia da Presença, que enfatizam a importância da proximidade física e afetiva entre escola e família como elemento essencial para o sucesso escolar.

Por outro lado, algumas famílias optaram pelo retorno ao regime de tempo parcial, encontrando um equilíbrio entre a escolarização e a retomada de terapias e atividades extracurriculares. Essa flexibilidade demonstra a necessidade de cumprimento das decisões familiares, desde que priorizem o interesse superior da criança, como preconiza o Artigo 6º da Lei nº 13.146/2015, que garante o atendimento educacional especializado conforme as demandas individuais do aluno.

Por fim, a experiência demonstra que o pleno desenvolvimento e a inclusão de alunos com deficiência dependem da aplicação consistente da “Pedagogia da Presença”, tanto pela escola quanto pela família. A colaboração contínua entre todos os agentes educacionais é necessária para que o aluno não participe apenas do ambiente escolar, mas também se sinta compreendido e incluído, participante e protagonista, em consonância com os marcos legais da educação inclusiva e os princípios da Educação Integral.

Essa situação remete aos princípios da Declaração de Salamanca (1994), que afirma que a Educação Inclusiva deve respeitar as especificidades individuais e garantir condições adequadas para o aprendizado.

3. HORIZONTES DE INCLUSÃO: REFLEXÕES E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A gestão em uma Escola Municipal de Tempo Integral revela os desafios para a inclusão de alunos com deficiência, destacando a falta de envolvimento familiar e o entendimento limitado das necessidades desses alunos, circunstância que se agrega e agrava os obstáculos já existentes pelas peculiaridades do tipo de escola: dificuldades como a sobrecarga de atividades, o cansaço excessivo e a falta de acessibilidade aos estudantes provenientes de realidades pedagógicas específicas.

A experiência apontou a importância da colaboração entre família e escola para promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes, por meio de iniciativas como o fortalecimento do atendimento educacional especializado (AEE) e a criação de espaços de escuta. Essas ações estão homologadas à legislação educacional brasileira, que garante o direito à inclusão e ao atendimento especializado.

A pesquisa demonstrou que o envolvimento familiar favorece o desempenho acadêmico e social dos alunos e que a flexibilidade do sistema educacional, ao permitir o retorno ao regime parcial, pode atender às necessidades individuais, sempre priorizando o interesse da criança. Por fim, reafirma a relevância da Pedagogia da Presença como base para uma inclusão efetiva, que vai além do acesso escolar, criando um ambiente acolhedor e integrado para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

O desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular

Jane Mary de Moura Gomes⁵⁰
Maria Antoniete Bruno Furtado⁵¹
Flaviana Guimarães Silva Leite⁵²
Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin⁵³

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de Ensino Regular vem ganhando destaque nos últimos anos, sobretudo no município de Fortaleza. Pode-se dizer que o Transtorno de Espectro Autista é um transtorno de neurodesenvolvimento caracterizado por deficiências na interação social e na comunicação, pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (Associação Psiquiátrica Americana, 2013).

No Brasil, a escola regular é um direito de todos, garantido pela Constituição. Merece destaque a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada no ano de 2015, a qual considera crime de discriminação qualquer tipo de recusa de matrícula por escola, seja pública ou privada. A inclusão desses alunos na rede regular representa verdadeiramente a possibilidade de um olhar novo a esses estudantes. É mister que deve haver o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada indivíduo (Guenther, 2003).

É justo salientar que a inclusão educacional é o processo pelo qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus respectivos ambientes, pessoas com necessidades e, simultaneamente, estes se preparam para assumirem (Sasaki, 1999). É justo, ainda, salientar que as singularidades de cada criança devem ser respeitadas, oportunizando a convivência delas com os demais da mesma faixa etária, que também vão convivendo e aprendendo com as diferenças.

A inclusão da criança com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, sobretudo o autismo, como é tratado neste relato, no Ensino Regular, destaca uma nova maneira de pensar e agir pedagógicos. Por isso, escolheu-se relatar a experiência com o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza, com diagnóstico de autismo e deficiência intelectual. Inicialmente, o relato destacará as ações desenvolvidas pela professora da sala de aula regular e pela profissional de apoio pedagógico; em seguida, será enfatizado o desenvolvimento da criança com as ações propostas.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O aluno “J” é estudante do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Professora Belarmina Campos. O aluno possui diagnósticos médicos que confirmam o autismo, epilepsia e atraso na fala, o que se reflete em dificuldades

50 Mestranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - Espírito Santo (UNIDA). Escola Municipal Professora Belarmina Campos, Fortaleza-CE. jdemouragomes@gmail.com.

51 Mestranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - Espírito Santo (UNIDA). Escola Municipal Frei Tito de Alencar, Fortaleza-CE. antonieteburno@gmail.com.

52 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). EM Professor Ernesto Gurgel, Fortaleza-CE. flavianaguimara@gmail.com.

53 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). EM Raimundo de Moura Matos, Fortaleza-CE. sueellen.guimaraes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

significativas, especialmente no que se refere à concentração nas atividades propostas. Ele apresenta dificuldades de memorização, dificuldades nas tarefas como o reconhecimento das letras e até mesmo em segurar o lápis corretamente. Observa-se que, no aspecto pedagógico, ele confunde as letras do alfabeto, reconhecendo algumas com rapidez, mas esquecendo-as igualmente rápido, o que prejudica o seu progresso na leitura.

Sua habilidade fonológica também está comprometida, e seu nível de escrita está abaixo do esperado para a faixa etária, necessitando de apoio constante para a realização das atividades, que, na maior parte das vezes, são adaptadas. O aluno em questão requer orientação e acompanhamento contínuos para realizar as tarefas com maior êxito.

Diante dessas dificuldades, foi estabelecido um plano de intervenção específico com o objetivo de potencializar seu desenvolvimento. A estratégia elaborada visa motivá-lo a trabalhar de maneira mais leve, tranquila e divertida, criando um ambiente de aprendizagem mais agradável e feliz para ele. Para garantir que suas demandas sejam atendidas, um suporte adequado foi providenciado, com estratégias eficazes para ajudá-lo no processo de aprendizagem.

Na sala de aula, o foco tem sido o desenvolvimento da coordenação motora por meio de atividades como o movimento com pincéis (fina e grossa), exercícios de lateralidade, manuseio de massinha, jogos de memória, uso de alfabeto móvel, blocos de encaixe, pinturas, jogo das emoções e contação de histórias, realizadas diariamente com o apoio da profissional de apoio pedagógico.

Pode-se afirmar que o aluno “J” obteve um avanço significativo em seu processo de aprendizagem. A criança tem sido capaz de realizar as atividades propostas com o apoio constante da profissional de apoio pedagógico e de sua professora de sala de aula. Esse progresso evidencia o impacto positivo de uma abordagem inclusiva, onde, conforme aponta Mantoan (2003, p.24), “o processo de inclusão requer uma mudança de atitude, tanto no sistema educacional quanto na sociedade, no sentido de respeitar as diferenças e proporcionar condições para que todos os alunos possam aprender de forma significativa.”

O caso de “J” tem sido, sem dúvida, um grande desafio no processo de ensino- aprendizagem. A acessibilização curricular ainda precisa ser garantida em todas as instituições, possibilitando assim que as crianças público-alvo da Educação Especial tenham seus direitos garantidos ao longo da escolarização. No entanto, é fundamental destacar que ele tem demonstrado um aprendizado contínuo e surpreendido positivamente sua família. Como enfatiza Skliar (2004, p.27), “a inclusão não é um objetivo em si, mas uma prática que visa a valorização da diversidade e a criação de condições para que todos os alunos possam exercer seus direitos de aprender.”

Esse aluno é um exemplo de como uma educação inclusiva, que modifica o paradigma do olhar do educador, pode transformar realidades, mostrando que a inclusão, quando bem implementada, tem o potencial de ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação para todos os alunos.

Portanto, a experiência desse aluno reflete a importância de uma educação inclusiva, capaz de transformar o cenário educacional, proporcionando um ambiente onde as diferenças são respeitadas e valorizadas

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato sobre o aluno “J” evidencia a importância da Educação Inclusiva como meio de promover o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. O diagnóstico de autismo, epilepsia e o atraso na fala não impediram que a criança tivesse avanços significativos no processo de aprendizagem, destacando-se, assim, a importância de um ambiente educacional inclusivo que oferece as condições necessárias para o progresso do aluno e que considera o modelo social da deficiência.

A educação inclusiva, como destaca Lustosa (2002), não se limita a integrar os alunos com deficiência no espaço escolar, mas implica em uma mudança nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos educadores, que devem estar preparados para responder às diversidades presentes nas salas de aula. Em consonância com isso, o apoio contínuo de profissionais especializados, como no caso da professora e do profissional de apoio pedagógico que atuam com o es-

tudante, se torna essencial para garantir que ele tenha as melhores condições de participação e aprendizagem. Assim, o aluno “J” é um exemplo de como uma abordagem inclusiva, que leva em consideração as especificidades de cada aluno e favorece a acessibilização curricular, pode resultar em progressos significativos, mesmo diante de desafios.

Além disso, a prática inclusiva promovida na escola, com atividades adaptadas e um acompanhamento constante, reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de valorização da diversidade e de respeito às diferentes formas de aprender. Isso é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma plena. Como afirma Lustosa (*Ibid.*), a inclusão deve ser vista como um processo dinâmico, que envolve a adaptação do ambiente escolar às necessidades de cada aluno e a construção de um espaço de aprendizagem que seja verdadeiramente acolhedor e respeitoso com as diferenças.

Portanto, o caso reafirma a importância de uma educação inclusiva que vá além da simples presença do aluno na sala de aula e que envolva estratégias pedagógicas adaptadas, apoio contínuo e um olhar atento às necessidades de cada estudante. Somente assim será possível transformar o ambiente educacional em um espaço que, de fato, atenda à diversidade e proporcione a todos os alunos as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Transtorno do Espectro Autista. 5ª Ed. Washington, DC. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

GUENTHER, A. **Educação inclusiva: um desafio para a escola.** 2 ed. São Paulo: Summus, 2003.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade.** 2002. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A educação inclusiva: perspectivas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

SASAKI, R. **A inclusão escolar: desafios e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 1999.

SKLIAR, C. **A educação inclusiva: a questão do atendimento especializado.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

Experiências exitosas do atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva da gestão escolar

Caroline Vasconcelos de Almeida Martins⁵⁴

Maria Erilene dos Santos Gomes⁵⁵

Virna Maria Ferreira Siqueira⁵⁶

Francisco Helion Pereira Oliveira⁵⁷

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio norteador da educação contemporânea, promovendo o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço fundamental para assegurar o suporte necessário a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008).

No entanto, o sucesso da Educação Inclusiva depende de uma gestão escolar comprometida, que atue como mediadora entre professores especializados, famílias e a comunidade escolar. Este artigo busca apresentar e analisar experiências de práticas inclusivas, destacando algumas que possam servir de inspiração para outras instituições. Dentre essas experiências, estão a parceria com toda a comunidade escolar, formação em contexto dos docentes, gestão colaborativa, Educação Inclusiva x tecnologia, pois deficiência é uma experiência que resulta da interação entre os impedimentos; ou seja, as lesões ou alterações nas estruturas e nas funções corporais, e as barreiras sociais existentes (Moragas, 2022).

Para dar organização a essa discussão, falaremos, no primeiro tópico (ou seção), sobre a importância de ter uma comunidade escolar consciente e ativa na defesa dos direitos dos alunos com deficiência. Seguidamente, discutiremos sobre como a formação dos professores, tendo como foco a realidade da escola, pode contribuir para essa tomada de consciência.

Por fim, trataremos do uso das tecnologias como forte aliada nessa missão de tornar as práticas da Educação Inclusiva mais interessantes e significativas para o aluno e para o professor.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

As experiências apresentadas neste tópico foram desenvolvidas nas escolas das autoras deste artigo e confrontadas com as leituras realizadas durante o curso. As práticas inclusivas, como a parceria com a comunidade escolar, se deram a partir da realização de oficinas inclusivas envolvendo pais, alunos, professores e gestão escolar com a criação de grupos de escuta a fim de fortalecer a rede de apoio e compreender melhor a necessidade de cada família e cada estudante, com o intuito de proporcionar um atendimento significativo a todos de acordo com a orientação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

54 Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (UECE). Diretora na EM José Professor Parsifal Barroso. carolvasco77@gmail.com

55 Pedagogia (UVA). Coordenadora Pedagógica na EM Hilberto Silva. mariaerilenesantos@gmail.com

56 Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (UVA). Diretora na EM Tertuliano Cambraia. virnasiqueira@outlook.com

57 Especialista em AEE para deficientes intelectuais (UFAL). Tutor EaD (UFC). helionoliveira39@gmail.com

Diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Design for Learning (UDL), aqui traduzido como “Desenho Universal para Aprendizagem”. O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006). A formação continuada dos docentes tanto no âmbito externo (a formação da Secretaria Municipal de Educação (SME)) quanto no âmbito interno, dentro do contexto da escola, capacita professores e auxiliares de inclusão para o pleno atendimento e o uso de recursos de tecnologia assistivas, palestras com especialistas sobre metodologias inclusivas e adaptações curriculares.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um potente aliado nas práticas inclusivas, com o intuito de eliminar barreiras que possam impedir o processo de escolarização, segundo o Art. 2º do Decreto nº 7.611/2011 da resolução 4 do CNE/CEB de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Desse modo, são desenvolvidas no cotidiano da escola reuniões regulares com o professor de AEE para alinhar atividades a serem desenvolvidas dentro de um plano de ação de objetivos claros a serem alcançados com acompanhamento sistemático por parte da equipe gestora.

Muito tem sido feito em relação à adequação dos espaços físicos e materiais. Na última década, tem se criado um conjunto de políticas e programas orientados à acessibilidade, mas ainda existem muitas barreiras a serem superadas, tanto por meio dos mecanismos jurídicos quanto pela atitude responsável da coletividade, concernente ao planejamento, à execução e à fiscalização de direitos fundamentais à cidadania (França *et al.*, 2010).

Nesse sentido, as salas de recursos multifuncionais têm sido de extrema importância para as práticas inclusivas e desenvolvimento de materiais didáticos adaptados para os diferentes perfis de estudantes em nossas escolas da rede municipal de ensino. Com atendimento individual aos alunos com deficiência, a sala de AEE mede a aprendizagem através de jogos, painéis sensoriais e atividades desenvolvidas para cada aluno de acordo com a necessidade.

Em resposta a essas experiências, tivemos como resultados alcançados uma significativa melhora no desempenho acadêmico e social dos alunos atendidos pelo AEE, maior engajamento das famílias no processo educacional e reconhecimento das escolas como referência no atendimento educacional especializado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, as experiências exitosas do atendimento educacional especializado destacam a importância da atuação proativa e colaborativa da gestão escolar no processo de inclusão. O fortalecimento das parcerias entre os diferentes atores da comunidade escolar, aliado à formação continuada e ao planejamento estratégico, promove um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor. Este relato evidencia que, por meio de uma gestão comprometida e inovadora, é possível transformar desafios em oportunidades, garantindo a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FRANÇA, T. S. de; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. **Acessibilidade e inclusão social: desafios e perspectivas**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

MORAGAS, M. **Educação inclusiva, deficiência e barreiras sociais: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2022.

Educação Inclusiva na Escola Municipal Patativa do Assaré

Juliana Silva Sousa⁵⁸
Francisco Helion Pereira Oliveira⁵⁹

1. INTRODUÇÃO

A sociedade, ao impor barreiras e preconceitos, cria uma deficiência secundária, que muitas vezes é mais prejudicial do que a própria deficiência original (Vygotsky, 1993).

O direito a ingressar nas escolas para pessoas com deficiência melhorou bastante. Hoje, elas têm o apoio de cuidadores, agentes de inclusão, atendimento educacional especializado (AEE), além da oportunidade de viver entre seus pares, mas ainda faltam muitas coisas para que a inclusão aconteça com qualidade. É necessário ambientes e recursos que facilitem o desenvolvimento e o real desempenho das mesmas, como o aumento de profissionais de apoio e de salas de atendimento. É necessário um olhar atento dos órgãos responsáveis pela educação no Ceará e no Brasil.

O direito à educação vai além de poder matricular, aprender a ler e escrever. É na escola que você forma cidadão, e o segundo espaço de socialização, isso de uma criança no modo geral, de todo o ser humano que está em sua fase de desenvolvimento. Acredito que o direito à educação nesse contexto, para pessoas com deficiência, vem como um aparato a mais, de resgate da dignidade desses sujeitos, porque é na educação, é no exercício da coletividade que a gente aprende muitos valores, que a gente aprende a lidar com situações, com resolução de problemas, a lidar com a flexibilidade das situações, e assim, para uma pessoa com deficiência, isso gera um impacto, gera um transtorno dentro do ambiente escolar, porque infelizmente o nosso sistema é recomendado, ele é estruturado para um padrão que não existe, não existe esse padrão nem para os que são padrão.

Então, a gente vive nessa polêmica, mas assim, eu acredito que o direito à educação das pessoas com deficiência vem não só da parte acadêmica. Ah, é um preparo desse cidadão para a vida, para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Vamos trabalhar também, vamos desenvolver eles para o mundo do trabalho também. Para isso, a gente precisa trabalhar noções de relações interpessoais. Vejo que a escola, num modo geral, ela precisa se estruturar em relação a isso, e as pessoas da educação na formação do sujeito total, visando principalmente o respeito às diferenças e como podemos aprender com elas. Vem muito do convívio harmonioso da diversidade humana.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Sou professora com atuação no atendimento educacional especializado e acredito que as práticas pedagógicas são de suma importância para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a parceria entre o professor de sala de aula com o do AEE irá complementar os aprendizados do aluno, já que o professor do AEE possui funções complementares para os estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suplementar para os com altas habilidades ou superdotação.

Além disso, é preciso fazer uma mediação dos saberes, pois é a partir das interações, trocas de experiência e aquisição de habilidades que construímos as próprias percepções e adquirimos autonomia e um posicionamento crítico diante da realidade apresentada. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 27):

58 Mestranda em Tecnologia Educacional (UFC). Escola Municipal Patativa do Assaré, Fortaleza-CE. julianajssg@gmail.com

59 Especialista em AEE para deficientes intelectuais (UFAL). Tutor EaD (UFC). helionoliveira39@gmail.com

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à reserva de significados a modo de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são denominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Dessa forma, deve haver uma relação de interação. No meu caso, como tenho atuação na sala SRM, sempre desenvolvo uma boa relação e estou à disposição dos professores regentes. A cada dois meses, pergunto quais assuntos eles estão trabalhando em sala de aula e faço a impressão de sugestões de atividades que eles podem verificar na sala do AEE e utilizar, caso tenham interesse. Sempre procuro sugerir algo mais interativo, como jogos de completar e recortes, já que na sala de aula é mais didático. Além disso, sempre na última semana de cada mês, estou à disposição para conversar com os professores nos horários de planejamento deles sobre os alunos ou qualquer outra contribuição que podemos ter, ou trocas de informações sobre os alunos. Portanto, a principal função do professor do AEE é ajudar o estudante a conseguir realizar as atividades propostas pelo professor da sala de aula regular. Então, fazer recursos e/ou adaptações é uma de suas contribuições para esses alunos. Diante disso, só é possível a concretização dessas ações a partir da interação entre ambas as partes.

Diante disso, uma experiência bastante significativa foi a Semana da Inclusão, na qual foram realizadas várias atividades durante uma semana, que teve a participação de toda a escola. Dentre elas, estive a vivência das crianças do 2º ano em que foi apresentada a forma correta de conduzir uma pessoa com deficiência. Em seguida, simulei um caminho para ser percorrido com o uso de blocos de EVA e depois solicitei que alguns alunos demonstrassem para os colegas como deveria ser feito.

Nessa atividade, podemos ter a percepção de que não é uma ação que se faz de qualquer jeito e precisa de cuidado para não machucar o colega, trabalhar a questão da confiança no outro. É preciso ter parceria, usar a empatia a fim de guiar de maneira adequada e efetiva.

Outra atividade que foi bem relevante foi a experiência com Libras. Em uma sala de 1º ano, tinha uma criança que fazia uso da linguagem de sinais. Então, solicitei que a intérprete de Libras, bem como a criança, ensinasse à turma à qual ela pertencia o alfabeto e algumas palavrinhas mágicas, como “bom dia”, “obrigada”, “com licença”, “por favor”, entre outras. As crianças ficaram tão encantadas que, a seguir, perguntei quem queria ir para a frente para recitar seu nome em Libras. Grande delas participou, e quase não conseguimos seguir com a programação. Nota-se que a criança que utiliza a Libras sentiu-se pertencente ao ambiente, pois foi incluída e tornou-se protagonista da atividade. Além disso, a turma acolheu a iniciativa e todas as crianças estavam envolvidas para aprender, e compartilharam momentos ricos de interação e participação.

Por fim, acredito que desenvolver as habilidades dos estudantes, bem como oportunizar experiências práticas, seja uma das melhores formas de ampliar o repertório de aquisição dos conhecimentos e inclusão, já que o principal objetivo da educação é a aprendizagem dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, percebemos em algumas falas que o direito à educação para as pessoas com deficiência já teve avanços significativos; porém, é necessário continuar, pois ainda existem inúmeras barreiras para serem quebradas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garante que as pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e que possam aprender ao longo de toda a vida. Podemos concluir que uma educação de qualidade é um direito das pessoas com deficiência. Entretanto, é um processo — isto é, é preciso rever algumas posturas e ações com a finalidade de obter uma inclusão mais efetiva. Além disso, a partir da formação dos profissionais da educação, é possível reverter esse quadro; ou seja, com a aquisição de conhecimento, bem como através de práticas pedagógicas inclusivas, será possível oportunizar acesso e aprendizagem para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky:** the fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). v. 2. New York: Springer, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e**

Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Minha Escola Inclusiva: desafios e perspectivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico

Maria Adelane Santos de Melo⁶⁰
Maria do Socorro Oliveira Farias⁶¹
Maria Marlene da Silva Rocha⁶²
Fabiana Maria Barbosa de Sousa⁶³

1. INTRODUÇÃO

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Paulo Freire, 1979

A reflexão sobre a Educação Inclusiva ganhou destaque maior a partir dos diálogos promovidos na formação RENAFOR (2024), que nos instigaram a pensar sobre a gestão escolar sob a perspectiva da inclusão. Nesse sentido, é fundamental conhecer os principais documentos, movimentos e as bases teóricas que orientam os princípios da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.

A história da Educação Especial Inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca em 1994, com destaques para os movimentos mundiais importantes promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) por intermédio dos organismos internacionais, tais como UNESCO e UNICEF, orientados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

No Brasil, a Constituição Federal (1988), conhecida como “Constituição Cidadã”, instituiu a inclusão como um princípio fundamental. Esse documento determina a obrigatoriedade de garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola. Complementando essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assegura o atendimento educacional especializado, de forma gratuita, aos alunos com deficiência, sendo esse atendimento realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforça o compromisso de promover e garantir, em condições de igualdade, os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com foco na inclusão e no pleno exercício da cidadania.

Refletir sobre Educação Inclusiva nos leva, primeiramente, a pensar nas concepções que a fundamentam. Nesse sentido, destacamos que a inclusão se concretiza verdadeiramente “quando se aprende com as diferenças, não com as igualdades” (Freire, 1998, p. 108). Concordamos com Freire ao afirmar que a convivência com as diferenças humanas é essencial, pois nos permite explorar novas perspectivas e, conseqüentemente, adquirir novos aprendizados.

A Educação Inclusiva nos leva a refletir sobre uma concepção de escola que se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, no qual predominava um padrão único de aluno. Essa perspectiva transforma a escola em um espaço acolhedor e democrático, garantindo a todos os estudantes o direito ao ensino e à aprendizagem.

60 Especialista em Psicomotricidade (UFC). Escola Municipal Autran Nunes de Fortaleza. mariaadelane.melo@gmail.com

61 Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal São Carlos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. socorinhafaria@gmail.com

62 Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes, Coordenadora da Escola José Bonifácio de Sousa da Prefeitura Municipal de Fortaleza. mmsrocha1@hotmail.com

63 Mestre em Educação pela Universidade Federal Do Ceará, Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza-CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAEC. fbmsousa09@gmail.com

Segundo Mantoan e Lanutti (2022), a Educação Inclusiva representa um modelo educacional que acolhe todas as crianças, sem distinções. As escolas regulares inclusivas organizam seus sistemas educacionais para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, promovendo uma educação equitativa e acessível a todos.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Na escola com perspectiva inclusiva, buscamos acolher todos os estudantes, com ou sem deficiência, priorizando a construção de uma cultura inclusiva. O primeiro passo é o acolhimento às famílias, promovendo um diálogo franco que fortaleça a parceria entre escola e família, destacando a responsabilidade compartilhada na rotina do estudante. Em seguida, damos ênfase ao trabalho com os professores, incentivando a elaboração de atividades significativas e inclusivas, apoiadas por planos de aula flexibilizados e acessíveis.

A escuta ativa torna-se um instrumento essencial nesse processo, permitindo compreender as necessidades individuais de estudantes, familiares e professores. Além disso, a inclusão é fortalecida por adaptações no ambiente físico, garantia de acessibilidade aos espaços, uso de materiais didáticos adequados e integração de tecnologias assistivas, assegurando que cada aluno tenha condições de participar das atividades escolares.

Ressaltamos que estamos caminhando para a construção de uma escola acolhedora. Temos desafios diários, mas seguimos trabalhando e nos qualificando para nos aproximarmos de uma escola mais inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante nossos diálogos, estudos e ações diárias, temos a clareza de que uma escola inclusiva deve ser acessível a todos os alunos, com deficiência ou não. Ressaltamos que a gestão escolar precisa criar as condições para a escola ser inclusiva, tais como uma cultura inclusiva; valorizar a diversidade; combater o preconceito; e contribuir continuamente com professores, garantindo acessibilidade a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas mudanças requerem ações como a instalação de rampas de acesso, banheiros adaptados, equipamentos específicos, materiais didáticos, uso de tecnologia assistiva e outros recursos que possam facilitar a inclusão de todos os alunos.

Melhor dizendo, o acesso e permanência com sucesso das pessoas na escola inclusiva. Independentemente da sua condição física, intelectual ou sensorial, a gestão escolar precisa garantir a qualidade do ensino escolar a cada um de seus estudantes, reconhecendo a diversidade e respeitando cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: nov. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Formação do gestor educacional para escolas inclusivas: um relato de experiência

Emanoel Marcio da Silva Rodrigues⁶⁴

Rejane Brasil Silva⁶⁵

Valdinei Faria Lima⁶⁶

Fabiana Maria Barbosa de Sousa⁶⁷

1. INTRODUÇÃO

“[...] a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aulas.”
(Mantoan, 2003, p. 17).

Durante o curso de formação *Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, oferecido pelo programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR, 2024), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Universidade Federal do Ceará, os gestores foram instigados a discutir o processo de inclusão e o papel da gestão escolar na transformação da escola em um espaço de pertencimento e respeito à diversidade.

A realidade da exclusão, do capacitismo e da falta de diálogo no ambiente escolar tem sido o ponto de partida para nossas reflexões. É fundamental que a escola assegure não apenas a universalização da matrícula, mas também a permanência e a aprendizagem dos alunos. Contudo, questionamos: como podemos atuar diante das dificuldades que surgem ao longo do processo educativo na perspectiva da inclusão?

Relatar o processo que nos levou à escolha dessa temática é essencial, pois, por meio dela, buscamos enriquecer nossas reflexões sobre a formação do gestor escolar e sua influência na transformação das escolas públicas de Fortaleza. Em particular, destacamos a importância de promover diálogos sobre a construção de espaços inclusivos e de uma escola verdadeiramente acolhedora.

A formação dos profissionais da educação é considerada essencial para a implementação eficaz da inclusão nas escolas, pois permite que os educadores desenvolvam as competências e habilidades necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão transcende a mera “integração” de alunos e requer não pensarmos como “estudantes com necessidades educacionais específicas”, no equívoco de que são eles e neles o “problema”. Faz-se importante destacar que exige-se já, para todos, uma reestruturação das práticas pedagógicas e uma transformação na mentalidade dos educadores, de modo a valorizarmos e respeitarmos as diferenças individuais. Essa mudança é fundamental para que os educadores criem um ambiente de aprendizado que reconheça a singularidade de cada aluno, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa.

64 Doutorando em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Membro do Grupo de pesquisa OTIUM - Laboratório de Estudos sobre Ócio, Trabalho e Tempo Livre. Gestor escolar da Escola Municipal de Tempo Parcial Francisca Oriá Serpa, Fortaleza-CE. emanoelcarao@gmail.com;

65 Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNIDAS), através do Instituto Educa Inter. Gestora Escolar da Escola Municipal Professor Francisco de Melo Jaborandi, Fortaleza-CE. rejanebrasil8@gmail.com;

66 Pós-Graduada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, Fortaleza-CE. valdifali@gmail.com.

67 Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza-CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAEC. fbmsousa09@gmail.com.

O relato de experiência está estruturado em três tópicos principais: fundamentação teórica, descrição da experiência e resultados, além da discussão e desafios. Essa organização não apenas facilita a apresentação das informações, mas também orienta a abordagem metodológica adotada. Cada seção foi cuidadosamente elaborada para oferecer uma visão clara e coerente do processo, permitindo uma reflexão mais detalhada sobre os aspectos teóricos e práticos envolvidos.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O curso foi estruturado em etapas, para facilitar a interação entre os participantes. Essa interação ocorreu de forma híbrida, com momentos síncronos (ao vivo) e assíncronos (gravados), além de encontros presenciais. O grupo foi formado por professores que discutem a temática em diferentes esferas sociais. O curso está dividido em três módulos, que incluem aulas gravadas e leituras para apoiar os debates, e propõe estimular a reflexão dos cursistas sobre sua rotina profissional, seus espaços de atuação e principalmente sobre a Educação Inclusiva.

O engajamento aconteceu em um contexto que articula teoria e prática, orientado pelos tutores e apoiado pelas leituras e pela participação em fóruns. Essa troca de experiências entre os participantes, aliada à teoria e às aulas em vídeo, proporcionou ao gestor uma vivência enriquecedora, promovendo a troca de saberes. O trabalho final consistiu na elaboração de um relato de experiência, incentivando os gestores a construir e pensar sobre novos conhecimentos para construção de um ambiente educacional inclusivo.

Cada módulo abordou a gestão educacional fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva, promovendo a troca de saberes e o diálogo entre os participantes por meio de fóruns e atividades no portfólio. Durante toda a formação, foi incentivada a participação ativa nos fóruns, que se configuraram como um espaço essencial para discutir ações voltadas à transformação das escolas em ambientes mais inclusivos. Esse espaço de debate permitiu o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de estratégias para garantir a inclusão de todos os estudantes.

Um momento de grande relevância foi uma aula síncrona com a participação de uma professora convidada de outra instituição brasileira, que trouxe reflexões enriquecedoras sobre o papel da gestão na promoção de uma cultura escolar inclusiva.

O trabalho final consistiu na elaboração de relatos de experiência, nos quais os participantes refletiram sobre as práticas inclusivas já implementadas em suas atuações como gestores. Esse momento proporcionou uma oportunidade valiosa para analisar e repensar o conceito de escola inclusiva.

Com base nessas experiências, os resultados desse processo estão sendo construídos e poderão oferecer estratégias significativas sobre a importância da formação continuada e da formação em contexto, que devem priorizar a Educação Inclusiva como temática transversal. Essas iniciativas são fundamentais para consolidar a identidade de profissionais que compreendam, de maneira teórica e humana, o respeito às diferenças e os desafios do processo de inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse processo formativo RENAFOR (2024) contribuiu significativamente para reflexão e mudanças sobre a escola inclusiva como um espaço que acolhe e valoriza todos os estudantes, reconhecendo suas particularidades e necessidades. Mais do que garantir acesso físico, ele busca refletir sobre temáticas importantes que garantam o acesso à inclusão, como acessibilidade aos currículos e metodologias e práticas pedagógicas para assegurar a participação ativa de todos no aprendizado, contribuindo para a diversidade como uma riqueza que fortalece a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2008).

Para alcançar a perspectiva da Educação Inclusiva, é essencial investir na formação contínua de educadores e gestores, desenvolvendo competências pedagógicas e atitudes que promovam empatia e respeito às diferenças. Profissionais bem-preparados são fundamentais para enfrentar os desafios da inclusão e para a garantia de uma educação significativa para todos (*Ibid.*).

Identificamos como importante para inclusão a implementação de políticas públicas que garantam o atendimento educacional especializado e a acessibilidade, pontos essenciais para concretizar a escola inclusiva, promovendo cidadania e direitos humanos (*Ibid.*). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a necessidade de assegurar acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, reduzindo a seletividade no sistema educacional (Baptista, 2019).

Gestores com formação inclusiva desempenham um papel importante nesse processo, liderando práticas que respeitem e valorizem a diversidade (Mantoan, 2003). Embora os desafios com a formação continuada e a acessibilidade curricular persistam, eles abrem caminhos para novas práticas pedagógicas e a criação de ambientes escolares mais acolhedores. Assim, uma política de Educação Inclusiva e de formação faz-se necessária para a real concretização de mudanças na escola, para que a educação seja realmente para todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, a partir dos relatos das experiências vividas pelos gestores escolares, que o diálogo sobre inclusão nas escolas públicas é fundamental para a compreensão desse tema no contexto do paradigma atual da Educação Inclusiva. Esse processo reflexivo possibilita aos indivíduos uma maior consciência sobre suas práticas, promovendo o reconhecimento de mudanças e adaptações necessárias para atender às demandas de um ambiente inclusivo.

Os relatos evidenciaram que a comunicação adequada em cada situação é essencial, pois permite a construção de um pensamento crítico sobre atitudes sociais e comportamentos historicamente enraizados. Essa capacidade reflexiva, por sua vez, contribui para a formação de sujeitos socioculturais conscientes, que percebem o papel transformador de sua própria consciência e atuação.

Nesse contexto, enfatiza-se o ser humano como agente essencial da transformação social por meio do diálogo e da ação. Assim, esperamos que a busca pela inclusão se torne uma prática contínua e consolidada nas escolas, refletindo-se em políticas públicas que garantam uma educação equitativa, respeitosa às diferenças e comprometida com o direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

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

Formação continuada de professores e gestores escolares na perspectiva da Educação Inclusiva: experiências formativas das CREDEs 3 e 16

Juliana Neves dos Santos⁶⁸
Márcia Roberta Silva de Azevedo⁶⁹
Vandelúcia Pinto Costa⁷⁰
Sumara Frota do Nascimento⁷¹

1. INTRODUÇÃO

“Na educação inclusiva, cada passo é um convite a transformar o mundo, a aprender com a diferença. A gestão é ponte, que une e constrói.”
(Santos, 2018)

A educação é um direito garantido a todos desde a Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino, garantindo atendimento educacional especializado e acessibilidade curricular a alunos com necessidades específicas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi criada para assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A formação continuada de professores é fundamental, sendo promovida pelos órgãos competentes para atrair e engajar os docentes, garantindo que percebam a relevância dos temas abordados. Essas formações impactam diretamente na aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagem. Conhecimento e informação são essenciais para sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar em favor da inclusão.

Neste contexto, o texto relata as experiências de formação continuada realizadas pelas técnicas da CEDEA e da CECOM, responsáveis pela Educação Especial nas CREDEs 3 e 16, localizadas em Acaraú e Iguatu, no estado do Ceará. Nessas regionais, são promovidos encontros de formação, tanto coletivos (envolvendo professores de várias escolas) quanto em grupos mais restritos nas unidades escolares, abordando temas relacionados à inclusão, atendimento educacional especializado e metodologias ativas, com o objetivo de tornar o ensino mais dinâmico, acolhedor e plural.

2. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS REDES MUNICIPAIS DAS REGIONAIS CREDE 3 E CREDE 16

Em 2020, fomos convidadas para coordenar o trabalho com os técnicos das Secretarias Municipais de Educação

68 Especialista em Gestão da Educação, CREDE 16, juliana.santos@prof.ce.gov.br

69 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar, CREDE 03, marcia.azevedo@prof.ce.gov.br

70 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, CREDE 03, vanderlucia.costa@prof.ce.gov.br

71 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Sumara.frota@hotmail.com

(SMEs) das regionais CREDE 3 e CREDE 16, percebendo, através das observações e relatos, que a inclusão de alunos com deficiência nas redes municipais de ensino ainda era um desafio.

As escolas das redes municipais enfrentavam dificuldades em proporcionar uma educação equitativa para todos os alunos, especialmente para aqueles com deficiência. É notório que “a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham suas necessidades atendidas de forma adequada e que a inclusão seja efetiva nas práticas pedagógicas” (Mantoan, 2003, p. 47).

O diagnóstico inicial relacionava-se à oferta e capacitação dos profissionais da educação, um dos pontos mais críticos observados. Diante disso, a primeira ação de gestão foi implementar formações continuadas para os técnicos das sete redes municipais de educação, com o objetivo de capacitá-los para que, ao retornar às suas respectivas redes, pudessem disseminar informações sobre os direitos dos alunos com deficiência e práticas pedagógicas inclusivas.

As formações, realizadas bimestralmente, abordavam desde a legislação que garante os direitos da Educação Inclusiva até estratégias pedagógicas adaptativas aplicáveis em sala de aula. Para assegurar que as informações e práticas discutidas chegassem aos gestores escolares, implementou-se um sistema de acompanhamento contínuo. Cada técnico elabora um cronograma de formações municipais, planejando como as informações seriam replicadas nas escolas.

A capacitação também contou com a participação de profissionais especializados — psicopedagogos, fonoaudiólogos e especialistas em Educação Especial —, que trouxeram uma abordagem prática, oferecendo orientações sobre acessibilização curricular, uso de tecnologias assistivas e técnicas personalizadas para alunos com deficiência.

Após a implementação dessas ações, observou-se avanço significativo nas redes municipais da regional, com todas as escolas oferecendo formação inclusiva e ampliando as equipes de profissionais especializados, como cuidadores, psicólogos e assistentes sociais.

A formação contínua e a disseminação de boas práticas ajudaram gestores e professores a se sentirem mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, o trabalho de sensibilização com as famílias fortaleceu o vínculo escola-comunidade, criando uma rede de apoio para os alunos.

Conforme Mantoan (2003), é importante pensar em soluções simples e funcionais dentro da sala de aula, utilizando os recursos existentes para atender melhor aos alunos com deficiência, sem exigir grandes mudanças. Inovar, nesse sentido, significa tornar o óbvio acessível e compreensível para todos.

Entretanto, ainda existem desafios, como a continuidade das práticas, a necessidade de mais recursos e a acessibilização constante das estratégias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o relato evidencia a importância da formação continuada dos educadores para o sucesso da Educação Especial Inclusiva. Capacitar os professores é fundamental para que possam lidar com as especificidades dos alunos e adotar estratégias diversificadas de ensino.

A colaboração entre a equipe pedagógica, as famílias e os profissionais especializados fortalece a rede de apoio, potencializando a inclusão.

Portanto, as práticas nas regionais devem continuar fortalecendo a gestão escolar e investindo em estratégias inclusivas que respeitem a diversidade e promovam a equidade. A experiência relatada mostra o impacto positivo do trabalho das técnicas na gestão da inclusão, evidenciando que a inclusão é um processo contínuo e coletivo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70501/direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como? 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, J. L. **Poemas para a gestão inclusiva:** reflexões sobre a prática educacional. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2018.

Educação Inclusiva: caminhos e diálogos à luz do Curso Trilha Formativa

Ana Cristina de Oliveira Rodrigues⁷²

Mariana Ingrid Alves⁷³

Raimundo Nonato Lima Filho⁷⁴

Sumara Frota do Nascimento⁷⁵

1. INTRODUÇÃO

“A escola deve ser um espaço onde todos se sintam aceitos, respeitados e capazes de aprender.”
(Freire, 1996)

O curso de formação *Trilha Formativa: potencializando diálogos e construindo caminhos para uma Educação Inclusiva que atenda a todas/os e a cada um*, denominado “Trilha Formativa”, apresentou-se como uma experiência para o aperfeiçoamento e a atualização profissional, destinada às/aos professores, gestores e técnicos da educação pública, que suscitou reflexões sobre as práticas pedagógicas voltadas ao processo de inclusão desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino, considerando as demandas educativas das/os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação.

O referido relato justifica-se pelas temáticas que realçaram o estudo das diferenças dos perfis estudantis nas rotinas pedagógicas das salas de aula para a promoção de aprendizagens contextualizadas, significativas e com resultados diferenciados, sendo o seu foco apresentar a importância dessa formação para o apoio e o incentivo às/aos profissionais no desenvolvimento de ações de inclusão que evidenciem a Educação Especial como uma política pública essencial para a garantia dos direitos humanos.

2. EXPERIÊNCIA FORMATIVA: DETALHAMENTO

O Curso Trilha Formativa é uma formação EaD, autoinstrucional, oferecido pela SEDUC por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced) da Coordenadoria Estadual de Educação à Distância (Coded/CED), com o objetivo de contribuir para a formação continuada das/os professoras/es da sala de aula regular, ampliando a compreensão dos processos inclusivos no atendimento a estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação. Com carga horária de 120 horas, está estruturado em 5 módulos: (1) panorama histórico da Educação Especial no Brasil; (2) princípios da inclusão educacional; (3) inclusão e acessibilidade na prática pedagógica: removendo barreiras à aprendizagem; (4) autismo: conhecer para construir uma prática pedagógica inclusiva; e (5) altas habilidades e superdotação.

Pautados nessa proposta, os conhecimentos acima abordados propiciaram um debate amplo acerca de todo clima escolar no que diz respeito à inclusão, desde a tomada de consciência até as propostas de intervenções. Para Lustosa

72 Mestre em Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza-CE. cristinaor@seduc.ce.gov.br

73 Mestre em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Ceará (PROFMAT/UFC). Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza-CE. mariana.alves@seduc.ce.gov.br

74 Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza-CE. nonato.lima@seduc.ce.gov.br

75 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Sumara.frota@hotmail.com

(2022, p.45), “o ambiente da escola regular é que pode gerar maiores possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem”. Esta citação contribui com a perspectiva do papel da escola como espaço acolhedor das diferenças. Ainda segundo a autora (2022, p. 42), há duas dimensões de exclusão que precisam ser combatidas dentro das escolas:

Exclusão que ocorre no exterior do sistema (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas); Exclusão ocorrida no interior do sistema de Ensino - uma inclusão camuflada, ou seja, uma pseudo inclusão, que se refere à/ao estudante frequentar regularmente a escola, mas que na sala de aula pouco é realizado pedagogicamente para favorecer seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Assim, a experiência com o Curso Trilha Formativa possibilitou o entendimento de que a inclusão começa com a garantia do direito à matrícula na rede regular pública de ensino e deve ser mantida na rotina pedagógica escolar, considerando processos de ensino e aprendizagem diferenciados, de forma a atender às especificidades de cada estudante.

Enquanto equipe organizadora, participamos do processo de construção do curso desde a sua concepção até a definição da apresentação do seu formato, passando pela organização das atividades avaliativas, seleção de vídeos e *podcasts*, em articulação com a autora do livro-base do Curso, intitulado *Diálogos sobre Inclusão e Diversidade*. Além disso, acompanhamos e monitoramos as inscrições e participações dos cursistas nos fóruns e a avaliação final, o que tornou possível analisar a importância desta experiência formativa.

A partir dos relatos das/os profissionais participantes do Curso, percebemos que a formação lançou luz às reflexões sobre a importância da inclusão no espaço de sala de aula, quebrando paradigmas baseados na perspectiva capacitista e provocando uma melhor compreensão do papel da/o professora/or no processo de ensino-aprendizagem frente às necessidades das/os estudantes público da Educação Especial.

O propósito deste relato é evidenciar a importância do Curso Trilha Formativa em mobilizar as/os profissionais para o acesso a conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de ações inclusivas, considerando a Educação Especial como uma política pública essencial para a garantia dos direitos humanos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, o Curso Trilha Formativa proporcionou a compreensão dos processos inclusivos no contexto da educação das/os estudantes público-alvo da Educação Especial. Decerto que a formação continuada por si só não assegura a inclusão: há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições do trabalho docente, significando que as escolas precisam de espaços, materiais e equipamentos que promovam a acessibilidade e a superação das barreiras atitudinais.

O Curso Trilha Formativa apontou a necessidade de projetos inclusivos no ambiente escolar e da oferta de formação permanente, continuada e em serviço sob diferentes formatos: oficinas, seminários, conferências, considerando como desenvolver o trabalho pedagógico educacional e sob qual perspectiva conceitual. Desta forma, faz-se necessário que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, responsável pelo desenvolvimento da Política de Educação Especial, promova parcerias com instituições de Ensino Superior, a fim de realizar de maneira sistemática processos formativos ancorados no monitoramento, acompanhamento e avaliação das práticas escolares inclusivas.

REFERÊNCIAS

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

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

Libras na saúde coletiva: experiência da escola CEJA Frei José Ademir de Almeida em Canindé, Ceará

José Narcélio Mendonça da Silva⁷⁶

Maria Luciene Sousa Augusto⁷⁷

Ana Cristina Luiz Soares⁷⁴

Heloísa Barreto Guedes⁷⁵

1. INTRODUÇÃO

*“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.”
(Vygotsky)*

A legislação brasileira garante os direitos linguísticos das pessoas com deficiência auditiva e surdez desde 2002. Segundo a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil, reconhecida pelo Decreto n.º 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005.

Mediante este decreto, os serviços de saúde devem atender de forma diferenciada à comunidade surda, minoria sociolinguística e cultural, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2005). O capítulo VII do Decreto n.º 5.626 (*Ibid.*), que trata da “garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, determina que, a partir de 2006, o atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como nas empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, seja realizado por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para a sua tradução e interpretação (Brasil, 2005 *apud* Ianni; Pereira, 2009).

Nesse contexto, o município de Canindé apresenta atualmente uma quantidade expressiva de surdos. Na rede de escolas de Ensino Médio estaduais, conforme o mapa de deficiência do SIGE Acadêmico (Sistema Integrado de Gestão Escolar), temos, em 2024, 10 (dez) alunos surdos inseridos nas escolas de Canindé, 7 (sete) dos quais estão matriculados no CEJA. Com os relatos dos alunos, percebe-se que a comunidade surda não tem acessibilidade nos serviços básicos de saúde, o que gera constrangimento e desigualdade na qualidade dos serviços. Quando os surdos adoecem, precisam se expor ao desconforto de não serem compreendidos nas suas necessidades nos espaços de saúde, ao relatarem suas dores e doenças, pois o serviço não oferece acessibilidade em LIBRAS.

⁷⁶ Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade Kurios. CEJA FREI JOSÉ ADEMIR DE ALMEIDA – Canindé-CE. nanceliomsilva@gmail.com

⁷³ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7). maria.augusto@prof.ce.gov.br

⁷⁴ Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão e Orientação) - Facuminas (FACUMINAS). 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7) – Canindé-CE. ana.soares01@prof.ce.gov.br.

⁷⁵ Mestranda em Ensino e Formação Docente - Instituto Federal do Ceará (IFCE). Tutora do curso Gestão da educação especial na perspectiva inclusiva. helo.bg2@gmail.com

Os profissionais de saúde não recebem formação para a aquisição da Língua de Sinais, e os surdos sofrem por não serem contemplados com essa assistência, que é garantida legalmente em nosso país. Diante da relevância do acesso desses sujeitos à oferta do SUS para a realidade local, foi proposto um projeto que despertasse o interesse pela aquisição da Libras, permitindo, dessa forma, um olhar do poder público para a oferta de intérpretes de Libras na assistência à saúde, promovendo acessibilidade e inclusão dos surdos.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aconteceu como projeto piloto na Unidade Básica de Saúde (UBS) José Santana, localizada na Rua Cídio Martins, s/n, no bairro João Paulo II, em Canindé-CE. No espaço físico externo da UBS, há algumas árvores e vegetação verde. Os imóveis que ficam no entorno da Unidade são, em sua maioria, simples, sendo alguns de famílias numerosas e outros mais estruturados. No entanto, a maioria pertence a famílias em situação de vulnerabilidade. A área é dividida em cinco microáreas, com uma média de 5.800 habitantes, sendo caracterizada como um bairro residencial e comercial.

A atividade beneficiou, no total, 28 pessoas da unidade de saúde. A participação dos presentes foi muito marcante, pois puderam dialogar com os surdos, 5 alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Frei José Ademir de Almeida, e conhecer suas realidades. Alguns dos surdos presentes compartilharam suas experiências de vida, principalmente quando precisavam de atendimento em ambientes de saúde. Os relatos geraram reflexão e emoção, pois retratam situações de tristeza, desrespeito e a falta de acessibilidade. Situações reais foram expostas por meio das manifestações desses sujeitos. Os surdos compartilharam seus anseios e necessidades, para que os profissionais se colocassem em seu lugar e compreendessem suas dores. Os profissionais ficaram impactados com esses relatos e se dispuseram a aprender a Língua de Sinais, visando criar um ambiente mais acolhedor e atender adequadamente às demandas de saúde desse público específico.

Este projeto tem caráter qualitativo. A metodologia utilizada para sua realização se baseou em oficinas de Libras, com a participação da comunidade surda do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Frei José Ademir de Almeida. O contato com os surdos foi essencial para o desenvolvimento do aprendizado dos profissionais e para o despertar da realidade do surdo, permitindo-lhes conhecer melhor a cultura surda e seus artefatos, a fim de compreender as suas dores e anseios.

Os conteúdos explorados nas oficinas foram o sinal individual de Libras, o nome, a datilologia do alfabeto manual, saudações, números, cumprimentos e sinais específicos da saúde. Foram distribuídos panfletos que exploram o contexto histórico e os sinais abordados nas práticas durante as visitas. O método utilizado foi a pedagogia visual, com o uso de imagens em slides, vídeos e a contextualização feita pelos próprios surdos, com o apoio das alunas e da parceria com o tradutor, o intérprete e a professora de Libras. Os encontros nas instituições eram agendados conforme a disponibilidade dos gestores dos espaços de saúde, tendo em vista que aconteceram nos demais serviços de saúde da rede municipal.

O projeto teve como objetivo promover possibilidades de comunicação para a comunidade surda de Canindé, por meio dos alunos e alunas do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Frei José Ademir de Almeida. O projeto gerou conhecimento sobre a Libras e proporcionou a esses indivíduos um atendimento de saúde que prioriza o respeito às suas especificidades, resultando em diagnósticos mais assertivos devido ao entendimento do diálogo, a partir da vivência do surdo e considerando sua língua materna. Assim, promove-se a saúde e se valoriza o ser humano, garantindo seus direitos fundamentais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto social da experiência relatada e o ganho profissional serão imensos, pois o aprendizado de uma língua propicia oportunidades para estes servidores de transitar em vários âmbitos da saúde promovendo acessibilidade e ultrapassando barreiras que impedem a comunicação e garantem a qualidade na Saúde Coletiva.

O projeto-piloto realizado na Unidade Básica de Saúde (UBS) José Santana, em Canindé–CE, trouxe importantes contribuições para a integração da comunidade surda com os serviços de saúde. A atividade, que beneficiou 28 pessoas, possibilitou o diálogo entre surdos e profissionais da saúde, proporcionando um espaço para relatos emocionantes, que expuseram a realidade de desrespeito e a falta de acessibilidade enfrentada por esse público em contextos de atendimento médico. Esses relatos, ao mesmo tempo que sensibilizaram os profissionais, ressaltaram a necessidade de uma mudança de abordagem nos atendimentos, com a valorização da comunicação em Libras.

A metodologia adotada, com oficinas de Libras, permitiu que os profissionais de saúde compreendessem melhor as necessidades da comunidade surda e desenvolvessem habilidades para se comunicar de maneira mais eficaz. A parceria com a comunidade surda do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e o apoio de tradutores intérpretes foram fundamentais para o sucesso da ação, permitindo a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

O projeto também desempenhou um papel essencial na conscientização sobre a importância da acessibilidade nos serviços de saúde e na promoção do respeito às especificidades da população surda. Ao ensinar sinais específicos de saúde, o projeto não apenas facilitou a comunicação, mas também proporcionou diagnósticos mais assertivos, contribuindo para a melhoria do atendimento e a promoção da saúde. Além disso, os materiais pedagógicos distribuídos, como os panfletos, servirão como recursos valiosos para a continuidade da aprendizagem e da reflexão sobre as práticas inclusivas.

Em suma, o projeto não só destacou a importância de um atendimento de saúde respeitoso e acessível, como também fortaleceu o direito da comunidade surda ao acesso à informação e à comunicação, um passo importante para garantir a equidade no cuidado e na valorização do ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação e expressão. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?utm. Acesso em: 21 dez. 2025.

IANNI, A. C.; PEREIRA, M. E. A acessibilidade nos serviços de saúde e a inclusão da comunidade surda. **Revista Brasileira de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 45-60, 2009.

MAPA DEFICIÊNCIA 2024. Disponível em: <https://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/MapaDeficiencia>. Acesso em: 12 set. 2024.

Gestão escolar: um olhar inclusivo no Distrito de Educação 3 e escolas

Raquel Castro Bruno⁷⁸
Vitória Régia Cordeiro Veras⁷⁹

1. INTRODUÇÃO

“A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas”
(Mantoan, 2003)

O relato trata da vivência de duas gestoras da Prefeitura Municipal de Fortaleza que tiveram experiência com a Educação Especial na perspectiva da inclusão em diferentes contextos. A história se inicia no período de 2014 a 2018, quando uma estava como professora de Sala de Recurso Multifuncional, e a outra estava à frente da gerência do Ensino Fundamental no período de 2016 à 2019 que tinha Educação Especial como um dos núcleos de atuação.

Justificamos o nosso conhecimento por conjecturar que, apesar de estarmos em posição diferentes, a Educação Inclusiva era e sempre será o norte para uma educação que respeite as diferenças. “A adoção de uma “ética da inclusão” destina-se a assegurar condições de efetivar o acesso, a participação e o êxito dos estudantes no processo educativo” (Rodrigues, 2021, p.47).

Mostramos que uma gestora possui a visão macro do funcionamento das instituições, tendo como suporte os documentos da Rede Municipal de Ensino que as norteiam e as orientam nos seus planos, projetos e ações, com a sua visão técnica sobre o alcance dos objetivos e resultados. A outra possuía uma visão a partir do lugar onde as políticas públicas e as diretrizes educacionais acontecem, uma experiência vinda do operacional, pois estava atuando na escola lidando com a parte prática e com detalhes do cotidiano. Os dois trabalhos se complementam na busca por promover a superação das barreiras que a Educação Especial nessa perspectiva da inclusão nos apresenta. São muitos desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência para participar e aprender no contexto escolar podem ser confrontados e resolvidos se as barreiras existentes forem identificadas e resolvidas (ou pelo menos amenizadas). As iniciativas de identificá-las e resolvê-las requerem a mobilização de pessoas (profissionais da escola, dirigentes e técnicos da Secretária de Educação, membros do conselho escolar) e recursos (físicos, materiais, políticos etc), em ações coordenadas e colaborativas entre as várias instâncias que compõem a educação. “Os membros da gestão escolar têm papel ativo e decisivo na articulação dos esforços necessários ao planejamento e efetivação desses enfrentamentos.” (Sousa; Nunes, 2024, p.4, Mód. 1 Uni. 3, 2024).

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Ao iniciarmos o trabalho no Distrito de Educação 3, tínhamos duas preocupações: organizar as ações próprias das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e formar os profissionais que atuavam nessas salas do Distrito de Educação 3. Percebemos que não havia uma unidade nas ações das professoras lotadas nesses ambientes: umas funcionam muito bem com ações planejadas e com rotinas determinadas, e outras não conseguiam desenvolver o trabalho com regularidade e com uma rotina. Assim, não conseguimos um trabalho coeso, com qualidade e que impactasse no

78 Especialista em Neuropsicopedagogia (FVJ). EM SANTA MARIA. Fortaleza-CE. raquelcb2003@educacao.fortaleza.ce.gov.br;

79 Especialista em Informática Educativa (UFC). Escola Municipal Narcisa Borges. Fortaleza-CE. vitoria.cordeiro@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

desenvolvimento das crianças quando olhávamos para o Distrito. Para esse estudo, queríamos dar ênfase às ações formativas do núcleo da Educação Especial e os desafios que enfrentamos para, minimamente, fazermos o trabalho atingir os objetivos que queríamos.

Foi nesse período que tivemos muitas formações, muitos encontros para alinharmos os processos dentro das Salas de Recursos Multifuncionais e também conseguimos um espaço nas formações dos professores das salas de referência no ambiente da escola que chamamos de Formação em Contexto. Percebemos o quanto foram ricos esses encontros, o quanto os professores das salas de referência necessitavam de informações teóricas e práticas no cotidiano do seu fazer pedagógico e o quanto estavam sedentos por conhecimentos. Na escola, como professora do atendimento educacional especializado (AEE) e, posteriormente, na condição de coordenadora da escola, enfrentamos os desafios para colocar em prática as orientações do Distrito de Educação, a saber, a complexidade do tema, a falta de interesse dos profissionais da escola para discutir e estudar a temática da inclusão, as inúmeras atribuições impostas ao cargo de coordenador pedagógico, entre outros. A persistência e o crescimento das matrículas das crianças com deficiência foram sensibilizando os profissionais da escola, de modo que pude mediar formações em contexto e discussões na escola sobre as deficiências e a inclusão.

No Distrito, o primeiro desafio que encontramos foi a definição do papel dos professores lotados nas SRM, pois estávamos em plena implementação da Política de Resultados na Prefeitura Municipal de Fortaleza, e houve um equívoco na atuação desses profissionais no que se refere às crianças com deficiência e o SPAECE. Uma das regras dessa avaliação externa era que as crianças com deficiências, comprovadas por laudos médicos, não tinham suas proficiências nos testes contadas no cálculo final da turma — ou seja, elas realizavam os testes, mas seus desempenhos, que eram medidos em proficiências, não entravam no cálculo da turma, serviam para que a escola e professores as analisassem e planejassem suas intervenções pedagógicas com o objetivo de oportunizar os acessos aos conhecimentos. Assim, muitos gestores e professores das salas de referência confundiam, por falta de conhecimento, as dificuldades de aprendizagem com deficiência e cobravam desses professores avaliações pedagógicas para que a gestão comunicasse às famílias e estas procurassem acompanhamentos clínicos. No espaço escolar, os gestores e professores das salas referência também faziam uma “pressão” para que os professores das SRMs realizassem atendimento a essas crianças na perspectiva de um trabalho de alfabetização.

Toda essa pressão, que foi relatada acima, vivenciei como professora da Sala de Recurso Multifuncional, bem como com o grupo de professores da escola que me indagava como podíamos estar querendo fazer a inclusão na escola em uma política de resultados na qual, no final, o aluno seria somente um número e todo o objetivo do processo era a prova a ser realizada no final do ano. Entretanto, o que queremos é um “planejamento pedagógico que garanta a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem” (Lanutti; Mantoan, 2018, p.124), que, para além da política de resultados, a criança com deficiência tem o direito de aprender.

Foi um desafio que, aos poucos, fomos vencendo no Distrito e nas escolas com as formações dos professores do AEE, estudos e discussões com os profissionais da escola, mediados pelas professoras das SRM e coordenadores pedagógicos na formação em contexto.

A segunda dificuldade imposta ao nosso objetivo com a educação na perspectiva inclusiva na área de atuação do Distrito 3 foi formar os professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais com três objetivos. O primeiro era aprofundar-se nas deficiências e seus comportamentos atípicos; o segundo, como intervir com as crianças no atendimento nas SRM; e, por fim, como colaborar com os coordenadores pedagógicos na formação dos professores das salas de referência para conseguirem realizar seus trabalhos sem excluir as crianças com deficiência. Para isso, ouvimos as realidades das escolas pertencentes ao Distrito 3 nos segmentos de diretores, coordenadores e professoras lotadas nas SRM. Mapeamos os desafios e os catalogamos em duas categorias: operacionais e formativos. Para os desafios operacionais, relacionamos aqueles ligados à atuação dos gestores com as professoras lotadas nas SRM, delas com seus pares das salas de referência e com outros segmentos da escola como bibliotecas, apoios à gestão etc.

Ouvimos também sobre as obrigações burocráticas como preenchimento de documentos múltiplos que organizam e produzem as estatísticas para os Distritos e a SME, recursos e bens de capital e custeio destinados à Educação Especial e às SRM, e outras situações pontuais. A partir dessa escuta ativa, concluímos que a gestão da escola e o AEE precisam ser parceiros, juntamente aos professores das salas de referência para estarem em contínuo diálogo e troca de experiências. Promover essa teia de relações e saberes foi outro desafio que encontramos. Compreendemos que somente através das formações em contexto em parceria entre coordenadores e professores do AEE, das discussões nos planejamentos entre as professoras das SRM e as das salas de referência seria possível caminhar na direção de uma educação na perspectiva da inclusão. E foi o que fizemos nas escolas do Distrito 3.

Nas escolas, os professores das Salas de Recurso Multifuncional começaram a ter voz e atuar de forma mais presente, fortalecendo o seu papel dentro da escola e conquistando o espaço de ter um período destinado nas diretrizes para o planejamento com o professor da sala de referência de ações para a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Esse fortalecimento impulsionou mudanças que impactaram na rede de ensino, tais como mudanças também no instrumental de planejamento dos professores das salas de referência, abrindo espaço específico para o registro das “atividades flexibilizadas”, onde o professor pensa em ações de quebra de barreiras para que os alunos com deficiência possam estudar o mesmo objeto de conhecimento que as outras crianças. Outra ação que não podemos deixar de registrar foi o investimento em contratação de profissionais que atuam diretamente com os alunos com deficiência, como os agentes de inclusão e profissionais de apoio. Dessa forma, obtivemos ganhos significativos para uma educação inclusiva, embora tenhamos clareza de que mais precisa ser feito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse percurso que fizemos culminou em ações que desenvolvemos no contexto do Distrito de Educação 3:

1. Implementamos a participação do Núcleo da Educação Especial no calendário de reuniões do Distrito com os gestores (diretores, coordenadores e secretários) porque acreditamos que

A discussão apresentada em torno dos valores e princípios norteadores de uma prática educativa comprometida com a inclusão implica a todos os integrantes do campo educacional, em seus diferentes níveis, âmbitos, papéis e atividades desenvolvidas, portanto, implicando diretamente o papel da gestão escolar, de modo decisivo, na condução e articulação das ações voltadas à educação inclusiva na escola (Sousa; Nunes, p.4, Mód. 1 Uni. 2, 2024).

Essa conquista nos oportunizou esclarecer aos gestores escolares o papel da SRM e de seus profissionais, as normas técnicas do MEC que orientam a ação pedagógica com as crianças, os recursos destinados pelo Ministério para esse ambiente, sensibilizá-los para investir em proporcionar espaços de conversa entre os professores da SRM e professores das salas de referência etc.

2. Implementamos a participação do Núcleo da Educação Especial na formação mensal que a Célula do Ensino Fundamental fazia com os Coordenadores Pedagógicos. Esse espaço formativo permitiu o estudo das deficiências, seus comportamentos atípicos e estratégias para controlá-los, para, assim, eles terem como colaborar com os professores das salas de referência.

3. Formação dos profissionais lotados na SRM. A retomada das reuniões mensais foi esse espaço em que, como escrevemos acima, realizamos nossas reflexões e estudos sobre os desafios múltiplos da atuação do Núcleo de Educação Especial no Distrito de Educação. Dessa forma, o trabalho foi tomando consistência, sendo reconhecido pelos gestores escolares e ganhando corpo na escola. Acreditamos que contribuímos com a melhoria da atuação dos nossos profissionais para uma perspectiva inclusiva, entendendo que muito temos a aprender, pois o contexto pós-pandemia trouxe outros desafios, que se mostram mais complexos e necessitam de ações que envolvam não só uma Rede de Ensino, mas as universidades, uma vez que são elas que formam nossos profissionais. Envolvem, também, o Ministério Público, que precisa urgentemente conhecer as múltiplas realidades para não cobrar dos órgãos o que eles não podem realizar.

Assim, seguimos avançando porque

A inclusão impõe um olhar para cada um como ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial. [...] a inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, porque ela depende de cada um de nós para existir (Abenhaim, 2005 *apud* Lourenço, 2010, p. 38).

REFERÊNCIAS

LANUTTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educação Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119-128, fev. 2018. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Ouro Preto: Autêntica, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas para uma escola para todos**. São Paulo: Summus, 2021.

SOUSA, F. M. B. de; NUNES, G. B. L. **Gestão escolar, diversidade e direitos humanos**: a importância do modelo social e dos direitos humanos. [Curso RENAFOR/MEC/UFC]. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

Assistentes de inclusão: formação e práticas efetivas no contexto escolar

Sandra Regina da Silva Jucá da Rocha⁸⁰
Rachel Menezes Castelo⁸¹

1. INTRODUÇÃO

“A inclusão é um direito, não um favor. A escola precisa ser um espaço para todos, onde as diferenças são celebradas e respeitadas.”
(Mantoan, 2007, p. 35)

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos pilares centrais da educação contemporânea, ancorada em legislações e iniciativas que visam a garantir o acesso equitativo ao ensino para todos os estudantes. No Brasil, marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as Diretrizes para a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva têm reafirmado o compromisso com a construção de escolas que acolham a diversidade e promovam uma aprendizagem significativa. Nesse cenário, os assistentes de inclusão desempenham um papel estratégico ao auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas, contribuindo para a efetivação do direito à Educação Inclusiva. Para Mantoan (2007, p.16), “o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

A escolha de relatar uma experiência prática sobre a atuação de assistentes de inclusão justifica-se pelos desafios enfrentados cotidianamente no ambiente escolar, como a falta de formação inicial consistente; dificuldades na acessibilização de materiais e currículos; e a necessidade de articulação entre equipe pedagógica, estudantes e suas famílias. Apesar dessas adversidades, soluções inovadoras e práticas bem-sucedidas têm demonstrado que, com o suporte adequado, esses profissionais podem ser agentes transformadores no processo educacional.

Neste artigo, discutiremos uma prática pedagógica específica implementada em uma escola pública, onde os assistentes de inclusão participaram de um programa de formação continuada. Essa iniciativa promoveu o uso de estratégias pedagógicas colaborativas, voltadas ao fortalecimento da autonomia de estudantes com deficiência, ampliando sua participação ativa nas atividades escolares. A prática escolhida é relevante não apenas pelos resultados positivos alcançados, mas também pelo seu potencial de replicabilidade em outros contextos, contribuindo para o debate sobre a formação e atuação desses profissionais no ambiente escolar. Ao abordar essa experiência, reafirmamos a posição de que a formação e o suporte contínuo aos assistentes de inclusão são fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas efetivas e transformadoras, capazes de beneficiar toda a comunidade escolar.

Para estruturar esta discussão, abordaremos, na primeira seção, a relevância da formação contínua para os assistentes de inclusão, ressaltando como ela pode preencher lacunas deixadas pela formação inicial e prepará-los para lidar com os desafios presentes no cotidiano escolar. Em seguida, exploraremos a implementação de práticas pedagógicas colaborativas, destacando métodos que favoreçam a inclusão genuína e a autonomia dos alunos com necessidades específicas. Por fim, analisaremos os efeitos dessas práticas no contexto escolar, evidenciando como a atuação qualificada dos assistentes de inclusão contribui para tornar o ambiente educacional mais inclusivo, acessível e justo.

80 Especialista em Psicopedagogia, Faculdade CHRISTUS. Escola Municipal Professora Maria do Socorro Ferreira Virino, Fortaleza-CE. sandra.jucapedagoga@gmail.com

81 Doutora em Ciências Naturais, Universidade Estadual do Ceará (UECE). Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. rachel.prof.cc@gmail.com.

A inclusão veio justamente ampliar as possibilidades para construir uma sociedade mais justa, dando oportunidades a todos de ocupar os seus espaços buscando conquistar uma autonomia. É no entrelaçamento entre a educação geral, a Educação Especial e a proposta de educação para todos em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e as práticas pedagógicas que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado. “O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que vêm despertando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública” (Kassar, 1995, p. 27).

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada foi desenvolvida em uma escola municipal de Fortaleza, Ceará, e teve como foco a formação em contexto das assistentes de inclusão, com o objetivo de qualificar sua atuação no cotidiano escolar. A formação foi estruturada a partir de encontros mensais realizados ao longo do ano letivo, nos quais ocorreram momentos de estudo teórico, troca de experiências práticas e planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas. Contudo, o diferencial desse processo foi o suporte diário oferecido às assistentes, que permitiu a aplicação prática e imediata do que era discutido nos encontros, garantindo um acompanhamento contínuo e contextualizado para enfrentar as demandas específicas dos estudantes com deficiência. O propósito principal era capacitá-las para promover acessibilidade, participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos. O Auxiliar de Apoio ao Educando deverá ser encarado como esse profissional que assume o papel de ajudar na inclusão do aluno com deficiência, e não o papel de professor principal da criança. Ele deverá ser visto como mais um agente de inclusão em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto ao aluno (Mousinho *et al.*, 2010).

A formação das assistentes de inclusão tem como foco principal a construção de práticas que favoreçam sua interação com os alunos, professores e famílias, visando criar um ambiente mais inclusivo e acessível. Nesse contexto, a assistente de inclusão, embora não seja responsável pela elaboração das atividades pedagógicas, desempenha um papel essencial na adaptação do ambiente escolar e na mediação do processo de aprendizagem. Uma das práticas centrais é o acolhimento das crianças, no qual a assistente de inclusão se torna uma figura de apoio emocional, criando um espaço de confiança e segurança para que o aluno se sinta integrado ao ambiente escolar. Essa prática, como defende Mantoan (2007), é fundamental para promover uma escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sejam acolhidos e respeitados.

Outro aspecto relevante das práticas desenvolvidas é a atenção plena que a assistente dedica aos alunos, observando suas necessidades individuais e intervindo de maneira adequada quando necessário. Essa atenção contínua permite à assistente perceber com mais clareza os desafios que cada aluno enfrenta, seja em termos de aprendizagem ou de questões emocionais, e agir de forma mais assertiva. De acordo com Vygotsky (1984), o mediador, como assistente de inclusão, tem um papel essencial na criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação social, base para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. As assistentes também têm um papel importante na acessibilização dos materiais didáticos.

Embora não sejam responsáveis pela criação desses materiais, elas têm a tarefa de ajudar na sua modificação para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências, possam acessá-los de maneira plena. A acessibilização de recursos didáticos, seja por meio de ajustes em textos, recursos visuais ou outros materiais, é uma prática fundamental dentro da Educação Especial, pois promove a equidade no acesso ao conteúdo, conforme os princípios da Educação Inclusiva e os direitos dos alunos com deficiência. A mediação de conflitos é uma prática comum na rotina das assistentes de inclusão, que frequentemente ajudam a resolver situações de desentendimento entre os alunos. Ao promover a compreensão mútua e facilitar a comunicação, a assistente de inclusão contribui para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. Além disso, a assistente também tem um papel fundamental em momentos de desregulação emocional dos alunos, utilizando técnicas de contenção e apoio para ajudá-los a se acalmar e retomar o processo de aprendizagem. Essas práticas de contenção são essenciais para garantir que os alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais possam se sentir acolhidos e seguros dentro da escola.

Outro ponto importante abordado na formação das assistentes de inclusão é a utilização de estratégias de comunicação alternativa. Quando os alunos apresentam dificuldades na comunicação verbal, a assistente pode recorrer ao uso de gestos, pictogramas ou tecnologias assistivas, proporcionando aos alunos outras formas de expressar suas necessidades e interagir com o ambiente escolar. Essas práticas são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente das suas limitações de comunicação, possam participar plenamente das atividades e se expressar de maneira efetiva.

Além disso, a estimulação da autonomia dos alunos é uma prática que envolve o incentivo ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes maior independência. A assistente de inclusão trabalha com os alunos para ajudá-los a tomar decisões sobre suas atividades, a administrar o seu tempo e a lidar com suas próprias dificuldades, o que contribui para o seu desenvolvimento integral. Essa prática, como argumenta Paulo Freire (1996), está alinhada à visão da educação como um processo de transformação social, no qual os alunos são empoderados e se tornam sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Essas práticas, fundamentadas nas ideias de Mantoan (2007), Vygotsky (1984) e Freire (1996), demonstram a importância de formar as assistentes de inclusão para que possam desempenhar um papel efetivo na mediação da aprendizagem, criando um ambiente que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, e reforcem a necessidade de uma colaboração constante com os professores e famílias para garantir que o aluno tenha um suporte contínuo e integrado, favorecendo seu sucesso escolar e seu bem-estar emocional.

A prática das assistentes envolveu um trabalho constante de acolhimento e integração das famílias, garantindo que os pais e responsáveis estivessem informados e envolvidos no processo de inclusão escolar. As assistentes atuaram como mediadoras entre a escola e as famílias, compartilhando as necessidades e os avanços dos alunos, e oferecendo orientações para garantir que as crianças tivessem suporte também em casa. A relação estreita entre escola e família é destacada por Mantoan (2007), que enfatiza a importância dessa parceria para o sucesso da inclusão, pois permite uma abordagem mais integral do aluno, garantindo que ele receba o apoio necessário tanto no ambiente escolar quanto em casa.

Essas práticas, centradas nas relações das assistentes com as crianças, professores e famílias, ajudaram a construir um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Ao atuar como facilitadoras da comunicação, do acolhimento emocional e da mediação de conflitos, as assistentes desempenharam um papel crucial no processo de inclusão, contribuindo para que os alunos com deficiência tivessem uma experiência escolar mais significativa e integradora. A formação continuada dessas profissionais foi essencial para o desenvolvimento dessas práticas, garantindo que elas estivessem preparadas para lidar com os desafios da inclusão e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo para todos os estudantes.

Um dos principais aprendizados obtidos ao longo da formação foi a percepção de que o trabalho colaborativo entre assistentes de inclusão, professores e famílias é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, as assistentes de inclusão reconheceram a importância de adaptar suas abordagens a partir das necessidades individuais de cada estudante, reforçando a ideia de que não existem soluções únicas para a inclusão. Elas também aprenderam a valorizar o uso de recursos pedagógicos simples e criativos, mostrando que, mesmo com limitações materiais, é possível promover experiências de aprendizagem significativas. Outro ponto de destaque foi o desenvolvimento de habilidades de observação e registro, fundamentais para avaliar o progresso dos estudantes e ajustar estratégias pedagógicas. Além disso, houve um amadurecimento em relação à compreensão do papel da mediação, especialmente no fortalecimento da autonomia e da autoconfiança dos alunos com deficiência.

Por outro lado, o processo revelou desafios importantes. Um dos mais marcantes foi a dificuldade de encontrar, em meio à rotina intensa e às múltiplas demandas escolares, condições adequadas para dedicar tempo suficiente à formação continuada. Muitas vezes, as assistentes precisaram conciliar o acompanhamento direto aos estudantes com momentos de estudo e reflexão, o que exigiu flexibilização de horários e integração de práticas formativas no dia a dia escolar. A superação desses desafios só foi possível por meio de estratégias criativas, apoio mútuo e planejamento coletivo entre toda a equipe escolar.

O relato dessa experiência tem como propósito central compartilhar os avanços obtidos a partir da implementação de uma formação em contexto, evidenciando como ela contribuiu para aprimorar a prática das assistentes de inclusão e, consequentemente, para transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e equitativo. A informação permitiu que as assistentes se apropriassem de conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa mais sensível às necessidades dos alunos com deficiência.

A partir disso, foi possível observar uma melhoria significativa na interação das assistentes com os alunos, que passaram a se sentir mais acolhidos e compreendidos, estabelecendo uma comunicação mais fluida e eficaz com as crianças. Esse processo foi fundamental para fortalecer a relação de confiança entre assistentes e estudantes, criando um vínculo afetivo que favoreceu a participação e o aprendizado. Além disso, houve uma ampliação da participação ativa dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, que passou a ser mais efetiva e significativa. As assistentes, com o suporte das estratégias adquiridas na formação, puderam adaptar melhor as abordagens pedagógicas, garantir a acessibilidade e promover a inclusão real dos alunos, permitindo que eles se envolvessem de maneira mais ativa nas dinâmicas de sala de aula.

O uso de recursos como a comunicação alternativa, a mediação de conflitos e a adequação de espaços e materiais favoreceu a participação dos alunos nas atividades coletivas, tornando o processo de aprendizagem mais inclusivo e respeitando as diferenças individuais. Outro avanço importante foi o fortalecimento do trabalho em equipe na escola, com maior colaboração entre as assistentes de inclusão, os professores e as famílias. A formação possibilitou o desenvolvimento de uma linguagem comum e estratégias colaborativas, o que contribuiu para um ambiente mais coeso e sinérgico, onde todos os profissionais da escola atuaram de forma alinhada e integrada. Esse trabalho colaborativo é fundamental, pois a inclusão de alunos com deficiência exige a participação de toda a comunidade escolar, desde a gestão até os professores e assistentes. A atuação conjunta gerou um clima de cooperação, que se refletiu no sucesso das práticas pedagógicas inclusivas e na valorização da diversidade no espaço escolar. Essa experiência reforça a importância de investir em formações continuadas para os profissionais de apoio à inclusão, como as assistentes de inclusão. A qualificação desses profissionais não só amplia seu repertório de estratégias pedagógicas e emocionais, mas também fortalece seu papel como mediadores essenciais no processo de inclusão escolar. Ao receberem uma formação consistente, as assistentes se tornam protagonistas na transformação do ambiente escolar, contribuindo de maneira decisiva para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite e valorize as diferenças de cada estudante. Portanto, este relato não só destaca os avanços obtidos, mas também evidencia que, ao investir no aprimoramento profissional dos agentes que atuam diretamente com os alunos com deficiência, é possível criar uma escola mais equitativa, acessível e capaz de promover o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, a experiência de formação em contexto para as assistentes de inclusão demonstrou avanços significativos na promoção de uma educação mais inclusiva e acolhedora. A implementação dessa formação teve um impacto direto na prática das assistentes, melhorando a interação com os alunos, ampliando a participação ativa dos estudantes com deficiência nas atividades escolares e fortalecendo o trabalho colaborativo entre a equipe escolar e as famílias. Tais resultados são um reflexo da importância de investir na qualificação contínua dos profissionais de apoio à inclusão, um passo essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e acessível a todos.

Essa experiência contribui de maneira relevante para a reflexão sobre a gestão inclusiva nas escolas, destacando a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação constante de educadores e assistentes. O fortalecimento das práticas de gestão inclusivas deve ser encarado como uma prioridade em todas as esferas da educação, uma vez que a inclusão exige um esforço conjunto, envolvendo desde a acessibilização do currículo até a capacitação de todos os profissionais que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é essencial a criação de programas de formação específicos e de políticas que incentivem a troca de experiências entre escolas, permitindo que práticas bem-sucedidas possam ser replicadas em outros contextos.

Nesse sentido, o encaminhamento político deve envolver a implementação de programas de formação continuada para assistentes e professores, com foco na promoção de uma educação inclusiva. Esse encaminhamento deve ser responsabilidade dos gestores educacionais, das Secretarias de Educação e de instituições formadoras, que devem garantir a disponibilização de recursos e estrutura para a realização dessas formações. É imprescindível que o poder público, tanto em nível municipal quanto estadual, assuma um papel ativo nesse processo, alocando recursos e políticas para garantir que a inclusão de alunos com deficiência seja uma realidade em todas as escolas, não apenas como uma exigência legal, mas como um valor central da educação.

Além disso, a experiência relatada é uma prática altamente recomendada a outras escolas que desejam avançar na inclusão de alunos com deficiência. Ao adotar uma formação em contexto para as assistentes de inclusão, outras instituições poderão aprimorar suas práticas pedagógicas e criar ambientes mais inclusivos, favorecendo a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Assim, esse modelo de formação tem o potencial de se expandir, tornando-se um pilar para a construção de uma educação mais justa, equitativa e transformadora para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

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

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial no Brasil: desigualdades sociais e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdades e diferenças nas escolas:** olhares de futuras pedagogas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=34079&opt=1>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2007.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92–108, abr. 2010. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/638>. Acesso em: 25 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Educação Inclusiva: promovendo estratégias para garantir uma educação para todos

Amanda Neri Bitu⁸²

Ana Rita de Cássia Cortez de Abreu⁸³

Ângela Maria de Paulo⁸⁴

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin⁸⁵

1. INTRODUÇÃO

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]. É, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos [...] preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum.”

(Arendt, 2011, p. 247)

A Educação Inclusiva e o acolhimento são pilares fundamentais para garantir um ambiente educacional justo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A inclusão na educação vai além da simples integração de alunos com deficiência ou necessidades específicas; ela busca valorizar a diversidade e garantir que cada estudante tenha as mesmas oportunidades de aprendizado, crescimento e desenvolvimento, em um espaço que respeite suas individualidades e ofereça os recursos necessários. O acolhimento é o primeiro passo para que a inclusão seja efetiva. Ele envolve criar um ambiente seguro, onde os alunos se sintam bem-vindos, respeitados e compreendidos. A afetividade, o diálogo e o apoio emocional são essenciais para que todos se sintam parte da comunidade escolar. O professor, como figura central nesse processo, deve estar preparado não apenas em termos de conteúdo, mas também para lidar com as diferentes necessidades emocionais e sociais dos alunos. Isso pode envolver desde pequenas adaptações pedagógicas até estratégias mais complexas, como a colaboração com outros profissionais da educação, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Para que a Educação Inclusiva seja verdadeira, é necessário que o currículo e os métodos de ensino sejam flexíveis o suficiente para atender à diversidade. Isso pode incluir recursos como materiais adaptados, tecnologias assistivas, atividades diferenciadas e estratégias de ensino que respeitem os ritmos de aprendizagem de cada aluno. A inclusão também demanda a sensibilização e a formação de todos os membros da comunidade escolar, desde a direção até os alunos, para que o respeito às diferenças se torne uma prática cotidiana, evitando discriminação e estigmatização.

Portanto, a Educação Inclusiva e o acolhimento caminham juntos como processos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando a escola se compromete a incluir todos os alunos, respeitando suas particularidades e oferecendo as condições necessárias para seu desenvolvimento, ela contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação de cidadãos empáticos e solidários. A Educação Inclusiva não é uma escolha, é um direito, e cabe a todos nós, como sociedade, garantir que ele seja cumprido. Diante do contexto, podemos afirmar que, quando discutimos sobre inclusão, especialmente no âmbito escolar, torna-se essencial discutirmos como têm se dado as práticas pedagógicas. Enquanto gestores escolares, podemos perceber que a

82 Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de setembro (Fa7). CEI São Vicente de Paulo, Fortaleza-CE. amanda.bitu@gmail.com;

83 Mestra em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF). CEI Rocha Lima, Fortaleza-CE. anarita.cortez@educacao.fortaleza.ce.gov.br;

84 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Padre Dourado (FACPED). Creche Casa de Afonso e Maria, Fortaleza-CE. angelamariadepaulo1@hotmail.com.

85 Mestre em Educação Brasileira (UFC). Escola Municipal Raimundo de Moura Matos, Fortaleza-CE. sueellen.guimaraes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

inclusão é um processo de construção que perpassa toda a comunidade escolar. Dentre as tantas práticas que podem ser relatadas, o presente trabalho tem como objetivo relatar experiências de práticas pedagógicas que auxiliaram na inclusão de crianças com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista, a partir do acolhimento da família e das demandas dessas crianças. Portanto, o texto seguirá com relatos de experiências de três gestores de instituições que compõem a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. As três experiências se deram em instituições de Educação Infantil, sendo uma creche parceira e as outras duas, Centros de Educação Infantil (CEI). Os relatos compreendem as experiências que envolvem o acolhimento das crianças e suas famílias, desde a matrícula até o processo de permanência e aprendizagem dessas crianças.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A professora Ana Rita, gestora do CEI Rocha Lima, acredita que o acolhimento e o conhecimento são fundamentais para a inclusão, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Em 2024, ela organizou palestras para as famílias, incluindo uma com a professora doutoranda, Sergiana Cortez de Abreu, sobre “Infância sem racismo”, e uma atividade sobre o autismo, com distribuição de folders e momentos para tirar dúvidas. O objetivo foi sensibilizar as famílias e promover um ambiente mais inclusivo, respeitando as especificidades de cada criança. Sobre o conceito de diversidade, Lustosa (2022, p.12) explica que “a palavra diversidade, em uma acepção mais geral, remete à multiplicidade de coisas e/ou diferenças físicas, sociais, culturais etc. Nas ciências humanas, o termo é comumente empregado para se referir às diferenças entre seres humanos.”. Além disso, a escola criou um espaço externo inovador, com recursos sensório-motores, para desenvolver habilidades de percepção, coordenação e interação lúdica, visando à inclusão de todos. Também foi promovido um momento de acolhimento fora da escola, mediado pela arte, para estimular a expressão criativa das crianças e estreitar os laços com as famílias. Essas ações visam a respeitar a diversidade e criar um ambiente de aprendizado acessível e empático para todos.

A professora Ângela Maria, gestora da Creche Casa de Afonso e Maria, relata o caso de Fabiano, uma criança de 1 ano, matriculada em 2022. Inicialmente, a adaptação do estudante foi lenta, com dificuldades em aceitar o contato físico e em socializar com os colegas. As professoras buscaram envolvê-lo em atividades fora da sala e descobriram que ele gostava de cantar e fazer gestos. Em 2023, a mãe procurou uma avaliação médica e, após um processo de negação, recebeu o apoio da escola para compreender o desenvolvimento de Fabiano, que foi diagnosticado com TEA e é não verbal. Desde então, a criança e sua família têm sido acolhidas pela escola. Segundo Pereira (2011, p.53):

Após o diagnóstico, um dos principais problemas enfrentados pelos pais é de ordem emocional, por exemplo, ao comparar seu filho autista, de desenvolvimento comprometido em algumas áreas, como a fala e a interação social, com crianças normais, que atingem metas esperadas para cada faixa etária.

Hoje, o aluno está matriculado no Infantil III A, socializa com as professoras e colegas e gosta de brincar com blocos lógicos. O CEI São Vicente de Paulo, inaugurado em setembro de 2016, está localizado no bairro Aldeota e atende a crianças da comunidade São Vicente de Paulo, comunidade do Trilho e áreas adjacentes. Em 2022, uma tia procurou uma escola pública para seu sobrinho Davi, de 4 anos, autista, após ele ser maltratado em uma escola particular.

Na conversa com a coordenadora, ela expressou medo de discriminação e preocupações sobre a formação dos professores. A coordenadora garantiu que a escola possuía formações mensais e, principalmente, um ambiente acolhedor baseado no amor pelas crianças, o que acalmou a tia. Davi foi matriculado e a adaptação foi tranquila, embora ele tivesse dificuldades iniciais com o espaço e a sala de aula. A equipe decidiu realizar atividades no corredor, criando um ambiente mais inclusivo para Davi, e ele começou a participar das atividades, como dança e contação de histórias. Essa ideia está pautada na escrita do DCF FOR quando afirma: “torna-se importante compreender que todos e todas têm o direito à aprendizagem de qualidade em espaços educativos, de forma a experimentar e vivenciar seus processos educativos independentemente de suas características” (Fortaleza, 2024. p. 18).

Com o tempo, Davi se integrou cada vez mais ao grupo, e a tia, ao ver o progresso do sobrinho, expressava sua gratidão e emoção, até contando que ele chegava a vestir o uniforme da escola nos fins de semana, demonstrando o quanto estava feliz com o novo ambiente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os relatos de experiências descritos acima, podemos concluir que um bom acolhimento é fundamental para que crianças, jovens e famílias se sintam verdadeiramente incluídos na sala de aula. O professor deve ser aquele profissional que escuta, que entende as necessidades de cada aluno e que respeita o tempo de aprendizagem, pois cada indivíduo tem o seu, devendo adaptar-se às necessidades dos seus alunos. Como é relatado no DCR FOR (2024, p. 40):

não cabe nessa lógica o pressuposto de que o estudante tenha que sua forma de aprender ao ritmo da aula. Ao contrário, o ritmo e a dinâmica da aula, bem como dos espaços de aprendizagem, é que devem ser acessíveis para permitir a real participação e desenvolvimento de todos os estudantes.

A escola e seus profissionais precisam estar preparados para receber, conhecer, respeitar e valorizar seus alunos, pois somos todos diferentes e cada diferença ajuda na aprendizagem do outro. Para que tudo isso se torne realidade, necessitamos de políticas públicas que garantam uma formação adequada a professores e gestores, e também de investimentos para que o professor possa adequar e adaptar suas atividades quando necessário, com o objetivo de que todos sejam incluídos e alcancem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR**. Fortaleza: SME, 2024.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

PEREIRA, C.C.V. **Autismo e família**: Participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos autistas. João Pessoa: FACENE/FAMEME, 2011.

Práticas esportivas e Educação Especial: abrindo portas para a inclusão

Eliana de Sousa Sarmiento⁸⁶
Rita Maria Mesquita Evangelista⁸⁷
Thiago Luis Silva Viana⁸⁸

INTRODUÇÃO

“Toda forma de educação inclusiva, necessariamente, atua na transformação das culturas, das políticas e das práticas que estão presentes nas escolas, nas redes de ensino, nas secretarias de educação. Isso para garantir que todos, sem exceção, tenham acesso, participem da aprendizagem e tenham os direitos dos educandos e educandas garantidos.”

Lustosa, 2022, p. 6

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular tem aumentado nos últimos anos, conforme o censo escolar de 2023: “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas” (Brasil, 2023a). Em Fortaleza, o Sistema Municipal de Educação se destaca entre as regiões Norte e Nordeste em matrículas na Educação Especial, sendo responsável pela matrícula de 17.533 estudantes conforme o censo escolar de 2024. Destes, 8.869 apresentam autismo; 4.076 têm deficiência intelectual; 387 tem paralisia cerebral; 243 são diagnosticados com Síndrome de Down; 116 têm deficiência auditiva; e 119 apresentam outras deficiências.

Ciente do contexto há pouco delineado, a escola na qual se originou este relato de experiência tem envidado esforços no sentido de construir uma cultura escolar inclusiva. Assim, fomentou a parceria entre os professores da sala de aula comum e a professora do atendimento educacional especializado, que resultou, entre outras, na elaboração de uma experiência contendo ações estratégicas que viabilizassem a inclusão dos alunos com deficiência por intermédio de práticas esportivas. Desta forma, estruturou coletivamente uma experiência pedagógica em quatro etapas principais: I. Aulas expositivas/dialogadas; II. Vivências de esportes paraolímpicos: vôlei sentado, goalball, atletismo e futebol de cinco; III. Apresentação de trabalhos relacionados ao tema “Esporte para todos: um novo olhar sobre a deficiência”; e IV. Roda de conversa com os estudantes para análise das concepções relativas à inclusão das pessoas com deficiência no esporte.

Para dar organização a essa discussão, apresentaremos no primeiro tópico o desenvolvimento da temática do esporte como espaço privilegiado de manutenção da saúde e bem-estar geral, utilizando a estratégia da aula expositiva dialogada sob a condução conjunta dos professores da sala de aula comum e do AEE, culminando na realização de pesquisas sobre os esportes que seriam vivenciados na proposta da paraolimpíada escolar.

No segundo tópico, apresentamos a discussão da sistematização e operacionalização das modalidades que seriam contempladas na paraolimpíada escolar: vôlei sentado, Goalball, atletismo e futebol de cinco, com foco na superação das barreiras ambientais. Segue-se o terceiro tópico, que versa sobre a realização do momento de apresentação e discussão da viabilidade da temática “Esporte para todos”.

86 Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e clínica. Faculdade Plus (FaPlus). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (FAIBRA); Gestora da EM Minha Vida Meus Amores. Fortaleza-CE. <elianasarmiento9@gmail.com>.

87 Pós-Graduação em Gestão Escolar Faculdade das Aldeias de Carapicuíba (FALC) Maracanaú. Coordenadora Pedagógica da EM Edilson Brasil Soarez. Fortaleza-CE. <ritamaria.evangelista@educacao.fortalez.ce.gov.br>.

88 Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Gestor da EM Maria da Hora. Fortaleza-CE. <thiagoviana010@gmail.com>.

Finalizamos com o tópico relativo ao debate de ideias no tocante às barreiras ambientais que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro momento, por intermédio de aulas expositivas/dialogadas, buscamos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos esportes paraolímpicos; a partir disso, a história e evolução de alguns desses esportes, sobretudo a importância deles para a construção de uma sociedade mais empática e igualitária, sendo observado que os alunos demonstraram curiosidade e interesse, passando a se preocupar e entender a importância da participação de seus colegas com deficiência, se preparando, assim, para as vivências do esporte paraolímpico no ambiente escolar. Nesse sentido, segundo Paulo Freire (2008), a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência, e deve estar comprometida com a possibilidade de mudança assumida por todos, pois educar não é uma ação meramente um treinamento técnico, mas sim substantivamente formar.

No segundo momento destinado à experiência do esporte paraolímpico, foi percebida previamente a existência de um clima de acolhimento e cooperação que facilitou a acessibilização necessária às vivências das atividades paradesportivas. No vôlei sentado, por exemplo, era claro que só podiam movimentar os braços e a rede ficou quase rente ao chão; a participação foi muito boa. No Goalball, modalidade exclusiva para deficientes visuais, os estudantes usaram vendas e treinaram os arremessos com animação e responsabilidade. Já no atletismo e futebol de cinco, encontramos algumas dificuldades para que os alunos percebessem as regras e procurassem ressignificar os fundamentos dessas modalidades, adaptando-as para os estudantes com deficiência. Assim, foi oportunizado compreender, conforme Mantoan e Lanutti (2022, p. 35): “[...] que a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que se encontram no meio, e que só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas.”. O desafio que se impõe é, portanto, avançar na superação crescente das demais barreiras que dificultam a participação coletiva.

No terceiro momento, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar trabalhos relacionados ao tema “Esporte para todos: um novo olhar sobre a deficiência”. Nesta etapa, utilizaram a criatividade para produzir cartazes, desenhos, textos e mensagens audiovisuais sobre respeito e inclusão. No decorrer dessas atividades, vimos que os alunos já estavam bem mais engajados, compreendendo os conceitos de inclusão, esporte paraolímpico, os fundamentos de cada jogo etc. Podemos registrar que houve um movimento inverso: os alunos com deficiência ajudando os alunos sem deficiência. Nesse sentido, foi assertiva a ideia de sugerir a parceria aos professores das áreas citadas. O percurso da compra dos materiais que foram usados, a utilização deles, o processo avaliativo dos alunos e as análises feitas nas reuniões de planejamento foram importantes para o bom resultado da experiência.

Esta fase evidenciou como

Precisamos atuar com altas expectativas, a partir de possibilidades e não frente às dificuldades, transtornos, singularidades, como definitivas e não causais e consequentes a um mundo diverso, onde todos somos diferentes e singulares, por ser esta uma característica nossa como seres humanos (Rodríguez, 2022, p.14).

Finalizamos essa experiência com o quarto momento, realizando uma roda de conversa com os estudantes para analisarmos as concepções deles sobre a inclusão das pessoas com deficiência no esporte, antes e depois dessa ação pedagógica do projeto Esporte para Todos. Essa etapa contemplou os aspectos atitudinais dos alunos, percebendo comportamentos acerca da empatia e cooperação. A aluna Isadora, que utiliza cadeira de rodas, por exemplo, fez o emocionante relato declarando que as aulas de Educação Física eram as mais esperadas, e que antes, ao contrário, não dava vontade de ir à escola. Revelou que se sentiu potente, valorizada e amada, e que foi aplaudida ao conseguir resultados positivos nos jogos em que participou.

Outros alunos que não tinham deficiência foram unânicos em dizer que não tinham prestado atenção às barreiras que dificultavam a inclusão e, ainda, às possibilidades que existem para quem tem deficiência. Um dos estudantes afirmou que sequer assistia aos jogos das Paraolimpíadas, e que a experiência vivenciada despertou para esse conhecimento.

O grupo gestor pretende ter esse projeto no calendário anual como atividade permanente, diante do sucesso e importância da temática. Espera-se que a inclusão na perspectiva do esporte paraolímpico seja mais um recurso para fomentar as práticas educacionais exitosas no chão da escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações desenvolvidas, foi possível evidenciar a possibilidade de construção de uma cultura escolar inclusiva. Neste sentido, as práticas cotidianas que valorizem a ação docente dos professores da sala de aula comum em articulação com os professores do AEE, o engajamento da gestão escolar, diretor e coordenador pedagógico, se mostraram essenciais desde a viabilização do planejamento integrado, passando pela disponibilização/aquisição de materiais de custeio para a construção de objetos artesanais, como vendas oculares, e de materiais industrializados como a bola com guizos.

Importa destacar que, no decorrer das etapas da experiência, os estudantes foram convidados a avaliar as ações e se permitir serem avaliados de maneira colaborativa em um processo que se mostrou bastante significativo, de estímulo ao pensamento crítico, sua criatividade, organização, estratégia, respeito, coletividade, experimentação e fruição das práticas pedagógicas.

Resta destacar alguns desafios que se apresentaram no percurso de desenvolvimento da experiência, tais como a necessidade de intensificar a formação continuada dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento com conteúdo e vivências relacionadas à Educação Especial; e as ações de sensibilização e motivação envolvendo os diversos segmentos da comunidade escolar, no intuito de que assumam seus papéis na construção de uma cultura escolar inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 25 dez. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.
- RODRIGUEZ, M. T. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.

Jogos Olímpicos Escolares: expressões artísticas nos quadros de pinturas na ótica da Educação Inclusiva

Valdenia Damasceno Sampaio Silva⁸⁹

Isabel Amélia Pinheiro Maciel⁹⁰

Rachel Menezes Castelo⁹¹

1. INTRODUÇÃO

“A inclusão é um direito de todos e uma responsabilidade de toda a sociedade, pois cada aluno traz consigo um potencial único que deve ser reconhecido e valorizado.”
(Brasil, 2001)

A Educação Inclusiva tem como um de seus pilares o trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a parceria entre a professora do atendimento educacional especializado (AEE) e a professora regente da sala regular emerge como uma estratégia fundamental para garantir que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

O trabalho colaborativo envolve a articulação entre os diferentes profissionais que compartilham o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

No caso específico da professora do AEE e da professora regente, essa parceria permite que sejam compartilhados conhecimentos, estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Enquanto a professora do AEE tem a responsabilidade de elaborar e implementar planos de atendimento individualizados, desenvolver recursos de acessibilidade e oferecer apoio especializado, a professora regente desempenha um papel importante na acessibilização curricular e na condução das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Juntas, essas profissionais constroem um ambiente educativo que favorece tanto o acesso quanto a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino regular. Nesse sentido, podemos apontar alguns benefícios, como:

- ✚ **Individualização do ensino:** a troca de informações entre as professoras permite a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas que consideram as especificidades de cada aluno;
- ✚ **Apoio à prática docente:** a professora regente recebe orientações e suporte técnico da professora do AEE, o que contribui para sua segurança e eficiência ao lidar com a diversidade em sala;
- ✚ **Desenvolvimento integral do estudante:** a união de esforços assegura que aspectos acadêmicos, sociais e emocionais dos estudantes sejam trabalhados de forma integrada;
- ✚ **Promoção de uma cultura inclusiva:** a colaboração entre os profissionais reforça a ideia de que a educação inclusiva é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

89 Mestre em Gestão, Instituto Politécnico de Tomar (IPT), EM Demócrito Rocha, Fortaleza-CE. valdeniaalexia@gmail.com.

90 Especialista em Psicopedagogia, Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). EM Manoelito Guimarães Domingues, Fortaleza-CE, isabelamelia.neta@gmail.com.

91 Doutora em Ciências Naturais, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. rachel.prof.cc@gmail.com.

Nesse sentido, podemos desenvolver na escola algumas estratégias para aplicar no trabalho colaborativo eficiente entre professores da sala regular e o professor da sala de atendimento especializado - AEE, tais como:

- ✚ **Planejamento conjunto:** estabelecer momentos regulares para troca de informações e planejamento de atividades;
- ✚ **Compartilhamento de práticas:** promover formações continuadas e reuniões para compartilhar experiências e conhecimentos;
- ✚ **Comunicação aberta e respeitosa:** manter um diálogo constante e transparente, valorizando as contribuições de cada profissional;
- ✚ **Flexibilidade:** adaptar estratégias conforme as necessidades e contextos apresentados pelos estudantes.

Apesar dos inúmeros benefícios, o trabalho colaborativo pode enfrentar desafios, como a falta de tempo para reuniões, escassez de recursos e formação insuficiente. Contudo, o compromisso mútuo entre as professoras, aliado ao apoio da gestão escolar, pode superar esses obstáculos. Investir em políticas de formação continuada e criar espaços para a troca de saberes são passos fundamentais para fortalecer essa parceria. O trabalho colaborativo entre a professora do AEE e a professora regente da sala regular é uma parceria que dá certo porque coloca o estudante no centro do processo educativo, respeitando sua individualidade e potencializando seu desenvolvimento. Essa união não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O evento de exposição das obras de pinturas com o tema das Olimpíadas realizadas pelos alunos atípicos na escola foi uma atividade de grande importância, tanto do ponto de vista educacional quanto social. Essa prática não apenas estimula a criatividade e a expressão artística dos alunos, mas também promove a inclusão e a valorização da diversidade.

Em primeiro lugar, a arte é uma forma poderosa de comunicação. Para alunos com deficiência, a pintura pode ser uma maneira de expressar sentimentos, ideias e experiências que, muitas vezes, não conseguem ser verbalizadas. Ao trabalhar com o tema das Olimpíadas, esses alunos têm a oportunidade de se conectar com um evento global que simboliza superação, união e respeito, refletindo valores que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Além disso, a atividade de pintura em grupo pode fortalecer o senso de comunidade entre os alunos. Ao colaborar em um projeto comum, eles aprendem a trabalhar em equipe, respeitar as diferenças e valorizar as contribuições de cada um. Isso é fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde todos se sintam acolhidos e valorizados.

A realização de exposições das obras produzidas também pode ter um impacto significativo na percepção da comunidade escolar em relação aos alunos especiais. Ao expor suas criações, esses alunos têm a chance de mostrar seu talento e criatividade, desafiando estereótipos e preconceitos. Isso pode inspirar outros alunos e professores a reconhecer a importância da inclusão e a riqueza que a diversidade traz para o ambiente escolar.

A conexão com as Olimpíadas pode servir como um incentivo adicional para os alunos. O espírito olímpico de superação e determinação pode motivá-los a se empenhar em suas criações, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também a autoconfiança e a autoestima.

Em resumo, a produção de obras de pintura com o tema das Olimpíadas por alunos especiais é uma atividade que vai além da arte. Ela promove a inclusão, a expressão pessoal, o trabalho em equipe e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação de um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a colaboração entre a professora do atendimento educacional especializado (AEE) e a professora regente da sala regular é essencial para a efetivação da Educação Inclusiva. Essa parceria não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também assegura que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao promover um ambiente de trabalho colaborativo, os profissionais conseguem individualizar o ensino, apoiar a prática docente e desenvolver integralmente os alunos, criando uma cultura inclusiva que beneficia toda a comunidade escolar. Embora existam desafios a serem enfrentados, o comprometimento mútuo e o apoio da gestão escolar são fundamentais para superar essas barreiras. Portanto, investir em estratégias de colaboração e formação continuada é crucial para fortalecer essa relação, garantindo que a Educação Inclusiva se torne uma realidade palpável, onde cada estudante possa aprender e crescer em um ambiente que respeita e valoriza suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

A inclusão de um estudante com surdez bilateral em uma escola pública de Educação Profissional de Fortaleza

Rubens André Nogueira e Silva⁹²

Fabíola Ferreira de Almeida⁹³

Otávio Vieira Sobreira Júnior⁹⁴

Sumara Frota do Nascimento⁹⁵

1. INTRODUÇÃO

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”
(Paulo Freire, 1970, p. 71)

Aceitar a surdez adquirida é uma jornada cheia de complexidade, impactando diversas áreas da vida de uma pessoa. Diferentemente da surdez congênita, onde o indivíduo já nasce com essa condição e aprende a conviver com ela desde pequeno, a surdez adquirida traz uma alteração repentina na forma como se interage com o ambiente ao redor, especialmente em aspectos como comunicação, identidade e autonomia. É fundamental compreender que a surdez não determina a totalidade do ser, mas requer algumas adaptações.

A inclusão de um estudante com surdez adquirida que não aceita sua condição impõe desafios tanto para ele quanto para o ambiente educacional. Essa rejeição pode resultar em comportamentos de isolamento, resistência ao uso de recursos de apoio, como intérpretes de Libras, e dificuldades nas interações com colegas e professores.

Diante disso, observa-se que esse é um processo que requer a adoção de estratégias pedagógicas e sociais, que considerem o tempo e as emoções do estudante. Isso pode ser alcançado por meio de novas metodologias, do fortalecimento das relações sociais em sala de aula e da formação contínua da equipe pedagógica para o fortalecimento da dignidade, da comunicação e da interação do estudante com a comunidade escolar. Criar um espaço acolhedor e inclusivo é essencial para que o aluno consiga ultrapassar desafios emocionais e encontrar maneiras eficientes de participar e aprender.

Para estruturar a discussão, apresentamos o diagnóstico inicial das necessidades do estudante, destacando o papel do diálogo entre escola e família. Discutimos as estratégias pedagógicas empregadas, incluindo a alfabetização em Libras e a acessibilização curricular. Por fim, trouxemos os resultados alcançados e as implicações dessa experiência para a construção de uma cultura inclusiva na escola.

92 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). EEEP Leonel de Moura Brizola, Fortaleza-CE. rubens.silva1@escola.ce.gov.br;

93 Especialista em Gestão e Coordenação Educacional pela Faculdade Plus. NEDI Tia Lerleanne, Caucaia-CE. fabiolaa-guiar24@gmail.com;

94 Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR 1, Fortaleza-CE. otavio.sobreira@prof.ce.gov.br;

95 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Sumara.frota@hotmail.com.

2. DETALHAMENTO DA PESQUISA

A descrição da experiência observada traz o relato de um estudante de 17 anos de idade, recém-matriculado em uma escola estadual de Educação Profissional no município de Fortaleza no 1º ano do Ensino Médio no ano de 2024, diagnosticado com surdez bilateral, adquirida após infecção por meningite pneumocócica aos 11 anos de idade.

O processo de inserção na escola envolveu professores, gestão escolar, família, colegas de sala de aula e outros profissionais da equipe psicopedagógica. No decorrer deste relato, destacamos as ações adotadas, os desafios enfrentados e os resultados adquiridos, apoiados por uma análise teórica que contextualiza as práticas pedagógicas da educação na perspectiva inclusiva.

A surdez bilateral impôs limitações significativas na comunicação do educando, interferindo na interação com os próprios colegas e também na compreensão das atividades escolares cotidianas. A escola nos primeiros dias de aula não se limitou apenas a identificar a surdez, mas buscou também a verificação de que o estudante não tinha habilidades de leitura labial, nem a alfabetização na Língua Brasileira de Sinais.

Com base nessa observação, foram implementadas diversas ações para garantir a aprendizagem do estudante e promover a comunicação efetiva. A primeira ação foi uma solicitação à SEDUC de um profissional habilitado em Libras para acompanhamento em sala de aula. Após a liberação, o profissional iniciou o processo de alfabetização em Libras com o estudante, inicialmente de forma individualizada e em local reservado.

Essa estratégia respeitou a timidez do estudante e possibilitou que ele avançasse no aprendizado de uma língua que seria fundamental para sua inclusão. O ensino da Língua Brasileira de Sinais também foi estendido aos colegas mais próximos e, depois, a todos os colegas de sala, o que contribuiu para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Além dessa ação, foi introduzido gradualmente o trabalho da intérprete de Libras em algumas aulas, o que permitiu que o estudante acompanhasse o conteúdo das disciplinas da base comum e das disciplinas técnicas. As flexibilizações no currículo, a diversificação das metodologias e a sensibilização dos demais colegas, respeitando a individualidade do estudante, garantiram o acesso ao conteúdo sem prejuízo de sua aprendizagem.

O processo foi positivo; porém, dentre os diversos desafios encontrados, um dos maiores foi o receio da genitora do estudante em expor a todos a condição de surdez do estudante, por medo dele ser estigmatizado. Optamos por um diálogo aberto e sensível com a mãe, e isso foi fundamental para superar esse desafio, criando um ambiente de confiança e acolhimento para ambos. A gestão escolar buscou estabelecer uma comunicação clara, destacando a importância da parceria entre a escola, os profissionais da SEDUC e a família, para garantir o desenvolvimento do estudante e a construção de uma educação inclusiva.

Ademais, outro desafio que gostaríamos de destacar foi adaptar as metodologias educacionais sem perder a sua qualidade. A introdução de uma profissional intérprete de Libras exigiu uma reorganização das dinâmicas das aulas, além da escola adaptar-se ao tempo de trabalho dedicado pela profissional, tendo em vista que a carga horária da mesma se encontrava reduzida devido à necessidade da tradutora em atender a duas escolas no mesmo período.

Porém, os resultados observados foram significativos e reformularam a trajetória escolar do estudante e a cultura escolar como um todo. O estudante, mesmo com sua timidez, passou a se comunicar de forma mais espontânea e a interagir com colegas da mesma sala e de ambientes diferentes.

A inclusão do estudante na sala de aula contribuiu para a sensibilização da comunidade escolar. A participação dos colegas no aprendizado de Libras e o empenho em criar um ambiente de apoio demonstraram que a inclusão efetiva ocorre quando a escola cria condições para que todos os estudantes, independentemente de suas características, possam participar plenamente da vida escolar, com dignidade e respeito, como destacam Mantoan e Lanutti (2022). Isso nos remete a refletir que, uma educação inclusiva é o germen e, ao mesmo tempo, é o resultado de uma

sociedade democrática, plural, justa e solidária. Ela, portanto, está a serviço dos processos de mudanças nas condições objetivas da vida, nas concepções, nos valores, nas atitudes e ações de indivíduos e grupos comprometidos com uma sociedade inclusiva. O movimento social por uma educação inclusiva, fundamentado nos direitos humanos, continua a ressoar em todos os segmentos sociais (Barbosa; Nunes, 2024).

Assim, esse relato de experiência atesta que a inclusão não se limita à adaptação do espaço, à diversificação de metodologias e de materiais e à acessibilização dos conteúdos e atividades, mas também envolve a sensibilização e a interação entre todos os agentes da comunidade escolar. O sucesso dessa experiência foi conquistado através do esforço de uma gestão responsável e democrática e da sensibilização dos atores da escola, visando à construção de uma cultura de inclusão e à flexibilidade para a concepção de estratégias pedagógicas eficientes, sempre com foco na dignidade e no bem-estar do estudante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a inclusão de alunos surdos nas escolas requer a utilização de estratégias que levem em conta suas limitações emocionais e sociais, principalmente no contexto da perda auditiva adquirida. É importante considerar a resistência inicial como uma etapa natural do processo de adaptação. Quando escolas, famílias e profissionais trabalham juntos, os obstáculos são mais fáceis de superar e uma integração mais eficaz acontece.

Essa experiência destacou a importância de práticas educativas inclusivas que levem em conta a singularidade de cada aluno, considerando-se a importância da participação da família, a orientação de profissionais especializados, do poder público, da gestão escolar, do envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Portanto, para que a inclusão educacional aconteça efetivamente e com qualidade, é necessário que o processo seja contínuo e se estenda além das políticas públicas, da flexibilização curricular e do desenvolvimento das metodologias educacionais. É importante que toda a comunidade escolar esteja mobilizada para as práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. M.; NUNES, G. B. L. **Gestão escolar, diversidade e direitos humanos**: a importância do modelo social e dos direitos humanos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MANTOAN, M. T. E; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

LEGO Braille Bricks como recurso pedagógico de inclusão e alfabetização dos estudantes

Marilândia Ferreira Colaço do Carmo⁹⁶

Felicia Colaço Pinheiro⁹⁷

Ana Paula Souza do Nascimento⁹⁸

Bruno de Oliveira Sales Mota⁹⁹

1. INTRODUÇÃO

“Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.”

(Mantoan, 2003, p. 30)

A escola constitui um espaço de relações e convivência da criança com a diversidade e, como tal, é preciso que nela sejam criados espaços de interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos. As escolas hoje vêm enfrentando um grande problema em relação à inclusão de todos os estudantes; por isso, é preciso pensar em ações que promovam a inclusão no ambiente educacional.

Assim, pensando na escola como caminho de ações afirmativas e um espaço de construção de identidades, a Escola Municipal José Barros de Alencar criou o projeto *LEGO Braille Bricks como Recurso Pedagógico no Processo de Alfabetização* a partir do LEGO Braille Bricks, uma ferramenta de aprendizagem que consiste em peças em formato de LEGO com o alfabeto em Braille em relevo nas peças na parte superior, produzido pela Agência Lew Lara/TBWA e doado à Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Neste projeto, oportunizamos momentos de estudo na escola com os professores e a gestão escolar, utilizando o material da formação LEGO Braille Bricks, da Fundação Dorina, que disponibilizou um curso em parceria com a Prefeitura de Fortaleza-CE, com o objetivo principal de favorecer a inclusão dos estudantes da escola, visando à promoção da aprendizagem dos envolvidos, contribuindo com o seu processo educacional de forma lúdica e inclusiva.

Desse modo, o referido projeto nos fez compreender a inclusão como um processo que se refere à identificação e remoção de barreiras, onde a aprendizagem implica a presença, participação e sucesso de todos os estudantes e incide, em particular, sobre os estudantes em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (UNESCO, 2018).

No próximo tópico, faremos um breve relato sobre o referido projeto, onde apontaremos os caminhos percorridos durante a realização do mesmo, como forma de demonstrar na prática como a inclusão de todos os estudantes ocorreu. Logo em seguida, traremos a conclusão do referido trabalho.

2. DESENVOLVER A INCLUSÃO COM O PROJETO LEGO BRAILLE BRICKS NO CONTEXTO ESCOLAR

⁹⁶ Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira - Portugal (UMA). Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal José Barros de Alencar. Fortaleza-CE. maricolaco6@gmail.com;

⁹⁷ Mestrado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Escola Municipal Maria de Carvalho Martins. Fortaleza-CE. felicia.cpinheiro@gmail.com;

⁹⁸ Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado (FPD). Centro de Educação Infantil Pedro Ferreira Mesquita. anaapsn88314002@gmail.com;

⁹⁹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor pela Escola Superior do Parlamento. Fortaleza-CE. bruno_salles12@hotmail.com.

O projeto em questão teve início com a formação dos professores e gestores da Escola Municipal José Barros de Alencar com a Fundação Dorina sobre o uso do LEGO Braille Bricks. Tal ação nos faz lembrar das palavras de Lustosa (2022, p.69), pois “a prática pedagógica em uma orientação inclusiva requer fomentar estratégias didáticas e procedimentos significativos à aprendizagem de todos os alunos”. Nesse momento, os professores e a gestão tiveram a oportunidade de estudar sobre o Braille e as especificidades do trabalho com o LEGO Braille Bricks, e elaborar o projeto.

Após o momento da elaboração, começamos as atividades por meio do diálogo com as crianças sobre o sistema Braille como forma de saber quais conhecimentos prévios a turma teria sobre o Braille, e alguns diziam que o Braille “é como um cego lê”, “é ler com os dedos”, “são pontinhos”. A partir dessas ideias, apresentamos o alfabeto em Braille e como ele é formado e lido. Utilizamos uma cela ampliada, além de apresentar as combinações que representavam as letras do alfabeto e outros símbolos em Braille. Logo após, dividimos as crianças em grupos e apresentamos o recurso pedagógico LEGO Braille Bricks. Nesse momento, as crianças puderam manipular as peças para conhecer, explorar e brincar de forma “livre”. Algumas crianças encaixam as peças em ordem alfabética na prancha para fixação ou, ainda, utilizam as peças para montar e formar novos objetos.

Para isso, foram utilizados os princípios da abordagem construcionista (Papert, 1986), na qual o aprendiz constrói seu conhecimento com base em seu interesse, tornando a aprendizagem significativa. Aqui, entendemos o construcionismo como um processo ativo de construção e reconstrução de estruturas mentais, onde o papel do professor nesse processo de desenvolvimento do educando é o de criar ambientes de aprendizagem que promovam atividades baseadas em desafios para o sujeito aprendente.

Ao observar os educandos manipulando o LEGO Braille Bricks, podia-se observar o brilho nos olhos de cada um, o encantamento com as peças coloridas, a vontade de manusear, explorar e construir novos conhecimentos. Vale ressaltar que, nos momentos de vivências dos estudantes com as peças de LEGO, o que importava não era apenas o produto, mas todo o processo que delas resultou — ou seja, a própria ação, a integração grupal entre educandos, propiciando, dessa forma, uma aprendizagem colaborativa, favorecendo uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeitos de sua aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, nós, gestores, aprendemos não só a manusear o LEGO Braille Bricks, mas também a refletir sobre a maneira prazerosa de ensinar, de dar significado aos conceitos aprendidos, possibilitando que os professores e educandos pudessem compreender como usá-lo em suas vivências.

Notadamente, houve a possibilidade de construção de conhecimento, por meio de um contexto de aprendizagem inclusivo e dinamizador, sob a ótica de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Portanto, o referido projeto serviu como o primeiro passo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde os envolvidos puderam participar de forma ativa e compreender que é possível alfabetizar com outros recursos, como, no caso, o LEGO Braille Bricks, além de possibilitar o aprendizado por meio de atividades lúdicas e interativas. Porém, temos claro que esse passo requer uma continuidade no caminhar para que a inclusão aconteça de fato.

REFERÊNCIAS

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

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

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ARTMED, 1986.

UNESCO. **Relatório anual da UNESCO no Brasil**. 2018. Disponível em <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Trabalho pedagógico com leitura para inclusão de estudantes com autismo na escola

Vlândia Kaene da Silva Cabral¹⁰⁰

Irlany Melo Araujo¹⁰¹

Bruno de Oliveira Sales Mota¹⁰²

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades.”
(Freire, 1998)*

A literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ser humano, proporcionando um meio eficaz de aprendizado e socialização. No entanto, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios únicos no processo de aprendizagem, especialmente em atividades que envolvem linguagem e interação social, e isso, consequentemente, também é percebido na adolescência. Diante disso, o desenvolvimento de projetos de leitura adaptados às necessidades dos jovens é fundamental para promover sua inclusão e garantir que eles possam se beneficiar de forma plena das experiências oferecidas pela leitura.

Com base nisso, este trabalho apresenta um relato de experiência de prática pedagógica inclusiva realizada no âmbito escolar que tem como objetivo criar um ambiente acessível e inclusivo para os jovens com deficiência, principalmente jovens que possuem autismo, levando em consideração suas especificidades cognitivas, sensoriais e emocionais.

A escola conta com uma excelente estrutura, com espaços bem distribuídos. A biblioteca é um espaço confortável e conta com um ótimo acervo literário, e é nesse espaço que se desenvolve o Clube de Leitura, que surge como meio de incluir e transformar o espaço escolar num ambiente abrangente e livre de qualquer estereótipo.

Com início em junho de 2024, o projeto *Clube de Leitura* tem como objetivo principal proporcionar uma educação inclusiva para os estudantes da escola municipal de maneira efetiva. A prática se mantém atualmente e é bastante flexível diante das adequações necessárias.

Para dar organização a essa discussão, apresentaremos, no primeiro tópico, a idealização do projeto e seus objetivos. Seguidamente, discutiremos o processo, expondo as metodologias e situações desenvolvidas. Por fim, trataremos das conclusões e resultados desse projeto participativo, que envolveu toda comunidade escolar.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O projeto *Clube de Leitura* foi desenvolvido junto aos estudantes de uma escola municipal localizada no bairro Jangurussu que atende apenas o Ensino Fundamental Anos Finais, e é considerado uma das principais práticas inclusivas da instituição. O projeto une estudantes com deficiência que participam ativamente de atividades extraclasse, para se tornarem líderes no projeto junto aos demais estudantes, garantindo uma extensa integração. O principal objetivo desse projeto é promover a inclusão e garantir que os estudantes possam se beneficiar de forma plena das experiências oferecidas pela leitura.

100 Pós-graduada em Alfabetização e Letramento (FACO). Escola Municipal Delma Hermínia da Silva Pereira, Fortaleza-CE. cabralvladia@gmail.com;

101 Pós-graduada em Gestão Escolar (FALC). Escola Municipal Taís Maria Bezerra Nogueira, Fortaleza-CE. irlanymelo@hotmail.com;

102 3 Mestre em Educação (UECE). Escola Superior do Parlamento, Fortaleza-CE, bruno_salles12@hotmail.com.

A iniciativa partiu de uma visão da gestão escolar, que possui papel fundamental na transformação da escola como um espaço inclusivo. O núcleo gestor percebeu a necessidade de dirimir a exclusão que acontecia dentro da escola com os estudantes com deficiência, principalmente com autismo. Os demais estudantes se esquivavam dos estudantes com deficiência, e isso acabava prejudicando a socialização e, de certa forma, a aprendizagem no geral. Segundo Mantoan (2003, p. 16):

[...] a inclusão tem por objetivo: inserir um aluno, ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos que é estruturado em função dessas necessidades.

Assim, o projeto, iniciado em junho de 2024, reuniu alguns estudantes com deficiência que foram nomeados representantes de turma, sendo elaborada, de forma participativa, a formação de um clube de leitura do qual todos poderiam participar, garantindo que a escola fosse um espaço que respeita a necessidade de todos.

Além do método participativo utilizado para a construção do projeto, outra metodologia foi atribuir funções às lideranças, como a organização dos demais estudantes inscritos, os dias em que iriam para a escola no contraturno e as fichas de empréstimos dos livros. As lideranças formam grupos com mais 6 estudantes e vão à escola em dias determinados no contraturno. Após algumas adequações, dentro das necessidades, o clube passou a funcionar da seguinte forma: os estudantes com autismo, após seu atendimento no contraturno no atendimento educacional especializado (AEE), se direcionam para a biblioteca e se encontram com o grupo marcado para aquele determinado dia. Por exemplo: na segunda-feira, o aluno líder desse dia vai com seu grupo; na terça-feira, outro aluno líder com outro grupo, e assim sucessivamente, a semana inteira. Durante o encontro, os estudantes fazem leituras, escolhem seus livros, fazem trocas e socializam sobre o livro que leram, criando, assim, uma relação respeitosa e solidária. Santos e Sousa (2024, p. 11) citam:

[...] uma educação inclusiva é o germen e, ao mesmo tempo, é o resultado de uma sociedade democrática, plural, justa e solidária. Ela, portanto, está a serviço dos processos de mudanças nas condições objetivas da vida, nas concepções, nos valores, nas atitudes e ações de indivíduos e grupos comprometidos com uma sociedade inclusiva.

A partir da promoção de uma educação inclusiva, o espaço consequentemente se tornará um espaço democrático, que respeita e acolhe os indivíduos nele presente, além de ser um caminho para novas atitudes que outrora não eram apresentadas.

Com o desenvolvimento do projeto, é possível analisar que os estudantes estão comprometidos em transformar o espaço escolar em um ambiente inclusivo e ampliaram sua visão sobre a forma de pensar, quebrando paradigmas sociais que foram construídos dentro da escola. O projeto também trouxe uma grande aproximação com a leitura, despertando o aprendizado e a socialização de conhecimentos, ao passo que os estudantes desenvolveram respeito mútuo independente das necessidades de cada um.

O trabalho nos anos finais é desafiador, mas faz-se necessário reforçar a relevância dessas ações e, principalmente, aquelas que são voltadas a uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, podemos perceber que a prática pedagógica envolvendo a leitura trouxe a promoção da inclusão no espaço escolar. É um caminho para a quebra de barreiras que existem em relação à Educação Inclusiva.

Apesar das dificuldades encontradas no trabalho com os anos finais, é possível desenvolver estratégias e adequações que ajudem os jovens a superar essas barreiras e criar um ambiente inclusivo, além de aproveitar os benefícios que a leitura oferece, levando em consideração tanto as características individuais do aluno quanto as diferentes formas de interação.

O clube de leitura é uma iniciativa que pode ser firmada para sempre na escola, se tornando uma prática que se fortalece a cada ano. É de extrema importância que todos os sujeitos sejam envolvidos a fim de tornar uma escola inclusiva efetivamente verdadeira. A gestão escolar teve um papel fundamental na atuação dessa prática, garantindo a participação de todos, independentemente das necessidades dos estudantes. É inegável a importância da gestão escolar para a construção de uma escola inclusiva, oferecendo acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais específicas em diferentes aspectos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

SOUSA, F. M. B. de; SANTOS, G. C. S. **Gestão da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva:** Concepções Norteadoras e Ordenamentos Legais. 2024.

Uma experiência inclusiva: a transformação através do acolhimento e da confiança

Diana Silva de Sousa¹⁰³
Ana Claudia Pereira Araujo¹⁰⁴
Érica Vasconcelos Cajazeiras¹⁰⁵

1. INTRODUÇÃO

“Educação inclusiva é aquela que acolhe todos os estudantes, respeitando suas diferenças como parte da riqueza humana.”

UNESCO, 1994, p. 5

O acolhimento escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social representa um desafio que transcende os aspectos pedagógicos. Esses estudantes trazem marcas de destruição, abandono e negligência que afetam sua capacidade de socialização e aprendizagem. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca destaca que “os sistemas educacionais devem ser específicos e os programas educacionais devem ser implementados de forma a levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades dos alunos” (UNESCO, 1994, p. 8).

Este relato destaca a trajetória de um aluno que, após vivências de rua e violência, foi integrado à escola pública em 2023. Com histórico de exclusão familiar e comunitária, ele apresentou desafios importantes para sua inclusão escolar. O texto discute as ações pedagógicas que foram baseadas no acolhimento e no fortalecimento de vínculos desenvolvidos para transformar sua experiência e garantir seu direito à educação em um espaço que respeita e valoriza as diferenças.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O aluno chegou à escola em agosto de 2023, com 10 anos, após a morte de seu pai e o abandono pela mãe, usuária de drogas. Sob tutela do Estado, ele vivia em um abrigo e apresentava comportamentos desafiadores, como agressividade, tentativas de fuga e recusa em interagir com colegas e professores.

A equipe pedagógica enfrentou dificuldades para avançar em seu processo de inclusão. Essas barreiras refletiram os desafios amplamente descritos na literatura sobre inclusão educacional, que são atribuídos à organização escolar o papel de acessibilização de práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno (Mantoan; Lanutti, 2022).

A mudança no comportamento do aluno iniciou quando a professora do atendimento educacional especializado (AEE) propôs organizar uma festa de aniversário temática para o mesmo. O evento contou com a participação de colegas e profissionais da escola e foi planejado para promover um momento de pertencimento e valorização. A iniciativa se alinha aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece o direito ao acesso ao ensino regular com suporte adaptado às necessidades do aluno (Brasil, 2008).

A partir da festa, o aluno iniciou uma demonstração de maior abertura para socializar, participando inicialmente de atividades coletivas e, posteriormente, individuais. Ele também passou a confiar na professora da AEE, compar-

103 Especialista em formação de professores UFC. Escola Lucimar Gomes, Eusébio-CE, dianasds43@gmail.com;

104 Especialista em psicopedagogia (UVA). Creche Girassol, Fortaleza-CE, pereira.claudia5723@gmail.com;

105 Mestranda em Educação (UFC). E.M. André Luís – Fortaleza-CE. erica.vasconcelos@educacao.fortaleza.ce.gov.br

tilhando informações sobre sua rotina no abrigo e sentimentos de abandono. Essas informações permitiram que a equipe ajustasse estratégias pedagógicas e construísse um ambiente mais acolhedor, promovendo avanços em sua integração.

Atualmente, o aluno permanece dois tempos na sala de aula regular e participa de atividades lúdicas e de reforço no restante do período. Ele socializa com colegas e demonstra afeto pelos profissionais da escola. Embora ainda haja momentos de desestabilização, seu comportamento apresenta progressos notáveis, estabelecendo o sucesso das práticas de acolhimento e da parceria com o abrigo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, a experiência relacionada reforça a importância do acolhimento e da acessibilização pedagógica para a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade social. A iniciativa de organizar uma festa de aniversário evidenciou como pequenas ações podem ter impactos significativos, modificando o ambiente escolar em um espaço de pertencimento e desenvolvimento.

Essa prática reafirma os princípios da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial, que autorizam o papel central da escola na construção de um ambiente inclusivo e equitativo. A experiência destacou também a relevância das parcerias intersetoriais, como o diálogo entre escola e abrigo, para garantir o suporte necessário ao aluno.

Como recomendação, sugere-se a ampliação de formações para professores sobre práticas inclusivas e o fortalecimento de políticas públicas que garantam recursos e suporte contínuo às escolas. A inclusão não apenas transforma a trajetória dos indivíduos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Uma gestão inclusiva

Gláucia Soares Lessa Batista Lima¹⁰⁶
Fabiana Maria Barbosa de Sousa¹⁰⁷

1. INTRODUÇÃO

“A escola inclusiva acolhe, todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras.”
(Figueiredo, 2002, p. 69)

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é fundamentada em conceitos e abordagens recentes, cujas raízes estão nos movimentos sociais e nas legislações que defendem uma educação acessível a todos. A Educação Inclusiva e a escola inclusiva são compreendidas como práticas que valorizam a diversidade, respeitam as diferenças de todos os estudantes e reafirmam o princípio democrático de que a escola deve atender a todos.

Sob essa ótica, a inclusão busca garantir uma educação equitativa e abrangente, contemplando igualmente os alunos com deficiência. Essa ideia é corroborada por Lourenço ao afirmar que

A inclusão impõe um olhar para cada um como ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial. [...] a inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, ela depende de cada um de nós para existir (Abenheim, 2005 *apud* Lourenço, 2010, p. 38).

Essa concepção e compreensão na perspectiva inclusiva já possuem uma trajetória histórica no cenário educacional. Assim como em outros países, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, era vista apenas como um apêndice da educação escolar. Antes do paradigma inclusivo, predominava o paradigma da integração, no qual cabia aos alunos com deficiência a responsabilidade de se adaptar ao modelo escolar existente, muitas vezes em condições pouco favoráveis.

Nesta perspectiva, apresentamos um relato de experiência de uma escola municipal de Fortaleza sob esses paradigmas e o tratamento dado à Educação Especial como modalidade de ensino. Apesar dos avanços importantes em favor da Educação Inclusiva, ainda estamos em um processo de transição entre os paradigmas da inclusão e da segregação na Educação Especial. Sabemos que há muitos desafios a serem superados até podermos afirmar que estamos oferecendo uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Em 2022, uma escola municipal de Fortaleza passou por uma transição significativa em sua abordagem à Educação Inclusiva. Antes dessa mudança, a instituição adotava práticas que segregavam alguns alunos do público da Educação Especial e Inclusiva, especialmente crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis de suporte 1 e 2. Frequentemente, essas crianças eram retiradas da sala de aula e permaneciam na biblioteca, acompanhadas por uma professora com carga horária reduzida, realizando atividades isoladas, com o intuito de minimizar possíveis “interferências” no aprendizado dos demais alunos.

106 Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Ceará (UVA). Supervisora Escolar da prefeitura municipal de Fortaleza-CE. glauciasoareslessa@gmail.com;

107 Mestrado em Educação pela Universidade Federal Do Ceará - CE, Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza-CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAEC. fbmsousa09@gmail.com.

Ao assumir a gestão, a nova equipe identificou essa situação e, em reunião com professores e demais funcionários da escola, destacou a importância de garantir o direito dessas crianças ao convívio coletivo e à participação nas atividades da sala de aula comum, conforme preveem os documentos oficiais. Esses diálogos não apenas trouxeram uma nova perspectiva sobre a inclusão escolar, mas também iniciaram um processo de conscientização e transformação das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

2. A BUSCA DE RESULTADOS E A ESCOLA INCLUSIVA

Nos últimos anos, as escolas municipais do Ceará, incluindo Fortaleza, têm priorizado a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, frequentemente relegando outras questões pedagógicas a segundo plano, como a inclusão. A escola relatada é conhecida por suas premiações e desempenho nessas avaliações; no entanto, a atenção às necessidades específicas dos alunos com deficiência era limitada. Esses alunos eram frequentemente acompanhados por uma professora readaptada na biblioteca ou por uma profissional de apoio no pátio, especialmente os que tinham o perfil de “fugir de sala”.

Com a chegada de uma nova gestão, composta por uma coordenadora e uma diretora, esse cenário foi questionado em reuniões. Professores relataram a dificuldade em manter os alunos com deficiência na sala de aula, justificada pela falta de profissionais de apoio ou afirmando que as crianças não queriam permanecer em sala de aula. A gestão, entretanto, propôs uma mudança imediata, solicitando aos professores e também aos profissionais de apoio que pesquisassem recursos e estratégias para incluir esses alunos na rotina coletiva de sala de aula comum, uma tarefa coletiva, na qual todos se empenharam.

Apesar da resistência inicial de alguns professores e do estranhamento entre alunos e docentes, a gestão avançou com ações significativas, como a solicitação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a contratação de um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas medidas contribuíram para minimizar barreiras e promover uma mudança significativa nas práticas pedagógicas.

Ao longo do processo, muitos professores começaram a perceber os avanços das crianças com deficiência e a importância de planejar para todos os alunos. Essa experiência foi um divisor de águas para a escola, evidenciando que o compromisso com a inclusão exige mudanças profundas no currículo, nas práticas pedagógicas e na compreensão sobre aprendizagem e diversidade.

Embora os desafios persistam, essa experiência reforça o papel essencial da gestão escolar na construção de uma Educação Inclusiva de fato. Como aponta Carvalho (2004), construir uma escola inclusiva demanda a transformação de concepções, práticas e estruturas, rompendo com modelos integracionistas ainda presentes. Essa mudança é fundamental para fortalecer o paradigma inclusivo e garantir uma escola que valorize a diversidade e elimine barreiras à participação plena de todos os alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os gestores escolares desempenham um papel fundamental na superação do paradigma da integração, promovendo ações concretas que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva. É essencial romper com a prática recorrente de priorizar resultados em avaliações externas em detrimento da inclusão, pois isso nega o direito de crianças, jovens e adultos de participar plenamente do processo educativo.

O relato apresentado evidencia que estamos em transição entre modelos educacionais, tornando urgente a adoção de estratégias, recursos e práticas pedagógicas que fortaleçam a inclusão em suas múltiplas dimensões. Essa transformação, no contexto escolar, requer uma reflexão profunda, iniciada pela equipe gestora, e deve ser acompanhada de ações consistentes e direcionadas, com clareza e colaboração de professores e de todos os membros da escola.

É igualmente essencial que essas iniciativas sejam ampliadas para políticas educacionais mais abrangentes, incluindo a formação continuada de professores com foco na inclusão. Esse é um passo estratégico que deve ser

priorizado pelas Secretarias de Educação para consolidar práticas inclusivas e garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Ouro Preto: Autêntica, 2010.

Minha Escola Inclusiva: planejamento com professor da sala regular, coordenadora e o professor de atendimento da sala do AEE

Josilaide Ferreira de Oliveira Maciel¹⁰⁸

Márcia Maria Siqueira Vieira¹⁰⁹

Mônica Albuquerque Frota¹¹⁰

1. INTRODUÇÃO

“A educação inclusiva não se trata apenas de incluir alunos com deficiência nas escolas regulares, mas transformar a escola em um ambiente de aprendizagem para todos.”
(Mantoan e Lanutti, 2022)

A busca por uma educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), tem se intensificado nas últimas décadas. A legislação brasileira, em especial a Lei Brasileira de Inclusão (2015), impulsionou significativas mudanças no sistema educacional, buscando garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas limitações. Por isso, este relato de experiência se concentra no planejamento colaborativo entre a gestão escolar, a coordenadora pedagógica, professores de sala regular e o professor de AEE, como estratégia para a inclusão de alunos com autismo.

Acreditamos que a colaboração entre os profissionais é fundamental para atender às necessidades de cada aluno de maneira personalizada e eficaz. Para dar organização a essa discussão, apresentaremos, no primeiro tópico, uma descrição detalhada do processo de planejamento colaborativo, incluindo a metodologia utilizada e as etapas envolvidas.

Seguidamente, discutiremos os desafios enfrentados e as soluções encontradas durante a implementação deste modelo colaborativo. Por fim, analisaremos os resultados obtidos, os impactos na aprendizagem dos alunos e as perspectivas futuras para a continuidade do processo inclusivo.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O planejamento colaborativo para a inclusão dos 12 alunos com autismo foi realizado em reuniões semanais. Durante dois meses, a gestão, junto à coordenadora pedagógica, mobilizou o professor de AEE e cinco professores de sala regular. A coordenadora pedagógica atuou como mediadora e facilitadora das discussões. As reuniões seguiram uma metodologia estruturada, dividida em etapas:

Etapa 1: Avaliação diagnóstica

Iniciamos com a análise dos registros dos alunos, incluindo relatórios do AEE, observações em sala de aula e avaliações anteriores. Isso permitiu identificar as necessidades e os pontos fortes de cada aluno, considerando suas dificuldades e potencialidades.

108 Especialização em Psicopedagogia (UFC). Escola Municipal Dias Macedo – Fortaleza-CE. josilaidemaciel@hotmail.com.

109 Mestrado em Computação Aplicada em Informática Educativa (UECE). Escola Municipal Colônia Z8 -Fortaleza-CE. marcia.siqueira@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

110 Especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem (UFC). Profa. Belarmina Campos – Fortaleza-CE. monica.afrota@gmail.com.

Etapas 2: Definição de metas e objetivos

Com base nas avaliações, estabelecemos metas de aprendizagem individualizadas, focadas em áreas como comunicação, interação social e habilidades acadêmicas. Estas metas foram definidas considerando as habilidades e necessidades de cada aluno, sempre buscando a sua participação ativa no processo.

Etapas 3: Acessibilização de atividades curriculares

Nesta etapa, elaboramos e adaptamos atividades curriculares para atender às necessidades específicas de cada aluno, utilizando recursos e estratégias diversificadas. A proposta de Mantoan e Lanutti (2022) sobre a necessidade de uma escola que se adapte a todos, e não o contrário, orientou nossa abordagem. Consideramos a necessidade de promover a participação dos alunos em atividades significativas e contextualizadas para seu desenvolvimento integral. Procuramos utilizar diferentes metodologias, como o ensino colaborativo, atividades em grupo e o uso de recursos tecnológicos. Dentre as atividades, vamos exemplificar uma.

Atividade: Jogo de Memória com numerais e quantidades

👉 **Objetivo:** associar numeral à quantidade correspondente, desenvolver a memória de curto prazo e melhorar a concentração. Descrição da Atividade: criamos um jogo de memória com cartas pareadas, contendo, de um lado, um numeral (de 1 a 10 inicialmente, aumentando a complexidade gradualmente) e, do outro, a representação da quantidade correspondente em imagens (ex: 1 dado, 2 bolas, 3 flores...). As imagens foram selecionadas cuidadosamente para ser atraentes e fáceis de identificar pelos alunos. O jogo foi adaptado para tornar a experiência mais significativa para alunos com autismo, usando cores contrastantes, cartões de tamanho grande e imagens simples. Implementação: a atividade foi introduzida individualmente com cada aluno, começando com um conjunto menor de cartas (4 pares). O professor auxiliou os alunos na identificação dos numerais e na associação com a quantidade correspondente, oferecendo reforço positivo e feedback constante. À medida que os alunos demonstravam progresso, o número de pares de cartas foi aumentando. O jogo também foi aplicado em pequenos grupos, incentivando a interação e a colaboração entre os alunos.

👉 **Resultados:** observamos um aumento gradual na capacidade de associação entre numeral e quantidade em todos os alunos. A maioria dos alunos (8 de 12) conseguiu identificar corretamente os pares de cartas após três sessões de 20 minutos. Os alunos mais resistentes se beneficiaram de um reforço maior na identificação visual e verbal dos números.

Os resultados apresentaram avanços inovadores em 80% dos alunos, especialmente em comunicação e interação social, evidenciando a eficiência do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. A experiência destacou a importância da colaboração, comunicação e adaptações constantes para atender às necessidades dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da prática de estratégias aprendidas no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial da UFC, implementadas na EM Colônia Z8 com a colaboração dos professores de AEE e da sala regular, ressalta a importância do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que a construção conjunta de estratégias adaptadas é essencial para garantir acesso ao currículo e promover a aprendizagem significativa. As atividades de matemática mostraram a eficácia de abordagens com materiais concretos, recursos visuais e metodologias diversificadas, além de destacar a relevância da observação e avaliação contínuas para ajustes no processo. Para sustentar práticas inclusivas, são necessárias ações como formação continuada dos professores, recursos adequados e investimento em tecnologias assistivas, com a continuidade do planejamento colaborativo. A responsabilidade pela implementação dessas ações recai sobre a gestão escolar, em parceria com edu-

cadores e apoio das Secretarias de Educação. O objetivo final é proporcionar uma educação de qualidade que atenda às individualidades dos alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva, através de ações conjuntas de diversos setores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

Educação Inclusiva: desafios e possibilidades no contexto escolar da rede municipal de Fortaleza

Camila Silva Castelo Branco¹¹¹
Maria Sandra Peres da Silva¹¹²

1. INTRODUÇÃO

O relato de experiência evidencia a rotina de gestores, professores e funcionários de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, trazendo reflexões sobre os desafios enfrentados por profissionais e alunos com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas vivências destacam a necessidade de constante busca por conhecimento e qualificação para lidar com um cenário cada vez mais presente nas escolas.

Considerando que a família é a primeira “escola” da criança, é fundamental resgatar valores e sensibilizar os pais para que seus filhos recebam a assistência adequada e convivam harmoniosamente nos ambientes escolares e sociais. As reuniões com familiares revelam a falta de informação e empatia, o que reforça a importância de promover assistência que garanta os direitos dessas crianças.

2. LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: CONQUISTAS E ENTRAVES

Muitos desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência para participar e aprender no contexto escolar poderiam ser confrontados e resolvidos se as iniciativas de as identificar para resolvê-las envolvessem a mobilização de profissionais da escola, técnicos da Secretaria de Educação, entre outros colegiados e recursos físicos, materiais, políticos etc., em ações coordenadas e colaborativas entre as várias instâncias que compõem a educação. Os membros da gestão escolar têm papel ativo e decisivo na articulação dos esforços necessários ao planejamento e efetivação desses enfrentamentos.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) define barreiras como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que restrinja a participação social da pessoa com deficiência ou o exercício de seus direitos fundamentais, como acessibilidade, liberdade, comunicação e segurança. Essas barreiras, presentes nos diversos contextos sociais, geram preconceitos e estigmas. Segundo Moragas (2022), a deficiência resulta tanto das limitações corporais quanto da interação com barreiras sociais, evidenciando a importância de um ambiente inclusivo para todos.

Não é possível falar em direito das pessoas com deficiência à educação, à saúde, à inserção no mercado de trabalho, ou a quaisquer outros direitos, se a sociedade continuar a se organizar de maneira que inviabilize o acesso dessas pessoas a tais direitos, impedindo-as de participar plena e independentemente do convívio social.

A acessibilidade é fundamental para que pessoas com deficiência exerçam seus demais direitos, sendo ao mesmo tempo um direito próprio e uma condição necessária para o acesso a outros direitos (Barcellos; Campante, 2012).

Corroborando com as ideias das autoras, Garcez e Ikeda (2021) enfatizam que as dificuldades que emergem no cotidiano escolar nos mostram que o tema da inclusão escolar permanece como um problema a ser resolvido pelas escolas e pela sociedade e complementam:

111 Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. CEI Irmã Zeferina Maria – Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. camilacastelobranco@yahoo.com.br

112 Mestra em Educação pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. CEI Profa. Maria Evan do Carmo – Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. sandrapaisaperes@gmail.com

O movimento internacional Educação para Todos teve como marco a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jontiem, Tailândia. Esse documento, ratificado pelo Brasil, reforçou os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, defendendo que toda pessoa tem direito à educação e estabelecendo metas como a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica (Garcez; Ikeda, 2021, p. 21).

O movimento *Educação para Todos* afirma que o acesso à educação é um direito universal e dever do Estado, sem discriminação. Cabe à sociedade assegurar acolhimento aos alunos e condições justas aos professores, por meio de políticas públicas eficazes.

3. A INCLUSÃO E SUAS LEIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A dinâmica da inclusão e a convivência com gestores, professores, funcionários, pais e alunos para conhecer o repertório dessas crianças e entender os fenômenos que acontecem no seio familiar nos impulsionaram a buscar informações e possibilitar delimitar o relato no cotidiano escolar aqui descrito.

No decorrer das observações sobre o cotidiano, as reflexões vão transformando nosso “olhar” à medida que conhecemos os espaços e o brincar das crianças. Passamos a entender, infelizmente, cada vez mais que o ambiente escolar apresenta um estímulo à competitividade, à negação das diferenças e uma tendência a valorizar uma homogeneidade impossível e inexistente quando se trata de humanos e de processos de aprendizagem. Desta forma, não há espaço na escola para ser quem se é, diferente e único?

Atualmente, percebemos, ainda, concepções que permanecem impregnadas nas práticas educativas, provocando ações excludentes dentro dos muros das escolas. O “fracasso” escolar acompanha o preconceito e assume sua forma mais vil: a exclusão! Precisamos quebrar essas barreiras e envolver os professores nas ações propostas no Projeto Político Pedagógico da escola, os convidando a participar de reuniões e planejamentos para romper preconceitos e discutir os desafios da inclusão para essa escola. Ainda escutamos de alguns educadores que a criança com deficiência não consegue acompanhar o ritmo da turma e não faz nada! Pertinente seria a escola e seus educadores indagarem-se: que ritmo se está a falar? Quem estabeleceu esse “ideal” padrão a ser atingido? E, principalmente, quem atende e por que atende? Muito certamente, vários fatores e aspectos estarão em jogo quando uma criança não está “aprendendo na escola”. Vygotsky dividiu a deficiência em duas partes: a deficiência primária, referente à dimensão biológico-maturacional ou física do indivíduo; e a deficiência secundária, referente ao que envolve a interação na sociedade — ou seja, a sociedade, a escola e a qualidade das interações como os principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança com deficiência.

No espaço do recreio, fora das salas de referência, por exemplo, observa-se uma explosão de risos, sons e gestos entre as crianças. Nesses momentos, elas demonstram alegria por estarem livres, criando brincadeiras sem a intervenção dos adultos e tornando-se protagonistas de suas próprias histórias. Contudo, a escola pouco valorizava ou priorizava a exploração desse potencial, tanto nas individualidades dos alunos quanto nas relações entre eles.

O desconhecimento e os desafios das escolas ao lidar com alunos com dificuldades ainda são expressivos, mesmo diante do avanço das discussões e das leis sobre inclusão. Assim, a escola precisa apoiar continuamente o desenvolvimento de cada aluno, valorizando as experiências compartilhadas entre professores e estudantes como oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar em intervenções significativas que proporcionem à criança a possibilidade de desenvolver-se escolar e cognitivamente, para que ela possa atuar no mundo de forma singular e subjetiva. Cabe à escola flexibilizar e adaptar o currículo, oferecendo métodos de ensino e atividades adaptáveis, de modo a favorecer uma avaliação mais igualitária e justa para todos os estudantes.

4. CONTEXTO DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

No que se refere à Educação Inclusiva, compete à Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborar e implementar as políticas, programas e projetos da Educação Especial, assegurando a expansão do atendimento aos alunos com deficiência nas unidades escolares e monitorando o acesso e a permanência desses sujeitos.

Nos últimos anos, a rede municipal de Fortaleza vem se destacando pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, a qual se fundamenta no paradigma da inclusão, conforme estabelecido nos atuais marcos normativos e legais que orientam a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Para assegurar o desenvolvimento de práticas educacionais que garantam a igualdade de acesso, a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, o trabalho precisa se centrar em práticas pedagógicas que possibilitem acesso aos conhecimentos disponíveis a todos os estudantes matriculados.

Nesse sentido, a escola precisa romper com práticas homogêneas e com paradigmas de uma educação padronizada, adotando planejamentos, estratégias e atividades diversificadas que valorizem a criatividade e o potencial de cada estudante, estimulando sua inteligência, cognição e capacidade de generalização. Para concretizar uma perspectiva inclusiva, é fundamental que o gestor escolar e o coordenador pedagógico promovam ações administrativas e pedagógicas em harmonia com todos os profissionais, articulando o planejamento e a realidade dos alunos.

O professor do AEE desempenha papel essencial ao organizar ações adequadas às especificidades de cada estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades, superando diversas barreiras e escolhendo recursos e atividades apropriados. Também cabe ao professor de sala de referência participar do desenvolvimento coletivo da proposta político-pedagógica, ministrar aulas colaborativamente e elaborar atividades que considerem diferentes ritmos de aprendizagem, envolvendo famílias e comunidade em uma gestão escolar democrática e participativa.

O assistente de inclusão escolar, juntamente aos auxiliares de serviços educacionais, atua no fortalecimento das ações inclusivas, contribuindo para assegurar as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência nas diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar, promovendo o atendimento das necessidades específicas dos estudantes.

Culminando no processo de inclusão e de apoio à escola, se faz necessária a parceria da família como agente social no desenvolvimento integral e na aprendizagem das crianças, corroborando com a escola para reafirmar seu papel democrático e participativo, pois família e escola buscam os mesmos propósitos: formar estudantes como cidadãos críticos, sensíveis, participativos e com diferentes ritmos no seu processo de apropriação do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à escolarização ofertada às crianças com deficiência traz ganhos inestimáveis. Hoje, ainda vemos a crescente necessidade de uma transformação dos espaços escolares a fim de trazer novos olhares para a deficiência, destinando recursos à contratação de profissionais para auxiliar nessa caminhada.

É fundamental que o poder público garanta, de forma interseccional, atendimento adequado para essa população, incluindo políticas públicas que integrem profissionais da saúde e otimizem o desenvolvimento social, físico e terapêutico dos alunos. Além do direito à educação, esses estudantes precisam de oportunidades educacionais que respeitem suas diferenças individuais e ampliem as possibilidades de aprendizagem nas escolas.

Mantoan (2015) destaca a pedagogia da diversidade como um novo olhar para incluir todos no ambiente escolar, valorizando etnias, gêneros, minorias e grupos marginalizados. Assim, a inclusão passa a exigir a revisão das práticas e processos educativos para acolher as particularidades e aptidões de cada aluno, sem rotulações.

As leis que embasam a inclusão são claras, mas faltam intervenções que tragam para o cotidiano escolar outro olhar para o aluno com deficiência, suas possibilidades e singularidades, intervenções que instaurem as diferenças e não salientem as desigualdades.

O maior desafio está em promover a formação adequada dos professores para que possam ressignificar sua atuação em sala de aula. Como defende Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva exige repensar o seu papel, o da escola, o da educação e as práticas pedagógicas tradicionais, tornando o ensino realmente voltado para a diversidade e para a inclusão de todos os alunos”.

Logo, esse professor, que tem o desafio de ensinar a toda uma turma, com salas de aulas com um número elevado de alunos, sem diferenciar aulas e conteúdos, precisando utilizar metodologias específicas para cada aluno, não conseguirá atender a essa demanda tão urgente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, A. P. de.; CAMPANTE, R. R. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* (Coord.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de bolso**: O desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MORAGAS, M. **Deficiência e inclusão social**. 2022.

Gestão escolar: rompendo barreiras na luta pela inclusão

Adriana Lopes Vieira de Araújo¹¹³

Cristiano de Oliveira¹¹⁴

Lorena Maria Fidélis Ferreira¹¹⁵

Francisco Helion Pereira Oliveira¹¹⁶

1. INTRODUÇÃO

O Brasil vem avançando em ordenamentos legais e proposição de políticas públicas inclusivas. Segundo Lustosa e Ferreira (2020), esse movimento da inclusão vem em defesa da ética pela vida e diversidade humana. Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência em diversos espaços sociais vem mobilizando a sociedade a refletir sobre a lógica normatizadora expressa em concepções, comportamentos, relações e práticas sociais padronizadas. Especificamente no espaço educacional, o movimento inclusivo vem ao encontro do reconhecimento das diferenças entre os estudantes, o que resulta na construção de um espaço acolhedor a todos, respeitando e valorizando suas condições físicas, cognitivas e socioemocionais.

Com o objetivo de eliminar a exclusão social, a escola inclusiva enfatiza o reconhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes, com ênfase na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (Ainscow, 2009). Com base nisso, a experiência aqui relatada nos levou a pensar nas estratégias de rompimento de barreiras, especificamente no caso estudado, barreiras arquitetônicas, mas, ao mesmo tempo, barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais em nossos ambientes escolares. Para dar organização a essa discussão, apresentaremos uma breve descrição do espaço físico da escola em estudo e o reconhecimento das necessidades específicas do estudante com enfoque no rompimento das barreiras de acessibilidade. Seguidamente, mencionaremos trâmites éticos e legais do fluxo institucional de acesso aos recursos de acessibilidade, bem como profissionais de apoio necessários ao processo de ensino e aprendizagem do estudante. Por fim, trataremos da importância da apropriação do conhecimento acerca do paradigma do modelo social da deficiência no contexto escolar, potencializando, assim, ações efetivas de inclusão social.

2. APRENDER PARA INCLUIR

A EEM Dona Júlia Alves Pessoa, localizada no bairro Bom Jardim, em Fortaleza-CE, existe na comunidade há mais de 5 décadas e atualmente conta com uma estrutura reconstruída em um padrão proposto pelo Ministério da Educação, com 12 salas de aula, laboratórios de ciências e informática, biblioteca e auditório, distribuídos em um prédio vertical de três pavimentos (térreo e pavimentos superiores), atendendo a um público de aproximadamente 1.100 alunos anualmente. Nos últimos anos, temos observado um aumento importante de matrículas de estudantes com necessidades específicas no Ensino Médio. Dentre as explicações que justificam esse aumento, destacamos a efetivação das leis e políticas públicas de inclusão, nos últimos anos, na rede de ensino da Educação Básica no estado do Ceará. Dentre diversos casos, relatamos a chegada de um aluno com Distrofia Muscular de Duchenne (doença

113 Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). EEMTI Senador Osires Pontes, município de Fortaleza-CE. adriana.vieira@prof.ce.gov.br

114 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora. EEM Dona Júlia Alves Pessoa, município de Fortaleza-CE. cristiano.oliveira@prof.ce.gov.br

115 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), município de Fortaleza-CE. lorena.fidelis@prof.ce.gov.br

116 Especialista em AEE para deficientes intelectuais (UFAL). Tutor EaD (UFC). helionoliveira39@gmail.com

neuromuscular genética), no ano de 2023. Por se tratar de um distúrbio degenerativo progressivo e irreversível, especialmente no tecido muscular esquelético, o aluno necessita de cadeira de rodas e profissional de apoio para auxiliar no deslocamento dentro da escola, uma vez que não consegue movimentar a cadeira de rodas sozinho.

No ato da matrícula, a família, devido à experiência adquirida ao longo de anos de luta pelos direitos do estudante, informou que o Estado teria que providenciar a contratação de um cuidador para auxiliar no desenvolvimento educacional do jovem.

Esse direito, apesar de ser reconhecido pela comunidade escolar, nunca havia sido pleiteado pela escola à Secretaria da Educação nos casos de outros alunos com necessidades específicas semelhantes, fato esse problematizado pela descrença em garantir o direito da inclusão ou, talvez, desinformação e/ou inexperiência em seguir os fluxos institucionais de solicitação dos recursos de acessibilidade exigidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a parceria estabelecida com a família do estudante foi determinante para que a gestão escolar se apropriasse, de forma conceitual e prática, dos princípios da Educação Inclusiva, buscando a efetivação do direito à inclusão desse aluno. Nesse processo, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) disponibilizou um profissional de apoio para auxiliá-lo em suas necessidades específicas, ao mesmo tempo em que fortaleceu espaços de reflexão e de proposições pedagógicas voltadas ao acolhimento e à permanência do estudante no ambiente escolar.

O paradigma da inclusão convoca a sociedade a mudar os padrões estabelecidos e a eliminar as barreiras que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiência, promovendo uma perspectiva de coletividade, mas respeito às diferenças, para ensejar oportunidades igualitárias, garantindo o acesso, a permanência e atuação nas escolas sem discriminação (Brasil, 2015).

3. ENFIM, INCLUIR PARA APRENDER...

Com base no que foi exposto, e com os conhecimentos adquiridos no curso *Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, ratificamos cada vez mais ser incessante a construção de uma escola inclusiva, que proporcione a todos os estudantes oportunidades de desenvolvimento integral de competências e habilidades para a vida. Para tanto, evidenciou-se o significativo papel de uma gestão escolar com compromisso ético e conhecimentos legais para atuar no rompimento das barreiras de acessibilidade para estudantes com deficiência. Assim sendo, constatou-se que, aos gestores, sempre caberá viabilizar as condições logísticas, financeiras e estruturais, mas também atuar em prol de políticas públicas para desconstrução dos obstáculos (barreiras) que ainda hoje existem e interferem severamente no desenvolvimento educacional e social dos discentes. Enfim, problematizar o projeto político-pedagógico e outros documentos internos das escolas e buscar a formação de todos os atores do processo educacional também se constituem estratégias que possibilitarão à equipe pedagógica capacitação e segurança em oferecer aos estudantes com deficiência uma formação que os leve a se sentir plenamente incluídos a partir de suas necessidades físicas, cognitivas e socioemocionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**. v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 29 dez. 2025.

Inclusão para desenvolver e aprender nas experiências da escola EEIEF Luís Paulino do Nascimento, Creche Comunitária São José e NEDI Humberto Nunes de Miranda

Aline Régia Tabosa Maciel Rodrigues¹¹⁷

Eliane Teixeira do Nascimento¹¹⁸

Kelly Ribeiro de Sousa Freitas¹¹⁹

Bruna Isabel Bezerra Soares¹²⁰

1. O PONTO DE PARTIDA!

“A verdadeira inclusão vai além do acesso físico e acadêmico. Ela ocorre quando há a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, permitindo que cada indivíduo seja aceito em sua singularidade.”

Sassaki, 1997, p. 41

A inclusão educacional é um direito garantido em diversos documentos nacionais e internacionais, que destacam a importância de um ambiente educacional acessível a todas as crianças. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) determina que as escolas devem adotar práticas pedagógicas inclusivas, garantindo o pleno acesso ao currículo para estudantes com deficiência. Com essa perspectiva, desenvolvemos o projeto *Incluir para Desenvolver e Aprender* na EEIEF Luís Paulino do Nascimento, na Creche Comunitária São José e NEDI Humberto Nunes de Miranda, uma iniciativa para integrar alunos com autismo, TDAH e outras necessidades específicas, com o objetivo de promover um ambiente de respeito e desenvolvimento para todos. O projeto foi desenvolvido em etapas, com ações planejadas para promover a inclusão de forma lúdica, informativa e sensibilizadora, como descrevem, de forma breve, as subseções a seguir.

2. CAMINHOS PARA A PRÁTICA TRANSFORMADORA NA EEIEF LUÍS PAULINO DO NASCIMENTO: ATIVIDADES COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos com a exibição do curta-metragem *Cuerdas*, uma história que transmite valores de empatia e amizade entre uma menina e um colega com paralisia cerebral. Após o vídeo, promovemos uma roda de conversa para que as crianças pudessem expressar suas impressões. Observamos reações de compreensão e acolhimento, e as crianças demonstraram grande empatia, compreendendo melhor a importância de aceitar e incluir todos os colegas.

2.1. Atividades com os alunos do Fundamental I

Utilizamos o filme *Heloisa*, que narra a história de uma menina com paralisia cerebral, para gerar reflexão. Realizamos debates em sala, onde os alunos puderam compartilhar experiências e aprender sobre os desafios enfrentados por colegas com necessidades específicas. Os alunos demonstraram grande envolvimento e disposição para apoiar e interagir com todos, independentemente das diferenças.

117 Pós-graduação em Avaliação Educacional BOOKPLAY. EEIEF Luís Paulino do Nascimento, Caucaia-CE. tabosaaline0@gmail.com

118 Pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar, Faculdade Plus. Creche Comunitária São José, Caucaia-CE. felipe.eliane33@gmail.com

119 Mestrado ACU. NEDI Humberto Nunes de Miranda, Caucaia-CE. kellysousa.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br

120 Professora de AEE da rede municipal de Caucaia-CE. Tutora Turma 1 de Caucaia. Especialista em Orientação e Mobilidade, IFCE. brunaisabelb@gmail.com

2.2. Capacitação dos professores

Para garantir que os professores estivessem preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos, organizamos encontros de formação sobre inclusão e acessibilização curricular e assistimos ao filme *Os Colegas juntos*. Discutimos metodologias inclusivas e atividades diferenciadas para tornar o aprendizado acessível a todos. Esse momento fortaleceu o compromisso da equipe em promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

2.3. Envolvimento das famílias

Realizamos uma reunião com os pais dos alunos, com o objetivo de sensibilizá-los sobre a importância da inclusão. Assistimos ao filme *Em Um Mundo Interior*, que foi uma boa ferramenta para despertar e motivar as discussões. Foram fornecidas orientações sobre como apoiar o desenvolvimento dos filhos em casa, destacando o papel da família como parceira no processo educacional. As famílias foram encorajadas a participar mais ativamente das atividades escolares e a formar uma rede de apoio para compartilhar experiências.

3. TRABALHANDO A INCLUSÃO NA CRECHE COMUNITÁRIA SÃO JOSÉ

Na Creche Comunitária São José, o processo de inclusão é vivido de forma intensa e significativa, com o objetivo de sensibilizar as crianças desde a primeira infância sobre as diferenças e as necessidades especiais que muitas pessoas enfrentam. Recentemente, foi realizada uma atividade emocionante que envolveu todas as turmas, com o intuito de promover a empatia e o respeito pela diversidade. O ponto de partida foi a história de Luana, uma criança que enfrenta desafios diários por não poder andar. A narrativa, contada de forma lúdica e envolvente, fez com que todos os pequenos pudessem se conectar com a realidade da Luana e refletir sobre a importância da inclusão.

Após a apresentação da história, uma atividade prática foi realizada para tornar ainda mais concreta a experiência. A interação se deu por meio de uma cadeira de rodas de brinquedo, que foi compartilhada entre as crianças. Cada uma teve a oportunidade de “sentir” o que seria não poder andar vivenciando, ainda que de maneira simbólica, as dificuldades enfrentadas por Luana. As crianças, com seus olhares atentos e curiosos, refletiram sobre o que significa depender de uma cadeira de rodas para se locomover e o quanto a vida de uma pessoa com mobilidade reduzida pode ser diferente da nossa.

A atividade gerou uma troca rica de experiências, com conversas sinceras sobre o que haviam sentido durante a vivência. As crianças falaram sobre as dificuldades e também sobre como ajudariam uma amiga ou amigo que precisasse de apoio. O mais emocionante foi perceber como elas começaram a internalizar os conceitos de empatia e solidariedade, reconhecendo que a diferença não é um obstáculo, mas uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos.

Essas experiências vividas na Creche São José não são apenas ações pedagógicas, mas sim momentos de construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso. Ao proporcionar essas vivências, estamos preparando as crianças para se tornarem cidadãos conscientes, que compreendem e respeitam a diversidade em todas as suas formas. A inclusão, que muitas vezes é vista como um desafio, se torna, na realidade, uma grande conquista, que transforma não apenas as crianças com deficiências, mas toda a comunidade escolar.

Assim, a história de Luana e a atividade realizada tornaram-se um marco importante na formação dos pequenos, abrindo portas para um mundo mais justo e acolhedor para todos, independentemente de suas limitações. A empatia e o respeito pelo outro são sementes que com certeza florescerão por toda a vida de cada criança que participou dessa vivência.

4. RELATO DE VIVÊNCIAS E CONQUISTA NO NEDI HUMBERTO NUNES DE MIRANDA

No NEDI Humberto Nunes de Miranda, vivemos diariamente momentos de superação e progresso, onde o esforço coletivo entre professores, alunos e famílias resulta em conquistas transformadoras. Gostaríamos de compar-

tilhar três histórias que ilustram de forma marcante o impacto positivo do nosso trabalho pedagógico, sempre atento às necessidades e ao desenvolvimento integral de cada criança.

4.1. Ícaro e o poder do acolhimento

Ícaro, aluno do Infantil 3, chegou ao NEDI com diagnóstico de autismo nível 2, apresentando grande resistência a participar das atividades propostas. No entanto, com paciência, estratégias adaptadas e o constante apoio de suas educadoras, ele foi gradualmente se engajando nas experiências pedagógicas. O grande marco de seu progresso aconteceu durante uma atividade de pintura em papel madeira. A superação de suas barreiras iniciais e o envolvimento na tarefa foram testemunhos da força do acolhimento e da perseverança, elementos fundamentais para o seu aprendizado.

4.2. Anthony Brenton e a seletividade alimentar

Anthony Brenton, também com TEA, enfrentava grandes dificuldades com sua alimentação, recusando-se a experimentar novos alimentos. No entanto, uma atividade simples, inspirada pela aluna Ariela, transformou essa realidade. Quando Ariela compartilhou com a turma uma receita de panquecas de banana feitas por sua mãe, a professora decidiu reproduzi-la na sala de aula. Para surpresa e alegria de todos, Anthony aceitou provar a panqueca, um avanço significativo em sua seletividade alimentar. Esse momento foi não apenas uma conquista para Anthony, mas também uma fonte de inspiração para toda a equipe, reforçando o quanto a acessibilização pedagógica e o vínculo afetivo podem criar novos caminhos de aprendizado.

4.3. Lohan e a superação sensorial

Lohan, aluno diagnosticado com autismo nível 3, apresentava dificuldades intensas em lidar com texturas e materiais melados. Durante uma atividade sobre os povos indígenas, a professora propôs uma vivência sensorial com tinta para pintar uma barca. Lohan, que antes evitava o contato com materiais dessa natureza, surpreendeu a todos ao se envolver plenamente na atividade, utilizando as mãos sujas de tinta para realizar a pintura. Esse marco de superação sensorial foi um momento de grande celebração para nossa equipe, evidenciando o impacto da paciência e da acessibilização pedagógica no processo de aprendizagem de cada aluno.

Esses relatos são apenas alguns exemplos de como, no NEDI Humberto Nunes, o trabalho pedagógico baseado no respeito às diferenças e no cuidado com as necessidades individuais gera resultados profundos. Cada conquista, por menor que seja, reflete o amor, a dedicação e o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento pleno das crianças. Aqui, acreditamos que cada pequeno avanço é uma grande vitória, não só para o aluno, mas para todos que fazem parte deste processo.

5. RESULTADOS E APRENDIZADOS¹²¹

i. Fortalecimento da empatia e do respeito. O projeto evidenciou que, quando crianças e educadores são sensibilizados sobre inclusão, o ambiente escolar se torna mais acolhedor. Os alunos passaram a demonstrar maior empatia e respeito, promovendo um espaço onde todos se sentem valorizados.

ii. Apoio da comunidade escolar. As famílias reconheceram a importância de participar ativamente do processo educacional de seus filhos, e a escola fortaleceu o vínculo com a comunidade. A colaboração entre pais, professores e alunos criou uma rede de apoio, proporcionando um ambiente seguro e inclusivo.

iii. Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A capacitação dos professores permitiu a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos, resultando em uma participação mais efetiva e engajada das crianças com laudos e em investigação.

121 Algumas ações inclusivas da nossa escola!! Curte, comenta e compartilha!!! **IMAGENS E VÍDEOS.** Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCEqwMcOu3r/?igsh=MWs1aWplanB1d2liZA>. Acesso em: 24 nov. 2024.

6. REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

As experiências na EEIEF Luís Paulino do Nascimento, na Creche Comunitária São José e no NEDI Humberto Nunes de Miranda mostraram que a inclusão educacional é um caminho desafiador, mas recompensador. Através de ações planejadas e do envolvimento de toda a comunidade escolar, conseguimos criar um ambiente de acolhimento e respeito. Essas práticas reforçam a importância de investir na formação continuada dos educadores e em recursos adequados para assegurar a verdadeira inclusão. Como descrito na Declaração de Salamanca (1994), uma educação inclusiva é essencial para construir uma sociedade mais justa e solidária, onde todos possam desenvolver seu potencial.

Essas experiências devem servir de base para novos projetos que aprofundem e que venham a expandir as práticas inclusivas, garantindo uma educação de qualidade e acessível a todos. A inclusão não é apenas uma prática educacional, mas um valor essencial para a construção de uma comunidade solidária e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Escola inclusiva: desafios e estratégias

Antonia Thiara Andrade de Sousa¹²²

Leonam de Andrade dos Santos¹²³

Débora Nagly Josino Bezerra Herculano¹²⁴

Bruna Isabel Bezerra Soares¹²⁵

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos maiores desafios e conquistas da educação contemporânea, refletindo a necessidade de haver um sistema educacional capaz de atender à diversidade de seus alunos com deficiência, pois além de se fazer cumprir a legislação para que os seus direitos sejam respeitados, é necessário que a escola elabore estratégias para que cada aluno consiga desenvolver suas potencialidades conforme o seu desenvolvimento, mantendo, assim, o princípio da equidade.

Nos últimos anos, houve um avanço significativo no reconhecimento da importância de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, emocionais ou cognitivas, tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Este processo não se limita à diversificação de métodos e materiais didáticos, mas também envolve mudanças significativas na forma como a sociedade compreende a importância da inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços necessários, fazendo também o cumprimento da legislação quanto aos direitos das pessoas com deficiência: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

A experiência que será relatada neste trabalho mostrará que o professor deve observar o seu aluno quanto à sua forma de aprender e, assim, elaborar estratégias eficazes para que esse aluno se desenvolva, pois, conforme os estudos realizados durante o curso de formação, houve a discussão sobre as práticas para promover a inclusão, como planejamento diferenciado, acessibilização de conteúdos, métodos e materiais de acordo com as necessidades individuais dos alunos, o uso de tecnologias assistivas, etc.

2. APLICANDO A ESTRATÉGIA

A experiência relatada aconteceu na E.E.I.E.F Augusto César Silva Sales, escola pública do município de Caucaia-CE, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental. O aluno BV possui um vocabulário restrito e, na maioria das vezes, comunica-se de maneira não falante ou com frases curtas. Ele tem dificuldade em expressar suas necessidades e ideias em sala de aula. Sua interação com os colegas também é bastante limitada, e a comunicação com os professores é desafiadora. No entanto, o aluno demonstrou interesse por números, especialmente por atividades que envolviam contar e visualizar imagens.

As estratégias pedagógicas foram sempre planejadas considerando as necessidades específicas da criança, como previsibilidade, estímulos visuais e atividades que engajassem sua atenção e motivassem cada vez mais sua participação e aprendizagem.

122 Licenciatura Plena em História – (UVA). Escola Augusto César Silva Sales, Caucaia-CE. thya17@gmail.com

123 Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – (FAVENI). Escola Lauriano Braz Xavier, Caucaia-CE. leonamusico@hotmail.com

124 Especialização em Administração Escolar - (UVA). Escola Dona Lavínia de Medeiros, Caucaia-CE. debora_nagly@hotmail.com

125 Professora de AEE da rede municipal de Caucaia-CE. Tutora Turma 1 de Caucaia. Especialista em Orientação e Mobilidade- IFCE. brunaisabelb@gmail.com

Em uma das atividades envolvendo a matemática, por exemplo, primeiramente foi feita uma observação para identificar o nível de conhecimento da criança sobre os números; a verbalização destes números e reconhecimento, compreensão e sequenciação. Foi identificado o que o aluno já sabia e o que ainda precisaria construir.

Foram utilizados cartões coloridos com os números e imagens representando quantidades correspondentes em objetos, como frutas, animais e materiais concretos. Isso ajudou a criança a fazer associações. A identificação visual e a manipulação dos cartões permitiram que a criança relacionasse o número ao símbolo e à quantidade. As atividades eram realizadas em sala de aula comum. Começava-se com uma revisão dos números já aprendidos, seguida pela introdução de novos números de forma gradual. Após a apresentação visual, incentivava-se a criança a repetir os nomes dos números. Foram utilizadas tentativas para que o estudante completasse frases, como “Este é o número?”; “Qual número?”; “Ah, esse é o número 3, você pode dizer comigo?”.

A cada tentativa bem-sucedida, a criança recebia os devidos elogios e mostrava que gostava disso. Cada progresso, por menor que fosse, era celebrado. Isso aumentava a motivação da criança para continuar participando das atividades. A família foi orientada a reforçar os números em casa, integrando-os ao cotidiano com atividades como contar objetos na cozinha ou identificar números em placas na rua.

Foi uma experiência desafiadora, porém com avanços positivos, pois a criança começou a reconhecer e verbalizar alguns números, melhorando o seu desenvolvimento cognitivo.

Favorecer a inclusão é cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) em seu Art. 59, Inciso I:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Fizemos muito mais que esse exemplo simples aqui citado. Isso é importante para assinalar as intencionalidades pedagógicas e o respeito ao ritmo da criança, também acessibilizando atividades e alinhando as estratégias às preferências e centro de interesse dos estudantes, não esquecendo de manter um ambiente acolhedor e estimulante.

Conforme o conhecimento adquirido durante o curso, o professor é um agente fundamental no processo inclusivo, e cabe ao gestor escolar mediar o processo de inclusão junto aos docentes para incentivá-los e direcioná-los a adotar uma postura acolhedora e empática, identificando barreiras de aprendizagem e implementando as intervenções necessárias para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido até aqui, concluímos que a experiência relatada contribuiu significativamente para a reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. O processo de acessibilização do conteúdo e das metodologias de ensino demonstrou que, com o apoio adequado, os alunos com deficiência podem ter acesso a uma educação de qualidade, plena e participativa.

Entretanto, é preciso ressaltar que o sucesso da inclusão não depende apenas das ações individuais da família e da comunidade. Para dar continuidade ao processo, seria necessário um investimento contínuo em formação para os educadores, bem como na infraestrutura escolar, para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivas e sustentáveis a longo prazo.

O encaminhamento dessa questão envolve um esforço conjunto das políticas públicas de educação e dos gestores escolares, que devem criar condições adequadas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas em todas as escolas, com um olhar atento às realidades locais e aos desafios específicos de cada contexto.

Portanto, é necessário construir um ambiente escolar inclusivo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, porque a inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético e

humano, e cabe aos educadores, gestores e à comunidade escolar trabalhar de forma conjunta para garantir que a escola seja um espaço de acolhimento, respeito e aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

A experiência da EEIEF 7 de Setembro na Educação Especial e Inclusiva: desafios e conquistas na inclusão de alunos com deficiência

Francisco Daniel Ricardo Braz¹²⁶

Anália dos Santos de Souza¹²⁷

Laralise Lima Barroso¹²⁸

1. INTRODUÇÃO

Este relato explora a experiência da escola na Educação Inclusiva, destacando desafios e conquistas no atendimento ao público crescente, com foco na organização, reflexões e resultados positivos alcançados.

A Escola 7 de Setembro, localizada em Caucaia-CE, atende a 936 alunos do 1º ao 9º ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desses, 96 possuem deficiências, principalmente Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência auditiva, intelectual ou física. Reconhecida pela Educação Especial e Inclusiva, a escola abriga um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência (NAEESC) e um Núcleo de Educação Bilíngue para deficientes auditivos.

Apesar das limitações físicas, a estrutura conta com rampas de acessibilidade. A equipe inclui um professor do atendimento educacional especializado (AEE), 16 cuidadores, 4 intérpretes de Libras, além de professores e outros profissionais. O NAEESC oferece suporte com assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e duas professoras do AEE, mas enfrenta desafios devido à alta demanda, atendendo a poucos alunos da própria escola.

2. DESENVOLVIMENTO

O direito ao profissional de apoio/cuidador escolar é garantido por legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o decreto que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (nº 12.686, de 20 de outubro de 2025) e a Lei nº 12.764/2012, que asseguram às pessoas com deficiência, incluindo TEA, deficiência física e outras condições, o suporte necessário para sua inclusão no ambiente escolar. O cuidador tem um papel fundamental, auxiliando os estudantes em locomoção, alimentação, higiene e outras necessidades, promovendo sua autonomia e bem-estar e contribuindo para um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Na EEIEF 7 de Setembro, a equipe de 16 cuidadores enfrenta uma demanda que excede suas capacidades para atender aos 96 estudantes com deficiência matriculados. Entre eles, muitos apresentam necessidades complexas, como estudantes com TEA em nível de suporte 3, que exigem atenção individualizada. Essa realidade sobrecarrega os profissionais e compromete a qualidade do atendimento, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a presença de cuidadores suficientes, conforme as legislações vigentes.

126 Especialização em gestão escolar (Faculdade Focus). Coordenador Pedagógico da EEIEF 7 de Setembro, Caucaia-CE. danielricardob.99@gmail.com;

127 Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica (Faculdade do complexo educacional Santo André - FACE-SA) Escola Danilo Sá Benevides- Caucaia-CE. analiasantos47@gmail.com

128 Especialista em educação profissional e tecnológica (IFCE). Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-CE. Laralise.lb@gmail.com

Conforme as diretrizes de lotação para o ano de 2024, publicadas no Diário Oficial do Município de Caucaia em 12 de janeiro de 2024, página 11:

Lotar 01 (um) profissional de apoio escolar (cuidador(a)) para a sala de referência e sala de aula. Nos casos em que o comprometimento do tipo de deficiência estiver em nível de suporte moderado e severo, será analisado pela Secretaria Pedagógica (setor de Educação Especial) da Secretaria Municipal de Educação, limitando-se, no máximo, 02 (dois) cuidadores(as).

Para amenizar o problema, foi adotado um sistema de revezamento, definido em diálogo com pais, cuidadores e equipe pedagógica, permitindo que estudantes com maior necessidade de suporte frequentem a escola em dias alternados. A partir dessa medida, também foram realizadas ações para incentivar a autonomia, com planejamentos colaborativos entre a coordenação, o professor do AEE e os professores das turmas regulares. Relatórios detalhados sobre o desenvolvimento dos estudantes foram elaborados para subsidiar diagnósticos médicos e orientar terapias personalizadas.

Após quatro meses, houve avanços significativos, como na turma do 6º ano B, onde cinco estudantes com deficiência passaram de um acompanhamento intensivo para uma situação em que quatro deles precisavam apenas de suporte mínimo. A atenção individualizada, combinada com o diálogo constante com as famílias, promoveu melhorias na socialização e no desempenho em sala de aula, mesmo diante das limitações estruturais.

Apesar dos desafios, a EEIEF 7 de Setembro mantém o compromisso de garantir uma educação inclusiva que incentive a autonomia dos estudantes e contribua para o exercício pleno de sua cidadania. A experiência da escola reforça que, além de acolher, é fundamental promover o desenvolvimento e a independência dos estudantes com deficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso relato de experiência destaca os desafios e conquistas enfrentados na Educação Especial e Inclusiva em nossa escola. Apesar das limitações estruturais e da insuficiência de cuidadores para atender plenamente às necessidades dos estudantes com deficiência, a escola tem reafirmado seu compromisso em construir um ambiente inclusivo, voltado ao desenvolvimento da autonomia e a promoção da cidadania.

A adoção de estratégias como o revezamento de cuidadores e o planejamento colaborativo entre a equipe escolar e as famílias tem sido essencial para minimizar as limitações e promover avanços no desenvolvimento dos estudantes. Exemplos como o da turma do 6º ano B evidenciam o impacto positivo de práticas inclusivas bem planejadas, mesmo em contextos adversos.

Entretanto, é imperativo reforçar a necessidade de políticas públicas mais efetivas, capazes de garantir o cumprimento da legislação e oferecer recursos humanos e materiais adequados à crescente demanda por inclusão. Nossa experiência demonstra que, embora resultados significativos possam ser alcançados com criatividade e resiliência, a inclusão plena exige um esforço coletivo entre gestores, famílias e poder público, apoiado por investimentos contínuos na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Adicionalmente, destacamos a relevância de programas de formação continuada para educadores, a ampliação da contratação de profissionais especializados e o incentivo a pesquisas na área da Educação Especial. Essas iniciativas são fundamentais para consolidar o papel da escola como um espaço de transformação social e equidade. Apenas com esforços integrados será possível construir uma sociedade que permita a todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, exercer plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025, p.

4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

CAUCAIA. **Diretrizes de Lotação para o Ano de 2024.** Diário Oficial do Município de Caucaia, Caucaia, CE, n. 2873, p. 11, 12 jan. 2024.

Minha Escola Inclusiva

Francisco Antonio Rodrigues da Silva¹²⁹

Franciana Batista da Silva Oliveira¹³⁰

Paulo Sérgio Teixeira Melo¹³¹

Jeany Montenegro da Silva¹³²

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola tem seu importante papel, considerando a possibilidade da criação de um espaço favorável no sentido de atender às necessidades dos alunos com deficiência. Para isso, a escola inclusiva não deve ser um espaço restrito, que venha a delimitar essa aprendizagem.

É fundamental que a escola crie um ambiente que atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, visando a promover a igualdade de oportunidades, bem como a valorização da diversidade.

Assim, trazemos inicialmente um breve apanhado daquilo que a escola pode fazer como uma prática do que venha ser a inclusão, bem como o atendimento educacional especializado (AEE) como forma de promover a política do atendimento a estes alunos e, sobretudo, buscando não receitas, mas indicativos que possibilitem, a cada contexto, prover a inclusão, conforme prevista na legislação vigente.

A Declaração de Salamanca (1994) traz a Educação Inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”. Não obstante, é preciso reiterar a Constituição de 1988, quando diz, em seu Artigo 5º:

A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. (Brasil, 2015, p. 8).

De tal forma, a lei tem como premissa contribuir para levar informação sobre direitos e deveres aos principais interessados no assunto: os cidadãos. Afinal, toda a sociedade deve ter como engajamento a inclusão, de maneira que é uma questão fundamental na construção de um país justo e igualitário, entendendo a inclusão como ponto de partida para o estabelecimento de regras que promovam a igualdade entre todos os grupos, garantindo seus direitos à educação, saúde, trabalho e outros recursos necessários para suprir suas necessidades.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

No decorrer deste ano de 2024, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Caucaia-CE, como forma de aprimorar a frequência escolar, orientou que as escolas da rede indicassem um servidor que se dedicasse única e exclusivamente ao projeto *Busca Ativa Escolar*, que consiste em resgatar os alunos que porventura faltem muito às aulas ou denotem que venham a desistir no ano letivo em curso.

Não obstante, percebe-se também as ausências constantes dos alunos com deficiência, principalmente aqueles com maior grau de comprometimento. Inserimos nesta relação de busca esses alunos, muitas vezes até mesmo aqueles que não compareciam ao atendimento educacional especializado (AEE) e também às aulas nos horários regulares.

129 Especialização em Gestão Escolar – UFC. EEIEF Dom Antônio de Almeida Lustosa, Caucaia-CE. antonyo_brasil@hotmail.com;

130 Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica UniBF. EEIEF Santa Joana Darc, Caucaia-CE. francianabatista@yahoo.com.br ;

131 Especialização em atendimento educacional especializado (AEE) Faculdade única de Ipatinga Minas Gerais 2023. EEIEF Tio Manuel, Caucaia-CE. Psteixeira_1@hotmail.com

132 Especialista em Educação Especial-Formação continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E.E.I.E.F Osmar Diógenes Pinheiro. Caucaia-CE, jeanymds@gmail.com

Assim, realizamos inclusive visitas domiciliares (*in loco*), precedidas de contatos telefônicos, o que contribuiu para o aumento da frequência escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, que anteriormente apresentavam baixa assiduidade.

Ao se falar em necessidades educacionais especiais, coloca-se em questão o que a escola efetivamente precisa para se constituir como um espaço inclusivo. Nesse sentido, a oferta de subsídios pedagógicos e de serviços educacionais de forma incompleta ou desarticulada pode comprometer o processo de inclusão escolar.

Diante disso, para quaisquer programas que a escola venha a executar, faz-se necessário pensar na inclusão do aluno com deficiência, levando em conta que a escola é espaço de formação, conforme prega Romito *et al.* (2011, p. 3):

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de desenvolver e de tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

Enquanto espaço de formação, a escola é também lugar de projetos, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência.

Porém, é preciso lembrar que o professor é, sobretudo, figura primordial no sentido de implementar os projetos, “de modo a garantir a educação escolar” no sentido de “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Romito *et al.*, 2011, p. 7).

Na escola, o planejamento colaborativo, em que professor do AEE e professor da educação regular elaboram as aulas para os alunos com deficiência, facilita na resolução de problemas e ajuda no surgimento de novas abordagens mais motivadoras aos alunos.

Para isso, é preciso criar um verdadeiro ambiente de colaboração, em que a sala de sala de professores, por exemplo, seja um local de troca de ideias e de experiências com um objetivo em comum: elaborar um planejamento pedagógico escolar mais adequado à realidade dos alunos, à cultura da escola e à atualidade (Amaro, 2023, p. 1).

Ao elaborarmos um plano de atendimento educacional especializado (AEE), o planejamento colaborativo deve ser considerado como um método de compreensão de interesses, necessidades e caminhos possíveis, como referências (que podem ser alteradas e/ou ampliadas no percurso) com o intuito de remover barreiras, e a criação de acessibilidade no percurso educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse liame, é importante destacar o planejamento colaborativo, no sentido de se pensar um novo método de implementar as aulas, com foco na inclusão. “Sendo um “plano”, ele deve responder como (quais são os possíveis caminhos), para que (qual a função), por que (quais são os princípios), e o que (o que deve/pode estar contido)” (Amaro, 2023, p. 1).

Dito isso, a escola é, portanto, um tempo e um espaço, físico e simbólico, de construção para o desenvolvimento humano, de construção de liberdade e autonomia, um espaço de dignidade, de solidariedade, de respeito por si próprio, pelos outros, pela aprendizagem e pelo envolvimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência cotidiana nos mostrou que a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é um processo complexo, que engloba recursos, adaptações de espaços, material humano etc. É preciso refletir inclusive sobre uma mudança cultural e pedagógica que exige a colaboração de toda comunidade escolar, da gestão à família das crianças. No relato de experiência que realizamos, ficou claro que o processo de inclusão deve ser pautado por ações educativas que valorizem as diferenças, promovendo um ambiente seguro, saudável e acolhedor.

Para atender às necessidades específicas de cada aluno, para uma inclusão efetiva, é fundamental que se implemente práticas pedagógicas que cumpram essa demanda. Logo, para garantir que todos sejam incluídos, a formação

continuada dos educadores é primordial, assim como o planejamento de ações pedagógicas diversificadas e o suporte psicológico são essenciais para que essa inclusão seja proveitosa para todos. Como educadores inclusivos, é preciso ampliar nossa sensibilidade e manter o olhar atento ao outro, vislumbrando as particularidades, potencialidades e limitações de nossos educandos. Assim, conseguiremos gestar uma inclusão real frente às nossas dificuldades e inquietações.

O educador atual precisa estar aberto a mudanças; afinal, o cotidiano escolar é um ambiente de oportunidades de enriquecimento coletivo. A escola é, sim, um excelente espaço de aprendizado e respeito mútuo, onde as diferenças devem ser vistas como oportunidades de crescimento e desenvolvimento do ser. Assim, fortalecer vínculos é primordial; desse modo, faz-se relevante estimular a convivência entre alunos com e sem deficiência, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a verdadeira inclusão só se concretiza quando o ambiente escolar verdadeiramente proporciona um ensino que favoreça o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

REFERÊNCIAS

AMARO, D. G. **Saiba como elaborar o Plano de AEE**. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/saiba-como-elaborar-o-plano-de-aee/>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

ROMITO, M. da P. S. *et al.* Inclusão: Um compromisso da Escola e da Sociedade. **VIII Simpósio de Experiência em Gestão e Tecnologia**, 2011. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/39514423.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Minha Escola Inclusiva: mediações que nos propõem a refletir

Ana Lúcia Almeida Timóteo¹³³

Arilson Soares dos Santos¹³⁴

Jeany Montenegro da Silva¹³⁵

1. INTRODUÇÃO

“A diversidade é a arte da natureza, e a inclusão é a arte da humanidade.”

(Carlo Monteghirfo)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), em seus Artigos do 58 ao 60, garante a inclusão escolar para os alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como outros documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros. Apesar de tudo isso, ainda é marcante e polêmico o descumprimento da lei nesses termos para esses educandos, propagando-se uma sensação de impedimento de que tudo possa fluir com eficácia e eficiência, onde a incapacidade, para muitas escolas, ainda é notória.

Apesar disso, observamos que a Educação Especial tem se desenvolvido significativamente ao passo que os anos vão passando, trazendo importantes ferramentas para a promoção da inclusão escolar de nossos alunos, ferramentas essas que têm garantido o sucesso na aprendizagem.

O planejamento colaborativo surgiu nos Estados Unidos em 1980 como uma possibilidade às escolas especiais e às salas de recursos buscando contemplar as demandas de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, dando origem como uma forte cooperação entre o professor de ensino regular e o professor de Educação Especial favorecendo o acesso à aprendizagem, tornando as escolas mais inclusivas, despertando e estimulando o crescimento dos docentes, bem como favorecendo o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Isto posto, acredita-se que essa ferramenta por nós escolhida tornará o processo de inclusão mais eficaz, adequando-a à participação de todos os alunos e corroborando com o diálogo, a negociação e o respeito mútuo. Portanto, a prática desse planejamento manifesta-se ainda de forma tímida em nossas instituições escolares, de modo particular em nossa escola.

Com isso, pretendemos transformar essa ideia colaborativa num dos postos-chave para garantir a promoção da inclusão de nossos educandos com participação ativa nas salas de aulas comuns através da ação eficaz do professor em seus planos e, concomitantemente, suscitar na equipe docente o desejo de fazer parte de todo o processo de inclusão de nossos estudantes.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O planejamento colaborativo acontece em nossa escola bimestralmente, quando se disponibiliza uma semana de encontro com os professores da escola junto à docente do AEE para a troca de experiências e organização do plano,

133 Especialização em Matemática – Faculdade do Sertão Central - (FASEC). EEIEF Maria Luiza do Vale Forte – Caucaia-CE. analuciaalmeida493@gmail.com

134 Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade – Universidade Emil Brunner World (EBWU). EEIEF Maria Luiza do Vale Forte – Caucaia-CE. arilsonsoares972@gmail.com

135 Especialista em Educação Especial-Formação continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E.I.E. F Osmar Diógenes Pinheiro. Caucaia-CE. jeanymds@gmail.com

tendo um olhar holístico e ao mesmo tempo peculiar para os aprendentes público-alvo da Educação Especial, conforme sua deficiência.

Confirmando essa ideia, podemos ser receptivos ao que Stainback e Stainback (1999) nos dizem que o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos, de que esses têm possibilidades e limitações diferentes. Ele ainda vai além, sugerindo propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. Fortalecendo mais ainda essa ideia, é importante ressaltar ao que as autoras Lustosa e Ferreira (2020) nos remetem: que a ascensão das legislações e discursos de constituição de uma sociedade democrática nos trazem à luz a defesa dos direitos sociais e educacionais dos sujeitos, onde acontece o progresso da inclusão.

Diante disso, podemos entender que essa ação planejadora traz uma importante proposta como modelo inclusivo. Assim sendo, nossa participação pode presenciar estratégias enriquecedoras que foram fortalecendo o ensino, aprimorando a educação para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, sob as quais os docentes conseguiram realizar suas aulas com mais significado, pensando na totalidade.

A ideia que se prega nessa experiência para a garantia do sucesso é o acompanhamento das propostas idealizadas no plano, onde conta-se muito com a colaboração do atendimento educacional especializado (AEE) como suporte para essa ação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/13.146), de 6 de julho de 2015, prevê que todos os matriculados da Educação Especial tenham o direito ao AEE no contraturno escolar. Quem fica à frente desses serviços são professores específicos com formação em Educação Inclusiva, critério previsto nas diretrizes do MEC.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, conseguimos entender que o processo de inclusão perpassa por situações que podemos denominar desde as mais simples até as mais complexas. Vale salientar que a Gestão da Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, trouxe uma importante reflexão: a cultura escolar inclusiva nos traz grandes desafios para envolver nossas escolas sobre o verdadeiro sentido de incluir. Em consonância a isso, trouxemos a apreciação do planejamento colaborativo como dispositivo capaz de colaborar com o crescimento e valorização das práticas pedagógicas inclusivas. Com essa tecnologia assistiva, é proposto repensar e reorganizar nossas unidades escolares com base na promoção dos espaços para uma aprendizagem mais eficaz e humana. Essa reflexão do papel da gestão em garantir o bom funcionamento da escola nos leva a crer que a ação educativa é capaz de transformar a educação, garantindo o sucesso na inclusão escolar. Diante de tudo isso, observa-se que todo processo educativo perpassa por muitos atos e conceitos, visto que a ideia de fato sempre é o avanço, a melhoria, o crescimento, ponto esse que foi possível, com esse artefato, nos encher de esperança o desenvolvimento positivo da educação.

Apesar de toda essa credibilidade, sabemos que o dinamismo da inclusão é desafiador aos professores. Como pudemos observar nessa ação do planejamento colaborativo, muitos docentes ainda demonstram resistência na execução deste instrumento.

O que se observa ainda é a falta de preparação do docente diante da Educação Especial sobre a brilhante ideia de incluir, fato esse que nitidamente expressa que o professor não se sente preparado para encarar essa provocação. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) em 2022, cerca de 94% dos professores não possuem formação continuada sobre Educação Especial; a maioria não se sente preparado para receber os alunos com deficiência. Com essa falta de formação, não se sentem seguros, confiantes e encontram-se inquietos, haja visto que essa falta de preparação pode ser um desafio para os professores que nunca trabalharam com alunos com deficiência.

É relevante entendermos que toda essa problemática é complexa e que tais soluções não virão de forma rápida. Nesse sentido, a elaboração dessa experiência, não se propôs a solucionar o problema existente, mas sim instigar uma possível reflexão, onde, posteriormente, possa-se conseguir, através desse plano, alertar nossa escola e outras escolas

na cobrança de melhoria dessa aprofundada situação; ao docente, enquanto profissional direto, capaz de mudar suas práticas, bem como a busca de uma formação mais eficiente e eficaz.

Por fim, acreditamos na garantia de que o educando tenha seu desenvolvimento pleno em sua vida pessoal e profissional, transformando toda essa positividade em qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**. v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>. Acesso em: 27 nov. 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien)**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 dez. 2025.

Minha Escola Inclusiva: a relevância do acolhimento para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Jorge Luiz Bastos Veloso¹³⁶
Jeany Montenegro da Silva¹³⁷

1. INTRODUÇÃO

“O acolhimento escolar é fundamental para estabelecer um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sente valorizado e respeitado em sua individualidade.”
(Mantoan, 2003, p. 25)

A Educação Inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei n.º 13.146/2015. O acolhimento é essencial nesse processo, pois proporciona um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral de alunos com deficiência. Segundo Mantoan (2015, p. 22), “a inclusão só se torna efetiva quando a escola assume o compromisso de atender às necessidades individuais dos alunos”.

O acolhimento é um conceito amplo que envolve a recepção, a escuta ativa e a adaptação do ambiente escolar às singularidades dos estudantes. Para alunos com deficiências ocultas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o acolhimento é particularmente desafiador, pois requer ações planejadas e individualizadas.

O Decreto n.º 10.502/2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, reforça a importância do planejamento e da formação continuada dos professores para promover o acolhimento de alunos com deficiência. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe práticas pedagógicas inclusivas que incentivam a construção de vínculos positivos entre estudantes e professores.

É essencial que as escolas invistam em sensibilização e formação para toda a comunidade escolar. Um ambiente acolhedor é fundamental para promover o pertencimento e o bem-estar de todos os alunos, especialmente daqueles com TEA. Um ambiente seguro, inclusivo e empático contribui para o desenvolvimento integral do estudante e estimula suas potencialidades.

No processo de acolhimento realizado na Escola Áurea Alves Pereira a um aluno com TEA, foram realizadas etapas fundamentais, incluindo a anamnese com a responsável pelo educando, no momento da matrícula; a sensibilização de todos que compõem o coletivo escolar; o acolhimento inicial do estudante, com uma recepção planejada em sua chegada à escola; e a identificação, nos primeiros dias de frequência escolar, de seus interesses específicos, garantindo uma abordagem individualizada e favorável à sua integração.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

No segundo período do ano letivo, durante o processo de matrícula do estudante, a equipe gestora realizou uma anamnese detalhada com a mãe, identificando que o aluno possuía laudo de Transtorno do Espectro Autista. Foi

136 Especialista em Gestão Escolar – Faculdade Intervale. E.E.I.E.F. Áurea Alves Pereira. Caucaia-CE.

professorjorgeveloso@gmail.com

137 Especialista em Educação Especial - Formação continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E.E.I.E.F. Osmar Diógenes Pinheiro. Caucaia-CE. jeanymds@gmail.com

relatado que, na instituição de ensino anterior, o estudante permanecia a maior parte do tempo próximo ao portão de entrada, sem envolvimento em atividades pedagógicas. Frente a essa realidade, tornou-se imperativa a elaboração e implementação de um plano de acolhimento, com o objetivo de garantir a efetiva inclusão do aluno no ambiente escolar.

Como parte inicial do plano de acolhimento, foi realizada uma ação de sensibilização com os professores, profissionais de apoio e colegas de classe, a fim de promover um ambiente receptivo e colaborativo.

Segundo Mantoan (2015, p. 37), “a sensibilização é uma prática essencial em processos de inclusão, pois fomenta a conscientização e o engajamento dos envolvidos, criando condições para uma convivência harmoniosa e produtiva no contexto escolar”.

Durante o processo de matrícula, foi acordado com a mãe do estudante que, no primeiro dia de aula, ela permaneceria na escola por 30 minutos após a chegada do aluno para facilitar sua adaptação ao novo ambiente. No entanto, após a apresentação dos ambientes escolares, ao ingressar na sala de aula, a mãe informou que precisava se ausentar imediatamente devido a uma situação doméstica urgente, deixando o aluno sem o suporte combinado. A ausência repentina da mãe resultou em uma crise no estudante, que se recusou a permanecer na sala de aula.

Após tentativas de intervenção, o aluno aceitou ficar na sala da direção, mas com a condição de que a porta permanecesse aberta. Durante esse período, foi observado um grande interesse do estudante por veículos automotores, o que se revelou um ponto inicial significativo para a formulação de estratégias pedagógicas personalizadas. Esse interesse foi utilizado como base para desenvolver práticas educativas alinhadas às suas preferências e potencialidades, promovendo maior engajamento e adaptação ao ambiente escolar.

Nos dias subsequentes, com o uso de atividades que exploravam os interesses previamente identificados no aluno, ele passou a aceitar permanecer na biblioteca. Esse espaço proporcionou uma oportunidade para sua socialização com os colegas durante os intervalos, favorecendo interações positivas. Paralelamente, foram realizadas tentativas regulares para inseri-lo na sala de aula, respeitando seu tempo de adaptação.

Após algumas semanas de observação e convivência, foi notado que o estudante demonstra apreço pela música tocada no carro do vendedor ambulante de churros. Esse detalhe foi integrado às práticas pedagógicas como uma estratégia de regulação emocional, com a equipe escolar utilizando a canção para tranquilizá-lo em momentos de agitação.

Ao longo de alguns meses, com atividades pedagógicas cuidadosamente planejadas, o aluno apresentou progressos significativos em sua adaptação à rotina escolar. Eventualmente, com estímulos direcionados da professora, passou a ingressar na sala de aula e permanecer por curtos períodos, mostrando avanços graduais em sua participação.

Atualmente, o aluno realiza uma variedade de atividades pedagógicas, como montar blocos, pintura e colagem, evidenciando um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades. Além disso, ele demonstra vínculos afetivos positivos com a equipe escolar e os colegas, um indicativo importante de sua adaptação ao ambiente educacional. Esses avanços reforçam a eficácia de estratégias baseadas no acolhimento e no respeito às singularidades do estudante com TEA, corroborando o entendimento de que a inclusão se constrói com práticas planejadas e consistentes.

A abordagem relatada foi essencial para atender às especificidades do aluno e lhe assegurar uma educação inclusiva de qualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi discutido, o acolhimento configura-se como uma prática fundamental para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, em especial daqueles com deficiências não aparentes, como o Transtorno do Espectro Autista. A legislação brasileira, assim como a produção acadêmica na área da Educação Inclusiva, evidencia que o êxito desse processo está diretamente relacionado a ações articuladas, ao compromisso coletivo e à

construção de um ambiente escolar pautado no respeito, na escuta e na adaptação às necessidades educacionais individuais. A promoção do acolhimento demanda, portanto, responsabilidade institucional, investimento contínuo em formação docente e o fortalecimento da parceria entre escola, família e sociedade, sendo essas condições indispensáveis para que a escola se constitua, de fato, como um espaço educativo democrático e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

O gestor e as adaptações de pequeno porte na escola: relatando experiências de acessibilização

Evanila Abreu de Oliveira¹³⁸

Bruna Martins Pamponet¹³⁹

Gustavo de Oliveira Gonzaga Freire¹⁴⁰

Marney Eduardo Ferreira Cruz¹⁴¹

1. INTRODUÇÃO

*“Cada um de nós é uma pessoa absolutamente singular e necessita de um olhar absolutamente singular.”
(Almeida, 2024)*

Inspirados na epígrafe acima, partimos do entendimento de que todo estudante tem a sua forma, o seu ritmo e as suas especificidades no processo de aprendizagem. Tal constatação nos leva ao fato de que cabe à escola promover espaços e percursos para que todos os estudantes construam conhecimentos que lhes permitam o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, como assegura a Constituição Federal de 1988. Para tal, a atuação assertiva da gestão das escolas faz toda a diferença.

Nesse entendimento, surge o questionamento que norteia o presente escrito: o que pode o gestor escolar fazer para tornar a escola um lugar de aprendizagem para todos os alunos e, sobretudo, para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação? Por meio dele, refletimos a nossa própria prática na gestão da escola e encontramos na promoção de acessibilidade de pequeno porte uma aproximação das ações que realizamos para tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo.

Por adaptações de pequeno porte, a cartilha 6 do projeto *Escola Viva: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (Brasil, 2000, p. 8), compreende serem as adequações que podem ser realizadas “[...] na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade”. Concordando e ampliando as orientações do referido documento, Rodriguez (2022) agrupa as adaptações de pequeno porte em: da acessibilização dos conteúdos; dos métodos de ensino e da organização didática; da complexidade das atividades; dos materiais utilizados; do processo de avaliação e da adaptação da temporalidade. Ainda segundo a cartilha, essas adaptações são chamadas “de pequeno porte” porque não demandam autorização, nem exigem ações políticas ou administrativas de instâncias superiores à escola (Brasil, 2000) — ou seja, são de responsabilidade compartilhada de toda a comunidade escolar, e o gestor pode e deve geri-las.

Desta forma, o presente escrito objetiva socializar de forma reflexiva nossa experiência como gestores escolares com as adaptações de pequeno porte no ambiente escolar. Por sua vez, essas experiências discutidas na seção a seguir não se resumem a ações pontuais, mas sim a todo um trabalho colaborativo desenvolvido com professores, alunos, pais e demais profissionais de duas escolas diferentes do município do Eusébio ao longo do ano letivo de 2024 e, ainda, evidenciam traços de nossos percursos formativos e concepções que temos sobre o processo educativo.

138 Especialista em Gestão Escolar (UniCV). Centro Educacional Elizabeth de Abreu Gomes – Eusébio-CE. gustavofreire-geo@gmail.com

139 Mestre em Psicologia da Educação (UnB) Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE). marney@virtual.ufc.br

140 Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica (KURIUS). Escola Municipal Maria de Fátima Façanha Silveira – Eusébio-CE. brunapamponet17@gmail.com

141 Mestra em Educação (UECE). Escola Municipal Maria de Fátima Façanha Silveira – Eusébio-CE. evanilabol@gmail.com

2. ADAPTAÇÕES DE PEQUENO PORTE: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES DA NOSSA PRÁTICA

Para a construção desta seção, nosso método foi a escrita de um relato reflexivo individual e sua posterior partilha colaborativa, com o objetivo de encontrarmos aproximações em nossas práticas no que concerne às adaptações de pequeno porte. Alcançando esse escopo, também percebemos que, ao descrevermos nossa prática, fomos traçando aspectos de nossa trajetória na docência e, sobretudo, delineamos as concepções que temos sobre a inclusão, sobre o sujeito que formamos e sobre a sociedade que queremos. Vale evidenciar que nossa atuação na gestão da escola se dá no âmbito da coordenação pedagógica (a primeira autora) e na direção escolar (os demais autores), e em escolas que ofertam da Educação Infantil ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Mesmo compreendendo que a realidade vivida é particular, muitas imbricações de situações experienciadas foram percebidas, a começar pelo fato de que percebemos que, em nossa trajetória formativa para a docência, foram rasos os conhecimentos construídos em nossa formação inicial para trabalhar numa perspectiva inclusiva, o que nos levou a procurar uma formação continuada sobre a temática da inclusão para nos sentirmos mais confiantes na garantia do direito à aprendizagem a todos os alunos. De acordo com Figueiredo, Boneti e Poulin (2017), a ação educativa e inclusiva do professor necessita de reflexão para que todos os alunos descubram o potencial de sua participação, para o desenvolvimento de si e dos outros. No entanto, atuando na sala de aula e na troca com nossos pares, os professores, fomos percebendo que a verdadeira inclusão ainda era/é uma realidade a ser alcançada, sobretudo porque as demandas da escola e até mesmo a falta de conhecimento e de formação específica dos profissionais da educação dificultam esse processo.

Nessas constatações iniciais, nossos relatos evidenciaram que percorremos um caminho bem próximo atuando na docência: fomos construindo, de forma inicialmente intuitiva com os alunos com deficiência, meios e materiais que acreditávamos serem positivos, principalmente adotando um planejamento individualizado, para lhes ajudar a construir conhecimento e para se desenvolver cognitivamente, emocional e socialmente, e, posteriormente, estudando e buscando apoio com os profissionais de atendimento educacional especializado (AEE) e das famílias para, de fato, garantir sua aprendizagem.

Já em nossa atuação na gestão escolar, foco de reflexão deste texto, no qual não estamos mais em um espaço delimitado da sala de aula, as ações são mais abrangentes e necessitam de mais sistematização e de mais parcerias, porque os sujeitos são muitos e suas necessidades a serem atendidas são específicas, haja vista que são intrínsecas à singularidade do homem.

Conforme teorizam Luz e Sartori (2018, p. 14), “nos processos inclusivos é fundamental que o gestor promova a inclusão, aperfeiçoando os procedimentos pedagógicos em sala de aula e na organização da escola, por meio da busca da qualidade e da transparência nos atos da gestão escolar”. Dessa forma, considerando as adaptações de pequeno porte (do conteúdo, dos métodos de ensino e da organização didática, da complexidade das atividades, dos materiais, da avaliação e da temporalidade) descritas por Rodriguez (2022), percebemos, no entrelaçamento dos nossos relatos, que as adaptações que orientamos e apoiamos os professores a realizar, que se mostraram comuns em nossa prática na gestão escolar no presente ano letivo de 2024, foram, sobretudo, adaptações dos métodos de ensino e da organização didática, dos materiais utilizados e da temporalidade.

Vale pontuar que, para o direcionamento de tais adaptações à reunião individual com os professores, o acompanhamento da sala de aula e a observação dos planos de aula e dos instrumentos avaliativos foi essencial, pois, conforme destacam Luz e Sartori (2018, p. 14), “[...] cabe aos gestores um acompanhamento diário das atividades realizadas no ambiente escolar, dialogando com os professores sobre os desafios e necessidades encontradas, centrando a atenção no trabalho com os alunos com deficiência”.

Para Ferreira, Mélo e Israel, (2017, p. 159), “[...] o professor preparado para o processo de inclusão é o professor que observa a diversidade e recria suas aulas e forma de ministrá-las, de acordo com os talentos dos alunos”. Todavia,

como professores que somos, sabemos que a dinâmica da sala de aula, por vezes, nos impossibilita de ver algumas realidades. Nessa lógica, o olhar do outro nos ajuda a refletir e a redirecionar modos de pensar e de fazer.

Assim, quanto às adaptações dos métodos de ensino e da organização didática, articulamos e apoiamos os professores a pensar em formas de ajudar os alunos a interagir e a se comunicarem melhor. Citamos como exemplo um dos nossos relatos individuais, no qual o gestor, acompanhando a sala de aula, percebeu que um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tinha dificuldade de trabalhar em grupo, ficava nesse tipo de atividade apenas acompanhado pela profissional de apoio de sala. Sugeriu-se então à professora que percebesse com quais alunos ele tinha mais proximidade e tentasse, em outro momento, iniciar um trabalho em duplas. O resultado dessa organização didática foi uma interação menos resistente do aluno com TEA e dos demais colegas.

Quanto às adaptações dos materiais utilizados, o apoio aos professores se deu colocando à sua disposição o uso dos materiais da escola para a confecção de materiais de ensino adaptados aos alunos que deles necessitavam. Sabemos que a escassez de recursos é uma realidade no ambiente escolar e que as demandas de trabalho dos professores muitas vezes suprimem o tempo de construir materiais adaptados. Por isso, a facilitação de impressões ou de organização de pessoal que possa contribuir com o professor a elaborar seus recursos também foi uma prática comum em nossa atuação. Por último, o suporte às adaptações da temporalidade foi pensado desde a mudança em horários de intervalo, possibilitando um ambiente mais calmo e silencioso, até o prolongamento do tempo de provas para os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Ressaltamos ainda que, como gestores, não somente o apoio à prática docente é fundamental. A criação de laços com os alunos e a parceria com a família são essenciais para que os alunos com deficiência se sintam em um ambiente acolhedor e confortável. Defendemos que as ações desenvolvidas pela escola sejam verbalizadas para as famílias e para a comunidade escolar através de amostras e de relatórios que evidenciem os avanços pedagógicos, cognitivos e socioemocionais apresentados pelos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta motivadora do texto: o que pode o gestor escolar fazer para tornar a escola um lugar de aprendizagem para todos os alunos e, sobretudo, para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação? Concluímos que é preciso que os gestores conheçam e percebam os detalhes diários dentro da escola e da sala de aula, buscando um contexto escolar que busque acolhimento e garanta o respeito à diversidade e à individualidade de cada um, fortalecendo professores perante a realização de adaptações de pequeno porte, para que, de fato, a escola cumpra com sua função educativa e emancipatória. Destacamos que atuar na gestão escolar é algo desafiador e com inúmeras atribuições, mas, ao assumirmos esse cargo, nos comprometemos a construir uma prática educativa democrática, em que o diálogo respeitoso com as famílias e com todos os profissionais que compõem a escola favoreça um ambiente escolar inclusivo. Concluímos que as adaptações de pequeno porte devem ser realizadas de forma colaborativa por toda a comunidade escolar para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso e dominem o conhecimento socialmente construído e acumulado historicamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. Da Epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8507>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FERREIRA, M. de; MÉLO, T. R.; ISRAEL, V. L. Vivendo em Sociedade: A Inclusão e a Valorização do Diferente. In: ARAÚJO, Luíze Bueno de; ISRAEL, Vera Lúcia. **Desenvolvimento da criança: família, escola e saúde**. Curitiba: Omnipax, 2017.

LUZ, R. M. N. da; SARTORI, J. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Universidade Federal da Fronteira do Sul - UFFS, Campus Erichim, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>. Acesso em: 30 dez. 2025.

RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **Educação Inclusiva**. Cadernos de Estudos do Curso de Práticas para o Atendimento Educacional Especializado, 2022.

Os avanços e desafios na inclusão de crianças na idade escolar: vencendo as barreiras emocionais

Maria Jucilene dos Santos Barros¹⁴²

Maria Suzana Martins Frota¹⁴³

Mikaelle Lima de Souza¹⁴⁴

José Jackson Camelo Cardoso¹⁴⁵

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inserção de crianças bem pequenas em creches tem se tornado uma prática cada vez mais comum, impulsionada por mudanças sociais e econômicas, como a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho e a valorização da Educação Infantil como direito e etapa essencial no desenvolvimento integral. Entretanto, esse contexto de avanço encontra desafios específicos, sobretudo no processo de adaptação das crianças em seus primeiros contatos com um ambiente institucional. Essas barreiras, frequentemente emocionais, requerem atenção, sensibilidade e estratégias pedagógicas adequadas.

A experiência relatada neste artigo parte da observação de situações práticas em que a adaptação inicial se revelou um ponto de vulnerabilidade para crianças nos anos iniciais em sua introdução a um ambiente educativo novo. A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões sobre como superar essas barreiras emocionais, criando condições para que o ambiente da creche seja acolhedor, seguro e estimulante. Mais do que um lugar de cuidado, a creche deve ser percebida como um espaço de construção de vínculos e desenvolvimento integral.

Com base nisso, apresentamos uma prática pedagógica centrada em estratégias de acolhimento e vínculos afetivos, com foco no papel dos educadores como mediadores nesse processo. Acreditamos que, ao destacar essas práticas, é possível inspirar novas abordagens que atendam às especificidades das crianças bem pequenas, suas famílias e a comunidade escolar (Lustosa, 2002; 2009; 2022).

Além disso, devemos considerar que ainda temos muitos paradigmas sociais a serem superados. Desta forma, acreditamos que as mudanças de postura e de prática auxiliam na transformação da educação, seja a curto ou a longo prazo, e impactam no desenvolvimento dos estudantes; por isso, devemos respeitar suas individualidades e acreditar no desenvolvimento pleno. Para organizar essa discussão, estruturamos o texto em três seções principais: na primeira, exploramos os desafios enfrentados durante o período de adaptação, considerando aspectos emocionais e sociais que afetam as crianças e suas famílias. Em seguida, discutimos as estratégias aplicadas pela equipe pedagógica para criar um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento infantil, enfatizando práticas inovadoras e inclusivas; por fim, apresentamos os resultados obtidos e os avanços observados, destacando as lições aprendidas e as implicações para a Educação Infantil.

142 Administração Escolar - Universidade Vale do Acaraú (UVA) - Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Josefa Sá - Eusébio-CE. jucilenebarros775@gmail.com

143 Gestão Escolar - Universidade Federal do Ceará - Escola de Educação Infantil e Fundamental Josefa Sá - Eusébio-CE. suzana.frota.4@gmail.com

144 Gestão E Coordenação Escolar - Universidade Anhanguera (UNIDERP) - Escola Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Clara. mikaellylimads@gmail.com

145 Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho - Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Secretaria Municipal de Educação, Maranguape. profjacksonc.cardoso@gmail.com

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada foi desenvolvida em uma escola municipal do Eusébio-CE. A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Josefa Sá atende a crianças de 1 a 14 anos, localizada em um bairro periférico de uma cidade de médio porte. O foco foi o período de acolhimento da estudante que cursa o 2º ano, que chamaremos de A1 (código para se referir à estudante voluntária), que têm o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, envolvendo crianças recém-ingressas, suas famílias e a equipe pedagógica. A aluna iniciou na escola com 1 ano e 5 meses. Um dos desafios iniciais foi compreender as reações emocionais das crianças, que poderiam apresentar dificuldades em interagir com os educadores e colegas

(I) Acolhimento individualizado: cada criança foi recebida considerando suas necessidades específicas, com momentos de interação direta com os educadores, acolhendo emoções como medo e insegurança.

Foi priorizada a criação de um ambiente seguro, essencial para que a criança se sinta protegida e disposta a explorar o novo.

(II) Participação das famílias: atividades de integração com os responsáveis foram promovidas, incluindo rodas de conversa e encontros de observação participativa.

(III) Ambiente estimulante e flexível: foram introduzidos materiais sensoriais e propostas de brincadeiras que permitissem à criança explorar o espaço e se conectar com o grupo de forma gradual.

Por mais que já fosse familiarizada com o ambiente escolar, a A1 permanecia na escola no máximo duas horas por dia e apresentava um comportamento bem desorganizado e agressivo. Dialogando com a mãe, professora e profissional de apoio, foi possível traçar estratégias tanto para o desenvolvimento quanto para a permanência da aluna na escola. Começamos preparando o ambiente para acolher melhor a sua chegada e alinhamos com a mãe que a mesma a acompanharia até o portão da escola como forma de dar mais autonomia. Preparamos atividades de pintura com temas de que a aluna gosta muito, envolvendo a turma para ter trocas de tarefas, brinquedos ou conversas com a mesma. Como forma de mostrar à aluna o quanto ela é amada e respeitada pelos colegas, colocamos sua cadeira na frente, incluindo-a nas atividades de grupo e proporcionando dinâmicas para envolvê-la na turma.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a estudante A1 está se adaptando às regras e à rotina de maneira satisfatória. O cumprimento das etapas supracitadas anteriormente fortalece a ideia de práticas pedagógicas direcionadas e os avanços satisfatórios na vida de um estudante. É uma aluna que, a cada dia, está nos surpreendendo não apenas com suas atitudes, mas também com sua evolução na aprendizagem. A mesma realiza todas as tarefas solicitadas pela professora, faz leitura de palavras, reconhece cores, formas geométricas, números e gosta muito de cantar. Com isso, finalizamos o ano letivo com resultados significativos, em que a mesma consegue ficar na escola até as 17h e, quando vai para casa, se despede de cada aluno com um beijo.

REFERÊNCIAS

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Seduc: Ceará, 2022. Disponível em <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/cartilha-dialogos-sobre-inclusao-e-diversidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

A gestão escolar e seu papel na articulação do profissional de apoio “cuidador” no processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes com deficiência

Manoel Campos Junior¹⁴⁶
Mara Rúbia de Araújo Dantas¹⁴⁷

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino na qual estão inseridos os estudantes que necessitam de um acompanhamento diferenciado no processo de ensino e aprendizagens, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, já que essa clientela está inserida nas escolas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio, além de universidades. Portanto, ela deve ser assistida com recursos humanos e materiais adequados às suas necessidades. Mazzotta (1996, p. 11) define a Educação Especial como

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das outras crianças e jovens.

Garantir uma educação de qualidade a todos é primordial, é a única forma para tornar a sociedade menos desigual e injusta. No caso das pessoas com deficiência, esses desafios são ainda maiores, já que historicamente elas não tiveram acesso à educação e aos cuidados e recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Aliás, houve um tempo em que a essas pessoas era negado o direito à vida.

Este trabalho é fruto de reflexões acerca do papel da gestão escolar frente aos desafios da área — em particular, a chegada dos alunos e o quantitativo de estudantes com deficiência que necessitam de suporte. Para isso, relatamos a experiência, enquanto gestores gerais, de duas escolas de Ensino Fundamental, acerca da função do cuidador e como a gestão lida com esses profissionais, os alunos e suas famílias.

O presente texto está dividido em três seções além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, abordaremos a função do cuidador; no segundo, alguns dispositivos legais que fundamentam a função do cuidador. Em seguida, apresentaremos a experiência da gestão, articulando o trabalho do cuidador, os alunos assistidos e o diálogo com as famílias.

2. A FUNÇÃO DO CUIDADOR

A Declaração de Salamanca (1994) foi um grande avanço na efetivação do atendimento especializado para crianças e jovens com deficiência, pois, a partir de então, houve o entendimento que uma escola inclusiva é aquela em que todos, independentemente da sua condição física, das suas limitações e diferenças, devem aprender no mesmo espaço. Essa ideia ganhou força na década de 80 com a organização de movimentos liderados por instituições particulares e filantrópicas que iniciaram a discussão de temas voltados à real inclusão da pessoa com deficiência.

146 Especialista em Educação Inclusiva (FACESMA). EMEIF JOSÉ DANTAS SOBRINHO. kamppss679@gmail.com.

147 MBA em Políticas Públicas Educacionais (FACESMA). EMEF ANTONIO GONDIM DE LIMA. gestoramara@gmail.com.

Essa garantia legal da inclusão, na verdade, não se configurou, muitas vezes, na adoção de medidas que garantem o atendimento efetivo, mediante as especificidades de cada criança e jovem inseridos nas escolas regulares, já que existiam ainda muitas providências a ser tomadas com o objetivo de efetivar a inclusão nas escolas regulares.

Para garantir o acesso à educação de qualidade e permanência nas escolas de ensino regular, foram determinadas mudanças, desde questões estruturais, como a construção de rampas, piso tátil, banheiros com portas mais largas para permitir a entrada de usuários de cadeiras de rodas; e a contratação de professores de atendimento educacional especializado (AEE) habilitados para atender essa clientela nas salas multifuncionais, além do profissional denominado “cuidador”, que acompanha o estudante com deficiência no espaço escolar.

O AEE é um atendimento com caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Sua oferta é obrigatória a todos os estudantes que são público-alvo da Educação Especial, e deve ocorrer prioritariamente no contraturno escolar ou em momentos específicos na sala de recursos multifuncional, onde essas crianças e jovens serão atendidos por um profissional habilitado com o objetivo de apontar e buscar meios, juntamente à gestão, professores e funcionários, de garantir os direitos dos estudantes a partir das suas necessidades básicas.

Cabe ao profissional de apoio escolar acompanhar o estudante que necessite de apoio em situações de locomoção, higiene, para se alimentar e ir ao banheiro, além de auxiliá-lo nas atividades escolares quando sua presença se fizer necessária — ou seja, não há inclusão sem a presença desse profissional, principalmente para os estudantes que não conseguem desempenhar essas atividades sozinhos.

O trabalho do profissional de apoio escolar no processo de inclusão tem assumido grande relevância, visto que esse profissional atua com crianças que muitas vezes necessitam de cuidados básicos, com tarefas que, para a maioria das pessoas, não exige nenhuma dificuldade. No entanto, dependendo da deficiência, simples atos como tomar água e alimentar-se podem não ser possíveis sem a colaboração do cuidador.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a integração escolar, enquanto disposto na Carta Magna, preconiza o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Conforme citado em seu Artigo 208, vale salientar que é no seio familiar que essa integração deve iniciar. Pensar em Educação Especial é ir além dos espaços escolares e da condição física e intelectual de cada pessoa: é preciso conhecer a realidade de vida de cada uma, considerando a comunidade em que está inserida, situação financeira e histórico de mãe e pai — e cabe aqui citar que inclusão vai muito além de integração.

3. A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA LEGISLAÇÃO

Uma das formas de garantir o atendimento especializado, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/15, em seu Artigo 3º, é a inclusão do profissional de apoio ao ambiente escolar (cuidador) para exercer as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consta a presença do cuidador escolar como parte integrante dos serviços especializados para auxiliar as crianças com deficiência. O profissional de apoio é citado na Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, o profissional de apoio como “acompanhante especializado”, a partir do diagnóstico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabelece, em seu Art. 58, §1º, que, sempre que necessário, deve ser garantido o serviço de apoio especializado na escola regular, com a finalidade de atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em consonância com esse dispositivo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reconhece e regulamenta a atuação do profissional de apoio escolar, definindo-o como aquele que oferece suporte às necessidades de cuidado, locomoção, alimentação e comunicação do estudante com deficiência, assegurando sua participação, permanência e aprendizagem no ambiente escolar.

O quadro a seguir fundamenta-se na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010, que dispõe sobre a atuação dos profissionais de apoio destinados aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. O documento orienta que a oferta desse profissional deve estar vinculada às necessidades funcionais específicas do estudante, especialmente no que se refere às atividades de locomoção, higiene e alimentação, não se configurando como substituição das responsabilidades pedagógicas do professor. A Nota Técnica reforça ainda que a atuação do profissional de apoio deve ocorrer de forma articulada com a equipe escolar, tendo como princípio a promoção da autonomia do estudante e a corresponsabilidade institucional no processo de inclusão, evitando práticas de caráter assistencialista ou segregador.

Aspecto	Descrição
Finalidade do apoio	Auxiliar estudantes que não realizam, com independência, atividades de locomoção, higiene e alimentação, conforme suas condições de funcionalidade.
Critério para oferta	A presença do profissional de apoio justifica-se quando as necessidades específicas do estudante público-alvo da Educação Especial não são atendidas pelos cuidados gerais oferecidos aos demais estudantes.
Foco do atendimento	O apoio baseia-se nas necessidades funcionais do estudante, e não exclusivamente na condição de deficiência.
Autonomia do estudante	Em casos de histórico segregado, a escola deve promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, avaliando, em conjunto com a família, a possibilidade de retirada gradativa do profissional de apoio.
Limites da atuação	Não compete ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas, nem assumir a responsabilidade pelo ensino ou pela aprendizagem do estudante.
Articulação institucional	O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com professores da sala comum, da sala de recursos multifuncionais e demais profissionais da escola.
Responsabilidade coletiva	Outros profissionais da escola devem ser orientados para colaborar na observação e no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, respeitando suas atribuições.

Fonte: Autores

Cabe destacar que o município de Maracanaú, Ceará, segue estritamente o disposto na Nota Técnica nº 19, emitida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. A referida nota explica as funções do profissional de apoio e esclarece:

O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. (Nota Técnica nº19/2010)

Desse modo, é fundamental a atuação da gestão escolar na articulação destes profissionais na boa execução de seu trabalho tanto com os alunos como com os demais profissionais da escola. É nesse sentido que passamos ao próximo tópico, relatando a experiência da gestão de duas escolas com seus profissionais de apoio.

4. A GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL ARTICULADOR

Entendendo o universo que permeia a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desde os aspectos históricos, legais, humanos e estruturais, o nosso trabalho pretende relatar experiências a partir da função do Cuidador, suas atribuições e qual o impacto no processo de inclusão na EMEIEF José Dantas Sobrinho e na EMEF Antônio Gondim de Lima.

A escolha do tema se deu pela nossa experiência na gestão de escolas públicas, a observação durante anos do trabalho, realizado para garantir não apenas a inserção de crianças e adolescentes nas salas regulares, mas atribuir um sentido real à sua presença naquele espaço. Nesse universo, nos chama atenção a atuação do cuidador, visto que esse profissional se faz presente nos casos em que a pessoa com deficiência necessita, muitas vezes, de cuidados básicos.

A EMEF José Dantas Sobrinho tem um histórico de escola inclusiva, tendo conquistado prêmios nacionais na área. Por esse motivo, ao longo dos anos, tem crescido a demanda de matrículas nesta modalidade. As famílias que buscam a escola têm uma falsa compreensão da figura do cuidador, acreditando que, por ter laudo, a criança automaticamente terá um apoio especializado. É nesse sentido que já inicia o trabalho da gestão na articulação com as famílias, explicando as funções e necessidades deste profissional. Como preconizado na Nota Técnica nº 19, “A educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais”. Isto é, ampliar a compreensão das famílias sobre as potencialidades de cada estudante, independente da deficiência.

É o que ocorre também na EMEF Antônio Gondim de Lima, em que a gestão realiza uma reunião no início do ano letivo explicando aos pais/responsáveis as atribuições do profissional de apoio, esclarecendo que nem todos os alunos com laudo automaticamente terão um cuidador.

Outro ponto em comum entre as duas escolas deste relato é a presença importante da professora de AEE, responsável pela orientação primária dos cuidadores com seus respectivos alunos. Em ambas as escolas, é realizado um trabalho perene de acompanhamento da gestão com a respectiva professora, visando aos avanços obtidos pelos alunos, assim como problemas relacionados a ausências não justificadas. É fundamental esse trabalho articulado da gestão, pois ele proporciona a garantia dos direitos de todos os alunos, pois é verificado como o aluno com deficiência está em sala de aula com os demais alunos e a função do cuidador nessa realidade. Há casos em que o aluno não consegue se regular, e é preciso que o profissional de apoio tenha estratégias, pensadas precisamente pelo AEE, juntamente à gestão, para realização de uma verdadeira inclusão.

O remanejamento de cuidadores quando falta um aluno também é papel da gestão, uma vez que podemos observar uma baixa frequência de alguns estudantes atendidos. Assim, os profissionais de apoio das duas escolas possuem a compreensão de que não são exclusivos de um só estudante deficiente, mas que são responsáveis por um conjunto de alunos, cabendo à gestão e às professoras de AEE elucidar as necessidades de cada um.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, podemos perceber a importância da articulação da gestão escolar junto ao trabalho do profissional de apoio, popularmente conhecido como cuidador. O trabalho de conscientização das famílias perante seu papel, esclarecendo que nem todos que têm laudo automaticamente possuem um cuidador, amplia os horizontes da família, favorecendo uma compreensão acerca das potencialidades de cada aluno. Os avanços obtidos pelos alunos são registrados e apresentados aos familiares, que entendem que a presença do profissional de apoio não pode ser uma “bengala”, e o objetivo deve ser a autonomia dos estudantes com deficiência. Cada um a seu modo, respeitando seu tempo e suas limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez. 208 p, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Entre olhares e práticas: como o olhar do professor transforma a Educação Inclusiva

Maria Vera Lúcia Pinto de Oliveira¹⁴⁸

Virgínia de Fátima de Araújo¹⁴⁹

Lucile Maria Santos Sá¹⁵⁰

1. INTRODUÇÃO

“Inclusão não é colocar um aluno especial juntos com os demais, mas sim incluir o mesmo a turma sem medir seus limites. Suas limitações não definem sua capacidade de desenvolvimento.”

(Fernando Castellari)

O sistema de educação no Brasil passou por várias mudanças ao longo do tempo, e o ensino escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação continua sendo um grande desafio. Nesse contexto, as escolas precisam buscar e adotar novos métodos de ensino para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. Além disso, é um desafio para a escola compreender e articular as políticas públicas de inclusão do estudante com deficiência no âmbito educacional, assegurando uma mediação pedagógica que seja voltada à diversidade.

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais representa um grande desafio para os professores, pois cabe a eles construir novas propostas de ensino e atuar com um olhar diferenciado em sala de aula, sendo os agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitas vezes os professores apresentam resistência quando se trata de mudanças, o que gera uma grande discussão sobre como incluir metodologias no processo de ensino que favoreçam a inclusão desses alunos no ambiente educacional. Nesse contexto, o papel do gestor é fundamental, pois ele pode atuar como articulador de todo o processo, definindo os objetivos da instituição, estimulando a capacitação dos professores e implementando projetos de Educação Inclusiva. O gestor tem o poder de garantir a abertura de novos espaços e promover a transformação do cotidiano escolar, devido à liderança que exerce. Portanto, ele deve ser o primeiro a ter consciência da importância da escola inclusiva, implementando práticas que favoreçam a igualdade para todos os estudantes.

Considerando a importância do professor no processo de ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar e avaliar sua qualificação e habilidades frente à inclusão de alunos com deficiência, bem como ao processo de aprendizagem proposto para esses alunos, com o intuito de promover uma inclusão eficaz e satisfatória. O professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, tem a responsabilidade de promover situações pedagógicas que favoreçam o avanço no aprendizado dos alunos com deficiência. No entanto, as barreiras atitudinais, que envolvem preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, ainda são um grande obstáculo. Um exemplo disso é a resistência de alguns professores, que acreditam que alunos com deficiência atrapalham o processo de ensino e aprendizagem dos outros estudantes. Além disso, a falta de formação adequada faz com que muitos docentes se sintam despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

148 Maria Vera Lúcia Pinto de Oliveira Especialização em Administração Escolar pela UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú. luciapoliveira.vera@gmail.com;

149 Virgínia de Fátima de Araújo Especialização em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Única de Ipatinga. vividocceanjo@gmail.com;

150 Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UVA - Universidade Vale do Acaraú. lucesa9350@gmail.com.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Como parte da gestão pedagógica, presenciei uma situação que evidenciou o despreparo de alguns professores diante da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora atenciosa e bem preparada, o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se mostrava satisfeito e participativo nas atividades propostas, demonstrando afeto pela professora e mantendo uma boa organização.

No entanto, em outras aulas, com diferentes professores, o comportamento do aluno era bem distinto. Ele apresentava atitudes desorganizadas e, em algumas situações, mostrava agressividade com os colegas de sala. Essa diferença no comportamento do aluno, dependendo do professor e do ambiente, evidenciou o quanto é crucial que os docentes se sintam preparados e capacitados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula.

Esse contraste no comportamento do aluno destaca a importância de uma abordagem pedagógica sensível e adaptada às necessidades específicas de cada estudante. A situação demonstrou, ainda, como a formação dos professores é um fator determinante para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, se sintam incluídos e respeitados no ambiente escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é fundamental destacar a importância da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que, no Art. 3º, inciso IV, define as “barreiras” como qualquer obstáculo que limite ou impeça a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade, incluindo o exercício de seus direitos. Essas barreiras são classificadas em seis categorias: urbanísticas, relacionadas ao espaço público e privado; arquitetônicas, presentes em edifícios; nos transportes; na comunicação; atitudinais, comportamentos e atitudes que prejudicam a inclusão; e tecnológicas, que dificultam o acesso às tecnologias. A legislação reforça a necessidade de uma inclusão efetiva, que passa pela adaptação do ambiente escolar e pela superação de obstáculos diversos.

Nesse sentido, as escolas devem adotar novos métodos de ensino que garantam a participação de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. O professor, como mediador do conhecimento, precisa estar preparado para lidar com a diversidade na sala de aula. Para isso, é imprescindível que os docentes recebam formação continuada, apoio da gestão escolar e acesso a materiais didáticos adaptados, além do suporte do atendimento educacional especializado (AEE). Assim, a inclusão será uma realidade, permitindo que cada estudante tenha a oportunidade de se desenvolver de maneira plena e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

Gestão escolar participativa e o favorecimento das práticas inclusivas: relato de experiência

Erica Roberta Matos Pereira¹⁵¹
Francisca Isabel Umbelino Silva¹⁵²
Antonia Kátia Soares Maciel¹⁵³

1. INTRODUÇÃO

“Gestão na educação está calcada nos princípios da sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam [...]”
(Ferreira, 1998, p.17)

A escola, enquanto espaço essencial de construção de conhecimento e cidadania, deve ser uma entidade que acolhe a todos os estudantes, promove autonomia e garante a inclusão. Em uma sociedade plural e cada vez mais diversa, a educação contemporânea deve se fundamentar nos princípios da democracia e da participação coletiva, buscando atender às demandas atuais que requerem um olhar diferenciado. Nesse sentido, a gestão escolar participativa surge como um caminho para integrar todos os membros da comunidade escolar na construção de uma educação que respeite as singularidades e promova a inclusão efetiva. Nesse sentido, Ferreira (2016) nos diz que é crucial que toda a comunidade escolar, incluindo o gestor e todos os demais atores envolvidos, esteja consciente da importância do processo de gestão escolar. Cada indivíduo desempenha um papel indispensável na construção de um ensino de qualidade, tornando a colaboração e a participação coletiva elementos essenciais para uma administração escolar pautada na democracia e na inclusão.

A escolha do tema se dá pela necessidade de destacar como uma gestão escolar participativa pode transformar o ambiente educacional, promovendo práticas inclusivas que atendam às demandas atuais de equidade e diversidade.

Além disso, abordar esse assunto é essencial para fomentar reflexões sobre a construção de uma educação democrática e inclusiva, capaz de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos e contribuir para uma sociedade mais justa e acessível.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster é um exemplo de como a gestão escolar participativa pode favorecer práticas inclusivas ao ser baseada em uma abordagem democrática, que incentiva o envolvimento de toda a comunidade escolar — professores, estudantes, pais e equipe administrativa — na tomada de decisões.

Este modelo participativo permite uma maior identificação das necessidades dos alunos e uma melhor adaptação dos processos pedagógicos para atender às demandas atuais. Por exemplo, ao planejar atividades inclusivas, são realizadas, quando possíveis, reuniões com as famílias, onde são discutidas as especificidades de cada estudante, garantindo a acessibilização para aprendizagem. Libâneo (2014, p. 102) ratifica esse pensamento ao afirmar que

151 Especialista em Gestão Escolar. Universidade Federal do Ceará (UFC). E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster. Maranguape-CE. eriquinharobert@yahoo.com.br.

152 Especialista em Gestão Escolar. Universidade Federal do Ceará (UFC). E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster. Maranguape-CE. i.umbelino11@gmail.com

153 Mestra em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC). Gerente do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maranguape-CE. katiassoaresmaciel@gmail.com.

A participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

A afirmação de Libâneo (2014) ressalta que a participação ativa é essencial para consolidar uma gestão escolar democrática, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

Para promover a inclusão, a escola estimula a formação continuada dos professores ao elucidar a importância do conhecimento acerca da utilização de recursos pedagógicos inovadores e multissensoriais na sala de aula. As práticas pedagógicas incluem desde a flexibilização curricular, com ajustes nas atividades, até a implementação de disciplinas formativas, como dança, teatro, artes marciais e música, que favorecem a interação e o desenvolvimento coletivo.

A participação ativa dos estudantes também é valorizada, especialmente na elaboração de projetos e atividades. Essa abordagem fomenta o protagonismo discente e promove uma aprendizagem significativa, ao passo que estimula habilidades sociais e a empatia. Como destaca Etcheverria (2008), as interações são de suma importância, pois elas permitem aos alunos construir significados aos conceitos em aula, contribuindo nos processos de ensino e de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Escola Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster evidencia que uma gestão escolar participativa é capaz de transformar as práticas inclusivas em ações efetivas e integradoras. Ao valorizar a diversidade e fomentar a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, a gestão democrática contribui para a construção de uma educação que atende às demandas do presente, alinhando-se aos princípios da equidade, inclusão e respeito às singularidades.

Contudo, para que esse modelo seja replicado em outras instituições, é imprescindível que haja investimentos em políticas públicas que promovam a formação continuada de educadores, a adaptação de espaços escolares e a sensibilização da sociedade para a importância da inclusão. Assim, será possível avançar em direção a uma educação que não apenas acolha, mas também ofereça oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

ETCHEVERRIA, T. C. A Problemática no Processo de Construção de Conhecimento. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org). **Aprender em Rede na Educação em Ciências**. Ed. Unijuí, 2008.

FERREIRA, E. M. B. Novos tempos e aprendizagens. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2016.

FERREIRA, N. **Gestão Democrática da Educação**: Atuais Tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2014.

Um novo olhar: transformando a inclusão de aluna autista em experiência coletiva

Francisca Claudete A. de Carvalho¹⁵⁴
Danieli Rodrigues dos Santos¹⁵⁵

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é um tema de grande relevância social, refletindo o compromisso de promover uma educação equitativa e transformadora. Historicamente, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentaram barreiras significativas na busca por um ambiente escolar acolhedor e efetivamente inclusivo. O avanço de políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), tem fomentado mudanças que desafiam práticas excludentes, incentivando experiências pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da diversidade.

Neste contexto, o presente estudo relata uma experiência transformadora vivenciada pela Escola Carlos Pereira de Sousa, localizada no Penedo, distrito de Maranguape, com uma aluna diagnosticada com TEA. A trajetória dessa estudante, desde seu ingresso no Infantil 3 até o 4º ano do Ensino Fundamental, exemplifica os desafios e as conquistas possíveis quando a inclusão é encarada como um compromisso coletivo.

Dessa forma, o texto se organiza em três partes principais. Na primeira seção, apresentaremos o contexto da inclusão da aluna e os desafios iniciais enfrentados pela escola; em seguida, discutiremos as estratégias pedagógicas e multidisciplinares que promoveram o progresso da aluna em termos de socialização, interação e autonomia. Por fim, refletiremos sobre os resultados e aprendizados, destacando o impacto dessa vivência na consolidação de práticas inclusivas.

2. O INGRESSO NO INFANTIL 3 E AS ESTRATÉGIAS DE SUPORTE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A aluna ingressou na Escola Carlos Pereira de Sousa no Infantil III, apresentando dificuldades significativas de socialização e resistência a mudanças na rotina escolar. Eram frequentes os episódios de crise diante de frustrações ou situações de contrariedade, bem como a tendência ao isolamento durante as atividades coletivas. Tais comportamentos, inicialmente desafiadores para a equipe escolar, evidenciaram a necessidade de um planejamento educacional individualizado, capaz de considerar suas especificidades e promover maior segurança no processo de escolarização.

Diante desse contexto, a escola passou a adotar uma abordagem colaborativa, envolvendo, de forma articulada, professores, equipe gestora e família. Dentre as estratégias de suporte e acompanhamento implementadas, destacaram-se a organização de rotinas estruturadas e o uso de materiais adaptados, como pictogramas e agendas visuais, com o objetivo de favorecer a previsibilidade, a organização e a compreensão das atividades propostas. Além disso, a aluna foi gradativamente inserida em atividades mediadas, com acompanhamento direto dos professores, possibilitando a ampliação das interações com os colegas e o fortalecimento dos vínculos sociais. Paralelamente, as práticas pedagógicas passaram a incorporar orientações de uma equipe multidisciplinar, composta por terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, contribuindo para um atendimento mais integrado e coerente com suas necessidades.

154 Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). EMEIEF Carlos Pereira de Sousa, Maranguape-CE. fclaudeteac@gmail.com

155 Pós-graduação Latu Sensu em Educação Inclusiva -Faculdade Kurios (FAK). danisantos1977@gmail.com

Ao longo do tempo, as intervenções realizadas passaram a produzir avanços significativos. Observou-se uma ampliação progressiva da participação da aluna nas atividades em grupo, com superação gradual das barreiras iniciais relacionadas ao isolamento. Houve também uma redução expressiva dos episódios de crise, acompanhada por maior tolerância às frustrações e aceitação das regras de convivência. No âmbito acadêmico, atualmente cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, a aluna demonstra maior autonomia na realização das atividades escolares, além de engajamento crescente no processo de aprendizagem.

Esses avanços refletem o trabalho articulado entre escola e família, associado ao investimento contínuo em formação docente, acompanhamento sistemático e adaptações pedagógicas, reafirmando a importância de práticas inclusivas planejadas, intencionais e sustentadas ao longo da trajetória escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, a experiência relatada reafirma que a inclusão escolar é uma prática possível e transformadora quando apoiada por estratégias pedagógicas colaborativas e por uma rede de suporte qualificada. A trajetória da aluna, de desafios significativos à integração plena, evidencia que a inclusão beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao promover valores como empatia, paciência e respeito às diferenças.

Como encaminhamento, sugere-se a ampliação de políticas públicas voltadas à formação docente continuada e ao fortalecimento de parcerias entre escolas e profissionais da área da saúde. Apenas com esforços articulados será possível garantir que mais histórias de sucesso, como a relatada aqui, se multipliquem pelo país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

Escola humanizada: relato sobre práticas inclusivas e protagonismo dos discentes com deficiência

Isac Sales Pinheiro Filho¹⁵⁶

Jucilene Gonçalves Girão¹⁵⁷

José David do Amaral¹⁵⁸

Danieli Rodrigues dos Santos¹⁵⁹

1. INTRODUÇÃO

“A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.”
(Neto et al., 2018, p. 82)

Pensar em inclusão na escola é buscar garantir que todos (ou a maioria) dos estudantes, independentemente de suas diferenças, como deficiência, origem social, cultural ou étnica, tenham acesso igualitário à educação, em um ambiente que respeite e valorize suas particularidades. Com isso, espera-se, por exemplo, a promoção da equidade, o desenvolvimento da empatia entre os discentes e a contribuição para a formação de uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidades de aprender e crescer juntos.

De acordo com Santos, Cavalcanti e Silva (2019), no Brasil, entre os séculos XVII e XVIII, predominavam práticas marcadas pelo preconceito, pela discriminação e pela exclusão das pessoas com deficiência, independentemente de sua natureza — física, mental ou intelectual. Em decorrência desse contexto histórico, muitas dessas pessoas foram privadas do acesso a diversos direitos e espaços sociais, especialmente no campo educacional. direitos fundamentais, como a educação e o trabalho. É importante ressaltar que muitas dessas exclusões não foram simplesmente passivas, mas ativamente reforçadas por políticas, práticas e discursos que normalizaram a exclusão, atrasando o avanço de uma sociedade realmente inclusiva e igualitária.

Na tentativa de superar isso, a Educação Inclusiva surge, no século XX, como uma grande aliada, firmada por alguns documentos, como a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Declaração de Salamanca (1994) e a própria Constituição Federal Brasileira (1988).

A escolha de relatar as práticas inclusivas desenvolvidas em nossa escola foi motivada pela necessidade de evidenciar como ações humanizadoras e intencionais podem transformar o ambiente escolar em um espaço acessível e acolhedor para todos. Essa experiência reflete o compromisso da escola com a inclusão, não apenas como um princípio legal, mas como uma prática cotidiana que beneficia toda a comunidade escolar.

156 Mestre em Administração. MUST University (MU). E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster. Maranguape-CE. isacusp@hotmail.com.

157 Especialista em Psicologia Escolar. Fundação Francisco Mascarenhas (FFM). E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster. Maranguape-CE. giraoju@mail.com.

158 Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ). E.M.E.F. Nilo Pinheiro Campelo. Maranguape-CE. davi.amaral10@yahoo.com.br.

159 Especialista em Educação Inclusiva. Faculdade Kurios (FAK). E.M.E.F. Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster. Maranguape-CE. Danisantos1977@gmail.com.

A relevância da experiência está no impacto direto sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiências específicas e na sensibilização de toda a comunidade escolar para a convivência com a diversidade. A participação ativa desses estudantes em projetos, apresentações e atividades coletivas rompe barreiras e demonstra que, quando desafiados e apoiados de forma adequada, eles podem alcançar resultados significativos.

Os desafios enfrentados nesse processo foram muitos, especialmente relacionados à adaptação do ambiente escolar, à formação dos professores e ao engajamento da comunidade. Por exemplo: alguns professores relataram dificuldades em adequar metodologias para atender às demandas das crianças com deficiência, enquanto as famílias, as quais são bastante presentes, expressaram, a princípio, dúvidas sobre a efetividade das estratégias inclusivas.

Sendo assim, discorreremos a seguir sobre a experiência vivenciada na Escola Monsenhor Mauro Herbster, na qual existe a implementação de práticas inclusivas. Através deste relato, buscamos aprofundar a compreensão de como a escola tem favorecido suas ações para garantir o protagonismo dos estudantes com deficiência, promovendo um ambiente escolar que valoriza as diferenças.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Educar é, sem dúvida, uma jornada complexa e multifacetada, que envolve a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores. Esse processo se torna ainda mais desafiador quando se busca a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Assim, a Educação Inclusiva exige uma constante reavaliação das práticas pedagógicas, visando atender o perfil de cada criança.

Nesse sentido,

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica (Ministério da Educação, 2004).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster, localizada em Maranguape, Ceará, funciona em período integral e possui atualmente cerca de 150 estudantes, dentre os quais 16 possuem algum tipo de deficiência, sendo o autismo a predominante.

Diante desse cenário, independentemente do lugar, é imprescindível que a escola se adapte como um todo para acolher esses estudantes. Para isso, é fundamental que a instituição de ensino conte com profissionais capacitados e comprometidos com a inclusão, além de recursos pedagógicos e materiais apropriados para atender às deficiências específicas de cada estudante. O ajustamento do espaço físico, a criação de um currículo flexível e a oferta de atividades diversificadas são algumas das medidas que podem ser adotadas para buscar uma melhor aprendizagem.

Na Escola Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster, a inclusão é explorada como um processo contínuo e enriquecedor para todos os estudantes, e não como algo meramente penoso. Por isso, buscamos criar um ambiente de aprendizagem onde cada criança possa se desenvolver da melhor maneira possível, ao envolver, por exemplo, todos os estudantes em apresentações, projetos e atividades diversas elaboradas previamente para o público geral, como aquelas relacionadas a datas comemorativas. A aprendizagem coletiva e a interação com os colegas são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Complementando essa ideia, Silva e Aguiar (2021) afirmam que a interação entre os estudantes mostra-se bastante significativa, pois, além de favorecer a cooperação entre os próprios discentes, que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, contribui para a integração da criança com deficiência no cotidiano da sala de aula. Esse processo colaborativo fortalece as relações de apoio mútuo e amplia as possibilidades de aprendizagem para todos. Ademais, são desenvolvidas atividades nas disciplinas formativas, como dança, teatro, música, inglês, informática, desenho e artes marciais, as quais enriquecem o processo educativo e ampliam as oportunidades de participação e expressão dos estudantes.

Ademais, focamos também na individualidade de cada estudante, elaborando atividades personalizadas para que todos possam participar e aprender de acordo com suas potencialidades. A inserção de recursos multissensoriais também tem sido uma estratégia utilizada. Acreditamos veementemente que, ao valorizar a individualidade de cada discente, a escola demonstra um compromisso genuíno com a inclusão. Essa prática vai além de simplesmente aperfeiçoar as atividades; ela envolve, por exemplo, um olhar atento às potencialidades únicas de cada estudante.

É inegável que, para a implementação de uma educação inclusiva efetivamente satisfatória, alguns obstáculos necessitam ser superados. Um dos principais é a insuficiência de recursos, tanto financeiros quanto materiais, nas escolas. A ausência de equipamentos adaptados e materiais didáticos acessíveis torna o processo ainda mais desafiador. A formação dos professores também representa um desafio significativo. A maioria dos docentes não recebe formação específica para trabalhar com a diversidade e as deficiências dos estudantes, o que pode gerar, entre outros problemas, insegurança. Além disso, o preconceito e a resistência à mudança também são ainda grandes obstáculos. A crença de que os discentes com deficiência não são capazes de aprender ou de se desenvolver junto aos demais certamente pode dificultar a criação de um ambiente escolar inclusivo.

Apesar dos desafios, a Educação Inclusiva é um direito de todos os discentes e traz benefícios para toda a comunidade escolar. Para superar as dificuldades, é fundamental investir em formação continuada dos professores, adquirir materiais didáticos apropriados, adequar a infraestrutura das escolas, promover a sensibilização da comunidade escolar e estabelecer uma relação de parceria com as famílias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, podemos concluir que a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Mauro Gurgel Braga Herbster demonstra a viabilidade da inclusão escolar quando há um compromisso genuíno com a diversidade e o desenvolvimento de todos os estudantes. A escola, ao oferecer um ambiente acolhedor, demonstra que é possível criar um espaço de aprendizagem onde todos possam se sentir valorizados e incluídos.

No entanto, para que a inclusão seja efetiva em todas as escolas, é necessário superar, mesmo que em parte, os problemas anteriormente mencionados. É imprescindível, então, que os gestores educacionais, em parceria com os governos, invistam em políticas públicas que garantam a acessibilidade, a formação continuada dos profissionais da educação e a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

A Educação Inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento no futuro. Ao proporcionar uma educação de qualidade para todos, estamos preparando os estudantes para serem cidadãos mais críticos, empáticos e capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que essa mudança seja possível, é preciso que haja um trabalho conjunto de diversos atores: governos, escolas, famílias, profissionais da educação e sociedade civil. Cada um pode contribuir com sua parcela de responsabilidade, seja através de ações individuais, como a sensibilização de outras pessoas sobre a importância da inclusão, ou através de ações coletivas, como a participação em movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. 2004. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

NETO, A. de O. S. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova York: ONU, 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTOS, A. da S.; CAVALCANTI, D. L. A. de S.; SILVA, J. B. C. da. A importância da educação inclusiva, políticas públicas e métodos pedagógicos de atuação. In: Congresso Nacional de Educação, VI, 2019, Fortaleza/CE. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize, 2019. p. 1–7. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID3550_14082019234914.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, J. A. F. da; AGUIAR, N. G. F. A importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas na perspectiva de uma educação inclusiva. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 8., 2021, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 36-47. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Relato sobre superação e inclusão no contexto escolar

José Wandsson do Nascimento Batista¹⁶⁰

Tomaz Davi de Aquino¹⁶¹

Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira Rocha¹⁶²

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão não é um favor, mas uma questão de justiça social.”
(Lustosa, 2009, p.123)*

A inclusão escolar tem sido um tema amplamente debatido no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que reforça o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade. No entanto, sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e pedagógicas. Este texto relata a experiência de um estudante, chamado “R”, que tem deficiência física, e nossa jornada de superação e transformação em um ambiente escolar que busca continuamente construir uma cultura inclusiva.

A escolha de relatar a trajetória desse estudante decorre da necessidade de mostrar como a inclusão escolar pode transformar a vida do estudante e de toda a comunidade escolar. Por meio de adaptações pedagógicas, do uso de tecnologias assistivas e de suporte humano, a experiência exemplifica como é possível superar barreiras e promover a inclusão plena. O texto está estruturado em três seções: na primeira, apresentamos os desafios enfrentados pelo estudante e as estratégias de acessibilização implementadas; em seguida, discutimos a importância da tecnologia assistiva e do trabalho coletivo; por fim, destacamos as conquistas do aluno e as recomendações para ampliar a inclusão escolar.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O estudante R nasceu prematuro, com seis meses de gestação, e passou um mês e 22 dias na UTI neonatal. Desde cedo, enfrentou desafios relacionados à sua condição física, que se refletiram em sua jornada escolar. Ao ingressar no Ensino Médio, encontrou dificuldades de acessibilidade, leitura, escrita e coordenação motora fina, além de barreiras físicas para utilizar banheiros e outras estruturas escolares. Para promover sua inclusão, a escola implementou uma série de estratégias. A tecnologia assistiva desempenhou um papel crucial, com o uso de leitores de tela em dispositivos móveis para facilitar as atividades escolares. Professores da classe comum e do atendimento educacional especializado (AEE) acessibilizaram os materiais pedagógicos às necessidades do estudante. Além disso, o apoio de colegas, professores e do profissional de apoio escolar foi essencial para sua inclusão.

O estudante também se destacou como agente de transformação social. Atuando como representante dos estudantes no Conselho Escolar e como membro do Grêmio Estudantil, ele trouxe à tona demandas por melhorias na infraestrutura e no currículo escolar. Em 2023, ganhou destaque no Ceará Científico ao produzir, com apoio do professor de inglês, um documentário sobre relações étnico-raciais, demonstrando como a inclusão pode potencializar talentos e promover mudanças sociais.

160 Mestre em Educação e Ensino - PPGEEN/UECE, Doutorando em Educação Brasileira - PPGE/UFC, Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC/CE. wandsson.nascimento@prof.ce.gov.br

161 Psicólogo. Especialista em Saúde Mental. Pós-graduando em Neuropsicologia. Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Ceará - CREDE 12. Quixadá-CE.

162 Mestranda em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC) - anarebecapsi@gmail.com

A experiência desse estudante dialoga com os princípios da Educação Inclusiva propostos por Mantoan e Lanutti (2022), que defendem a escola como espaço para todos, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. A inclusão, segundo Lustosa (2009), exige a transformação das práticas pedagógicas para atender às demandas da diversidade. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigatoriedade de adaptações razoáveis e suporte técnico e pedagógico para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, a trajetória de R evidencia que a inclusão escolar é mais do que um direito: é uma estratégia essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A experiência mostra que esforços coletivos, aliados a recursos tecnológicos e adaptações pedagógicas, podem superar barreiras e potencializar o desenvolvimento de estudantes com deficiência. Para ampliar a inclusão, é necessário investir em infraestrutura acessível, como rampas e banheiros adaptados, e promover a formação contínua de professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, é fundamental adotar currículos flexíveis que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno. A vivência de R e nossos aprendizados com a experiência nos inspiram a pensar em políticas públicas como concretização possível de escolas inclusivas, na qual todos aprendem e crescem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

Gestão e práticas de formação em contexto



Processo de desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no Centro de Educação Infantil São Carlos

Gleiciane da Silva Abreu¹⁶³

Natália Calixto Batista¹⁶⁴

Yonara Setubal Loiola¹⁶⁵

Érica Vasconcelos Cajazeiras¹⁶⁶

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades.”
(Paulo Freire)*

O presente estudo de caso apresenta uma análise detalhada sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de uma criança do sexo feminino, 5 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Integrante do público-alvo da Educação Especial, a criança enfrenta desafios significativos no âmbito da aprendizagem, especialmente no desenvolvimento da comunicação, interação social e habilidades acadêmicas iniciais.

Segundo Grandin (2009), importante referência no campo do autismo e diagnosticada com TEA, “O mundo precisa de todos os tipos de mentes”. Essa perspectiva reforça a importância de compreender as particularidades da criança, valorizando suas potencialidades enquanto trabalhamos para superar as barreiras em seu processo educacional.

A concepção social da deficiência traz uma perspectiva que está presente em estudos e documentos legais que promovem o direito e o respeito à pessoa com deficiência, assegurando-lhe a participação na sociedade em condições de igualdade de oportunidades. Segundo Mantoan e Lanutti (2022, p. 35), “Esse modelo nos faz entender que a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que se encontram no meio, e que só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas”. O debate apresentado em torno dos valores e princípios norteadores de uma prática educativa comprometida com a inclusão implica a todos os integrantes de uma instituição educacional, em seus diferentes níveis, papéis e atividades desenvolvidas — implicando, portanto, diretamente o papel da gestão escolar na condução e articulação das ações voltadas à Educação Inclusiva na escola.

Já no âmbito da gestão escolar, por ser a gestão uma dimensão imprescindível à construção de uma escola democrática, laica, plural e inclusiva, conforme preconiza a LDB de 1996. Conforme afirma Luck (2006, p. 21), a gestão pode ser concebida como “[...] um processo de mobilização das competências e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de trabalho”.

A abordagem deste estudo busca investigar de forma ampla e contextualizada os aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais da criança, além de analisar as estratégias pedagógicas e de intervenção utilizadas. O objetivo é contribuir para a construção de práticas inclusivas, alinhadas às necessidades e possibilidades da criança, promovendo seu desenvolvimento integral e sua inserção no contexto escolar e social.

163 Especialização em Educação Infantil (PROMINAS). CEI São Carlos – Fortaleza-CE. gleicianeabreu1615@email.com

164 Especialização em Gestão Escolar (UNIQ). CEI Antº Valdinar de Carvalho – Fortaleza-CE. natalia.calixto@gmail.com

165 Especialização em Gestão Escolar (UFC). CEI Abraão Lucca da Silva Costa – Fortaleza-CE. ysetubal@gmail.com

166 Mestranda em Educação (UFC). E.M. André Luís – Fortaleza-CE. erica.vasconcelos@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Neste estudo de caso, serão analisados três tópicos principais para compreender e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança. O primeiro tópico abordará o perfil do desenvolvimento da criança, com foco em suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais, visando a identificar suas potencialidades e dificuldades específicas; o segundo tópico tratará das estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, considerando acessibilizações curriculares, recursos didáticos e práticas inclusivas empregadas pela equipe escolar; por fim, o terceiro tópico analisará o impacto do contexto familiar e escolar no desenvolvimento da criança, destacando a importância da colaboração entre família, professores e especialistas para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e à inclusão.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência educacional com a criança de 5 anos diagnosticada com TEA envolveu um processo de acessibilização contínuo, tanto por parte da equipe escolar quanto da família. Durante esse período, foram adotadas práticas pedagógicas e estratégias para atender às suas necessidades específicas, buscando promover o desenvolvimento integral e o engajamento no ambiente de aprendizagem.

As práticas pedagógicas implementadas incluíram atividades estruturadas e previsíveis, organizadas com o auxílio de rotinas visuais fundamentais para reduzir a ansiedade da criança e facilitar a compreensão das tarefas. Além disso, o uso de recursos sensoriais, como brinquedos texturizados e fones de ouvido com cancelamento de ruído, ajudou a minimizar distrações e promover a concentração.

Ao longo do processo, a criança apresentou avanços significativos em diferentes áreas. No campo da comunicação, por meio de um sistema de comunicação alternativa e aumentativa, a criança começou a expressar suas necessidades básicas e a interagir com maior frequência. No âmbito social, embora o contato visual permanecesse limitado, notou-se uma maior receptividade à interação com colegas em momentos lúdicos. Na área acadêmica, a criança demonstrou progresso no reconhecimento de cores, formas e letras, consolidando habilidades iniciais fundamentais para a alfabetização.

Dentre os desafios enfrentados, destacou-se a resistência inicial da criança a mudanças na rotina, o que exigiu paciência e consistência por parte da equipe escolar e familiar.

Crises de comportamento também foram um obstáculo frequente, muitas vezes desencadeadas por estímulos sensoriais intensos ou frustração diante de atividades desafiadoras. O suporte de especialistas, como o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o apoio da gestão e da coordenação pedagógica também foram fundamentais nesse processo.

Ao final do período analisado, observou-se uma criança mais engajada, com maior autonomia em atividades rotineiras e capacidade de realizar pequenas tarefas em grupo. Embora os desafios estejam sempre presentes, os avanços obtidos destacam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de uma rede de apoio integrada para promover o desenvolvimento de crianças com TEA no contexto da Educação Inclusiva.

O propósito central deste relato é evidenciar como práticas inclusivas, bem planejadas e implementadas de forma colaborativa, podem promover avanços significativos no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com TEA. Este estudo de caso destaca a importância de estratégias pedagógicas acessíveis em um ambiente educacional acolhedor, que valoriza as singularidades da criança, potencializando suas capacidades.

Os avanços observados ao longo do processo refletem o impacto positivo da inclusão escolar na vida da criança, como o desenvolvimento de habilidades comunicativas, maior engajamento social e progressos em habilidades cognitivas fundamentais — Resultados que reforçam o papel de práticas educativas que respeitem o ritmo e as necessidades individuais, proporcionando à criança oportunidades reais de participação e crescimento no ambiente escolar.

Ao compartilhar essa experiência, busca-se inspirar e orientar outros educadores, familiares e profissionais na

implementação de ações inclusivas que contribuam para a construção de uma escola mais equitativa, onde cada criança, independentemente de suas limitações, possa desenvolver seu potencial ao máximo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso destacou os avanços e desafios enfrentados na inclusão de uma criança com TEA no contexto escolar, ressaltando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas para promover seu desenvolvimento integral. A experiência analisada contribui significativamente para a reflexão sobre a necessidade de consolidar uma gestão inclusiva nos espaços escolares, pautada na valorização das diferenças e no respeito às necessidades individuais dos estudantes.

Os resultados obtidos evidenciam que práticas inclusivas bem estruturadas, como o uso de recursos visuais, a aplicação de métodos como o TEACCH e o suporte contínuo de uma rede interdisciplinar, não apenas favorecem o aprendizado, mas também ampliam as possibilidades de socialização e autonomia da criança. Essas experiências reforçam o papel da escola como espaço de transformação, onde a inclusão deixa de ser um desafio isolado e passa a ser parte integrante de sua organização e gestão pedagógica.

A experiência relatada também demonstra que a formação continuada de professores, o envolvimento ativo das famílias e a articulação com especialistas são pilares indispensáveis para a efetivação de uma educação inclusiva. Ao compartilhar os avanços alcançados, espera-se inspirar outras escolas e educadores a adotar uma postura reflexiva e proativa na construção de práticas inclusivas que acolham e valorizem a diversidade presente em cada sala de aula.

Por fim, este relato reafirma que a inclusão não é apenas um direito, mas uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos — alunos, educadores, famílias e a comunidade escolar como um todo. A consolidação de práticas de gestão inclusiva é essencial para tornar o ambiente escolar mais equitativo, garantindo que cada criança tenha acesso às condições necessárias para desenvolver todo o seu potencial.

Para que desafios como os enfrentados por crianças com TEA no ambiente escolar sejam superados de forma mais ampla, é essencial um encaminhamento político que fortaleça a implementação de políticas públicas inclusivas, aliado ao investimento social e científico em formação docente, pesquisa sobre metodologias significativas e diversificadas e ampliação de recursos pedagógicos acessíveis. Esse processo deve ser responsabilidade compartilhada entre gestores públicos, educadores, famílias e especialistas, com a garantia de financiamento adequado e monitoramento contínuo para que ações inclusivas sejam efetivamente consolidadas nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

GRANDIN, T. **Pensando em imagens e outras narrativas sobre autismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, Vol. III, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/143C5q6o3cbETiZlCb3G6UoQKuPWR7bp2/view?usp=sharing>.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

Práticas na Educação Infantil



Inovar e rever práticas inclusivas na Educação Infantil

Angélica da Silva Morais¹⁶⁷
Josilene Braga Garcia Lima¹⁶⁸
Patricia de Brito Serra¹⁶⁹
Rachel Menezes Castelo¹⁷⁰

1. INTRODUÇÃO

“No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.”
(Mittler, 2003, p. 25)

Estudos contemporâneos apontam novas aberturas para a discussão sobre a importância da inclusão escolar na Educação Infantil. O tema pesquisado decorre de questões levantadas ao longo da formação acadêmica na graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial. Este artigo tem como objetivo apresentar ao leitor diferentes situações de aprendizado vivenciadas no sistema educacional, com foco na inclusão escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Dinamizada e expandida muito além do ambiente escolar, a pesquisa se constitui como um dos princípios científicos e educativos mais significativos para construção do conhecimento, sendo indispensável à formação do futuro docente. Nesse sentido, a inclusão escolar tem mostrado transformações fundamentais às teorias e às práticas que têm como foco o aluno ideal, chamando à responsabilidade os profissionais comprometidos com a educação de qualidade para todos e com todos, independentemente da natureza de suas diferenças individuais. A Educação Inclusiva constitui-se, portanto, como uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir serviços educacionais comuns. Realiza-se transversalmente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para assegurar aos estudantes com deficiência condições ao acesso e permanência na escola, bem como para desenvolver todas as suas potencialidades.

Alguns fatores foram essenciais para a implementação da Educação Inclusiva, dentre os quais se pode citar os avanços das ciências, principalmente na área da medicina, psicologia e filosofia. Estas foram fundamentais para efetivar as teorias de que o indivíduo público-alvo da Educação Especial pode adquirir conhecimentos e ascender socialmente.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

2.1 Reflexão na prática e inovação

O atendimento ofertado nas instituições municipais está diante do cenário contemporâneo inovando práticas e

167 Neuropsicopedagoga (UNI ATENEU). Creche Vovó Ionete (Instituto Gotas). Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. angelicaarthurmorais27@gmail.com

168 ^oEspecialista em Docência nos Anos Iniciais (UECE). CEI Maria Dolores Petrola de Melo Jorge. Prefeitura de Fortaleza-CE. josilenejjj4@email.com

169 Especialista em Educação Infantil (UECE). CEI Ana Amélia. paty13leve@gmail.com

170 Doutora em Ciências Naturais (UECE). EM Bergson Gurjão Farias. Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. rachel.prof.cc@gmail.com

superando modelos de atendimento inclusivo. O trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva baseia-se no diálogo, respeito e empatia com a família e os profissionais. Ele busca conhecer reciprocamente a família, o aluno e os profissionais e, em parceria, acolher e promover intervenções para um melhor atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) tem sido um cerne referencial para a Educação Inclusiva brasileira, que, em consonância com a Constituição Federal de 1988, garante o acesso, o pleno desenvolvimento do aluno e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho. Nesta perspectiva, surgiram outros documentos: a Política Nacional de Educação Especial, resoluções do CNE/CEB (2001), o Decreto nº 7.611/2011, entre outros. Diante destas, surgem as políticas públicas de inclusão escolar de alunos com deficiência e a acessibilidade nas escolas, o atendimento educacional especializado (AEE) e as contribuições e limites ao longo de tais políticas implementadas no decorrer dos últimos vinte anos.

A Educação Inclusiva é alvo de debates e discussões, sendo ainda percebidas muitas práticas preconceituosas, exclusão e até mesmo medo.

O trabalho desenvolvido nos Centros de Educação Infantil tem como base a inclusão, a busca pela igualdade e a garantia do direito à educação com oportunidades para todos. Nas últimas décadas, tem-se intensificado o debate sobre a educação como um direito fundamental, conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual define que a educação deve ser gratuita e obrigatória, ao menos nos níveis Elementar e Fundamental.

No cenário mundial, a conferência em Salamanca (1994) destacou o direito a uma educação para todos, englobando todo e qualquer indivíduo. Desta forma, toda criança tem direito fundamental à educação, com oportunidade de aprender e permanecer no nível adequado e sendo cada criança singular no processo de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de avanços significativos em aspectos fundamentais, como a infraestrutura escolar. É essencial que os Centros de Educação Infantil disponham de uma estrutura física adequada, dentro dos padrões de qualidade exigidos, com as devidas adaptações que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todas as crianças, em consonância com uma proposta verdadeiramente inclusiva.

Atualmente, com as políticas públicas vigentes, observamos o aumento no número de alunos na matrícula inclusiva, sendo uma conquista histórica, bem como o transporte público para deslocamento dos alunos e as salas de atendimento educacional especializado (AEE). Nessa perspectiva, o trabalho tende a fortalecer e promover avanços através da comunicação e apoio entre professores que articulam e desenvolvem estratégias pensadas nos alunos.

Em 2002, entra em vigor a Lei nº 10.436, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma grande conquista aos surdos, promovendo uma educação bilíngue e o crescimento do serviço de intérprete de Libras para acompanhamento dos surdos nas escolas.

Os professores que atuam na Educação Infantil necessitam constantemente de aprofundar temas relacionados à Educação Inclusiva, refletindo na prática diária através da formação em serviço, associando teoria e prática para a qualificação e eficiência no fazer didático. Aliado a essa jornada, o professor caminha na perspectiva da tecnologia como ferramenta a seu favor para estimular e acessar mídias digitais que auxiliam no processo de aprendizagem. O docente é um eterno aprendiz, tendo a necessidade de inovar suas práticas e acompanhar o mundo globalizado. Diante de todas as conquistas, acreditamos que ainda há muito para caminhar e promover o ensino de qualidade, equidade e inclusão na perspectiva da aprendizagem para todos.

Diante desse cenário, já avançamos bastante no que se refere ao respeito e à busca por parcerias no atendimento do AEE. A escola tem acompanhado esse processo de forma ativa, cumprindo seu papel de acolher as crianças e oferecer um suporte direcionado às necessidades de cada uma. Inclusive, muitas dessas crianças já avançaram no processo de desenvolvimento, superando barreiras a partir do trabalho em equipe; compartilhando uma rotina de cuidados e conversas; promovendo o cuidado nos mínimos detalhes; e garantindo a escuta ativa da criança, da família e segurança no atendimento ofertado na perspectiva de incluir com valorização e empatia.

Os centros de Educação Infantil buscam superar as barreiras e contribuir com a formação da criança de forma integral na perspectiva inclusiva com equidade e qualidade para uma vida futura plena. Muito do que caminhamos foi realizado com todo empenho desde a direção dos CEIs, na pessoa da nossa diretora, do apoio dos órgãos competentes, no olhar para formação de gestores, profissionais do AEE e demais profissionais da escola, juntamente à vontade de caminhar um passo por vez, trazendo a sensibilidade, a doçura para acolher e cuidar para transformar nosso espaço em um ambiente em potencial. O momento de estudo, leitura e pesquisa enriquece nossa prática e nos direciona a ir além para aprender, crescer e compartilhar saberes na prática da Educação Inclusiva e de qualidade desde a mais tenra idade, para colhermos os frutos nas gerações vindouras com louvor e satisfação por termos participado do ensino inclusivo desde a Educação Infantil.

2.2 Fundamentação teórica

De acordo com as leituras e estudo, compreendemos que uma escola inclusiva segue os princípios e ações de resgate do humano e do reconhecimento da singularidade de todos os indivíduos. Conforme Figueiredo (2002), as diferenças são inerentes ao ser humano e as desigualdades entre os indivíduos são consequências produzidas por meio do convívio social.

Compreendemos com Charlot (2006) que as respostas nas evidências do trabalho realizado na instituição é que fazem a diferença. Nenhuma reforma política por si, mas sim o acolher e inovar as práticas com inclusão e equidade. Consideramos a dimensão da efetivação das práticas educativas inclusivas, que precisam da mediação e envolvimento dos educandos. Seguimos com Figueiredo, quando ressalta os desafios sociocognitivos e os respectivos apoios para superar barreiras nas aprendizagens dos alunos, bem como as dificuldades.

Segundo Perrenoud (2002), o professor com prática reflexiva precisa de formação na perspectiva de melhorar e inovar as práticas na instituição. Nessa perspectiva, nosso trabalho como gestores nos oferece e permite garantir momentos de estudo e formação em unidade com os professores da rede, partindo do olhar reflexivo, da escuta atenta para acolher, cuidar e ensinar para a vida.

Apoiamos nossa prática nas evidências de Schön (1992), que destaca certa impossibilidade que se apresenta à prática profissional: a dificuldade de aplicar a problematização na ação, o que dificulta transformar o fazer pedagógico de forma reflexiva, oportunizando revisitar ações, pesquisar, refletir e retomar por caminhos que possam propor avanços, assim rompendo com a alienação, implementando reorganização nos espaços, estratégias e recursos no respeito às diferenças, particularidades de cada aluno.

De acordo com Zabala (1998), uma aula inclusiva implica importantes considerações: oferecer subsídios teóricos para elaboração de saberes, discussão da organização do trabalho, com intervenções direcionadas à aprendizagem do estudante com deficiência na sala de aula comum. Assim, inclui compreender a organização da sala de aula inclusiva, o tempo e as interações na rotina de aula para o atendimento da diversidade.

Apoiamos o fazer orientado em Paulo Freire (1996), no desenvolvimento da autonomia e na participação ativa do aluno, partindo do respeito ao ritmo, tempo e avanço de cada aluno. Outro ponto de fortalecimento está na relação estabelecida com a família, proporcionando apoio e parceria. Desta forma, realizamos como trabalho de rede reuniões e encontros com temática sobre inclusão, preconceito, racismo e respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, consideramos o quanto já caminhamos, reconstruímos e alinhamos nosso fazer com inovações no acolhimento, superando temores através de estudos, formação e reflexão coletiva.

2.3 Relatos exitosos

Nosso atendimento é ofertado a toda a comunidade em torno dos Centros de Educação Infantil e consideramos como pontos fortalecidos e exitosos:

- 👉 DIÁLOGO: de maneira constante, em grupos de WhatsApp, encontros temáticos
- 👉 ATENDIMENTO: oferta de matrícula inclusiva e apoio de agentes de inclusão
- 👉 AEE: maior acompanhamento direcionado ao estudante com deficiência
- 👉 FORMAÇÃO: mensalmente os professores têm estudo, reflexão e discussões
- 👉 ACOMPANHAMENTO: contínuo desde o planejamento, execução e estudos

Consideramos o trabalho ofertado de inclusão cheios de desafios e avanços na prática, bem como atendemos, nos centros, crianças com TEA e, nesse acompanhamento, diversas ações foram implementadas: relatório da criança para acompanhamento médico; intervenções a partir do laudo e das observações diárias das potencialidades de cada criança; ações planejadas, maior acolhimento das crianças, desconstruindo barreiras de exclusão, direcionamento coletivo, confiança no acreditar no potencial de todos. Destacamos inclusive uma criança já leitora, que aprecia histórias e o relacional de afetividade e crescimento na autonomia.

Outra situação que merece destaque é a de uma criança com síndrome de Down que, nesse percurso, desenvolveu o relacional, com avanço na fala, no prazer de conviver e aprender com os colegas, brincar e conviver em grupo.

Foram propostas diversas intervenções:

- 👉 Aproximação da família, conhecer, conversar, envolver;
- 👉 Escuta atenta, sensibilidade, diálogo, parceria com o AEE;
- 👉 Planejar e propor mediações e forma específica por criança;
- 👉 Ações e recursos atrativos do interesse da criança.

Continuamente conversamos com a equipe de professores, acreditando que caminhamos muito e a educação na rede municipal cresce no atendimento, mas temos que continuar na busca pela qualidade na educação para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido até aqui, reconhece-se a relevância teórica do tema, embora se compreenda que essa discussão não se esgota neste trabalho. Faz-se necessário refletir sobre os diversos olhares que podem orientar a formação docente na atualidade, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Esse campo tem promovido transformações significativas nas teorias e nas práticas educacionais, convocando os profissionais da educação a assumir, de forma consciente e comprometida, suas responsabilidades na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Sob essa ótica, apontamos que a educação não é um privilégio, mas uma necessidade humana.

A intervenção da gestão escolar na efetiva implementação das legislações para o desenvolvimento da Educação Inclusiva tem uma posição favorável para encaminhar e orientar ações pedagógicas articuladas e interdisciplinares, para que seja algo incorporado à política institucional escolar.

Nessa caminhada, o principal papel é exercido por nós, que vivenciamos o cotidiano do CEI e da escola. Essa tarefa é desempenhada de acordo com os relatos citados no texto com criatividade, autonomia e engajamento, de maneira efetiva, integral e transversal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 718, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpGwKWQpNZCZY8d/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, M. W. C. de. Diversidade e prática pedagógica: diferenças ou desigualdades? In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB e a gestão da educação:** avanços e polêmicas. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 89–112. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 6).

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>.

Acesso em: nov. 2024.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Contação de histórias como estratégia inclusiva: promovendo o relaxamento e o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA

Ana Cleyde Vieira Lima
Daniela Veras Barros Dias
Maria Auristela Sales de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

“A inclusão não é um ato de caridade, é um direito. A escola é para todos, e todos têm direito a ser respeitados, valorizados e a participar.”
(Mantoan, 2003, p. 25)

A Educação Inclusiva tem sido um tema central nas discussões sobre os direitos educacionais e a construção de uma escola que promova a equidade para todos os alunos. Historicamente, a inclusão escolar ganhou força com a Declaração de Salamanca, em 1994, que reconheceu a necessidade de adaptar as escolas para atender à diversidade, defendendo que “escolas para todos” são essenciais para o desenvolvimento das sociedades. Desde então, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) têm sido fundamentais para garantir que crianças com necessidades específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a uma educação de qualidade e acessível às suas particularidades.

O presente relato de experiência destaca uma prática inclusiva implementada em escolas municipais de Educação Infantil e Fundamental I de Fortaleza, onde a contação de histórias foi utilizada como uma ferramenta de relaxamento e estímulo socioemocional para alunos com TEA. A escolha desse tema se dá pela relevância da prática para promover a inclusão de crianças que, muitas vezes, enfrentam desafios em ambientes escolares tradicionais. Dentre os principais desafios, estão as dificuldades de comunicação, hipersensibilidade a estímulos sensoriais e a necessidade de um ambiente mais estruturado e acolhedor. A contação de histórias surge como uma solução inovadora para criar um espaço de aprendizado envolvente e menos intimidante, contribuindo para o bem-estar e a integração dos alunos com seus colegas e professores.

Por isso, neste artigo, apresentaremos o processo de implementação dessa prática, que envolveu cinco escolas municipais de Fortaleza e a participação de professores e alunos. O foco está em evidenciar como a contação de histórias pode ser usada de forma acessível e criativa para beneficiar crianças com TEA, contribuindo para a construção de um ambiente escolar cada vez mais inclusivo. Com base nesse relato, discutiremos as estratégias aplicadas, os resultados observados e a importância da colaboração entre os profissionais de educação para a ressignificação de suas práticas.

Para dar organização a essa discussão, apresentaremos no primeiro tópico uma descrição detalhada do processo de planejamento da contação de histórias, abordando a escolha de materiais, adaptações necessárias e as temáticas selecionadas. Seguidamente, discutiremos a execução da prática nas salas de aula, com a acessibilização dos ambientes e o uso de recursos sensoriais para tornar as histórias mais acessíveis e atraentes para os alunos com TEA; por fim, trataremos da avaliação da experiência, analisando os resultados obtidos, como o aumento da concentração, a redução de comportamentos estressantes e a promoção de interações mais positivas entre os alunos, e como isso impactou a comunidade escolar como um todo.

A proposta deste relato é compartilhar uma experiência que não apenas demonstra os benefícios da contação de histórias como prática inclusiva, mas também inspira outras escolas a considerar essa abordagem como uma ferramenta de promoção de bem-estar e aprendizado para todos. A inclusão, quando feita de forma criativa e acolhedora, transforma a escola em um espaço onde cada criança pode se sentir respeitada, valorizada e participante ativa do seu processo de aprendizagem.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência descrita foi implementada em cinco escolas municipais de Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais de Fortaleza, e consistiu no uso da contação de histórias como uma prática inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto visou a criar um ambiente de relaxamento e estímulo emocional, essencial para o desenvolvimento dessas crianças, que muitas vezes enfrentam dificuldades em ambientes tradicionais de aprendizagem. A prática foi organizada em três etapas: planejamento, execução e avaliação.

O projeto foi realizado ao longo de um trimestre em cinco escolas municipais. A primeira etapa consistiu no planejamento colaborativo, onde professores selecionaram histórias com temáticas inclusivas e elaboraram materiais acessíveis, como objetos táteis, ilustrações e sons suaves. Na etapa de execução, as histórias foram contadas em momentos específicos da rotina escolar, criando um espaço estruturado e tranquilo, que favoreceu o engajamento dos alunos. Na última etapa, avaliamos os resultados por meio de relatos dos professores, mediadores e famílias, além da troca de percepções entre as escolas participantes.

No planejamento, a equipe de educadores selecionou cuidadosamente as histórias que seriam usadas, com base em temas que despertam emoções positivas, como empatia, amizade e aceitação. As histórias foram escolhidas para incluir personagens com diferentes características e situações que ajudassem as crianças a se identificar e entender conceitos de inclusão e diversidade. Materiais complementares, como imagens, sons suaves e elementos táteis foram utilizados para tornar as sessões mais envolventes e acessíveis aos alunos. A escolha desses recursos foi fundamentada em pesquisas que indicam que o uso de estímulos sensoriais auxilia na comunicação e na regulação emocional de crianças com TEA (Santos, 2015).

Durante a execução, as sessões de contação de histórias foram realizadas em momentos programados da rotina escolar, em um ambiente acessível para reduzir estímulos excessivos e permitir um maior foco. Os professores usaram diferentes técnicas de narração, incluindo vozes expressivas, pausas estratégicas e interação com as crianças, incentivando-as a participar e a expressar suas próprias ideias. Para algumas crianças, a contação foi feita em pequenos grupos, enquanto outras participaram individualmente para maior concentração. Essa adaptação foi importante para respeitar as preferências sensoriais e de interação de cada aluno.

A avaliação da prática envolveu a coleta de dados por meio de observações diretas, entrevistas com professores e feedback de pais e alunos. Um dos principais aprendizados foi que a contação de histórias, quando realizada com a devida adaptação, teve um impacto significativo na redução de comportamentos de estresse e na promoção do relaxamento. Os alunos mostraram maior engajamento e atenção nas atividades subsequentes, refletindo uma melhora na capacidade de concentração e no comportamento geral. Segundo Mantoan (2003, p. 65), “a inclusão efetiva depende de práticas pedagógicas que respeitem e atendam às necessidades de todos”, e isso ficou evidente na experiência relatada.

Outro desafio enfrentado foi a resistência inicial de alguns profissionais em adotar essa prática, devido à falta de familiaridade com a metodologia. Para superar isso, realizamos reuniões de formação e compartilhamos estudos que demonstravam os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Com isso, os professores passaram a enxergar a importância da prática e a utilizá-la de forma mais natural e frequente.

A experiência teve um impacto positivo para além dos alunos com TEA. A prática inclusiva fomentou um ambiente mais colaborativo, onde as crianças passaram a se perceber como parte de um grupo diversificado e acolhedor.

A troca de experiências entre os professores e as escolas contribuiu para o aprimoramento da prática, mostrando que a colaboração entre diferentes instituições é essencial para o sucesso da inclusão.

O propósito central deste relato é destacar que práticas inclusivas, como a contação de histórias adaptada, são eficazes para promover o bem-estar e a aprendizagem de crianças com TEA, beneficiando também toda a comunidade escolar.

A experiência demonstrou que, quando acessíveis às necessidades específicas dos alunos, essas práticas podem transformar a escola em um espaço de acolhimento e aprendizado para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de utilizar a contação de histórias como uma prática inclusiva em escolas municipais de Fortaleza revelou-se uma abordagem eficaz para promover o bem-estar e o aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto não só atendeu às necessidades específicas dos alunos, mas também teve um impacto positivo em toda a comunidade escolar, mostrando que práticas inclusivas são essenciais para uma educação de qualidade e equitativa.

Durante o processo, observamos que a contação de histórias, quando bem adaptada, pode reduzir comportamentos de estresse, aumentar a capacidade de concentração e estimular a interação social. A utilização de elementos sensoriais, como imagens, sons e materiais táteis, foi particularmente eficaz, pois permitiu que os alunos com TEA se sentissem mais confortáveis e engajados nas atividades. Esse método é respaldado por estudos que destacam a importância da acessibilização de recursos pedagógicos para atender às particularidades sensoriais e de comunicação dessas crianças.

Um dos principais aprendizados dessa experiência foi a importância do planejamento colaborativo entre os professores. Ao trabalhar em conjunto para selecionar as histórias e desenvolver materiais acessíveis, os educadores puderam criar uma prática mais eficaz e alinhada às necessidades dos alunos. Essa colaboração foi fundamental para garantir que a prática fosse bem recebida e aplicada de forma consistente, refletindo a importância de uma abordagem coletiva na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. Essa troca de experiências também contribuiu para a formação continuada dos profissionais, incentivando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a acessibilização das metodologias de ensino.

Além disso, a experiência destacou que a contação de histórias pode ser uma ferramenta poderosa para promover valores como empatia, respeito às diferenças e compreensão do próximo. As histórias selecionadas para as sessões muitas vezes incluíam personagens que enfrentavam desafios semelhantes aos dos alunos com TEA, facilitando a identificação e a empatia. Essa abordagem contribuiu para que os alunos compreendessem e aceitassem a diversidade dentro e fora da sala de aula, um ponto essencial para a construção de uma escola inclusiva, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). No entanto, não faltaram desafios durante a implementação da prática. A resistência inicial de alguns profissionais, que estavam acostumados com métodos tradicionais de ensino, foi um dos obstáculos encontrados. Para superar essa resistência, realizamos encontros de formação que abordaram a importância da inclusão e os benefícios da contação de histórias, baseando-nos em estudos e práticas bem-sucedidas.

Essas formações ajudaram a construir um entendimento coletivo sobre como tornar acessível e aplicar a metodologia de forma a atender às necessidades de todos os alunos. O impacto da experiência foi significativo não só para os alunos com TEA, mas também para a comunidade escolar como um todo. A prática incentiva uma cultura de aceitação e respeito, fomentando a criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Pais, professores e alunos passaram a valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e harmonioso. Essa mudança de perspectiva é vital para que a escola se torne um espaço onde todos se sintam pertencentes e respeitados, independentemente de suas características ou desafios.

A experiência de utilizar a contação de histórias como prática inclusiva revelou-se um recurso valioso para promover a educação de qualidade e o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA. Ela mostrou que a inclusão efetiva vai além de uma prática isolada: ela exige planejamento, acessibilização, formação continuada dos professores e uma mentalidade colaborativa. As histórias acessíveis e utilizadas com sensibilidade provaram ser uma ferramenta poderosa que não só atende às necessidades dos alunos com TEA, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo o respeito e a aceitação da diversidade. Assim, a experiência reforça que a inclusão é um caminho que, quando trilhado com compromisso e criatividade, transforma a escola em um lugar de aprendizado e crescimento para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar**: questões e desafios. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, R. L. dos. **Educação e Transtorno do Espectro Autista**: desafios e práticas pedagógicas. Campinas: Papi-rus, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

A trajetória de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): relato de experiência no CEI Altamir Fernandes Correia Leite na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

Maria da Conceição da Silva Vasconcelos¹⁷¹
Maria Auxiliadora Viana Lima Sales¹⁷²

1. INTRODUÇÃO

“A inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem.”

(Claudia Werneck)

Atualmente, não se fala em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sem destacar o Transtorno do Espectro Autista (TEA). São muitos casos que chegam todo ano no contexto da escola e, mesmo com todas as pesquisas e estudos sobre o assunto, para nós, que vivemos essa realidade efetivamente na nossa rotina de trabalho, é um desafio que nos leva a pensar constantemente em como criar possibilidades de acolhida, aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças que precisam e chegam todo ano à escola.

De acordo com o Ministério da Saúde, o TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento.

Segundo Riviera (2004, p. 242), as crianças que sofrem com autismo assinalam o DSM IV, “podem manifestar uma ampla gama de sintomas comportamentais, na qual se incluem hiperatividade, âmbitos atencionais muito breves, impulsividade, agressividade, e particularmente nas crianças, acessos de raivas”.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16):

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.

O presente relato de experiência apresenta uma análise de como as estratégias pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar foram sendo ajustadas e reorganizadas com o objetivo de atender às necessidades específicas de uma criança de três anos, do sexo masculino, que ingressou na instituição no início do ano letivo, apresentando peculiaridades comportamentais bastante evidentes e que, posteriormente, recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

171 Especialização em Psicopedagogia (UVA). CEI Altamir Fernandes C. Leite – Fortaleza-CE. maceica814@gmail.com

172 Especialização em Educação Infantil (UFC). CEI José Rebouças Macambira – Fortaleza-CE. cilhasales@gmail.com

Nos primeiros meses de acompanhamento, foram observados diversos desafios enfrentados pela criança, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação, à socialização e à participação nas experiências coletivas. Desde o início, o aluno demonstrava tranquilidade ao explorar os diferentes espaços da creche; contudo, seus deslocamentos ocorriam, majoritariamente, de forma solitária. Observava-se uma preferência pelo distanciamento das demais crianças, com resistência às interações sociais.

No que se refere à comunicação, a criança apresentava pouca utilização de formas convencionais, recorrendo, sobretudo, ao choro e ao apontar para expressar desejos e interesses. Situações envolvendo barulho excessivo, grande movimentação, aproximação dos colegas ou mudanças inesperadas na rotina frequentemente desencadeiam episódios de irritação e choro, evidenciando a necessidade de adaptações no ambiente e nas práticas pedagógicas.

Durante as experiências de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente quando realizadas de forma coletiva, a criança se posicionava como observadora distante. Resistia a materiais como argila, areia seca ou molhada, tintas, riscantes não convencionais, alimentos que pudessem sujar suas mãos. Além das dificuldades descritas, a criança também apresentava características como rigidez cognitiva, estereotípias e dificuldade com mudanças na rotina. Ela mostrava desconforto em relação a alterações nos espaços ou nos objetos com os quais estava acostumada. No refeitório, só aceitava sentar na mesma cadeira todo dia e, no tempo do descanso, não aceitava que trocássemos de lugar o seu colchão.

Nesse aspecto, Kanner (1943), em um estudo com 11 crianças, destacou características comuns e especiais a essas crianças, referindo-se principalmente a três aspectos: as relações sociais; a comunicação e a linguagem; e a insistência na invariância do ambiente. Antes de Kanner, as crianças com autismo eram classificadas com desequilíbrio emocional ou retardo mental.

Ao reconhecer as características da criança, pensamos em ajustar as abordagens pedagógicas, o que não significa de jeito nenhum adaptar experiências de aprendizagem ao perfil da criança, mas diferenciá-las e diversificá-las, incluindo elementos e estratégias que possam promover a inserção dela nas atividades.

A compreensão de que os estudantes aprendem de acordo com suas próprias capacidades não se constrói de forma imediata apenas pela aceitação de teorias educacionais. A valorização das diferenças passa a ter significado para o professor quando ele reconhece, a partir de suas próprias vivências, a diversidade presente no processo de aprendizagem. É nesse movimento de reflexão e experiência que o docente rompe com concepções pautadas em modelos padronizados e homogêneos de desempenho escolar, passando a compreender as singularidades dos alunos como parte constitutiva do processo educativo (Brasil, 2010).

Rix (2010, p. 105) destaca que nós, professores e gestores que trabalhamos numa perspectiva inclusiva, não precisamos entender tudo sobre essa ou aquela deficiência/transtorno, mas podemos “identificar os caminhos possíveis para uma melhor prática, as possíveis barreiras à participação e os meios possíveis para superá-las [...]”.

É importante destacar que a família foi muito parceira, fazendo-se presente sempre que solicitada, numa relação de troca de informações e de conhecimento, e isso nos ajudou a conhecer melhor aspectos da criança, como suas preferências em relação a brinquedos e brincadeiras, alimentos, músicas, desenhos animados e nos informando alguns detalhes da rotina em casa, ao mesmo tempo em que participava da construção e da vivência da proposta, junto à criança, na instituição.

Segundo Nunes (2008, p. 4):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos propondo para a criança com TEA e para o restante do grupo uma rotina baseada na leitura e interpretação de imagens, organizadas em forma de cartões plastificados. Numa roda de conversa, explicamos sobre o objetivo dos cartões: que deixavam a rotina mais clara para todos e que poderíamos perceber rapidamente a organização da rotina de sala e eles poderiam indicar o que queriam fazer, indicando a imagem correspondente.

As crianças foram divididas em grupos de no máximo 3, com materiais diversos e variados, para favorecer a livre escolha. Utilizamos temas que despertavam a curiosidade, como histórias com animais e histórias sobre planetas. Acrescentamos elementos como mapas, globo terrestre e, nesses contextos, eram incluídos objetos de interesses, como os carrinhos.

Para estimular a oralidade e enriquecer o vocabulário de todas as crianças, liamos e contávamos histórias diversas, estimulando o reconto feito pelas crianças, em contextos organizados de forma a despertar o interesse. As primeiras palavras no contexto da sala de referência foram “tia” e “água”, e essas palavras isoladas foram evoluindo para frases curtas.

Passamos também a perceber seu entusiasmo pelas letras do alfabeto, formas geométricas e áreas de hiperfoco, e esses elementos iam sendo incorporados às vivências, sendo de extrema importância para a sua participação.

A música, como uma linguagem potente para estímulo da fala e quando acompanhada de instrumentos musicais e outros elementos visuais como fantoches de dedo, fantoches em palito, tecidos e outros materiais, se torna ainda mais significativa.

A criança, que inicialmente não aceitava brincar com elementos como argila, areia molhada e alimentos que sujassem as mãos, gradativamente, por meio de projetos como “Sensações e descobertas” e “Brincando com elementos naturais”, que são estímulos para a interação com diferentes texturas, acompanhado pelas professoras, passou a explorar esses elementos.

À medida que a criança avançava na interação, surgiam situações novas. Na relação de brincar juntos, surgem necessidades como a de compartilhar brinquedos, atenção, ser ouvido, ouvir o outro, negociar arranjos, as vontades e desejos não atendidos. Foi o início da mediação de conflitos e de trabalhar com a criança a nossa capacidade de lidar com as frustrações. Para isso, usamos estratégias de contação de história, músicas, dramatizações e dinâmicas da amizade, do abraço.

Concomitante às propostas de aprendizagem e desenvolvimento na creche, a mãe buscou acompanhamento com um neuropediatra, e este encaminhou a criança para outros profissionais numa rede de suporte, como psicólogo e fonoaudiólogo. Nesse momento, a criança foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, no final de 2023. A mãe afirma com convicção que todos que compõem a creche — professoras, coordenadoras, assistentes de Educação Infantil e trabalhadores em Educação — tiveram grande participação nos avanços de desenvolvimento da criança, inclusive destacando a importância da escola para a sua própria compreensão das questões relacionadas ao autismo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência evidenciou que os avanços alcançados pela criança, de três anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram bem significativos do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento integral, e que os avanços se deram a partir de estratégias pedagógicas estruturadas e acompanhadas de perto pelas professoras e pela coordenação pedagógica, fazendo parte desse processo, ainda, todos os trabalhadores em educação, responsáveis pelo suporte técnico na instituição.

É preciso dizer que a inclusão escolar é uma responsabilidade de toda a sociedade, até porque ela não se dá apenas na escola, e uma inclusão escolar efetiva e de qualidade exige investimentos em formação de professoras, infraestrutura de acessibilidade, eliminação de barreiras e materiais diversos e adequados, medidas que são responsabilidade do Executivo nas três esferas de poder: municipal, estadual e federal. E esta é a luta de quem acredita na valorização das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, Baltimore, v. 2, p. 217–250, 1943.
- LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, Vol. III, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/143C5q6o3cbETiZlCb3G6UoQKuPWR7bp2/view?usp=sharing>
- NUNES, D. C. S. **O pedagogo na educação da criança autista**. *WebArtigos*, fev. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-pedagogo-na-educacao-da-crianca-autista/4113>. Acesso em: 9 mar. 2018
- RIVIÉRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**. (Org). César Coll *et al.* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254.
- RIX, J. A inclusão e os ambientes da educação infantil: qual é a sua atitude? In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Inclusão e diversidade em perspectiva: o cotidiano de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro¹⁷³

Alexssandra Queiroz de Almeida ¹⁷⁴

Fernanda Mello Cavalieri¹⁷⁵

1. INTRODUÇÃO

Um dia escola será só escola. Nem especial, integradora ou inclusiva. Sociedade? Sociedade. E ponto. Trabalho apenas trabalho. Estaremos dispensando adjetivos. Por enquanto, não pulemos etapas. Para incluir é preciso reconhecer. Ainda.
(Claudia Werneck, 1995, p. 30)

Em toda a produção teórica de Vygotsky, é possível perceber seu esforço em elaborar uma psicologia integral e integrativa, balizado pelo método dialético, capaz de compreender o ser humano como uma unidade entre suas dimensões biológica e social, enfatizando a importância das interações sociais, culturais e ambientais no desenvolvimento psicológico e cognitivo. Para Vygotsky, o ser humano é um ser social, e sua atividade psicológica e cognitiva só pode ser compreendida dentro do contexto em que vive e se relaciona com os outros (Oliveira, 1993).

Pautados na perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento humano se trata de um processo dinâmico e social, envolvendo a internalização de conhecimentos, valores e normas sociais a partir da interação com os outros, especialmente com figuras significativas como pais, professores e colegas, é que esse estudo se desenvolve. Assim, ele assume como premissa o fato de que o ser humano não se desenvolve isoladamente, mas sim em interação com o ambiente social e cultural. Vigotski, Luria e Leontiev, representantes máximos da Psicologia Histórico-Cultural, alocam o indivíduo no centro do processo de ensino-aprendizagem, de forma ativa, comprovando, ao contrário das abordagens tradicionais postas, que o desenvolvimento das potencialidades humanas não ocorre de forma linear, gradual e universal — como no reino animal —, mas indissociável do contexto sociocultural no qual os seres estão inseridos de forma dialética (Rego, 2014).

Para Vygotsky (1989), à medida que o desenvolvimento orgânico ocorre em um meio cultural, acaba por transformar-se em um processo biológico historicamente condicionado. Nega, portanto, a existência de estágios de desenvolvimento naturais universais para todos os sujeitos, sem levar em consideração o contexto.

A negação da existência de fases naturais do desenvolvimento determinadas pela maturação do organismo não significa, porém, abdicar da noção de “fase” na explicação do desenvolvimento psíquico. Segundo o dicionário Houaiss, o termo fase refere-se a “período ou época com características próprias” e “cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças”. O psiquismo passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias. A questão que se coloca é que a existência dessas “fases” não é decorrência exclusiva ou direta da maturação do organismo: o critério cronológico ou etário não é a determinação que explica as mudanças do psiquismo no curso do desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos (Pasqualini, 2016, p. 67).

173 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE). CEI Antônia Agostinho de Sousa, Fortaleza-CE. ellen-cristine.santos@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

174 Especialista em Alfabetização e Letramento, Faculdade Plus (PLUS). CEI Vila do Mar, Fortaleza-CE. alexssaqueiroz@gmail.com.

175 Mestre no Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA). Escola Municipal Maria Alice, Fortaleza-CE. fernandacavalieri@gmail.com.

Nessa abordagem, a maturação do psiquismo é orientada pela historicidade — ou seja, há uma dependência dialética entre os fenômenos. É na atividade humana, fenômeno historicamente situado e determinado, que serão processadas as variações do desenvolvimento. Todos os seres humanos, com ou sem deficiência, passam a interagir com o meio cultural no qual estão inseridos desde o nascimento, influenciados pelos costumes, pessoas, objetos e signos de seu entorno; a princípio, por meio da mediação dos adultos, desenvolvendo processos psicológicos cada vez mais complexos até conseguirem de forma autônoma. Logo, nos tornamos nós mesmos através dos outros (Rego, 2014; Pasqualini, 2016).

Embora os psicólogos soviéticos supracitados não tenham escrito especificamente sobre Educação Especial, sobretudo nos moldes da atualidade, forneceram bases teóricas importantes que nos ajudam a justificar e estruturar essa modalidade como um campo que não apenas oferece suporte, mas promove a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais. Nesse caminho, a mediação dos professores torna-se ainda mais crucial. A ideia de que o aprendizado é mediado e estruturado por interações sociais se traduz em práticas educativas nas quais os professores e outros profissionais da educação atuam e intervêm de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo um suporte que possibilite o desenvolvimento integral.

A adoção de um modelo escolar inclusivo exige que o professor rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhe o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Assim, ensinará a todos indistintamente (Franco; Schutz, 2020, p. 245).

Assim, expostas nossas principais concepções em termos de educação e de desenvolvimento, ambos em sentido amplo, organizamos o relato das práticas educativas conduzidas no CEI Antônia Agostinho de Sousa em três etapas: 1) acolhimento da criança e família, alinhamento de estratégias e início do processo de escolarização da criança; 2) formação continuada de professores, momentos coletivos de estudos e interação com a comunidade; e 3) detalhamento de sequências didáticas e curriculares, descritas a seguir.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É AGORA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Apresentamos a experiência de inclusão de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, não oralizada, aqui referida pelas iniciais C. A., a fim de preservar sua identidade. A criança foi matriculada no CEI Antônia Agostinho de Sousa, situado na cidade de Fortaleza, na turma Infantil 3, compatível com sua faixa etária, no ano letivo de 2024. Trata-se de seu primeiro contato com o processo de escolarização formal, solicitação dos profissionais e terapeutas que já a acompanhavam, alegando os benefícios com as interações sociais que a escola é capaz de proporcionar.

É importante mencionar que C.A. é uma criança assídua, tanto na escola como nas terapias que auxiliam em seu desenvolvimento (fonoaudiologia, terapia ocupacional, ABA, fisioterapia). Inicialmente, foi realizada a primeira de muitas reuniões com a família, visando a conhecer um pouco de sua história, preferências, hábitos e dificuldades. Nesse momento, foi realizada uma anamnese com o objetivo de compreender os contextos clínicos e sociais da aluna, o que trouxe muitas informações importantes como aquelas relacionadas à seletividade alimentar e às sensibilidades sensoriais, que orientaram os ajustes necessários no cardápio da instituição. Já nesse início, as educadoras traçaram estratégias para os momentos de alimentação, parte significativa da rotina, visto que as crianças realizam 5 refeições por dia. As intervenções foram absolutamente exitosas, com muitos estímulos lúdicos e muito respeito, que culminaram na aceitação de muitos alimentos por parte de C.A., que demonstra calma, segurança e prazer nesses momentos.

Destacamos as práticas de acolhimento que envolveram a preparação física da sala de referência e de outros espaços da escola, como o sofá da coordenação, lugar de segurança para ela, além de materiais estruturados e aquisição de livros. Estabilizada a rotina de C.A. na escola, foi a vez de ampliar a pauta da diversidade e inclusão por toda a comunidade. Realizamos uma roda de conversa com as famílias, mediada por uma psicóloga convidada, na qual

foi possível debater sobre os benefícios de uma educação pautada no respeito às diferenças, que beneficia a todos. A adesão das famílias foi excelente, muitas vozes foram ouvidas, foi possível planejar ações futuras. O tema foi retomado em outros eventos da escola e em culminâncias de projetos, sempre orientados pela centralidade de práticas pedagógicas que evidenciam a diversidade, o respeito, a equidade e a preservação das infâncias.

Nessa fase, também foi o momento de intensificar os estudos coletivos relativos à temática, tanto em rede, durante a formação de professores em serviço, quanto nas formações em contexto e encontros pedagógicos, momentos em que os professores se formam no próprio ambiente de trabalho, com maior autonomia para selecionar textos, estudos de caso, documentos oficiais e outros materiais pertinentes à realidade da escola. Os estudos *in loco* possibilitam trocas teórico-práticas entre educadores e funcionários, focados em garantir consistência e eficácia às intervenções, conforme o progresso e as necessidades dos alunos.

Por fim, apresentamos práticas educativas que orbitam em torno da educação para a diversidade, sensibilizando as crianças em relação ao respeito e à empatia, destacando que todos somos diferentes e, portanto, temos necessidades distintas, assim como também são variados nossos talentos e virtudes. As crianças responderam a esse trabalho de forma sensível e positiva: é comum observá-las ajudando C.A. nas tarefas que ela ainda não consegue realizar sozinha, assim como solicitando sua presença em brincadeiras e vivências, de forma genuína e espontânea. Nessa cadeia de ações e práticas afirmativas, o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias, oportunizou significativas sequências didáticas, sistematizadas e expostas para toda a comunidade escolar.

As práticas educativas aqui expostas partem da centralidade do brincar na Educação Infantil, encarado como a linguagem máxima das crianças. Toda a escola se estrutura para que ocorra, de forma plena, cozinha infantil, mini lavanderia, atelier da beleza, parquinho, parque de areia, brinquedos estruturados e não estruturados. O ato de brincar, inerente à infância, é prioridade absoluta, eixo estruturante do desenvolvimento infantil, conforme orientam os documentos normativos (Brasil, 1998, 2006, 2010). O brincar ocupa uma parte significativa da rotina, priorizado no planejamento pedagógico das vivências, com intencionalidades pedagógicas alinhadas às aprendizagens e à socialização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSAIOS DE COMPREENSÃO

Vygotsky (1989) enxergou o ser humano como uma totalidade, cujos aspectos cognitivos, afetivos e sociais se entrelaçam de forma indissociável. Seu aporte teórico permitiu o entendimento de que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada, por meio da correlação constante com a sociedade e a cultura. Não se trata de um processo individual: envolve a interação com o outro, a internalização de normas sociais e culturais e a apropriação de ferramentas cognitivas que ajudam os seres humanos a se transformar em indivíduos capazes de atuar de maneira consciente e criativa no mundo social.

A visão integral fornecida pela Psicologia Histórico-Cultural, que reconhece a interdependência entre os aspectos mentais, sociais e emocionais, continua a influenciar as teorias educacionais e psicológicas contemporâneas, visão que se coaduna com as elaborações aqui apresentadas, que visam a contribuir com a discussão e construção de uma Educação Infantil inclusiva e diversa, cuja organização do trabalho pedagógico e intencionalidade do ato educativo se traduzem em objetivos diretamente ligados às necessidades de cada criança e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Foi possível apontar que os educadores da instituição pesquisada são coesos em suas concepções, compreendendo a educação para a inclusão e diversidade como um movimento de garantia de condições de acesso e permanência na rede regular de ensino, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todas as crianças. Observou-se o engajamento em favor desse processo, apesar de todos os desafios, assim como a priorização de práticas educativas que oportunizem, desde cedo, o contato com as diferenças, formando bases humanas de respeito e empatia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 3.298/98**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em: 1 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: 2006.

FRANCO, A. M. dos S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, p. 244-255, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3p-wLq8vFDrn3yzhndFg/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2026.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUALINI, J. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: ABRANTES, A.; FACCI, M.; MARTINS, L. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

WERNECK, C. **Toda criança pode aprender**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1995.

Trajetória de uma criança com TEA na Educação Infantil: instrumentos de mediação

Francisca Dalila Jucá Ferreira¹⁷⁶

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a luta pela inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é recente. A Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em 2012, é o primeiro marco legal relevante na garantia dos direitos desses sujeitos. Em 2013, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), juntamente com a Diretoria de Políticas de Educação Especial, expediu a Nota Técnica nº 24, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino quanto à implementação da referida lei. Posteriormente, em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ampliando a proteção e a garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O referido estatuto define a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2015).

Em 2020, entra em vigor a Lei 13.977, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, documento emitido gratuitamente por estados e municípios, que pode substituir o atestado médico e facilita o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana. Conforme se vê, o direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista está salvaguardado na legislação brasileira, mas o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva desses sujeitos ainda permanecem como desafios, sendo possível observar práticas de exclusão dentro da escola, baseadas em uma visão de deficiência que foca nas limitações e incapacidades dos indivíduos e não reconhece seus progressos, conquistas e potencialidades.

Sendo assim, é papel de toda a comunidade escolar organizar espaços, tempos e materiais que contemplem a diversidade e desenvolver experiências que contribuam para o combate ao preconceito e à discriminação de toda ordem, além de aprimorar habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais que favoreçam o exercício da cidadania. A atuação, nos últimos dezoito anos, como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza levou-me à consciência de que há um longo caminho a ser percorrido para a quebra das barreiras estruturais, culturais e atitudinais que impedem a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, e inspirou a escrita deste relato, composto por quatro tópicos. O primeiro corresponde a esta introdução; o segundo descreve a trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao longo dos últimos três anos, bem como algumas mediações de suas educadoras no sentido de garantir a ele, bem como a todas as crianças, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) na etapa da Educação Infantil. O terceiro tópico apresenta reflexões sobre o relato e a importância da Educação Inclusiva, ancorada no modelo social de deficiência. As referências bibliográficas que embasaram a escrita do relato constituem a última parte do texto.

2. MÚSICA, LITERATURA E ABRAÇOS NA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA

O Centro de Educação Infantil Almerinda de Albuquerque, unidade da rede pública municipal de ensino onde se desenvolveram as ações que serão descritas aqui, está localizado no Lagamar, comunidade da zona leste de Forta-

176 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora pedagógica do CEI Almerinda de Albuquerque, Fortaleza-CE. dalilajuca@gmail.com.

leza, e tem estrutura física precária. A unidade atende, atualmente, em tempo integral, a quarenta e nove alunos nas turmas Infantil I, Infantil II e Infantil III — dentre eles, três crianças com Transtorno do Espectro Autista. Atuando na coordenação pedagógica do CEI, acompanho os planejamentos pedagógicos e as experiências desenvolvidas pelas educadoras em suas salas de referência e em outros espaços de aprendizagem.

Sendo assim, é possível observar como acontece a inclusão de todas as crianças nas ações educativas. O trabalho desenvolvido no CEI está embasado nas ideias de Vygotsky (2019), que aponta o reconhecimento de que toda criança, em algum momento de sua vida escolar, vai apresentar alguma dificuldade de aprendizagem e precisar de condições distintas para se desenvolver como uma das formas de superar a exclusão dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, as experiências desenvolvidas com e para as crianças no Centro usam espaços, materiais e instrumentos de mediação variados, enfatizando as potencialidades, capacidades e habilidades já alcançadas ou em desenvolvimento. No início do ano letivo de 2022, recebemos G., de um ano e 8 meses, na turma Infantil I A Integral.

A criança praticamente não chorou durante os primeiros dias na unidade, e não se observou balbucios ou falas, o que chamou a atenção das professoras. Nas brincadeiras livres, costumava ficar sozinha, explorando os brinquedos de forma repetitiva, girando-os, enfileirando-os ou empilhando-os. G. apresentava movimentos repetitivos serpenteados e rotação de punhos, além de reações exacerbadas a frustrações e mudanças de rotina. As rodas de conversas e contações de histórias não chamavam a atenção do pequeno; porém, o mesmo não acontecia nas rodas de canções, das quais participava ativamente, manuseando instrumentos confeccionados com sucata. Essas observações levaram os professores a ampliar o tempo de musicalização. Passadas algumas semanas, G. começou a balbuciar e pronunciar sílabas de palavras presentes nas canções. Em meados do primeiro trimestre, entramos em contato com a família para conversar sobre G. A avó compareceu à unidade e revelou que estava tentando conseguir atendimento médico para a criança, o que não se efetivou até o ano seguinte. No ano de 2023, quando cursava o Infantil II A Integral, a evolução significativa no desenvolvimento da linguagem verbal de G. foi demonstrada quando, durante uma experiência, ele cantou ao microfone a música *Boi da Cara Preta*.

Em outra ocasião, ao entrar na sala de referência para o tempo de repouso, pediu que apagassem a luz. Nos momentos de tensão, observou-se que um abraço o acalmava e que leves toques nas costas o ajudavam a adormecer. A retribuição ao carinho recebido aconteceu espontaneamente, quando G. deu um beijo na bochecha da educadora. No pátio do CEI, passou a explorar ativamente todos os brinquedos, compartilhando espaços com os colegas, e começou a ficar atento às narrativas de histórias, reconhecendo os personagens e tentando pronunciar seus nomes. O interesse da criança pelas contações levou as educadoras a selecionar ainda mais cuidadosamente os títulos a serem apresentados ao grupo e os recursos que serviriam de apoio às narrativas.

Nesse sentido, foram utilizados, além dos livros, fantoches, dedoches, teatro de sombras, bichinhos de pelúcia, projetores, entre outros materiais. No final do semestre letivo, recebemos da família um laudo da criança (TEA) e a informação de que ela iniciaria atendimentos semanais com fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo. Flexibilizamos, então, o horário de chegada ao CEI, a fim de que não precisasse faltar nos dias em que comparecesse à clínica. Na turma Infantil III A Integral, em que ingressou no ano letivo de 2024, G. progrediu significativamente em relação à oralidade, e já consegue construir frases curtas para expressar suas necessidades, agrados e desagradados, embora nem sempre use linguagem clara, o que nos leva a interpretar o que deseja a partir do contexto vivido.

G. também ampliou sua interação com os educadores e com os colegas de turma, e participa ativamente das brincadeiras que envolvem música e dança, tentando cantar e reproduzir coreografias. A Hora da História continua despertando sua atenção; nesses momentos, aproxima-se da educadora e solicita o livro para folhear, fazendo leitura de imagens e manuseando os outros recursos utilizados com atenção. A criança gosta de observar as fotografias e relatos impressos de experiências vividas pela turma em outros ambientes de aprendizagem (praça, teatro, supermercado etc.) presentes nas paredes da sala de referência, apontando-os e nomeando pessoas, espaços e objetos.

Conforme registrado pelas professoras, G. evoluiu, ainda, na construção da autonomia nas ações de saúde e cuidado pessoal, consolidou o processo de desfralde, participa de sua higiene bucal e corporal, guarda seus pertences

no armário identificado com seu nome, veste e despe seu fardamento, calça as sandálias e faz as refeições sem auxílio de adultos. Segundo Mantoan (2003, p.34), “existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”. Nessa perspectiva, o sucesso na trajetória educacional de G. até aqui só foi possível com a participação da família e dos profissionais que o acompanham, aliada ao compromisso de toda a equipe do CEI quanto à construção de uma escola que promova a inclusão de todas as crianças.

3. À GUIA DE REFLEXÃO

A inclusão pressupõe o respeito às particularidades dos sujeitos. No contexto educacional, ela não acontece apenas quando a escola conta com rampas, elevadores ou banheiros adaptados. Alguns transtornos, como o TEA, por exemplo, comprometem a comunicação, a interação social e a capacidade de imaginação e planejamento. Sendo assim, alunos com essas características necessitam de apoio mais individualizado para desenvolver suas potencialidades, o que representa um desafio em salas superlotadas como as encontradas em muitas unidades de ensino. No entanto, o maior obstáculo a ser vencido é, certamente, a concepção de deficiência voltada a limitações e incapacidades, que ainda permeia as práticas educativas em todas as etapas de ensino.

O relato acima sugere que as necessidades específicas do aluno com TEA não devem invalidar suas práticas sociais e culturais. Sendo assim, os educadores precisam desenvolver experiências que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, contemplando a diversidade e promovendo a inclusão. Nesse sentido, a diversificação de metodologias e a utilização de instrumentos musicais, gravuras, fotografias, livros, teatro de sombras, bichinhos de pelúcia, fantoches e outros materiais citados na narrativa, frequentemente encontrados nas instituições de Educação Infantil, podem ser facilitadores do processo de aprendizagem de TODAS as crianças. Um abraço e um carinho nas costas, também referenciados aqui, são igualmente importantes para promover a construção de saberes de TODOS os sujeitos.

Em que pese o êxito desta e de outras práticas nas instituições de ensino, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não depende apenas da boa vontade dos educadores e gestores, mas também de políticas públicas voltadas a melhorias na infraestrutura das escolas, da oferta de formação continuada dos professores e, ainda, da aquisição de espaços e recursos adequados ao trabalho pedagógico de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Diário Oficial da União: seção 131, Brasília, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Traduzido por Miriam M. D. R. Costa. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

A proposta pedagógica como documento norteador de práticas inclusivas

Marcelle Arruda Cabral Costa¹⁷⁷
Aline Ramalho de Barros Araújo¹⁷⁸
Fabiana Maria Barbosa de Sousa¹⁷⁹

1. INTRODUÇÃO

“Mas o que é uma “Proposta Pedagógica” ou “Projeto Político Pedagógico”? É a busca da construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. (...) Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.”
(Salles; Faria, 2012)

O Projeto Político Pedagógico (PPP), ou Proposta Pedagógica, é um importante documento que explicita a identidade institucional; dessa forma, além de demonstrar suas concepções, princípios, compromissos éticos, políticos e estéticos, evidencia o contexto histórico, social, ambiental e cultural específicos daquela comunidade escolar (Salles; Faria, 2012).

O presente trabalho tem como objetivo lançar um olhar analítico sobre os aspectos relacionados à Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, conforme integrados à Proposta Pedagógica de um Centro de Educação Infantil municipal de Fortaleza. A relevância dessa proposta é evidente, uma vez que o PPP é o documento orientador das ações que se concretizam nas práticas educativas.

Nessa perspectiva, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, discutiremos o direito à educação da pessoa com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), apresentando alguns de seus aspectos fundamentais pertinentes à Educação Infantil. Em seguida, abordaremos os elementos propostos no PPP da escola onde trabalhamos, documento que fundamenta este relato.

2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO - 13.146/15

Para que possamos estabelecer um paralelo entre a Lei 13.146/2015 e as Propostas Pedagógicas de nossa instituição, apresentaremos um recorte de aspectos da Lei pertinentes à primeira etapa da Educação Básica. Consideramos importante explicitar que essa legislação brasileira adota a compreensão de deficiência orientada pelo modelo social. Segundo Lustosa e Ferreira (2020, p. 95), nesse modelo, a deficiência é entendida a partir de fatores sociais, destacando que não é a pessoa com deficiência que tem a incapacidade para se desenvolver, mas sim a sociedade que se mostra limitada por não garantir os serviços e recursos necessários para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

177 Doutorado em Educação pela (UFC). Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp/UFC). Fortaleza. marcelleacc@ufc.br

178 Pedagoga com Habilitação em Administração Escolar (UECE), Supervisora Escolar do Município de Fortaleza, Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Santa Maria, Fortaleza - CE. alineramalhodebarros@gmail.com

179 Mestre em Educação pela (UFC), Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza – CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAEC. fbmsousa09@gmail.com

Com o modelo social, a deficiência passa a ser compreendida em termos e aspectos sociais ou preponderantemente sociais no sentido de que não é a pessoa que “carrega” uma deficiência, uma incapacidade, uma deformidade, mas a sociedade, como um todo, que estaria limitada, uma vez que não asseguraria os serviços adequados para as pessoas com deficiência.

A Lei 13.146 aponta como dever da comunidade escolar, em parceria com família, proteger a criança e combater qualquer forma de violência, negligência e discriminação, através de um sistema educacional inclusivo que ofereça “recurso de acessibilidade que eliminem as barreiras [...]” (Brasil, 2015, p. 12).

Nesse contexto, evidenciamos as seguranças manifestadas pelo Artigo 28 desta importante Lei, onde as instituições de educação devem garantir, com o amparo das instâncias governamentais mais amplas, uma Proposta Pedagógica que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE), promovendo adaptações razoáveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e altas habilidades/superdotação.

Mantoan e Lanutti (2022, p. 13) destacam ser importante para a inclusão dos estudantes “garantir seu pleno acesso ao currículo”, bem como “planejamento de estudo de caso, elaboração de plano de atendimento especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e recursos de tecnologia assistiva”, levando em conta seus interesses. No caso da Educação Infantil, o atendimento educacional especializado não é feito em contraturno, e sim na própria sala de referência da criança.

Destacamos ainda que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) garante a atuação de profissionais de apoio escolar e assegura a oferta de educação bilíngue, sendo o ensino de Libras como primeira língua para os estudantes surdos, em escolas e classes bilíngues.

2.1 A proposta pedagógica de um Centro de Educação do município de Fortaleza: desafios diários

As instituições de Educação Infantil precisam desenvolver metodologias para o acompanhamento do trabalho pedagógico e da documentação que orienta as ações da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 2024). Para isso, a Proposta Pedagógica deve ser um instrumento dinâmico de trabalho, revisado periodicamente com base nas experiências vividas na escola, nas avaliações das práticas desenvolvidas e nos novos desafios que surgem constantemente.

Dessa forma, a reelaboração da Proposta Pedagógica do CEI Santa Maria ocorre anualmente. Em 2024, esse processo foi realizado, contemplando a revisão das concepções e a inclusão de programas e projetos que norteiam as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino.

Destacamos aqui o Projeto Protagonismo Infantil e as Relações Étnico-Raciais no Cotidiano da Educação Infantil. Implantado na rede desde 2017, esse projeto “busca fortalecer a ideia de bebês e crianças como pessoas potentes, ativas, produtoras de cultura e capazes de expressar seus interesses, preferências, anseios, desejos e sentimentos” (Fortaleza, 2023).

O olhar observador, a escuta atenta e a sensibilidade são estratégias que utilizamos para atuar com nossas crianças. Consideramos esse diferencial essencial para promover a equidade entre elas, pois não podemos tratá-las de forma igualitária, dado que todas possuem suas particularidades, independentemente de terem ou não deficiência. Cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes possibilidades.

A prática pedagógica do professor exerce um impacto significativo no desenvolvimento infantil. Ao reconhecer a criança como um ser capaz de aprender, torna-se possível planejar estratégias diversificadas para ampliar suas oportunidades de desenvolvimento.

Ainda presenciamos contextos segregativos e, como escola, temos o compromisso de promover a equidade e reduzir desigualdades e injustiças. Uma das estratégias é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, revisando os espaços, os materiais, as imagens, as interações e as vivências.

No Centro de Educação Infantil, durante os momentos de contação de histórias e leitura, utilizamos uma literatura voltada à diversidade racial, à inclusão de pessoas com deficiência e a questões sociais, contemplando também autores que abordam essa diversidade. Nas vivências que envolvem movimentação ampla e educação física, propomos brincadeiras de origem afro-brasileira e indígena. Neste ano, realizamos atividades inspiradas nas Paraolimpíadas, como vôlei sentado e futebol com vendas. No momento do recreio, meninos e meninas são incentivados a participar de todas as brincadeiras, garantindo um ambiente mais inclusivo e igualitário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação já avançou bastante com relação à Educação Inclusiva. Leis importantes amparam a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum e garantem sua inserção na escola.

Concluímos ainda que precisamos avançar mais na construção de uma educação mais inclusiva e na valorização do papel orientador da Proposta Pedagógica, considerando seu impacto direto nas Práticas Pedagógicas.

Um importante encaminhamento seria uma política educacional que orientasse as escolas para a revisão coletiva da Proposta Pedagógica, semestralmente, fundamentada em uma reflexão crítica inspirada pelas análises aqui realizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. **Educação inclusiva:** reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. UFRJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil:** Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2.ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Ática, 2012.

Do hiperfoco para um mundo de aprendizagem: a inclusão gerando aprendizagem e fortalecendo vínculos na Educação Infantil

Inaiá Viana de Carvalho
Jessica Mariana Carneiro de Paula
Jeany Montenegro da Silva

1. INTRODUÇÃO

“Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.”
(Rubem Alves)

O presente texto tem como objetivo relatar que, a partir do reconhecimento da importância da inclusão e da promoção da aprendizagem por meio do envolvimento e da interação entre as crianças, considerando seus interesses específicos, a Educação Inclusiva se concretiza como uma prática real, possível e eficaz. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser apenas um princípio normativo e passa a se materializar no cotidiano escolar, por meio de ações pedagógicas intencionais e contextualizadas.

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência e outras legislações tenham sido instituídas para assegurar os direitos desse público, é fundamental ressaltar que, desde a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação já é reconhecida como um direito de todos, devendo ser garantida de forma equitativa, inclusiva e sem qualquer forma de discriminação.

Nesse contexto, considerando que a educação é um direito de todos os brasileiros, e entendendo que ela vai além da garantia do acesso à escola, baseando-se no processo eficaz e eficiente do processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, vemos que a visão da Educação Inclusiva deveria ser algo natural e de fácil aceitação por parte dos educadores que compõem uma Instituição de Ensino.

Assim, entendemos que, como responsável pela formação continuada dos profissionais de educação, o coordenador pedagógico, componente do Núcleo Gestor das Instituições, tem o papel fundamental na conscientização, sensibilização e estímulo para que a inclusão ocorra de forma mais natural e espontânea possível, pautada em estudos e teoria, e praticada na rotina da escola.

Com base nisso, neste trabalho buscou-se relatar uma experiência exitosa que partiu de uma conversa despretensiosa na sala dos professores, mas, considerando uma gestão democrática, liberdade e apoio, o grupo de professores, junto ao Núcleo Gestor, pode propiciar um ambiente intencionalmente preparado para gerar aprendizagem por meio de uma aula interdisciplinar, mas, acima de tudo, o fortalecimento de vínculos e a socialização das crianças diagnosticadas com TEA com hiperfoco em algo comum: dinossauros.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro semestre do ano de 2024, devido à falta de profissionais de apoio (cuidadores) para auxiliar o grupo de professores nos estímulos necessários para garantir a maior participação e adaptação de crianças com laudos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rotina diária das salas de referência, constantemente havia diálogos entre o grupo de professores e a Gestão Escolar, assim como com a Comunidade Escolar, mas diretamente pais dessas

crianças, sobre a resistência e, por vezes, a falta de interesse das crianças em participar de vivências propostas, assim como da adaptação delas de forma geral com os colegas.

Em meio a esses momentos de diálogos na sala dos professores, em conversas já despreocupadas, a professora Elane começou a relatar que uma de suas crianças com TEA, do Infantil 2, demonstrava interesse apenas em passar a manhã brincando especificamente com os dinossauros da sala, rejeitando e resistindo a participar de momentos e das interações com os demais colegas. Já a professora Roberta relatou que, na sala referência do Infantil 3, ocorria a mesma situação com uma outra criança também com TEA.

A coordenadora presente nesse momento, interagindo com o grupo, pontuou que dinossauros são muito interessantes e que muitas crianças costumam demonstrar algum tipo de interesse e curiosidade, e assim, de forma leve e participativa, foi nascendo a ideia de usar o até então “hiperfoco” dessas crianças para se gerar um ambiente preparado e rico que envolvesse todas as crianças da escola.

A ideia era observar se, nesse ambiente, aproveitando o interesse total dessas crianças, elas iriam não só explorar, mas também interagir e socializar com os demais colegas da turma, abrindo espaço para a geração de vínculo entre eles. Assim, iniciamos as pesquisas coletivas, exposição de ideias e preparo de materiais para construir juntos esse grande espaço para essa grande experiência. Assim nasceu o Museu do Dinossauro do CEI Davi Rodrigues Moura.

As crianças de todo o CEI, desde a turma do Infantil 1, ganharam seu ingresso para a visita ao Museu, ocupando toda uma sala de aula, aproveitando o máximo da interdisciplinaridade, com direito a miniaturas, hologramas, esqueleto, sons, fósseis, entre outros.

Além do encantamento visto nos olhos de absolutamente todas as crianças que visitaram o Museu, o êxito maior foi ver que as crianças observadas e que eram o alvo principal dessa experiência de fato não só exploraram, mas interagiram com os demais colegas e até com colegas de outras turmas.

A experiência transformou o nosso olhar na Instituição. Os pais ficaram alegres e realizados ao verem seus filhos participando de forma ativa, explorando os espaços através de fotos e vídeos postados posteriormente nos grupos de WhatsApp da escola e no Instagram, o que fortaleceu ainda mais a segurança deles e o sentimento de pertencimento à escola.

A partir do olhar sensível, do diálogo e do interesse em fazer inclusão, fortalecemos vínculos, geramos aprendizagem e revigoramos no grupo a certeza de que, a partir da individualidade e particularidade de uns, conseguimos alcançar todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir que a inclusão aconteça de fato no ambiente escolar, é preciso desapegar-se dos conceitos já estabelecidos e sensibilizar o olhar para a criança, indo além de sua deficiência, observando-a como sujeito único, com interesses e desejos.

Os diálogos constantes da Gestão Escolar com o grupo de Professores e a escuta sensível possibilitam a construção de ideias e promovem a integração de todos os envolvidos no processo educativo. Essa comunicação gera confiança e parceria, transformando a escola em um ambiente acolhedor e propício para uma inclusão não forçada, mas espontânea, assegurando o acesso e a permanência das crianças na escola desde a Educação Infantil, gerando conforto e segurança às famílias.

A experiência relatada evidencia que o olhar sensível do professor e a escuta sensível do gestor, se fazendo presente até mesmo nos momentos comuns, além do planejamento, possibilitam o fluir de ideias e fortalecem a mobilização do grupo de educadores, que se sentem apoiados e estimulados a realizar ações que vão além do dia a dia da sala de referência.

Percebe-se também que a inclusão deve acontecer de forma natural, que se deve desmistificar a ideia das dificuldades, que, sim, existem, mas não impossibilitam a aprendizagem, ainda mais quando o grupo se encontra unido e comprometido em propiciar vivências ricas e participativas, nascidas da observação do interesse das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70501/direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

As conquistas de um professor no atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil

Mariana Costa Almeida¹⁸⁰

Maria Elivânia Barros da Silva¹⁸¹

Maria Gerlandia Sousa do Nascimento Abreu¹⁸²

José Jackson Camelo Cardoso¹⁸³

1. O TRABALHO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Enfatizar a metodologia para e na Educação Infantil com o público da Educação Especial é realizar um trabalho inclusivo que de antemão se sensibilizou que “[...] a integração não é suficiente, se não for acompanhada de condições efetivas de aprendizagem”. (Silva *et al.*, 2008, p. 20).

A Educação Infantil é uma etapa de ensino onde pouco é notada a presença masculina, pois há inúmeros impasses que dificultam a escolha pela profissão, pois ela remete muito à figura da “tia”; sendo assim, prevalece o gênero feminino e também como a visão da sociedade perante a figura masculina para o exercício do magistério. Na perspectiva do atendimento educacional especializado, esta demanda é ainda menor porque, além da visão preconceituosa da sociedade, há uma carência de profissionais habilitados para o exercício da Educação Especial. Compreende-se que “a docência na Educação Infantil é construída por meio do trabalho diário de homens e mulheres, e não está determinada por uma estrutura de gênero” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 550).

Cabe registrar que, dentre as quarenta escolas do município de Eusébio, trinta e seis ofertam o atendimento educacional especializado e apenas a Creche Criança Vivendo Feliz tem um profissional do sexo masculino à frente desse atendimento, e o mesmo vem dando seu melhor todos os dias para que os alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades que os demais, pois, afinal, a educação é para todos.

Partindo desse pressuposto, trazemos um relato sobre as conquistas de um professor no atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil diante de inúmeras dificuldades enfrentadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Para dar organização a essa discussão, apresentaremos no primeiro tópico a necessidade do atendimento especializado e os desafios enfrentados pelo profissional. Seguidamente, discutiremos a importância da sensibilização de toda a comunidade escolar e, por fim, trataremos dos resultados de sucesso conquistados pelo professor.

2. OS DESAFIOS E CONQUISTAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O relato de experiência traz uma vivência da Escola Criança Vivendo Feliz, localizada no município do Eusébio.

180 Pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar. Faculdade Kurius (FAK) - Creche Criança Vivendo Feliz, Eusébio-CE. marianacosta.rosa@gmail.com

181 Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial. Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) - Secretaria Municipal de Educação, Eusébio-CE. elivania.barros.01@gmail.com;

182 Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Faculdade Kurius (FAK) - Secretaria Municipal de Educação, Eusébio-CE. mge.gerlandia@gmail.com;

183 Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho - Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Secretaria Municipal de Educação, Maranguape-CE profjacksonc.cardoso@gmail.com

A escola, que iniciou o ano letivo de 2024 com alguns desafios relacionados ao atendimento educacional especializado, precisou suspender os atendimentos por falta de professor, pois a professora do AEE do ano anterior foi remanejada para outra função; porém, havia a necessidade da retomada dos atendimentos por conta do aumento da demanda de alunos PCDs e do surgimento de um novo desafio: a escola recebeu uma aluna surda que necessitava das intervenções realizadas na Sala de Recursos para desenvolver suas potencialidades e amenizar as dificuldades enfrentadas por ela no âmbito escolar. Dentro do corpo docente da escola, havia um professor que tinha experiência com a Língua de Sinais e capacidade para ajudar porque, antes mesmo de ser convidado para fazer este atendimento, já dava um suporte inclusivo nas salas.

Segundo o professor Alexandre, diante do convite feito pela gestão da escola, ele refletiu sobre todas as barreiras enfrentadas em relação a como seria a visão da sociedade a respeito de um professor na Sala de Recursos Multifuncional, pois já vivenciou situações de preconceito quando exercia a função de professor da Educação Infantil, onde teve rejeição até dos colegas de trabalho. Porém, com o apoio da gestão e com todas as orientações dadas pela assessora Ana Lúcia da Silva Queiroz, do Departamento Curricular da Educação Inclusiva do município, o mesmo aceitou o novo desafio e se propôs a colaborar no que fosse necessário para que não somente a aluna surda, mas todo o público atendido na sala de recursos obtivesse avanços no desenvolvimento cognitivo e pessoal.

A gestão realizou encontros com as famílias e palestras, e compartilhou vivências para criar um elo entre família e AEE, pois, além de precisar mostrar suas habilidades referentes à Educação Inclusiva, Alexandre ainda precisava ganhar a confiança das famílias para conseguir desenvolver um trabalho positivo com os alunos com deficiência e fazer a diferença no atendimento educacional especializado, mas em momento nenhum ele desistiu — pelo contrário: quanto maior a barreira, mais ele se sentia motivado a realizar um trabalho com êxito.

Um outro ponto que favoreceu bastante esta relação de confiança foram os encontros familiares realizados pelo Departamento Curricular da Educação Inclusiva em parceria com a escola, pois, nesses encontros, além dos temas abordados, os familiares puderam acompanhar, junto ao professor, os avanços apresentados pelos alunos PCDs. Buscaram todo o auxílio necessário para desenvolver um excelente trabalho e demonstrar não somente para a comunidade escolar, mas também para uma sociedade ainda muito preconceituosa que, quando acreditamos na inclusão escolar de um aluno PCD, não importam as condições e os desafios: com força de vontade e determinação, podemos, sim, alcançar resultados de sucesso e favorecer o aprendizado de nossos alunos.

Precisamos atuar com altas expectativas, a partir de possibilidades, e não frente às dificuldades, transtornos, singularidades, como definitivas e não causais e consequentes a um mundo diverso, onde todos somos diferentes e singulares, por ser esta uma característica nossa como seres humanos. “[...] A compreensão dos processos utilizados pelo aluno permite que sua individualidade seja respeitada e as estratégias propostas não tenham a intenção padronizadora” (Rodriguez, 2022, p. 14).

Sobre os resultados de sucesso obtidos através do trabalho do professor Alexandre no Atendimento Educacional Especializado, ouvimos a mãe da aluna surda, um familiar de um aluno autista e as professoras da sala regular. A mãe relatou que a vivência do profissional em relação à Língua Brasileira de Sinais foi fundamental para os avanços da filha, porque já percebe os avanços em relação à sua língua materna, e também vem apresentando avanços na coordenação motora, autonomia e socialização. A mãe sente que a filha está sendo incluída em todas as atividades ofertadas pela escola, e isso foi de suma importância para que ela se sentisse pertencente àquele ambiente. Tanto o professor quanto o profissional de apoio da aluna estão trabalhando em Libras, não somente na turma de sua filha, mas nas demais turmas da escola — Até as apresentações são feitas em Libras. A família do aluno autista informou que um dos momentos mais felizes do seu dia é o atendimento no AEE, e que o aluno tem desenvolvido bastante a autonomia e a linguagem; já os professores colocaram que as contribuições dadas pelo professor do atendimento educacional especializado têm complementado e favorecido o trabalho realizado em sala regular.

Diante de todas as colocações, percebemos que, quando temos uma gestão inclusiva e participativa, podemos romper barreiras e alcançar grandes resultados no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS E REFLEXÕES

Com base no que discutimos até aqui, é perceptível que em todos os momentos a gestão orientou e apoiou Alexandre, visto que promoveu a conscientização de todos os profissionais e famílias, o que favoreceu o desenvolvimento da sua segurança e noção da sua capacidade. Conforme afirma Luck (2006, p. 21), a gestão pode ser concebida como “[...] um processo de mobilização das competências e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de trabalho”.

Após o início dos atendimentos, a escola vem notando muitos avanços em relação à adaptação, autonomia e linguagem dos alunos, e as famílias informam que têm percebido avanços notórios nos filhos depois dos atendimentos. Contudo, podemos concluir que é de suma importância que haja um processo de sensibilização acerca do trabalho realizado por profissionais do sexo masculino no contexto da Educação Infantil e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>. Acesso em: 12 jan. 2026.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis. Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, Vol. III, 2006.

RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **Dimensões da aprendizagem e Não Aprendizagem**: um olhar teórico, diferentes abordagens. Caderno de Estudos do Curso de Aperfeiçoamento em Estratégias e Práticas de ensino para Educandos com Transtornos de Aprendizagem. Pelotas: UFPEL, 2022.

SILVA, N. R.; PEREIRA, V. A.; ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: o desafio da permanência e garantia da qualidade de ensino. In: DENARI, F. E. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusive**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 15- 40.

Gestão escolar e cultura inclusiva: aprendendo com as crianças autistas

Agleis Monteiro de Freitas¹⁸⁴

Gilmar Ribeiro de Lima¹⁸⁵

Josana Moura Silva¹⁸⁶

INICIANDO A CONVERSA

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

(Paulo Freire, 1998, p.108)

A inclusão é uma temática que, ao longo da história, tem enfrentado desafios significativos para se consolidar como princípio que aponta para o direito efetivo e universal de todo ser humano, independentemente de suas singularidades. Desde a Declaração de Salamanca em 1994 até a criação de legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), têm sido traçadas diretrizes para assegurar o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade, promovendo a valorização da diversidade e a adoção de práticas pedagógicas equitativas (Brasil, 2015; UNESCO, 1994).

Nesse contexto, o relato de experiência em curso enfoca o papel da gestão escolar como liderança que articula a comunidade escolar para a superação das barreiras que têm dificultado a inclusão do estudante “B”, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar em uma escola vinculada ao Sistema Municipal da Educação de Fortaleza.

Neste sentido, a articulação promovida pelo gestor escolar vem possibilitando o desenvolvimento de soluções compartilhadas entre a equipe pedagógica e a família, promovendo a inclusão e o progresso da referida criança, tal qual enfatizado por Paulo Freire, como expresso na epígrafe deste texto, uma visão que encontra respaldo nas práticas articuladas pela referida gestão escolar.

Para a organização da discussão, inicialmente abordaremos o processo de acolhimento da criança e as ações desenvolvidas pela gestão escolar na construção de um ambiente inclusivo. O relato em análise evidencia, em um primeiro momento, a atuação da gestão na promoção de condições institucionais favoráveis à inclusão; em seguida, destaca as estratégias pedagógicas adotadas para favorecer o desenvolvimento gradual da autonomia, da socialização e das habilidades cognitivas da criança. Por fim, serão analisados os impactos dessa experiência para a comunidade escolar, bem como suas implicações para a implementação de políticas públicas inclusivas, evidenciando o papel central da gestão escolar como articuladora de práticas pedagógicas e de políticas educacionais voltadas à inclusão.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Desde o início, foi constatada a necessidade de adotar estratégias diversificadas para favorecer sua inclusão no ambiente escolar, tendo em vista as barreiras que dificultavam a inserção de “B” nas rotinas e interações sociais no CEI.

Após o fortalecimento dos diálogos entre a equipe pedagógica e a família, decidiu-se que a mãe acompanharia a

184 Pedagogia. Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI. Creche Parceira Estrela do Amanhã. Fortaleza-CE. agleisfreitas@gmail.com.

185 Pedagogia. Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). CEI Murilo Aguiar. Fortaleza-CE.

gilmarmaxwell@yahoo.com.br.

186 Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Unichristus. Escola Municipal Deputado Gerônimo Bezerra – Fortaleza-CE. josanaabastos@gmail.com

criança em sala de aula durante as três primeiras semanas, como forma de oferecer segurança emocional e promover um ambiente acolhedor. A presença da mãe foi gradativamente reduzida à medida que a equipe escolar passava maior confiança à criança, favorecendo, assim, uma autonomia crescente que lhe possibilitasse permanecer na escola sem companhia materna.

Essa abordagem, conforme Mendes e Zerbato (2021), reflete práticas pedagógicas fundamentadas no respeito, na paciência e na valorização das singularidades de cada aluno, evidenciando a relevância de estratégias diversificadas para a efetivação de uma educação inclusiva, como também propõem Lustosa e Ferreira (2020), que afirmam ser essencial desenvolver ações integradas entre família, escola e gestão para efetivar a inclusão.

No processo de socialização de “B”, a equipe pedagógica utilizou objetos pessoais de uso na escola, a exemplo da sua mochila, como ponto de partida para engajar o aluno em atividades coletivas. Dificuldades alimentares e de autonomia também foram abordadas de forma gradual e sensível, com a introdução de novos alimentos, sempre respeitando o tempo e o ritmo da criança, o que vem promovendo avanços em sua habilidade de mastigação.

Nesse contexto, a gestão escolar tem se mostrado útil ao coordenar as intervenções pedagógicas e garantir o suporte necessário aos professores. O desenvolvimento da autonomia vem sendo uma das prioridades do trabalho com essa criança, promovido por meio de atividades práticas, como o aprendizado de realizar suas necessidades fisiológicas de forma independente. Intervenções diárias baseadas em exemplos e repetições contribuíram para avanços significativos, evidenciando a eficácia das práticas inclusivas. Mendes e Zerbato (2021, p. 68) reforçam que “a inclusão efetiva se constrói com estratégias que respeitem as particularidades dos alunos e valorizem suas potencialidades”.

Dessa experiência, vêm emergindo aprendizados importantes. Em primeiro lugar, destacou-se a relevância da parceria entre família e escola, exemplificada pelo envolvimento ativo da mãe, que foi fundamental para sua inclusão e progresso. Glat e Blanco (2007, p. 45) afirmam que “a relação família-escola é a base para garantir uma inclusão sustentável e efetiva”. Em segundo lugar, tem ficado evidente a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas diversificadas e acessíveis. Como argumenta Vygotsky (1984, p. 89), “o aprendizado acontece na interação social, e a mediação é essencial para o desenvolvimento humano”.

Por fim, destaca-se a ação gestora como articuladora do processo inclusivo, mediante demandas familiares e práticas pedagógicas para criar um ambiente de acolhimento e aprendizado. Glat e Blanco (2007, p. 33) complementam que “a gestão educacional inclusiva promove a aceitação das diferenças e estimula a cultura do pertencimento.” Também, Lustosa e Ferreira (2020) destacam que as ações integradas entre os diferentes atores da comunidade escolar são fundamentais para o sucesso da inclusão, com vias à permanência e êxito na aprendizagem.

Apesar dos avanços, reconhecemos que desafios foram enfrentados, como a resistência inicial de “B” em interagir com colegas e sua dependência de rotinas rígidas. Esses obstáculos estão sendo superados gradualmente por meio de planejamento pedagógico cuidadoso, intervenções constantes e uma abordagem sensível às necessidades do aluno. Freire (1998, p. 112) destaca que “a educação inclusiva requer paciência e diálogo constante, pois cada aluno carrega uma história única que deve ser respeitada.”

O propósito central deste relato é evidenciar como práticas pedagógicas sensíveis e fundamentadas, lideradas pela gestão escolar, estão sendo transformadoras na trajetória educacional de uma criança com TEA. Os resultados até o momento obtidos reforçam a importância das políticas públicas inclusivas e a necessidade de formação contínua para educadores, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço democrático e acolhedor. Como enfatizam Mantoan e Lanutti (2022, p. 35), “só pode haver uma escola inclusiva se as barreiras forem eliminadas,” tarefa que depende de uma gestão escolar sensível e proativa.

3. CONCLUSÕES

Com base na análise do relato de experiência do processo de inclusão dessa criança, o estudante “B”, em andamento em uma das escolas públicas municipais de Fortaleza, é possível afirmar a importância do papel transfor-

mador de uma gestão escolar comprometida com a construção de uma cultura escolar inclusiva, na medida que tem promovido a articulação entre a família e a escola de maneira acolhedora, incentivando o potencial criativo e a adoção de medidas de suporte à superação das tensões e das barreiras ambientais que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Assim, tem sido possível observar o desenvolvimento de uma perspectiva de coletividade que favorece o aprendizado contínuo com as diferenças, favorecendo, desta maneira, oportunidades de desenvolvimento mais iguais e o incentivo de práticas pedagógicas inclusivas, criando, desta maneira, um ambiente acolhedor que promove avanços significativos no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa vivência vem demonstrando que a gestão escolar deve atuar como catalisadora de mudanças para a construção de uma escola democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GLAT, R.; BLANCO, R. M. R. **Gestão educacional inclusiva:** desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2007.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea.** v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 29 dez. 2025.

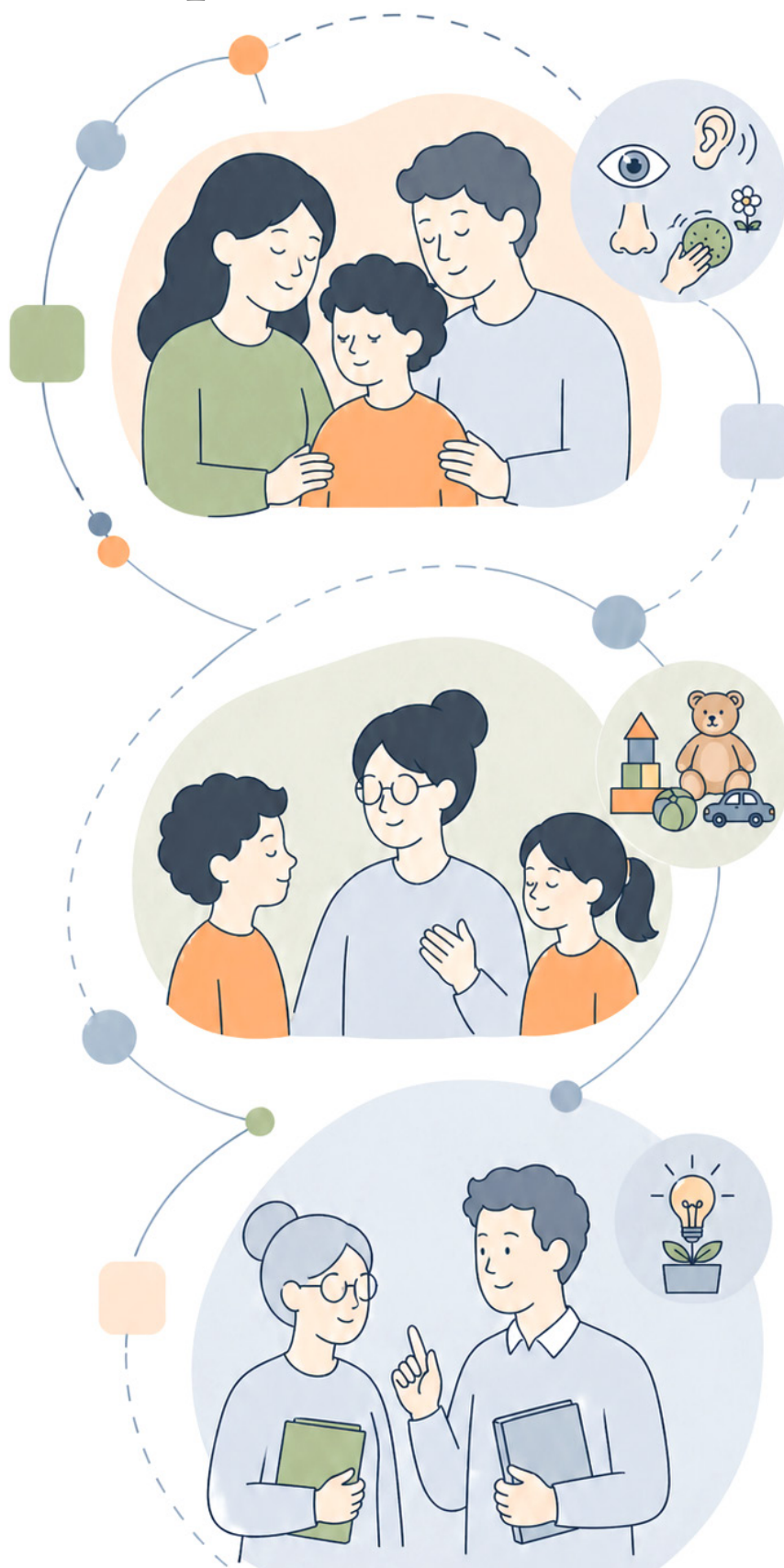
MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **Inclusão escolar:** desafios e possibilidades na prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2022.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. F. **Práticas pedagógicas inclusivas.** São Paulo: Autêntica, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Práticas no atendimento educacional especializado (AEE)



Espaço Arco-Íris: local para autorregulação de crianças com TEA

Maria Valdeiza Lima de Sousa Barros¹⁸⁷
Yáskara Silveira de Medeiros¹⁸⁸

1. INTRODUÇÃO

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.”
(Maria Teresa Mantoan, 2006)

Uma “escola inclusiva” é aquela que se dedica a garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver de forma plena e igualitária. Ela é voltada à inclusão de pessoas com deficiência, mas também considera a diversidade de origens, culturas, orientações e formas de aprender.

Uma escola inclusiva é um modelo educacional que busca garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, participação e desenvolvimento, independentemente de suas diferenças. Isso envolve a criação de um ambiente onde a diversidade é valorizada e respeitada, e onde estratégias pedagógicas são pensadas para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras dificuldades de aprendizagem.

Princípios Fundamentais de uma escola inclusiva:

- 👉 Equidade: todos os alunos devem ter acesso igual a recursos e oportunidades de aprendizado, independentemente de suas habilidades, origem ou desafios pessoais;
- 👉 Diversidade: a escola valoriza as diferenças entre os alunos e entende que essas diferenças são uma oportunidade de aprendizado, tanto para os estudantes com necessidades especiais quanto para os outros;
- 👉 Participação: todos os alunos devem poder participar das atividades escolares de forma significativa, sendo integrados ao ambiente acadêmico e social.
- 👉 A inclusão escolar é respaldada por diversas leis e políticas públicas, tanto no Brasil quanto em muitos outros países. Alguns exemplos no Brasil incluem:
- 👉 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015): estabelece direitos para pessoas com deficiência, incluindo o direito à Educação Inclusiva;
- 👉 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996): prevê a necessidade de adaptar o sistema educacional para garantir o acesso e o sucesso de todos os alunos;
- 👉 Plano Nacional de Educação (PNE): inclui metas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

187 Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ. EM João Paulo I, Fortaleza-CE. valdeizalsb@hotmail.com

188 Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. EM Estanislau Façanha, Fortaleza-CE. yaskarasilveira-demedeiros@gmail.com

Esses instrumentos legais ajudam a garantir que o sistema educacional esteja mais preparado para acolher e apoiar todos os alunos, sem discriminação.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Considerando o nosso cenário, em que a inclusão é um dos pilares fundamentais para a equidade no ambiente educacional, entender como os gestores interpretam e aplicam esses princípios torna-se indispensável para a melhoria das práticas inclusivas nas escolas.

Na Escola Municipal João Paulo I e na Escola Municipal Estanislau Façanha, desenvolvemos um trabalho articulado de planejamento junto aos professores, fundamentado na escuta ativa e no diálogo permanente, com o objetivo de ampliar e qualificar as ações da Educação Especial. Essa escuta, além de favorecer o aprimoramento das práticas pedagógicas, assumiu também a função de cuidado com aqueles que cuidam, reconhecendo as demandas emocionais e profissionais vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse processo, contamos com a parceria de uma psicóloga, que promoveu momentos de diálogo com as famílias atípicas, frequentemente sobrecarregadas pelas exigências do cuidado, das rotinas domésticas e dos acompanhamentos terapêuticos.

Essa perspectiva de acolhimento dialoga com Lustosa e Figueiredo (2021, p. 17), ao afirmarem que “uma escola de orientação inclusiva que se organiza para atender às necessidades dos estudantes cria um contexto favorável para melhor ensiná-los, não deixando de atentar também para a necessidade de seus professores quanto à realização de suas ações docentes”. Assim, compreender as famílias e os profissionais como parte do processo inclusivo mostra-se condição essencial para a efetivação da inclusão.

Com o intuito de ampliar a visão das famílias, foi promovido o encontro com um adulto atípico com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando a desconstrução de pré-julgamentos e a ampliação da compreensão acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Essa ação encontra respaldo na obra quando as autoras destacam que “não é a deficiência que impede que o sujeito aprenda, mas as barreiras que se interpõem a esse processo”, reforçando a importância de oferecer apoios adequados e condições pedagógicas favoráveis (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 24).

Além disso, realizamos uma roda de conversa sobre inclusão escolar, envolvendo todos os setores da escola, com o objetivo de promover uma compreensão coletiva acerca do que significa inclusão e de reafirmar que a responsabilidade pelos estudantes com deficiência é de toda a comunidade escolar. Conforme ressaltam Lustosa e Figueiredo (2021, p.18), “a prática pedagógica não acontece de forma isolada em si mesma, por isso, é interdependente dos apoios da gestão e do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem a instituição nessa organização”. Nesse espaço de diálogo, também foram abordadas questões relacionadas ao autoconhecimento e à saúde mental, destacando a importância da prevenção de adoecimentos e da construção de uma cultura institucional pautada no respeito às diferenças.

Devido aos inúmeros casos de alunos com TEA, deficiências e dificuldades de aprendizagem, reforçamos a importância de propor atividades inclusivas e pertinentes ao nível de cada criança. Também informamos sobre o processo de solicitação do Profissional de Apoio Escolar (PAE) junto à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Por fim, criamos o Espaço Arco-Íris, um ambiente pensado para acolher crianças que necessitam de um espaço tranquilo e estimulador. O local permite que elas se regulem emocionalmente por meio do brincar, retornando depois à sala comum. Durante o intervalo, crianças típicas também frequentam o espaço, favorecendo interações e aprendizado mútuo, sob supervisão dos PAEs e da professora Rosi, do AEE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a LDB nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Inclusiva deve promover diversidade, equidade, acessibilidade, participação e valorização das diferenças.

A escola inclusiva é um modelo educativo que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou características, possam ter acesso à educação de qualidade e participar ativamente da vida escolar. O sucesso desse modelo depende da colaboração entre escola, alunos, famílias e sociedade.

Quando bem implementada, a inclusão escolar traz benefícios para toda a comunidade, promovendo uma educação mais rica, diversificada e respeitosa. A Rede Municipal de Fortaleza tem avançado na implementação de políticas e ações voltadas à inclusão — com ampliação de salas de recursos, contratação de profissionais de apoio e formação continuada. Contudo, ainda há desafios a superar para garantir educação de qualidade para todos.

Educação de qualidade é um direito fundamental, e cabe ao Estado assegurar condições que permitam o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Inclusão, o olhar que ensina**: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

A construção da autoimagem na inclusão escolar: relato de experiência com estudantes em contexto inclusivo

Alessandra Dalmazzo Sanches¹⁸⁹
Elisabeth da Frota Cortez¹⁹⁰
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques¹⁹¹

1. INTRODUÇÃO

“Avaliar um educando implica, antes de mais nada, em acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.”
(Luckesi, 2000 p.7)

Discussões sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência e, em especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ganham campo de interesse social e político a partir dos movimentos de lutas sociais, desde a Constituição Federal 1988, acrescidos das contribuições do movimento da neurodiversidade, em contraposição ao modelo biomédico. Ademais, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (2008), que cria o serviço de atendimento educacional especializado (AEE), realizado de forma complementar ou suplementar nas redes ensino, tem papel fundamental na potencialização da inclusão e ganha amplitude através do Novo Plano Viver sem Limites: Plano Nacional dos Direitos das pessoas com Deficiência, lançado em 2023 pelo Ministério da Educação.

Por outro lado, o progresso das transformações nas dimensões epistêmicas, assistenciais e legais da inclusão percorre um caminho ainda marcado pela não aceitação dos defeitos e imperfeições que geram incompreensões no contexto escolar, que sinalizam a necessidade de uma transformação social e cultural da relação entre a sociedade e os diferentes. Para tal, é reafirmado o movimento da neurodiversidade e as contribuições de Vygotsky (2011) aos estudos da defectologia, que buscam mitigar o preconceito excludente e o capacitismo. De maneira semelhante, essa compreensão de sujeito subjetivo e único, dotado de dificuldades e potencialidades, pode também ser perfeitamente associada à necessidade de se garantir uma educação que atente às diferenças e, como consequência, às necessidades individuais, específicas e diversificadas de estudantes com TEA no ambiente escolar.

A partir de então, buscou-se obter a apropriação individual da perspectiva desses sujeitos sobre si e sobre o outro, compreendendo que, para potencializar as habilidades e atender às necessidades individuais e específicas de cada estudante com TEA, faz-se necessário, inicialmente, estabelecer um vínculo afetivo com esses sujeitos. Para tal, nós utilizamos o conceito de autoimagem como forma de promover uma aceitação e valorização dessas características, sem rótulo ou segregação, compreendendo que cada indivíduo possui uma forma única de experimentar o mundo e de compreender a si mesmo e aos outros.

A autoimagem (Schilder, 1983) refere-se à forma como uma pessoa se percebe, sente e valoriza a si mesma. Ela envolve a construção de um senso de identidade, autoestima e autoconhecimento que se desenvolve de maneira gradual, influenciada por fatores como a interação com os pais, a escola, os amigos e a sociedade em geral.

189 Especialização em Psicopedagogia Clínica e Escolar. Universidade Estadual do Ceará (UECE). E.M. Professor Manuel Eduardo Pinheiro Campos. dalmazzosanches@hotmail.com

190 Especialização em Gestão Escolar. Universidade Estadual do Ceará. (UECE). E.M. de Tempo Integral Ambiental. e_frota@yahoo.com.br. Especialização em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais.

191 Universidade Federal do Ceará (UFC). E.M. Professora Bernadete Oriá de Oliveira. cpvania@yahoo.com.br.

Logo, a percepção da autoimagem em crianças é um processo dinâmico e multifatorial, influenciado por aspectos internos, como o desenvolvimento cognitivo e emocional, e externos, como o ambiente social e cultural. Embora as crianças atípicas enfrentem desafios adicionais na construção de uma autoimagem positiva, tais como atraso cognitivo, dificuldades na comunicação social, na compreensão das normas sociais ou ainda hipersensibilidade sensorial e motora, elas também têm o potencial de desenvolver uma percepção saudável de si mesmas. Isso se dá especialmente quando recebem o apoio adequado e quando suas singularidades são valorizadas. O papel dos pais, educadores e profissionais de saúde torna-se crucial para ajudar essas crianças a se perceberem como indivíduos completos e valiosos, com potencial para crescer e se desenvolver em suas próprias formas únicas de ser e estar no mundo.

Ademais, a estigmatização e exclusão social das crianças com características atípicas pode levá-las a ser alvo de bullying ou marginalização, o que impacta diretamente na sua autoimagem. A exclusão social pode levar a sentimentos de inadequação e rejeição, afetando sua autoestima. O suporte de uma rede de apoio compreensiva e acolhedora é fundamental para a construção de uma autoimagem positiva. Quando as crianças atípicas são incentivadas a reconhecer suas habilidades e progressos, ao invés de se concentrar nas suas limitações, elas tendem a desenvolver uma imagem mais positiva de si mesmas.

Dessa forma, sob a perspectiva inclusiva pautada na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky (2011), que contempla as singularidades de cada sujeito e o desenvolvimento do mesmo a partir das interações sociais propostas pelo meio, apresentaremos no próximo tópico uma atividade que reforça a ideia de que o ambiente em que a criança está inserida e a forma como ela é tratada por seus familiares, educadores e pares desempenham um papel fundamental na formação de sua autoimagem, que pode reforçar ou prejudicar suas percepções sobre si mesma.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Na Semana da Inclusão proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, na Escola Municipal de Tempo Integral Ambiental, situada no Distrito de Educação II, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) executou uma atividade contemplando 250 alunos, distribuídos em 10 turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Essa atividade surgiu a partir da necessidade de se promover um momento inclusivo e acolhedor, que despertasse o interesse pela autoimagem positiva de cada aluno, em especial os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de forma a favorecer a aceitação de suas características físicas e individuais, com enfoque na valorização das diferenças que nos tornam únicos, na socialização e no respeito mútuo.

A professora iniciou a semana com rodas de conversas por turma, sensibilizando os estudantes sobre a temática em questão. Posteriormente, foi realizado o movimento de registro individual dos rostos de todos os alunos, utilizando-se de um celular. Em seguida, essas fotografias foram editadas, sendo impressas apenas a metade do rosto de cada criança, deixando a outra metade em branco para que fossem completadas com desenhos pelo próprio dono da face. Ademais, para que essa ação fosse realizada, a professora proporcionou uma paleta vasta de lápis nos tons de pele que pudessem contemplar a diversidade de tons das peles dos alunos.

Assim, cada turma foi atendida em um horário previamente combinado com os professores de referência, para que os alunos pudessem localizar as figuras impressas e, após encontrar sua foto incompleta, fazer o desenho da outra metade do rosto, como se via e se percebia. Para isso, foram disponibilizados espelhos pela sala, além dos lápis com diversos tons que pudessem contemplar todos os alunos.

Vale ressaltar que essa ação envolveu todos os alunos da escola, não apenas aqueles que estão listados como público-alvo do atendimento escolar especializado, e constatou-se uma riqueza de reações, emoções e sentimentos nos estudantes, que, ao se desenharem e se reconhecerem no que se estava vendo, construíram uma autoimagem positiva, assim como também uma autoaceitação de suas características físicas individuais, tornando esse momento rico e repleto de significados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a experiência relatada, observa-se como a prática educativa inclusiva, ao integrar estudantes diversos e promover a reflexão sobre a autoimagem, pode ser uma poderosa ferramenta para a inclusão e valorização das diferenças através da aceitação mútua, fortalecendo, assim, a identidade de cada sujeito. A partir da proposta de desenhar a própria autoimagem, observamos que os estudantes, ao serem desafiados a refletir sobre como se percebem, demonstraram uma incrível riqueza de detalhes e sentimentos em suas produções ao se conceberem em suas singularidades, tornando a diferença algo positivo e valorizado. Esse processo não só promoveu a autoaceitação, mas também foi essencial para reforçar o respeito às diferenças, independentemente de suas condições. Além disso, essa atividade permitiu que o público-alvo do atendimento escolar especializado se visse não como rótulos ou limitações, mas como indivíduos com um conjunto de habilidades e características, capazes de contribuir para o ambiente escolar de maneira afetiva e significativa.

Dessa forma, através da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2011), entendemos que as interações sociais e o apoio contínuo de professores são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e a promoção do bem-estar emocional de todos os estudantes. Portanto, essa experiência ilustra a importância de criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e assegure que cada aluno se sinta reconhecido em suas singularidades, o que contribui para o fortalecimento de sua autoestima e de sua identidade como parte de uma sociedade plural e inclusiva.

Em outras palavras, para que a inclusão seja uma realidade no contexto escolar, faz-se necessário que os gestores escolares, professores e demais profissionais da educação se unam para criar espaços e práticas que valorizem a diversidade e atendam às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, o poder público, em parceria com as unidades escolares, deve garantir recursos físicos, estruturais e humanos, formação continuada e apoio às escolas. Por outro lado, a sociedade, por sua vez, também tem um papel fundamental ao promover a aceitação das diferenças desde a base familiar a educacional, garantindo que os direitos de todas as crianças, com ou sem deficiência, sejam respeitados e atendidos adequadamente, tornando essa prática concreta e transformadora.

Diante dessas reflexões, os resultados evidenciam aspectos fundamentais para o sucesso da experiência. Primeiramente, a atividade demonstrou como a percepção da autoimagem pode ser enriquecida quando proporcionada a oportunidade de expressão livre e reflexiva sobre si mesmo, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em segundo lugar, o engajamento de todos os alunos na atividade de construção da autoimagem reforçou a ideia de que a inclusão deve ser uma prática que envolva toda a comunidade escolar, gerando um impacto significativo nas relações interpessoais e no processo de aceitação. Em terceiro, a ação contribuiu para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e menos excludente, em que as diferenças não são apenas toleradas, mas celebradas. E, por fim, mas não menos importante, contribuiu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e de gestão escolar, ressaltando a importância de uma abordagem mais sensível e respeitosa às diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 23 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as relações psíquicas com a anatomia. Tradução de Heloísa L. B. Z. S. Pinto. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQ-Wfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 14. jan. 2026.

Trabalho colaborativo entre professoras do AEE e do Ensino Comum: uma parceria eficaz

Elane Maria Holanda Vale¹⁹²

Eliane Rocha Freitas¹⁹³

Francisca Andreia Freires Rodrigues¹⁹⁴

Bruno de Oliveira Sales Mota¹⁹⁵

1. INTRODUÇÃO

“Nenhum de nós é tão inteligente quanto todos nós juntos.”
(Warren Bennis, 2022)

A Educação Inclusiva é essencial para construir uma sociedade mais acolhedora e que valorize a diversidade. No entanto, incluir vai além de apenas aceitar a matrícula de pessoas com deficiência: é necessário adaptar-se às necessidades daqueles que serão incluídos, e não o oposto. Uma dessas estratégias é o ensino colaborativo, que se destaca por facilitar o processo de inclusão. Essa abordagem busca integrar os conhecimentos do professor da sala regular com os do especialista em Educação Especial, permitindo um trabalho conjunto em benefício dos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial no atendimento educacional especializado (AEE). Assim, é possível atender às necessidades individuais desses estudantes sem deixar de lado o currículo para todos os alunos.

Com base nesse trabalho conjunto entre a professora da sala do Atendimento educacional especializado e a professora da sala regular de ensino de uma escola de Ensino Fundamental que atende do Infantil do quarto ao quinto ano no Distrito de Educação Regional 6, situada na periferia de Fortaleza, acreditando no esforço do trabalho colaborativo para a melhoria da aprendizagem das crianças com deficiência, o grupo gestor investiu esforços na formação continuada dos professores e na parceria do trabalho com a profissional da sala de atendimento educacional especializado, buscando alternativas para superar as dificuldades e verdadeiramente fazer a inclusão acontecer, da mesma forma como acontece com as demais instituições municipais, como as creches e centros de Educação Infantil.

Esse relato traz como eixo principal apresentar os passos realizados pela gestão na implantação do ensino colaborativo: benefícios e desafios enfrentados nessa estratégia usada na Educação Inclusiva nas instituições municipais, e uma breve reflexão de que é possível ajudar outros profissionais na conquista de uma inclusão efetiva.

2. TRABALHO COLABORATIVO: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

No Brasil, diversas políticas educacionais têm como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência. Dentre elas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Essa política foi desenvolvida em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil em setembro de 2007. O Artigo 7º da Convenção assegura às crianças com deficiência o direito à educação em igualdade de condições com as demais crianças. Com base nesses princípios, a PNEEPEI estabelece diretrizes para incluir alunos com deficiência em escolas regulares, propondo o uso de recursos como equipamentos, materiais pedagógicos e ca-

192 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, especialista em Psicologia clínica e Educacional.

193 Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica.

194 Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UECE).

195 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

pacitação de profissionais, com o objetivo de promover o acesso, participação e aprendizagem dos alunos, incluindo os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. De acordo com a Política Nacional, é um direito de toda criança ser atendida de forma igualitária, garantindo o acesso aos serviços de qualidade oferecidos pelo Estado, especialmente na área da educação, para promover seu pleno desenvolvimento.

O atendimento educacional especializado está definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (CNE/CEB, 2001) como serviço pedagógico conduzido por professor especializado, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos estudantes, assim considerando suas necessidades específicas. É um serviço que percorre todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo ser realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra unidade de ensino no seu entorno.

Segundo o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, a primeira atribuição do professor da sala de atendimento educacional especializado (AEE) é atuar de forma colaborativa com o professor da classe regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades ao currículo e sua interação no grupo.

Observando a realidade escolar e o contexto dos profissionais envolvidos, a primeira barreira a ser vencida é a desinformação; para isso, a formação em contexto para toda comunidade escolar a fim de esclarecer a função do professor da sala do AEE é de suma importância. É preciso esclarecer que a função do professor é pedagógica e não clínica, que a ele cabe, juntamente aos professores da sala comum, criar condições necessárias para incluir as crianças. Então, já no primeiro encontro pedagógico, a professora da sala de atendimento educacional especializado teve sua pauta garantida. Segundo a professora do AEE, esse momento não é só formativo, mas também proporciona a toda comunidade escolar a criação de vínculo, fortalecimento da parceria para que todos se sintam corresponsáveis na escola pelo processo de inclusão, bem como provoca em todos os profissionais o interesse em conhecer as crianças, suas características e especificidades, ajudando, dessa forma, a criar condições necessárias para a efetivação da aprendizagem e inclusão.

O ensino colaborativo é uma proposta para a Educação Inclusiva que se baseia basicamente na parceria entre os professores das classes comuns e os professores da Educação Especial, com a finalidade de proporcionar uma melhoria no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns (Cappellini, 2007 *apud* Sousa; Silva; Fantacini, 2016).

De acordo com o trabalho colaborativo vivenciado na escola ao longo do ano de 2024, a gestão escolar destaca que, em relação a outros anos, os professores estão mais seguros em desenvolver suas ações pedagógicas e em buscar na professora do AEE atividades que ajudem a superar as dificuldades dos alunos e a reconhecer nela uma parceria que dá certo.

O diálogo nos planejamentos uma vez por mês para compartilhamento da aprendizagem de cada aluno e a escuta atenta e acolhedora são de fundamental importância, porque ajudam os professores de sala comum a se sentirem mais seguros e abertos para novas práticas com as crianças. Percebe-se que, através de atividades específicas, algumas crianças conseguem se regular melhor diante de desafios como barulhos e convivência. A gestão pedagógica na pessoa da coordenadora destaca a importância do diálogo esclarecedor sobre valores como respeito, colaboração e tolerância com todas as crianças para que o processo de inclusão seja realizado em toda escola. As reuniões formativas com as famílias também foram importantes para a compreensão do direito à educação na sala regular de ensino, como traz a Constituição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e todos os outros documentos norteadores, esclarecendo principalmente o papel de cada um no exercício de sua cidadania.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades

específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, devendo ocorrer, prioritariamente, no turno inverso ao da escolarização.

A inclusão não implica mudanças nos conteúdos, mas sim a maneira como eles são apresentados, respeitando as especificidades e particularidades de cada aluno.

Conforme Rodrigues (2020), as adaptações curriculares dizem respeito às modificações realizadas no currículo com o objetivo de garantir que alunos que apresentam necessidades específicas possam acessar os conteúdos escolares e desenvolver sua aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que algumas ações são importantes para que o trabalho colaborativo aconteça, promovendo verdadeiramente a inclusão escolar. Descrevemos a seguir as que consideramos mais importantes no trabalho realizado durante o ano de 2024: formação em contexto para toda a comunidade escolar; reunião com as famílias das crianças atendidas na sala do AEE e núcleo gestor; planejamento colaborativo entre a equipe pedagógica (professor da sala regular, professor do AEE e coordenador pedagógico) uma vez por mês; adequação das metodologias de ensino e adaptações de materiais didáticos, entre eles, o uso de pranchas de apoio para leituras e o uso de abafadores; e adequações dos espaços com acessibilidade.

Sobre o trabalho colaborativo, destacamos que o olhar de toda a equipe pedagógica centra-se não nas dificuldades das crianças com necessidades especiais, mas na capacidade de toda criança e no seu potencial para aprender, respeitando seus limites e seu tempo.

Com a parceria dos professores da sala regular de ensino e do professor da sala do AEE, bem como o compromisso da gestão em envolver toda a comunidade escolar, a educação de Fortaleza vem apresentando avanços consideráveis para a efetivação de uma qualidade na educação e promoção da inclusão efetiva, contribuindo cada vez mais para o pleno desenvolvimento das crianças e para a formação de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

DCR FOR. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**, volumes 1 e 7. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ SME, 2024

FORTALEZA. **Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental**, volumes 1 e 2. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ SME, 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação – SME. 2022. **A Educação Inclusiva na Rede Municipal de ensino**

de Fortaleza: um olhar para todos - Orientações para profissionais da educação. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12yuL712OYDuD-nUOdF_hgNORowyLXJFF/view. Acesso em: 12 jul. 2023.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

Ensino colaborativo para crianças com TEA na Educação Infantil: vivências inclusivas

Kélia Ma. Batista da Silveira¹⁹⁶
Joice Garcia Lima¹⁹⁷
Agna Mota de Almeida Janebro¹⁹⁸

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades.”
(Freire, 1998, p. 108)*

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil visa a garantir acesso, permanência e participação de todos os alunos. Devido às peculiaridades dessas crianças, a inclusão é mais complexa. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o sucesso das escolas inclusivas depende da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares.

Iniciamos o relato de experiência com a descrição do diagnóstico preliminar e a escuta ativa com professores e familiares para entender as concepções sobre deficiência e a aderência ao ensino colaborativo, visando a garantir a participação e o desenvolvimento das potencialidades das crianças, especialmente das autistas. Segue-se a discussão sobre a importância da formação continuada e do compartilhamento de práticas na inclusão escolar. A ideia é identificar lacunas na formação dos profissionais em relação ao apoio às crianças da Educação Especial, especialmente com TEA, para planejar intervenções adequadas.

Na terceira parte do relato de experiência em curso, trataremos das estratégias características do ensino colaborativo, dos materiais e dos instrumentos que contribuem com a prática pedagógica, com a adequação dos espaços físicos, entre outros.

Na quarta parte deste relato, discutiremos o acompanhamento pedagógico contínuo das crianças com TEA, destacando a implementação do planejamento colaborativo entre professores da sala regular, o profissional do AEE e a coordenação pedagógica.

2. RELATO DA PRÁTICA

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar ainda é vista como um grande desafio. Isso ocorre porque, para uma inclusão plena, é necessário refletir e eliminar concepções enraizadas no sistema educacional tradicional. Assim, “uma análise desse contexto escolar é importante se quisermos entender [...] a razão de se propor inclusão escolar, com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos” (Mantoan, 2003, p.27).

No Centro de Educação Infantil, há um aumento anual de crianças com deficiência, especialmente com TEA, promovendo discussões sobre Educação Inclusiva. Para intensificar a integração interdisciplinar e fomentar práticas inclusivas, consideramos ajustar metas, dividir responsabilidades e estratégias para lidar com a diversidade nas salas de aula.

196 Pós-graduada em Educação Infantil: Docência e Gestão Institucional, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Centro de Educação Infantil (CEI) Dom José Tupinambá da Frota, Fortaleza-CE. silveira.kelia@educacao.fortaleza.ce.gov.br;

197 Mestre em Educação, Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). EM Marcos Valentim Pereira de Souza, Fortaleza-CE. joice.garcia@educacao.fortaleza.ce.gov.br ;

198 Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica, Faculdade Kurios (FAK). EM Heitor Villa Lobos, Fortaleza-CE. agnaalmeida@hotmail.com.

Iniciamos novas práticas inclusivas na escola com um diagnóstico inicial e escuta ativa, realizando reuniões para entender as percepções, ideias e obstáculos dos professores sobre a Educação Inclusiva. Realizamos encontros com as famílias para conhecer as crianças, mostrar os espaços e dialogar com colaboração, escutando e envolvendo as famílias nas tarefas cotidianas do CEI. Os pais conhecem melhor as necessidades e preferências das crianças, e sua participação ativa é crucial para atender a essas necessidades adequadamente. Na primeira fase da experiência, observamos que a maioria dos professores compreendia o conceito social de deficiência e a Educação Especial Inclusiva, mas ainda tinham receio de ensinar crianças com TEA. A escuta foi essencial para planejar intervenções específicas. As famílias passaram a confiar mais no trabalho realizado no CEI, sentindo-se mais seguras sobre o desenvolvimento de seus filhos e mais colaborativas na troca de informações e vivências, contribuindo para o avanço do processo educativo.

As observações feitas na primeira parte do texto apoiam os ensinamentos ressaltados por Luck (2006), que atribui relevância na participação dos pais no processo educativo e contribuindo para aprimorar a qualidade da educação, mas isso dependerá da motivação que a escola pode oferecer através da formação de parcerias entre escola e família.

Na segunda parte da experiência, desenvolvemos as seguintes ações: Formação Continuada e Compartilhamento de Práticas. Nesta fase, realizamos pesquisas e estudos com a colaboração do professor do atendimento educacional especializado (AEE) e promovemos a colaboração entre professores e demais envolvidos, com a presença de especialistas para discutir práticas inclusivas e colaborativas, incentivando o compartilhamento de boas práticas e valorizando o conhecimento de cada membro da equipe. Ministramos palestras informativas para as famílias com o objetivo de orientar sobre como agir com as crianças e nortear o atendimento delas.

Durante as ações desenvolvidas na segunda parte da experiência, observamos que, a partir da formação contínua, os docentes passaram a apresentar novas atitudes e competências que os permitiram entender e agir de maneira adequada em diversas situações do cotidiano escolar. Além disso, contribuíram para uma proposta pedagógica inclusiva, promovendo mudanças baseadas nas possibilidades e com uma perspectiva positiva das crianças com deficiência. As famílias passaram a compreender e aceitar melhor seus filhos, combatendo rótulos, preconceitos e exclusão, criando um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

As observações realizadas na segunda parte do texto corroboram com Luck (2009), que afirma que a cultura inclusiva na escola é a construção de valores inclusivos que todos os envolvidos no processo educacional compartilham, como professores, funcionários, gestores, alunos e famílias. Lustosa e Figueiredo (2021) também destacam a importância do aprimoramento constante dos professores para a implementação eficaz da inclusão escolar, sublinhando a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ao longo dos encontros formativos com os docentes, a terceira fase da experiência se destinou às estratégias de ensino e aos recursos necessários para a sua aplicação. Nesta etapa, introduzimos estratégias, materiais e ferramentas para um ensino colaborativo e apresentamos ferramentas metodológicas e tecnológicas e jogos estruturados, que incentivam a participação das crianças nas experiências e diminuem os obstáculos inicialmente apontados pelos professores. Pensamos na estrutura do local para ser confortável, segura e acessível a todos. O espaço físico da creche deve atender às necessidades das crianças, incluindo as com autismo, oferecendo estímulos sensoriais adequados, áreas tranquilas para relaxamento e locais dinâmicos para brincadeiras.

Durante as ações desenvolvidas na terceira parte da experiência, observamos que os educadores passaram a acolher as diferenças e levá-las em conta no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno aprende de maneira distinta, que possui um contexto particular e necessita ser identificado como indivíduo. Eles conversaram com as famílias, estreitando relações e criando vínculos que melhoram o processo de educação infantil. Os docentes passaram a elaborar estratégias, reorganizar os ambientes e planejar coletivamente as experiências, permitindo que as crianças se envolvessem ativamente como protagonistas de seus próprios percursos educacionais. Também definiram e cumpriram uma rotina com tempos de acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2020) e com o Documento de Orientações para a Organização de Rotinas na Educação Infantil (2023).

As observações na terceira parte do texto destacam a importância de continuar o trabalho pedagógico, apesar das dificuldades e falhas, pois cada esforço contribui para o progresso e inclusão dos alunos. Cunha (2012, p. 30) indica: “Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. Já Lustosa e Figueiredo (2021) apontam que os ambientes escolares atuam como um terceiro educador, promovendo a interação entre alunos e adaptando ações pedagógicas às necessidades de cada estudante. A variedade de atividades, formas de agrupamento e a estruturação da rotina escolar são cruciais para o aprendizado, especialmente para alunos com deficiência. Para Mantoan (2003), a reestruturação deve criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os alunos, adaptando práticas de ensino, formando continuamente os docentes e implementando uma gestão escolar inclusiva.

Na quarta etapa da experiência, realizamos o Acompanhamento e Retorno Contínuo. Ao aplicar os planejamentos na rotina da sala de aula, observamos as práticas e incentivamos feedbacks, estabelecendo uma rotina colaborativa entre os docentes, a profissional do atendimento educacional especializado (AEE) e os demais envolvidos. Esta fase foi fundamental para apresentar aos professores as oportunidades de atuação em uma educação com práticas inclusivas e demonstrar que é viável alcançar resultados positivos através do planejamento colaborativo.

As observações apresentadas na quarta parte do texto corroboram o que a autora havia afirmado anteriormente. Mantoan destaca a importância de um método estruturado de troca de ideias entre docentes, diretores e coordenadores pedagógicos. Ela argumenta que essa interação é essencial para o progresso profissional e a formação contínua dos educadores. Além disso, enfatiza a importância da supervisão do aprendizado escolar, avaliação e feedback na perspectiva da inclusão, focando no avanço individual de cada aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das nossas discussões, compreendemos que o planejamento pedagógico é essencial para a elaboração de práticas de ensino inclusivas. É clara a relevância do papel do coordenador pedagógico na construção, estabelecimento e mobilização de ambientes dinâmicos, colaborativos e reflexivos, com o objetivo de satisfazer as demandas dos docentes e as habilidades dos alunos. Diante da prática inclusiva com crianças autistas na Educação Infantil e do ensino colaborativo entre os envolvidos, é possível afirmar que a colaboração e o compartilhamento de experiências foram fundamentais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Apesar das dificuldades e desafios ainda existentes, de um modo geral, nas questões sociais que impactam a rotina escolar, observamos, com essas vivências/experiências desenvolvidas no Centro de Educação Infantil (CEI), que a participação e a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo e no fazer pedagógico têm diminuído barreiras e introduzido práticas de inclusão no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FORTALEZA. SME/COEI. **Orientações para a organização de rotinas na educação infantil**. Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. SME/COEI. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, Vol. III, 2006.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Inclusão, o olhar que ensina: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Relato de experiência na Escola Aldaci Barbosa: uma vivência de talentos no AEE

Patrícia Kelly Pires da Silva¹⁹⁹
Vilanir Alberto de Oliveira²⁰⁰
Solange Costa da Silva Bandeira²⁰¹
Érica Vasconcelos Cajazeiras²⁰²

1. INTRODUÇÃO

“A inclusão não é um favor, mas um direito. É o compromisso de construir uma sociedade mais justa e equitativa.”
(Mantoan, 2003)

A inclusão é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Este relato tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas no contexto escolar, destacando os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e os resultados alcançados.

Ao refletirmos sobre essas práticas, buscamos contribuir para o debate e a promoção de ambientes inclusivos e acolhedores, pois, apesar dos avanços significativos nos últimos anos, como a criação de leis e políticas públicas para a acessibilidade e equidade, ainda há desafios a serem enfrentados, especialmente no campo educacional e no mercado de trabalho.

A implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco na promoção de direitos das pessoas com deficiência, assegurando sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade.

No entanto, a efetivação dessas garantias muitas vezes esbarra em barreiras culturais, estruturais e econômicas que limitam o acesso e a inclusão plena. Na educação, por exemplo, temos avançado na inclusão de alunos com deficiência por meio de adaptações curriculares, formação de professores e recursos pedagógicos especializados. Contudo, ainda é necessário superar o preconceito, ampliar o acesso à infraestrutura adequada e fomentar a sensibilização da sociedade para que a inclusão seja efetiva e integral.

Consideramos que a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde todos os alunos possam explorar e desenvolver suas potencialidades através de vivências práticas, que possam oferecer a cada criança oportunidade de se expressar, compartilhar suas habilidades e sentir-se valorizada.

Para dar organização a essa discussão, destacamos uma experiência exitosa, na Escola Municipal Profa. Aldaci Barbosa, com o público do AEE, na qual encontramos, no show de talentos, uma oportunidade de dar voz e visibilidade aos alunos especiais, integrando-os de forma significativa à comunidade escolar. Seguidamente, revelaremos as estratégias utilizadas para a promoção das ações de inclusão, planejadas durante o Encontro Pedagógico, com a participação da comunidade escolar, com o intuito de fortalecer o projeto pedagógico anual, que visa a fortalecer os valores de respeito e empatia na escola.

199 Pós-graduação em administração escolar (UVA) – CEI Menino Maluquinho – Fortaleza-CE. patriciapiresmano@gmail.com

200 Pós-graduação em administração escolar (UVA) – E.M. Aldaci Barbosa – Fortaleza-CE. vilaniraoliveira@gmail.com

201 pós-graduação em Gestão Escolar (UFC) – E.M. Luís Ângelo Pereira - Fortaleza. solbandeira@yahoo.com.br

202 Mestranda em Educação (UFC). E.M. André Luís – Fortaleza-CE. erica.vasconcelos@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Por fim, detalharemos os avanços e conquistas percebidos, que serviram não apenas para celebrar as habilidades únicas de cada dos participantes, mas também para nos mostrar que a inclusão vai além das palavras, revelando ser um espaço de aprendizado mútuo.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Este é um relato de experiência vivenciado na EM Profa. Aldaci Barbosa, onde os alunos da sala do AEE tinham atividades e atendimentos individuais com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e todos inseridos em sala regular participavam dos eventos escolares como ouvintes, e não como protagonistas de seus talentos.

Percebemos o quanto a inclusão se torna fundamental no contexto escolar. Embora os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam matriculados nas salas regulares de ensino, a realidade observada em nossa escola ainda demandava avanços mais significativos. A inclusão não se limita ao cumprimento do que estabelece a legislação; trata-se, sobretudo, de promover condições para que cada estudante se sinta efetivamente pertencente e participante do ambiente escolar. Nesse sentido, buscando ampliar as oportunidades de participação e valorização dos estudantes, inclusive daqueles com necessidades especiais e com diferentes talentos, foi criado o 1º Show de Talentos Esportivo, destinado a todos os alunos que participaram de campeonatos e conquistaram medalhas em suas respectivas categorias. Essa iniciativa teve como objetivo reconhecer conquistas, incentivar a participação e fortalecer uma cultura escolar mais inclusiva.

Fizemos as inscrições dos alunos e observamos uma inscrição muito especial de uma aluna que tem deficiência no braço esquerdo e que é corredora medalhista em pista de atletismo na Universidade de Fortaleza – Unifor, e foi apresentada a toda a comunidade escolar no dia da ação junto dos demais esportistas da escola, como judô, futebol, luta livre, ballet, corredores em pista de atletismo. Nesse momento, foi sentido por muitos que temos o poder de ser o que desejamos ser, e só depende de cada um, independentemente de sua limitação física, intelectual, emocional.

No 2º semestre, lançamos o 2º Show de Talentos com várias categorias, como a poesia, canto, dança, esculturas com massinha, desenhos e pinturas, teatro, desfile. O processo seguiu o mesmo com inscrição dos candidatos. Nas apresentações, os nossos alunos especiais demonstraram o quanto são especiais em talentos, com esculturas perfeitas em massinha de modelar; no canto, com músicas gospel; com desenhos e pinturas de personagens famosos. E nesse ano de 2024, a prática de inclusão em todos os projetos e eventos em nossa escola se tornou rotina escolar, com a visita à biblioteca no horário do intervalo, nas amostras literárias e feiras de ciências, com a construção de maquetes e robótica.

Para que esses alunos venham se desenvolver em suas dificuldades e possam ter uma aprendizagem proveitosa, esta aprendizagem depende de uma série de fatores, como formação docente, adaptação do espaço físico, investimentos e políticas públicas. Mas algumas atitudes podem adotadas pela comunidade escolar de imediato, como:

1. Orientar funcionários e estudantes

O gestor escolar e o corpo docente devem educar a equipe e os discentes sobre a importância da inclusão para todos os envolvidos. É preciso que toda a comunidade esteja alinhada ao propósito de construir uma escola inclusiva.

2. Incentivar estudantes sem deficiência a participarem do processo

A colaboração deve ser incentivada entre as turmas, de forma que todos se beneficiem da interação. Atividades em grupo ou em duplas são uma forma prática de criar um ambiente propício para a inclusão dos estudantes com deficiência.

3. Reservar um espaço da escola para ser o “cantinho da calma”

Alguns estudantes com deficiência podem passar por episódios de ansiedade e frustração ao lidar com alguma di-

ficuldade no aprendizado. Reserve uma sala da escola para que a criança ou adolescente possa conversar com alguém e se tranquilizar, para depois retomar as atividades em sala de aula.

4. Conhecer os tipos de deficiência, síndromes e transtornos mais comuns em escolas inclusivas

Existe uma grande variedade de deficiências, síndromes e transtornos, de acordo com o CID-11 da Organização Mundial da Saúde (OMS). É importante conhecer as mais recorrentes para determinar os métodos de ensino e as tecnologias assistivas que a escola precisa oferecer ao corpo discente.

5. Instruir os professores a usar sinais não verbais

Às vezes, apenas ouvir o conteúdo não é suficiente para os estudantes. Os professores devem usar em sala de aula sinais não verbais, como gestos, objetos e imagens.

6. Estimular a independência dos estudantes

O estudante com deficiência deve se sentir independente para agir e pensar, dentro das suas particularidades. É papel da escola inclusiva ajudar neste processo, sempre respeitando o ritmo de evolução de cada um.

Refletindo sobre as principais questões que gestores, coordenadores pedagógicos e professores levantam em relação às práticas de inclusão escolar — organização das turmas, avaliação, diagnóstico, atividades diferentes, livros excessivamente calcados na visão, falta de compreensão dos que reclamam do ritmo de uma aula que favoreça o aluno com necessidades especiais —, vemos que a implementação do conceito na prática vem a partir das vivências no cotidiano e da conscientização quanto à necessidade de promover uma educação que atenda a todos os educandos, levando em conta as particularidades e pautada principalmente em diretrizes e documentos educacionais nacionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, vimos que, para promover uma cultura de respeito e oferecer o que o aluno atípico (com necessidades especiais) precisa, o professor, a gestão da escola, o coordenador, entre outros que trabalham na escola, devem entender as necessidades únicas e ser capazes de adaptar o ambiente de aprendizagem e as atividades. Assim, poderão ajudá-lo a construir autoestima e confiança, tendo um impacto positivo em sua vida acadêmica e futura, pois, além de garantir um princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz que “todo ser humano tem direito à instrução”, a inclusão escolar também tem um papel importante no desenvolvimento socioemocional e psicológico das crianças com necessidades especiais.

As vivências cotidianas dentro de uma escola devem pensar e entender que a inclusão é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa, como foi citado na introdução. Incluir não é simplesmente acolher, entender ou respeitar. Incluir é reconhecer e valorizar a diversidade como um direito humano, pois uma escola inclusiva deve abrir as portas para todos, sem discriminação, e, a partir da necessidade de cada indivíduo, buscar soluções para proporcionar o melhor ensino e experiência de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: nov. 2024.

Práticas (im)possíveis de inclusão na escola: relato de experiência de construção de sólidos geométricos

Francisca Socorro Araujo²⁰³

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”
(Freire, 1998, p. 108)*

A educação é um direito fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, incluindo-se aí os sujeitos com deficiências e/ou transtornos, que igualmente fazem parte dela. Na perspectiva inclusiva, a educação é um conceito amplo, acerca do qual a literatura mostra que vem sendo discutido, questionado e revisitado ao longo da história. Segundo a UNESCO (2019), a Educação Inclusiva é um processo que visa a criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Que a Educação na Perspectiva Inclusiva compõe o rol do que é essencial, é uma questão que já não se contesta. Contestam-se, porém, as (im)possibilidades de implementação dessas práticas no chão das escolas, que ainda não oferecem um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos. Apesar dos avanços em termos de legislação, a Educação na Perspectiva Inclusiva ainda enfrenta desafios significativos de implementação. Dentre as barreiras, há falta de estrutura adequada e lacunas em termos de formação dos professores para esta prática.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre possibilidades de implementação da inclusão na escola a partir da análise de atividades na área de matemática, realizadas no contexto de uma das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Fortaleza.

Justifica-se a escolha por atividades de matemática por ser este um componente curricular cuja aprendizagem e ensino são ainda muito desafiadores para alunos e professores. Assim, buscou-se evidenciar que, apesar dos desafios, as práticas inclusivas são possíveis a partir da rotina da escola e que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos podem ocorrer a partir de atividades simples.

A prática pedagógica foco deste relato são atividades de construção de sólidos geométricos, realizadas na EMTI José Aroldo Cavalcante Mota, por ocasião de um dos projetos anuais da escola, o Dia M da Matemática. Através do relato, busca-se mostrar que as práticas de Educação Inclusiva são possíveis e podem ser simples, a depender do olhar do profissional.

Busca-se, a partir do relato, problematizar a ideia de (im)possibilidade das práticas inclusivas. O termo grafado assim, com duplo sentido — possível e/ou impossível — pretende dizer da importância do ponto de vista, que tanto pode limitar quanto possibilitar as práticas inclusivas.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Este artigo utilizou abordagem qualitativa na análise crítica da implementação de atividades de Educação na Perspectiva Inclusiva. A atividade foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral José Aroldo Cavalcante Mota,

por ocasião de um dos projetos anuais da escola, o Dia M da Matemática, que tem como objetivo abordar conteúdos matemáticos com os quais os estudantes tenham maiores dificuldades, o que já se caracteriza como uma atividade de inclusão. Na edição deste ano, 2024, foram trabalhados alguns conceitos de Geometria a partir da construção de sólidos geométricos, envolvendo a utilização de materiais concretos, como palitos e massinha de modelar.

Organizados em pequenos grupos, os estudantes prepararam oficinas que foram trabalhadas ao longo de um período de preparação para o evento e apresentadas no dia de culminância do projeto. Durante o período de preparação, os alunos assistiam às explicações e, ao final, recebiam os materiais que eram utilizados para construção de determinados sólidos sugeridos pelo grupo. Os alunos com deficiências e/ou transtornos, público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE), participaram de modo bastante significativo dessas oficinas. Observou-se que eles interagiram bastante com os colegas e se envolveram na construção dos diferentes sólidos geométricos, utilizando, para tanto, materiais concretos, como palitos de plástico, cola e/ou massa de modelar.

Em momento posterior, sob orientação da professora do AEE, construíram, individualmente, alguns dos sólidos apresentados nas oficinas. Nessa construção, foram-lhes oferecidas massinhas de modelar para unir as “pontas” dos palitos, formando os “cantos” dos sólidos, um bom exemplo de uso do concreto para construção do conceito abstrato de vértices e arestas.

A construção dos sólidos geométricos durante as oficinas e em momento posterior, sobretudo com a utilização de materiais concretos, possibilitou aos estudantes expressar suas potencialidades e habilidades quanto aos conceitos abordados nessas atividades. Puderam observar, por exemplo, que os palitos utilizados representavam as arestas, enquanto as “bolinhas” de massa de modelar, utilizadas para unir os palitos (arestas), representam os “cantos” ou vértices destes sólidos. Para os professores e demais envolvidos, ficou evidente a riqueza desses momentos, tanto em termos de aprendizagem quanto de socialização. Esta, no caso de alguns alunos, é tão fundamental quanto a aprendizagem em si.

O propósito central deste relato de experiência foi evidenciar que as práticas inclusivas são complexas, mas não são impossíveis e podem acontecer de modo simples, nas atividades do dia a dia. Conforme se pôde observar, as atividades destacadas aqui possibilitaram a inclusão de todos, que puderam participar de forma prática da construção dos sólidos. Esse é um passo largo e significativo no que diz respeito à prática inclusiva. Trata-se de uma construção que exige olhar atento e sensibilidade para enxergar, nas pequenas conquistas, o valor que elas têm para cada profissional da escola, inclusive a gestão, e para cada aluno e suas famílias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi explicitado neste artigo, entende-se que a implementação de uma abordagem inclusiva no contexto da escola não apenas é possível, mas pode acontecer a partir de ações simples da própria rotina escolar. Contudo, para que se concretizem, faz-se necessário um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, o que requer investimentos que vão desde recursos materiais até a formação dos professores. Além disso, a prática inclusiva requer contínua reflexão por parte dos profissionais, especialmente os professores, pois os estudantes com deficiências e/ou transtornos são, dia após dia, colocados diante do novo e diante do seu não saber, o que reclama um aprender constante para o qual não estão preparados.

Foi possível perceber, ainda, que, além de ser possível a implementação de uma abordagem inclusiva, ela causa impactos positivos na aprendizagem de TODOS (grifo nosso) os alunos. Entende-se que é preciso sim se grifar a palavra “TODOS” de modo a deixar claro que a inclusão diz respeito a quem tem um laudo que atesta suas especificidades e a quem não o tem. E quanto à prática inclusiva, esta requer professores capacitados, mas principalmente professores sensíveis, que enxerguem cada um em suas especificidades e potencialidades. É esse olhar inclusivo que faz aumentar a participação e o engajamento dos alunos, mas esse olhar precisa ser treinado de modo a enxergar além do que está explícito.

Entende-se que uma contribuição possível deste arquivo é a reflexão sobre o conceito de práticas inclusivas, pois estas são (im)possíveis, a depender do que o professor entenda como prática inclusiva. Embora seja a inclusão algo complexo e para o que a formação inicial não prepara o professor, neste caso, complexidade não deve ser sinônimo de impossibilidade.

Mensurar a aprendizagem dos estudantes com deficiências e/ou transtornos, por exemplo — um dos maiores entraves mencionados pelos professores —, deve ser tão simples quanto mensurar a aprendizagem de qualquer aluno. Traçam-se objetivos de aprendizagem a partir do ponto em que cada um se encontra e, a partir do trabalho realizado, observam-se os avanços. A atividade de construção dos sólidos geométricos possibilitou expressar potencialidades e habilidades relativas aos conceitos geométricos abordados. Para tanto, é importante não se “encaixar”, pois nenhum deles cabe em nenhuma caixa.

REFERÊNCIAS

UNESCO. **Educação para todos: um relatório de progresso**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373430_por. Acesso em: 1 dez. 2024.

Atendimento educacional especializado (AEE) e sua relevância no desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Ana Cynthia Bandeira Soare²⁰⁴
Julçara Cavalcante Cruz²⁰⁵
Lincoln Perez Braga²⁰⁶
Heloísa Barreto Guedes²⁰⁷

1. INTRODUÇÃO

“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como principal objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.”
(Brasil, 2008)

O atendimento educacional especializado (AEE) tem demonstrado ser uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento e o desempenho escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse serviço, oferecido de forma complementar ou suplementar ao Ensino Regular, busca eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação plena dos estudantes, resultando em benefícios significativos para seu desenvolvimento educacional, social e emocional.

Neste artigo, exploraremos um caso real de como o AEE pode transformar a trajetória educacional de um estudante. Focaremos na experiência de uma adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentou uma melhora notável em seu desempenho acadêmico, social e emocional após iniciar o acompanhamento com a professora de AEE da escola. Essa análise é baseada em uma entrevista detalhada realizada com a professora responsável, que compartilhou sua vivência e as estratégias utilizadas no processo. A professora atua na sala de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola pública estadual de Ensino Médio no município de Fortaleza, onde relatou o caso de uma estudante da 1ª série do Ensino Médio, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A estudante em questão apresentava dificuldades significativas em leitura, escrita e cálculo, o que impactava diretamente em sua autoestima e participação nas aulas regulares.

O espectro autista compreende uma ampla gama de condições com intensidades variadas, o que explica a diversidade no comportamento e nas habilidades de indivíduos diagnosticados. Essa variabilidade reforça a necessidade de abordagens individualizadas no diagnóstico e na intervenção (Paula; Fombonne; Mercadante, 2011).

Quando a professora começou a trabalhar com a estudante, ficou evidente que suas dificuldades acadêmicas estavam além de problemas técnicos relacionados à leitura e à matemática. Havia um bloqueio emocional expressivo, que permeia toda a experiência educacional. Segundo a professora da SRM, “era como se ela tivesse desistido antes

204 Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) da Nona Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 9). ana.cynthia@prof.ce.gov.br;

205 Doutora em Literatura, Investigação e Ensino FLUC- Universidade de Coimbra. EEMTI General Eudoro Corrêa Fortaleza.julcaracavalcante@yahoo.com.br;

206 Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

207 Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ). EEMTI General Eudoro Corrêa Fortaleza.lincoln.braga@prof.ce.gov.br.

mesmo de tentar. Não era apenas dificuldade, mas um medo real de falhar”. Esse sentimento de incapacidade influenciava diretamente o comportamento da estudante, que frequentemente se isolava dos colegas e saía de sala para evitar qualquer situação em que pudesse ser exposta.

Percebia-se que a recusa em realizar tarefas que envolvessem leitura em voz alta ou resolução de problemas matemáticos era acompanhada de gestos visíveis de desconforto: “A aluna abaixava a cabeça, desviava o olhar e, em algumas ocasiões, até fugia quando chamada para participar de atividades em grupo”. Para a professora, esses sinais indicam não apenas a dificuldade acadêmica, mas também uma fragilidade emocional que precisava ser trabalhada com cuidado. Diante do exposto, os professores perceberam o comportamento da estudante e procuraram a gestão da escola e a professora de AEE para que, juntos, pudessem intervir no caso da aluna e, desta forma, criar oportunidades para a sua evolução de forma mais ampla.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

“Quando a recebi, percebi que ela era uma aluna que tinha uma defasagem de aprendizagem gigantesca; era arisca, tinha dificuldade de ficar em sala. Havia também um bloqueio emocional grande, tendo em vista que ela se considerava incapaz de aprender, refletindo em comportamentos”, relatou a professora da SRM. A estudante chegou à escola apresentando um diagnóstico de TEA. Com base nesse laudo, a professora começou o atendimento por meio de conversas informais para detectar outras necessidades específicas, além de visar a uma aproximação entre estudante e professora da SEM e, com isso, criar um vínculo afetivo de modo a tornar o trabalho mais humano.

“A inclusão de crianças com TEA na escola regular requer práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno, promovendo adaptações curriculares e estratégias de ensino individualizadas.” (Lopes; Telaska, 2022).

O atendimento foi direcionado à matemática, à melhora do comportamento e ao desenvolvimento das relações interpessoais, tanto com os professores quanto com os colegas de sala. Inicialmente, devido ao seu comportamento, a estudante enfrentava dificuldades para aprender. Como consequência do déficit nos conceitos básicos, em virtude das fragilidades citadas, era muito desafiador acompanhar as aulas na 1ª série do Ensino Médio. A partir da introdução de atividades adaptadas ao seu nível de proficiência, foi possível observar uma evolução gradual, até que ela se sentisse capaz de compreender os conceitos correspondentes ao seu ano de escolaridade, conseguindo, assim, acompanhar a sua turma.

Após a identificação das fragilidades, a professora do AEE, junto ao núcleo gestor, desenvolveu um plano do AEE. Essa abordagem incluiu:

- 👉 Materiais pedagógicos: uso de jogos pedagógicos e recursos visuais para facilitar a compreensão de conteúdos;
- 👉 Rotinas Estruturadas: criação de uma rotina fixa para as atividades, proporcionando maior segurança e previsibilidade;
- 👉 Técnicas Multissensoriais: exercícios que envolviam leitura associada a estímulos auditivos e táteis, como leitura de textos com letras em relevo;
- 👉 Fortalecimento Socioemocional: ações voltadas à construção da autoestima da estudante, incluindo o reforço positivo e o estímulo à autonomia.

“Trabalhei também com os professores da sala regular e a gestão. Essa parceria foi fundamental para alinhar as práticas e criar um ambiente de apoio contínuo, na escola”, destacou a professora.

Após alguns meses de acompanhamento, a estudante apresentou progressos significativos. Segundo a professora, ela desenvolveu maior confiança e passou a participar ativamente das aulas regulares. No aspecto acadêmico, houve melhora no desempenho em leitura e interpretação de textos, assim como no domínio das operações básicas de

matemática.

“Hoje, ela já não se recusa a ler em voz alta. Ainda enfrenta dificuldades, mas aceita os desafios e busca superá-los. Sua interação com os colegas também mudou completamente, e ela se tornou uma aluna mais confiante, espalhando para todos sua melhora acadêmica”, afirmou a professora. Essa mudança reforçou o papel transformador do AEE na vida da estudante.

A professora enfatizou que os resultados alcançados com a estudante reforçam a importância de um AEE bem planejado, estruturado e integrado ao contexto escolar. “Cada aluno é único, e cabe a nós, professores, identificar suas potencialidades e investir em práticas que respeitem seu ritmo de aprendizado. É gratificante ver como a educação inclusiva pode transformar vidas”, concluiu a professora da SRM.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da professora evidencia de forma clara a relevância do atendimento educacional especializado (AEE) como uma ferramenta essencial na promoção de um ensino verdadeiramente inclusivo, pois acredita-se que as atividades propostas na SRM proporcionam a superação de barreiras que, muitas vezes, limitam o aprendizado de estudantes, notadamente daqueles cuja condição pode implicar em necessidades de alguma tecnologia assistiva e/ou apoios. Por meio de estratégias pedagógicas adaptadas, materiais diferenciados e uma abordagem centrada nas particularidades de cada estudante, o AEE demonstra como é possível transformar desafios em oportunidades de crescimento e desenvolvimento integral. Casos como o da aluna citada reforçam que o potencial de cada estudante pode ser amplamente explorado quando lhe são oferecidas as condições adequadas de aprendizado, acompanhadas de um suporte contínuo e direcionado. O sucesso alcançado pela aluna é um reflexo do trabalho cuidadoso da professora de AEE, mas também da importância de uma rede de apoio integrada, que envolve a colaboração entre educadores, familiares e gestores escolares. Essa sinergia permite que os obstáculos enfrentados pelos estudantes sejam abordados de maneira mais efetiva, promovendo a construção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e plural.

Além disso, a experiência relatada traz uma importante reflexão para educadores e gestores escolares sobre o papel que desempenham na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Inspirados por relatos como este, esses profissionais são incentivados a adotar medidas que garantam o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas individualidades, valorizando suas potencialidades e investindo em seu desenvolvimento integral. Trata-se de um compromisso ético e social que vai além do ensino formal, visando à formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade.

Em um cenário educacional que ainda enfrenta desafios relacionados à inclusão, histórias como a dessa estudante destacam a importância de iniciativas como o AEE na promoção de uma escola inclusiva, onde os professores e a gestão acolhem a diversidade e reconhecem a singularidade de cada indivíduo. É, portanto, um exemplo inspirador de como a Educação Inclusiva não apenas beneficia diretamente os estudantes atendidos, mas também enriquece toda a comunidade escolar, promovendo valores como empatia, cooperação e igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf?utm>. Acesso em: 16 dez. 2025.

LOPES, D. A.; TELASKA, T. S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 12, 2022. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/135>. Acesso em: 14 jan. 2026.

Minha Escola Inclusiva: o papel da parceria entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira²⁰⁸

Maricélia Damasceno Rocha Parente²⁰⁹

Rosinete Fonseca de Sousa²¹⁰

Laralise Lima Barroso²¹¹

1. INTRODUÇÃO

A parceria entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do Ensino Regular é um pilar fundamental para a garantia da Educação Inclusiva. Essa colaboração é respaldada por legislações que visam a assegurar o direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas necessidades.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, dialoga e estabelece a Educação Especial como modalidade transversal “a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o que exige a atuação conjunta de diversos profissionais, incluindo o professor do AEE e o professor regular”.

Neste contexto, a lei garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que reforça a importância da parceria entre os professores. Deste modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reflete sobre o direito à educação e como o ECA garante o direito de todas as crianças e adolescentes à educação, incluindo aquelas com deficiência.

Ademais, o Estatuto supracitado determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino em cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, consagrando o direito à Educação Inclusiva, assegurando que todas as pessoas com deficiência tenham acesso à educação de qualidade.

Neste íterim, a lei reforça a importância do atendimento educacional especializado e da atuação conjunta de diversos profissionais, sobre a qual cabe ressaltar o compartilhamento de responsabilidades, pois a legislação atribui responsabilidades tanto ao professor do AEE quanto ao professor regular, incentivando a colaboração entre ambos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A legislação garante o acesso a recursos e serviços de apoio para os discentes com deficiência, o que exige a organização e a articulação entre os diferentes profissionais da escola. As leis incentivam a formação continuada dos professores para que possam atender às necessidades dos estudantes com deficiência de forma adequada.

A legislação brasileira é clara ao estabelecer a Educação Inclusiva como um direito de todos e ao destacar a importância da parceria entre o professor do AEE e o professor regular. Essa parceria é fundamental para garantir que

208 Doutora em Ciências da Educação - Interamericana. Secretaria Municipal de Educação – Caucaia-CE. raqueldipaula@gmail.com;

209 Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão de Educação Superior - UFC. Secretaria Municipal de Educação – Caucaia-CE. Email: dudadamasceno@gmail.com

210 Especialização em Psicopedagogia - FATENE.EEIF Manoel Pereira Marques – Caucaia-CE. Email: rosinete.fonseca33@gmail.com

211 Especialização em Educação Profissional e Tecnológica - IFCE (SIGLA). Secretaria Municipal de Educação – Caucaia-CE. Email: laralise.lb@gmail.com

todos tenham acesso a uma educação de qualidade, desenvolvendo suas potencialidades e construindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, combinando estudo de caso e pesquisa bibliográfica. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão da complexidade da parceria entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do Ensino Regular, bem como por permitir a análise de casos concretos e a identificação de nuances e particularidades do contexto escolar.

A pesquisa refletiu sobre as práticas exitosas de parceria entre os professores do AEE e do Ensino Regular e análise de documentos, sendo possível identificar as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados. A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo, buscando em artigos científicos, livros e documentos oficiais informações sobre a Educação Inclusiva, a parceria entre os professores e as melhores práticas para a implementação da inclusão escolar.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Essa técnica permitiu identificar os temas recorrentes, as categorias emergentes e as relações entre os diferentes elementos da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou ampliar a compreensão sobre os desafios e potencialidades da parceria entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do Ensino Regular, destacando as práticas para a Educação Inclusiva. A análise combinada de estudo de caso e pesquisa bibliográfica permitiu identificar estratégias eficazes, desafios enfrentados e aspectos teóricos e práticos dessa colaboração, contribuindo para a formação docente e o desenvolvimento de políticas públicas.

A parceria entre esses profissionais é fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade, apesar de desafios como a resistência à inclusão. Tais desafios podem ser superados com o apoio da gestão escolar, que deve oferecer formações continuadas, recursos adequados e promover o diálogo entre os envolvidos.

A família desempenha papel fundamental, necessitando de comunicação aberta com a escola para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. O uso de tecnologias assistivas é indispensável para garantir o acesso e a participação de todos.

Essa colaboração contínua requer dedicação, flexibilidade e respeito mútuo, além de suporte da legislação, da gestão escolar, das famílias e da comunidade. Assim, é possível assegurar o direito de todos à educação, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70501/direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

Educação Inclusiva: saberes docentes e seus impactos nas práticas pedagógicas

Milena Soares Bezerra Alencar Araripe²¹²

Antônio Ruver de Alencar Bandeira²¹³

Rachel Menezes Castelo²¹⁴

INTRODUÇÃO

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”
(Freire, 1968)*

A temática da Educação Inclusiva trata do acesso à escola para todos, amparada pela Constituição Federal de 1988, a qual estabelece o direito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de ter acesso à escola, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III do Art. 208 da CF), objetivando a total integração nas áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, onde devem ser tratadas igualmente perante a lei.

De acordo com Mazzotta (1996), o avanço da Educação Inclusiva no Brasil pode ser subdividida em três distintos períodos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares); de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional); e, a partir de 1993, são destacados inúmeros e incansáveis movimentos em prol da inclusão social de pessoas com deficiência.

No período de 1940 a 1959, segundo relatos de Mendes (1995), houve uma expansão nos números de estabelecimentos de Ensino Especial para deficientes mentais: eram em torno de 190 estabelecimentos, tendo que começar o Ministério da Educação a prestar assistência técnico-financeira às Secretarias de Educação e institutos especializados que faziam atendimento educacional especial.

Além da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 foi de fundamental importância para efetivar como registro norteador a estruturação nos termos inclusivos.

Findado o século XX, a educação consegue evoluir de forma significativa, principalmente em relação à inclusão, já que vários acordos internacionais foram firmados — dentre eles, a Declaração Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca. É de fundamental importância assegurar e priorizar a educação, a fim de possibilitar que as metas estabelecidas por tais acordos pudessem atingir estágios satisfatórios. A LDB recebeu forte influência de tais acordos para que os princípios da inclusão da fossem garantidos.

Ao longo da história humana universal, nos deparamos com teorias e práticas segregadoras, inclusive no que diz respeito à educação. O termo “exclusão” tem origem remota, evidenciando que os indivíduos com alguma deficiência eram vistos como incapazes, inválidos e doentes, sem oportunidades e ocupando uma posição de desvantagem perante a sociedade.

A Educação Inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer

212 Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC). EM Professor Ernesto Gurgel. milenasoaresbezerra@hotmail.com.

213 Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED). EM Professora Aldaci Barbosa. ruverbandeira71@gmail.com.

214 Doutora em Ciências Naturais, Universidade Estadual do Ceará. Prefeitura Municipal de Fortaleza. racchel.prof.cc@gmail.com.

alunos. A tendência ainda é pensar em “política de inclusão” ou Educação Inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais especiais. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino (Ainscow; Booth, 2012).

Em meio a tais acordos, um de extrema relevância foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Correspondente a este, a Declaração de Salamanca originou-se da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Particularmente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a circunstância da importância do acesso à educação é imprescindivelmente necessária a fim de viabilizar e tornar acessível a escolaridade básica de todos os indivíduos, qualquer que seja sua raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Com uma certa rigidez, as classes que são consideradas minoritárias, corroborando “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5).

Outro acordo de extrema relevância é a Declaração de Salamanca, a qual reafirma o direito à educação para todos, expressivamente às pessoas com deficiências, em que o direito de expressar seus desejos em relação à educação possam ser realizados.

Mazzotta (2003) destaca que a política educacional constitui uma das dimensões das políticas sociais estruturadas a partir do princípio da igualdade de todos perante a lei. Nesse sentido, embora possa se concretizar de maneira diferenciada entre os diversos grupos sociais, ela se destina a atender indivíduos de todas as classes sociais. Assim, a política educacional assume papel fundamental na promoção de oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos no contexto educacional.

Em síntese, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, autistas e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do Ensino Regular e no atendimento educacional especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

2. EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR COM O SUPORTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Iremos relatar a experiência de inclusão de uma aluna com autismo em uma sala de aula regular, explorando os seguintes tópicos: primeiro, abordaremos os principais desafios iniciais enfrentados pela escola, professores e família no processo de adaptação; em seguida, destacamos as estratégias pedagógicas e práticas inclusivas adotadas para promover a aprendizagem e a socialização da aluna; além disso, analisaremos o papel da colaboração entre a equipe escolar, os especialistas e os responsáveis para garantir o suporte necessário; por fim, apresentaremos os resultados dos exercícios e os aprendizados extraídos dessa experiência, evidenciando sua relevância para fomentar práticas inclusivas em contextos educacionais diversos.

O relato de experiência aqui mencionado se refere a uma aluna que será chamada de J. K., regularmente matriculada em uma escola do município de Fortaleza, Ceará, no ano de 2024, no 6º ano. É importante mencionar que a aluna sempre se mostrou assídua, tanto na sala de aula regular quanto aos atendimentos do AEE, no contraturno.

Os desafios iniciais enfrentados pela escola, professores e família no processo de inclusão de uma aluna com autismo em uma sala de aula regular foram complexos e multifacetados, exigindo um esforço coordenado entre todos os envolvidos. Para a escola, um dos primeiros obstáculos foi a preparação da infraestrutura física e pedagógica para receber a estudante, garantindo acessibilidade e adequação de materiais adequados e ambientes às suas necessidades

específicas. Já os professores enfrentaram, e enfrentam ainda, o desafio de compreender as características individuais da aluna, como dificuldades de comunicação, interação social e adaptar suas práticas de ensino para atendê-la de forma eficaz. A família conseguiu contribuir de maneira positiva, apesar do momento inicial ter sido marcado pela ansiedade e incertezas quanto às facilidades e ao progresso da aluna no ambiente escolar, além da necessidade de alinhar expectativas e construir uma relação de confiança com a equipe educacional. Esses desafios, embora significativos, também são oportunidades para promover um ambiente colaborativo e inclusivo, promovendo o desenvolvimento da estudante e o aprendizado mútuo entre todos os estudantes.

A Educação Inclusiva tem como energia indutora o princípio de uma só escola para todos, a partir da ideia de que todos são iguais perante a lei. Desta forma, a escola regular, ou escola comum, e o atendimento educacional especializado operam concomitante e articuladamente. Somente assim as construções e as rotas de socialização constituem um estuário único de formas de desenvolver aprendizagem, sempre a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças (Carneiro, 2015).

Considerando as necessidades individuais da estudante e o contexto escolar, alinhamos, junto ao corpo docente e à professora do AEE, abordagens mais práticas e a personalização do ensino, por meio de adaptações curriculares que contemplam diferentes formas de apresentar os conteúdos, como recursos visuais, atividades práticas e uso de tecnologias assistivas. Além disso, procuramos estabelecer rotinas claras e previsíveis que auxiliariam na redução da ansiedade e na criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

A implementação de métodos que incentivam a interação social também é essencial. Estratégias como o trabalho em pares ou pequenos grupos facilitaram a construção de vínculos e a prática de habilidades sociais, enquanto momentos de acolhimento e rodas de conversa promoveram um espaço seguro para expressar sentimentos e fortalecer o senso de pertencimento. A mediação de conflitos e a orientação da turma sobre a importância da diversidade são igualmente importantes para fomentar o tema da inclusão escolar.

Outro aspecto central é o apoio contínuo do profissional de apoio especializado, que, no caso dessa aluna, foi contínuo, para oferecer suporte individualizado sem limitação à autonomia da aluna. A formação continuada dos professores e a troca de informações entre a escola, os especialistas e a família são práticas que garantiram maior consistência nas intervenções e permitiram ajustes conforme o progresso e as necessidades da estudante.

Essas estratégias, ao serem integradas de forma consciente e planejada, não apenas promovem o aprendizado e a socialização da aluna com autismo, mas também enriquecem o ambiente escolar como um todo, beneficiando todos que fazem parte da comunidade escolar.

O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência, e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto ao aluno. Cabe ressaltar que o mediador pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira — ou seja, sem uma pessoa diretamente apoiando-a numa relação um para um —, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência (Mousinho *et al.*, 2010).

A experiência de inclusão de uma aluna com autismo em uma sala de aula regular, com suporte do atendimento educacional especializado (AEE), trouxe resultados significativos que destacam a importância das estratégias empregadas. No campo da aprendizagem, incentivamos a evolução tanto nas habilidades acadêmicas quanto na autonomia da estudante, graças à personalização do ensino e ao uso de recursos específicos que respeitam seu ritmo e estilo de aprendizado. Além disso, houve um avanço notável nas competências sociais, evidenciado pelo fortalecimento das interações com colegas e professores, bem como pelo desenvolvimento de uma maior confiança para se expressar e participar das atividades e rotina escolar.

Os aprendizados extraídos dessa experiência são valiosos não apenas para a escola em questão, mas também para ampliar a compreensão sobre práticas inclusivas em contextos educacionais diversos. A importância de um planejamento colaborativo entre professores, equipe de apoio e família ficou evidente, assim como a necessidade de investir na formação continuada dos educadores para lidar com a diversidade na sala de aula. A flexibilidade nas abordagens pedagógicas e a promoção de uma cultura de respeito e empatia também se mostraram essenciais para a construção de um ambiente inclusivo.

Esses resultados apresentam os inúmeros desafios ainda presentes, como a necessidade de maior sensibilização da comunidade escolar e de políticas públicas que garantam recursos e suporte. Ao compartilhar esses aprendizados, mostra-se os esforços de escolas e educadores em construir ambientes inclusivos, reafirmando que a inclusão não é apenas possível: é essencial para a construção de uma educação mais justa, equitativa e igualitária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos, podemos concluir que é de fundamental relevância a efetivação de formações continuadas para os docentes. Políticas públicas efetivas, qualidade setorial ao suporte institucional e governamental são pilares indispensáveis para que o processo de ensino, aprendizagem, socialização e inclusão vigore efetivamente nas instituições escolares.

Apesar dos avanços na Educação Inclusiva, ainda existem dificuldades significativas que precisam ser superadas para que ela se torne uma realidade efetiva em todos os contextos educacionais. A falta de infraestrutura adequada, recursos materiais e humanos insuficientes, bem como a formação limitada de muitos educadores, são barreiras que comprometem o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas. Além disso, o preconceito e a desinformação ainda persistem em algumas comunidades escolares, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e equitativo.

A análise dos resultados revelou que, embora a legislação vigente assegure o acesso dos alunos com deficiência à escola, essa garantia legal ainda não se traduz em mudanças significativas no cotidiano escolar. A ausência de transformações nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas institucionais tem impacto limitado no processo de aprendizagem desses estudantes. No entanto, ficou evidente que a aprendizagem de alunos com deficiência é plenamente viável quando há instruções pedagógicas adequadas.

Ações planejadas e intencionais por parte dos professores têm o potencial de promover avanços avançados, contribuindo para que esses alunos desenvolvam suas habilidades e potencialidades de aprendizado.

Esses desafios ressaltam a necessidade de um compromisso coletivo, que envolve o fortalecimento das políticas públicas, o investimento contínuo na formação de professores e a sensibilização de toda a sociedade sobre o valor da diversidade. A Educação Inclusiva não é apenas uma questão técnica, mas uma mudança cultural que exige paciência, dedicação e colaboração de todos os envolvidos. Ao enfrentar essas dificuldades de forma conjunta, damos passos importantes para garantir que cada aluno, independentemente de suas particularidades, tenha acesso a uma educação de qualidade, capaz de desenvolver todo o seu potencial e promover uma convivência pautada pelo respeito e pela empatia mútua, pois, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 5 e 6), “o direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos”.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo/Moaci Alves Carneiro. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744122>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, no 82, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 dez. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien).** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 dez. 2025.

Trabalho de formiguinha: relato de experiência acerca da implantação da sala de recursos multifuncionais em uma escola de Ensino Fundamental e Médio em Fortaleza-CE

Francisco Rômulo Costa Feitosa²¹⁵

Antônia Aparecida Victor²¹⁶

Sumara Frota do Nascimento²¹⁷

1. INTRODUÇÃO

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

(Boaventura de Sousa Santos, 2003, p. 56)

O presente texto tem como objetivo central apresentar um relato de experiência tendo por base a participação dos autores que ora vos falam no curso Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que é produto de uma parceria entre o Governo Federal, por meio do Ministério da educação (MEC) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

A experiência escolhida para elaboração do relato diz respeito à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola de Ensino Fundamental e Médio em Fortaleza, no ano de 2024. É importante salientar que a implantação da SRM sempre foi muito aguardada pela equipe de professores(as), gestores(as) escolares e, principalmente, por alunos(as) e seus pais e/ou responsáveis em virtude do crescimento significativo das demandas por atendimento educacional especializado que a escola tem experimentado ao longo dos últimos anos, e pelos desafios que a educação pública cearense tem enfrentado, sobretudo, referente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Dito isso, destacam-se três aspectos importantes no processo de implantação da SRM na escola, cujo detalhamento de cada um deles se fará na seção de desenvolvimento, a saber: 1º) Desafios Preliminares; 2º) Aprendizagens Plurais Proporcionadas Pelos Atendimentos Educacionais Especializados; 3º) Esperança da Inclusão.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Ao tomar ciência da proposta de implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais na escola, tanto a equipe de professores quanto os gestores foram positivamente surpreendidos pelo que consideraram uma ótima notícia. Contudo, apesar dos sentimentos de euforia e alegria que tomavam conta dos docentes, coordenadores e o diretor, algumas dúvidas foram inevitáveis acerca do processo de implantação, trabalho e acompanhamento pedagógico e gestão do novo espaço, tais como: a) Qual espaço físico a escola poderá dispor para realizar as atividades?; b) Qual(is) profissional(is) irá(ão) atuar na SRM?; c) Que recursos didático-pedagógicos a escola terá para realizar um trabalho significativo e eficaz?; e d) Haverá algum tipo de previsão orçamentária para a escola tocar adiante as atividades da sala? Eis os desafios preliminares!

215 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAVENI). EEFM Heráclito de Castro e Silva, Fortaleza-CE. francisco.feitosa3@prof.ce.gov.br

216 Especialista em Pedagogia Escolar e educacional pela Faculdade Dom Alberto. Antônia.victor@prof.cr.gov.br

217 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Sumara.frota@hotmail.com

No que tange o espaço físico, a escola tem se valido de uma parte da biblioteca escolar, que foi ligeiramente adaptada para realizar os atendimentos e atividades necessárias com alunos e seus pais. Embora haja consenso entre professores, alunos, pais e gestores de que o espaço utilizado não é adequado, a escola encontra-se atualmente em situação complexa com diversos desafios estruturais, visto que ela apresenta limites estratosféricos em relação às suas condições infraestruturais. A escola espera por recursos há muito tempo para a construção de uma sala específica com sua estrutura planejada, para que alunos e professores possam usufruir de maior conforto e privacidade na realização de suas atividades.

Quanto à dúvida relativa ao profissional que atuaria na SRM, a escola, por intermédio da SEDUC, foi autorizada a realizar seleção para contratação de professor com formação e experiência na área de psicopedagogia no início do ano letivo de 2024. Cabe destacar que a professora selecionada para atuar na SRM da escola tem realizado um trabalho espetacular. Assim,

O profissional do da sala multifuncional - AEE realiza as suas avaliações do aluno, mas compõe o planejamento a partir das observações, registros e colaborações dos professores da sala comum, famílias e demais profissionais que acompanham o aluno. A partir destas avaliações, comporá o estudo de caso e o plano propriamente dito, onde serão descritas as dimensões analisadas, desenvolvimento do aluno, objetivos, propostas, períodos, atores e indicações (Sousa; Nunes, 2024, p. 12).

Em parceria com os demais professores da escola, a psicopedagoga tem contribuído significativamente na construção de planos de ensino individuais dos alunos, bem como realizado atividades e feito cuidadosamente o acompanhamento da evolução de cada discente.

No que diz respeito aos recursos didático-pedagógicos e à previsão orçamentária para a escola tocar adiante as atividades da SRM, o Ministério da Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), disponibiliza um recurso financeiro para que o gestor escolar realize aquisição de bens e materiais para equipar a sala. Destaca-se, contudo, que tais recursos, embora disponibilizados no sistema do PDDE, ainda não foram depositados na conta da Unidade Executora da escola até a data desse relato, para que o gestor possa fazer a aquisição dos bens necessários ao pleno funcionamento da sala.

Embora os problemas citados tenham elevado os desafios para se chegar a uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é possível notar que a escola, por meio do trabalho integrado feito por professores, psicopedagoga, gestores, pais e, sobretudo, alunos, tem dado passos importantes e caminhado em direção à inclusão dos discentes. Vale frisar que os frutos colhidos nessa trajetória de menos de um ano de atividades têm se mostrado bastante promissores e significativos, e isso pode ser constatado através do desenvolvimento social e psicopedagógico dos estudantes.

Outro aspecto relevante que se relaciona ao desenvolvimento discente é o sentimento de prazer e satisfação cultivado entre professores. Ao longo das aulas, no intervalo (recreio), na merenda escolar, tem sido possível constatar que a educação escolar, conferida às crianças, adolescentes e até mesmo aos adultos, pressupõe uma troca muito importante de saberes e aprendizados. É contagiante como a experiência da inclusão ensina a todos que fazem parte da comunidade escolar. Além de Matemática, Geografia, Português, Física, etc., alunos, professores, pais, gestores e demais funcionários da escola exercitam, de modo consciente ou não, valores como empatia, solidariedade e amor ao próximo. É o que podemos considerar Aprendizagens Plurais!

A experimentação dos avanços obtidos com os trabalhos realizados na escola após a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais nos conduz ao último aspecto elencado na introdução desta escrita: Esperança da Inclusão!

Sem nos deixar levar por um olhar romântico da realidade, tampouco por uma perspectiva pessimista, vale apostar que, apesar dos inúmeros desafios a serem enfrentados, estamos, passo a passo, caminhando na direção certa. A teimosia da equipe gestora, somada ao trabalho árduo dos professores, junto da expertise da psicopedagoga e do compromisso dos discentes e seus pais, tem nos permitido não apenas sonhar, mas, como formiguinhas, através de trabalho coletivo e incessante, alcançar resultados de extrema relevância em pouco tempo de atuação.

Acrescenta-se ainda que a busca por uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma luta constante e que, por isso, não se pode perder de vista a necessidade da sociedade de cobrar das autoridades e instituições políticas, que são produtoras e gestoras de políticas públicas, assim como das instituições privadas, a garantia e ampliação de direitos sociais, em especial, no sentido da promoção da inclusão.

3. PARA (NÃO) CONCLUIR

Diante do que foi discutido até aqui, é possível salientar que a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, que tem menos de um ano de funcionamento, tem contribuído de maneira significativa no processo de desenvolvimento social e cognitivo dos discentes. Além disso, os ganhos têm se refletido também na equipe docente, nos gestores da escola e nos pais dos alunos.

Apesar dos inúmeros desafios encontrados para se chegar a uma Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, como a precariedade da infraestrutura escolar, os poucos recursos financeiros para aquisição de materiais e as limitações didático-pedagógicas da equipe docente, é possível perceber que a escola, através do esforço e teimosia dos membros da comunidade escolar, está no caminho certo da inclusão.

Destaca-se ainda que desistir da luta por uma educação inclusiva não é uma opção. É necessário que a sociedade se mantenha sempre atenta às políticas públicas para promoção da inclusão e não deixe de cobrar dos gestores de instituições públicas e privadas a efetivação de ações que promovam o direito de todos, sem que haja nenhuma distinção.

REFERÊNCIAS

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA, F. M. B. de; NUNES, G. B. L. **Gestão escolar, diversidade e direitos humanos**: a importância do modelo social e dos direitos humanos. [Curso RENAFOR/MEC/UFC]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2024.

Relato de experiência: observação na sala de recursos multifuncionais em Fortaleza-CE

Alcione Maria Barbosa Pimentel²¹⁸

1. INTRODUÇÃO

*Com esses fiz amizade, bora, bora, vem pra cá,
conhecer todo mundo.
Você vai se integrar.
Porque nós juntos podemos caminhar.
Temos muito pra aprender e para ensinar.
(Donato e Caetano, 2022, p. 10)*

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são ambientes educacionais fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva. Elas desempenham um papel essencial ao atender alunos com necessidades educacionais específicas, oferecendo condições para que esses estudantes possam participar do processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva (Oliveira, 2023).

Equipadas com materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, as SRM têm como objetivo proporcionar um ensino adaptado às singularidades de cada aluno, eliminando barreiras que possam dificultar sua inclusão escolar. O atendimento educacional especializado (AEE), realizado nesses espaços, é o principal mecanismo para garantir essa adaptação e apoio (Soares, 2021).

A criação das SRM está diretamente vinculada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende o direito de todos a uma educação de qualidade em ambientes acessíveis e colaborativos. Essa política ganhou suporte com programas como o *Programa Escola Acessível*, que disponibiliza recursos financeiros para a compra de equipamentos, mobiliário adaptado e outras melhorias estruturais (Moreira, 2016).

Além disso, o Decreto nº 7.611, de 2011, regulamenta a implementação das SRM, reforçando seu papel como ambientes planejados para atender às demandas educacionais da diversidade e promover a interação entre professores, estudantes e suas famílias (Brasil, 2011).

Do ponto de vista acadêmico e pedagógico, as pesquisas têm demonstrado que as SRM não apenas auxiliam no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência, mas também são responsáveis por impulsionar práticas educacionais inovadoras. Essas salas estimulam a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade, além de promover a integração de tecnologias assistivas no cotidiano escolar. O impacto dessas iniciativas reflete-se em um ensino mais eficaz e inclusivo, beneficiando não apenas os alunos diretamente atendidos, mas toda a comunidade escolar (Campos, 2024).

Além dos avanços pedagógicos, as SRM desempenham um papel transformador na cultura escolar ao promover a valorização da diversidade. Esses espaços incentivam a construção de um ambiente educacional que acolhe e respeita as diferenças, criando uma cultura inclusiva que se estende para além das salas de aula. Essa transformação cultural é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade. O engajamento da comunidade escolar é, portanto, um elemento crucial para o sucesso dessas iniciativas (Fonseca *et al.*, 2021).

A experiência de observação realizada em novembro de 2024 na Sala de Recurso Multifuncional da EMEIF Dom Aloísio Lorscheider, objeto central deste relato, oferece uma oportunidade única para compreender como esses princípios são aplicados na prática. Essa sala é um exemplo teórico de como a união entre práticas pedagógicas adaptadas, o uso de tecnologias assistivas e o envolvimento de profissionais especializados pode atender às necessidades individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, promover uma educação inclusiva de qualidade. Durante a observação, foram identificados elementos que ilustram tanto os desafios quanto os êxitos desse modelo educacional.

O presente relato abordará a experiência de observação sob três perspectivas principais. Inicialmente, será analisada a estrutura física e os recursos disponíveis na Sala de Recurso Multifuncional da EMEIF Dom Aloísio Lorscheider; em seguida, será discutida a atuação dos profissionais responsáveis pelo AEE, destacando suas estratégias e práticas pedagógicas. Por fim, serão apresentados os impactos desse espaço no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos, destacando a importância das SRMs na construção de uma escola mais equitativa e inclusiva.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Nos tópicos seguintes, iremos detalhar a experiência e relatar as situações observadas.

2.1. Estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais

A boa infraestrutura nas Salas de Recurso Multifuncionais é um elemento essencial para o sucesso das práticas inclusivas e para o fortalecimento da atuação dos professores que nela trabalham. Esses espaços, quando adequadamente equipados e mantidos, não apenas oferecem um ambiente favorável ao aprendizado dos alunos com necessidades educacionais específicas, mas também impactam diretamente as condições de trabalho dos docentes (Casais *et al.*, 2022).

Conforme apontado, muitos professores de SRM enfrentam desafios relacionados à precariedade das instalações e à escassez de recursos, o que afeta tanto a eficácia do ensino quanto a sua qualidade de vida no ambiente escolar. Nesse contexto, investir na melhoria da infraestrutura dessas salas é um passo crucial para assegurar que os objetivos das políticas de Educação Inclusiva sejam alcançados, promovendo a valorização docente e a criação de espaços verdadeiramente acolhedores e funcionais para todos os envolvidos (*Ibid.*).

2.1.1. Relato

A análise observacional da estrutura física da SRM da Escola Dom Aloísio evidencia uma série de limitações que impactam diretamente a qualidade do ambiente destinado ao atendimento educacional especializado. Durante a observação, constatou-se que o espaço apresenta condições precárias, com paredes sujas e uma iluminação insuficiente, tornando o ambiente escuro e pouco acolhedor. Essas características comprometem a estética e a funcionalidade da sala, fatores essenciais para criar um local que inspira conforto e aprendizado. Além disso, embora a sala possua ar-condicionado, o ambiente permanece abafado, o que sugere problemas relacionados à ventilação ou à manutenção dos equipamentos. A falta de conforto é agravada ainda pela ausência de mobiliário adequado e de materiais que atendam às necessidades específicas dos alunos. As Tecnologias Inclusivas, que deveriam ser um dos pilares, estão ausentes, prejudicando o acesso às ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento educacional desses estudantes.

Outro ponto observado foi a falta de elementos visuais e decorativos que tornem o espaço mais convidativo. A ausência de ilustrações ou materiais educativos nas paredes contribui para um ambiente frio e pouco estimulante, destoando do propósito inclusivo dessas salas. Para cumprir plenamente sua função, a sala necessita de investimentos em sua infraestrutura, garantindo que seja um espaço funcional, acessível e inspirador, capaz de atender de forma eficaz às necessidades dos alunos da Educação Especial.

2.2. Profissionais responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais

A capacitação dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado é um fator crucial para garantir a eficácia das práticas pedagógicas destinadas a alunos com deficiência intelectual e outras necessidades educacionais específicas. Essa formação vai além da obtenção de um diploma inicial, exigindo constante atualização e especialização para lidar com a diversidade de perfis e demandas dos estudantes (Silva, 2022).

A carência de qualificação adequada, frequentemente mencionada em estudos sobre Educação Especial, é um dos principais entraves à implementação de uma educação inclusiva de qualidade, uma vez que compromete a capacidade de adaptar estratégias pedagógicas e utilizar recursos apropriados para atender às particularidades de cada aluno. Assim, a boa capacitação não apenas potencializa o impacto das políticas públicas voltadas à inclusão, mas também fortalece a confiança e competência dos profissionais, promovendo um ambiente educacional mais acessível, equitativo e eficaz. (*Ibid.*).

2.2.1. Relato

A análise da atuação e formação dos profissionais de atendimento educacional especializado evidencia tanto avanços quanto desafios significativos no contexto das SRM. Os professores responsáveis por esses espaços possuem, em geral, uma formação mínima, muitas vezes limitada a uma especialização; contudo, essa formação inicial frequentemente se mostra insuficiente diante da diversidade de necessidades dos estudantes atendidos, o que demanda uma formação continuada mais consistente e abrangente. A falta de capacitação específica afeta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, limitando a eficácia do atendimento.

Outro ponto crítico refere-se às Assistentes de Inclusão e aos Profissionais de Apoio Educacional, que muitas vezes não possuem formação mínima adequada, restringindo sua atuação às competências adquiridas no Ensino Médio. Esse cenário é preocupante, pois compromete a qualidade do suporte oferecido aos alunos com necessidades específicas, especialmente em um ambiente que exige alta especialização e sensibilidade pedagógica. Apesar disso, esforços como a ampliação do número de assistentes na escola observada e a oferta de alguns cursos de capacitação mostram-se como iniciativas positivas, ainda que insuficientes para suprir a demanda.

Portanto, é imprescindível que políticas públicas priorizem a formação contínua e qualificada para os profissionais que atuam no AEE. Além disso, é necessário que sejam criadas condições de trabalho que favoreçam a prática inclusiva, com investimento em capacitação, contratação de profissionais especializados e ampliação de recursos disponíveis. Somente assim será possível garantir um atendimento de qualidade, alinhado às políticas de Educação Inclusiva e às necessidades individuais dos estudantes.

2.3. Impacto nos estudantes atendidos pela SRM

A capacitação adequada dos profissionais de AEE e a melhoria das SRM são fatores fundamentais para potencializar os impactos positivos dessa política pública na vida dos estudantes. Quando as salas são equipadas com recursos adequados e os professores têm acesso a formações contínuas, as práticas pedagógicas tornam-se mais eficazes, proporcionando um suporte personalizado às necessidades específicas de cada aluno. Essa combinação não apenas favorece o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e interacional das crianças, ampliando suas possibilidades de inclusão nos diferentes contextos escolares e sociais (Bastos, 2024).

Embora os desafios de infraestrutura e formação ainda sejam uma realidade em muitas escolas, como mostram estudos e relatos, as melhorias observadas mesmo diante dessas dificuldades indicam o potencial transformador do AEE quando adequadamente implementado.

Assim, investir na capacitação profissional e na estrutura das salas é um passo essencial para garantir que todos os estudantes possam acessar uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo uma transformação significativa em suas trajetórias escolares e pessoais (*Ibid.*).

2.3.1. Relato

Os impactos da precariedade no atendimento sobre os estudantes são significativos, especialmente no que se refere à aprendizagem. A ausência de avanços notáveis nos processos educacionais evidencia a necessidade de um suporte mais amplo, que vá além do ambiente escolar. Muitos alunos não recebem acompanhamento médico ou terapêutico fora da escola, o que compromete diretamente seu desenvolvimento global. Esse cenário reforça a importância de estabelecer uma comunicação eficiente entre a escola, as famílias e os serviços de saúde, a fim de proporcionar um cuidado mais integrado e alinhado às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, o ambiente físico inadequado da SRM contribui para a inquietação e desmotivação dos alunos. Uma sala pouco convidativa, escura e sem estímulos visuais ou materiais apropriados dificulta a concentração e o engajamento nas atividades propostas. Esses fatores impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes, que passam a associar o espaço a experiências negativas. Investir em um ambiente mais acolhedor e funcional seria um passo fundamental para melhorar a interação dos alunos com as práticas pedagógicas e ampliar os resultados do AEE.

Na comunidade, a falta de compreensão sobre a relevância do acompanhamento externo de profissionais da saúde acentua os desafios enfrentados pela escola. Muitas vezes, a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes é atribuída exclusivamente à instituição, ignorando fatores externos que também influenciam no desenvolvimento das crianças. Essa percepção equivocada reforça a necessidade de iniciativas que sensibilizem e informem a comunidade sobre o papel complementar da escola e dos serviços de saúde na promoção do aprendizado e da inclusão. Somente com a colaboração entre todos os envolvidos será possível criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidencia que as SRM e o AEE desempenham papéis cruciais na construção de uma educação inclusiva, proporcionando suporte essencial a alunos com necessidades educacionais específicas. No entanto, os desafios observados, como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos pedagógicos e a carência de formação contínua para os profissionais envolvidos apontam para a necessidade de um compromisso mais robusto por parte das políticas públicas e da gestão escolar. A experiência analisada reflete que, embora existam avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as SRM cumpram plenamente seus objetivos e potencializem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Como encaminhamento, sugere-se a implementação de políticas intersetoriais que integrem os esforços das Secretarias de Educação e Saúde, promovendo um acompanhamento mais amplo e multidisciplinar dos estudantes. Essas ações devem incluir a destinação de recursos financeiros específicos para a infraestrutura das SRM, além de programas regulares de formação continuada para os profissionais de AEE, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas.

A responsabilidade pela implementação desses encaminhamentos recai sobre os gestores públicos em todos os níveis, buscando parcerias com Instituições de Ensino Superior e organizações não governamentais. Essas medidas são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade e para promover uma inclusão escolar e social efetiva, beneficiando alunos, famílias e a comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. L. V. **Avaliação em profundidade da política pública de atendimento educacional especializado**: estudo de caso em uma escola do município de Maracanaú-CE. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78201>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

CAMPOS, N. M. de C. **Prática e formação docente para a educação especial inclusiva:** compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. 2024. 271 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5407>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CASAI, J. A. C. *et al.* Consciência de classe e condições de trabalho: o trabalho docente em sala de recursos multifuncional. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 4, p. 517-525, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8595>. Acesso em: 15 jan. 2026.

DONATO, A. C. de S.; CAETANO, R. F. **O Cordel da Inclusão.** 1. ed. Porto Velho: [s. n.], 2022. 21 p. Disponível em: <https://fcr.edu.br/gerenciador/data/uploads/2022/07/Livro-O-Cordel-da-inclusao-e-book.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FONSECA, M. A. *et al.* A sala de recursos multifuncional para inclusão dos alunos autistas no ensino de ciências naturais/The multifunctional resource room for inclusion of autistic students in the teaching of natural sciences. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 56863-56876, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/31073>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MOREIRA, C. J. de M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. 1 recurso online (404 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/974275>. Acesso em: 15 jan. 2026.

OLIVEIRA, G. R. V. de. **Educação especial e educação inclusiva:** uma análise do atendimento educacional especializado. 2023. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/5574>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, J. T. G. da. **O atendimento educacional especializado numa perspectiva com a deficiência intelectual.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/879>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SOARES, C. dos S. **Tecnologia assistiva digital:** softwares livres e gratuitos na educação de estudantes com deficiência. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32670>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Lego Braille e inclusão: transformando a aprendizagem de crianças com necessidades específicas em Fortaleza

Gleides Alves Ferreira da Cruz
Maria Mager Vasconcelos Nobre

1. INTRODUÇÃO

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela, 1990)

Ao longo da história da educação, a busca por práticas pedagógicas inclusivas tem se intensificado, sobretudo com o avanço de políticas públicas e recursos destinados a atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições. A inclusão escolar, um marco da educação contemporânea, ganhou destaque com legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que estabelece a igualdade de acesso e permanência nas instituições de ensino. No entanto, transformar esses direitos em práticas efetivas dentro da sala de aula permanece um desafio.

Nesse contexto, a aplicação de ferramentas inovadoras, como o Lego Braille, surge como uma solução criativa e eficiente para promover a inclusão e o aprendizado. A experiência vivida em escolas de Fortaleza com o uso desse recurso pedagógico reflete a importância de metodologias lúdicas para engajar crianças com deficiência visual e outras condições que afetam o aprendizado, como o autismo. Além de possibilitar a alfabetização, o Lego Braille fortalece a interação social e a autoconfiança dos alunos, superando barreiras educacionais históricas.

Com base nisso, este artigo tem como objetivo relatar a prática pedagógica com o uso do Lego Braille em três casos específicos: estudante “AG”, uma criança com baixa visão que aprendeu o alfabeto a partir das estratégias utilizadas; estudante “FR”, que iniciou a leitura com o apoio do recurso; e “SK”, uma aluna com autismo que conseguiu aprender também o alfabeto. A escolha desses casos evidencia os desafios enfrentados pelos educadores e as soluções inovadoras que impactaram positivamente a aprendizagem e a inclusão desses alunos.

Para organizar esta discussão, apresentaremos, no primeiro tópico, a importância do Lego Braille como ferramenta pedagógica inclusiva, com foco em sua implementação e resultados observados; seguidamente, discutiremos os desafios e as estratégias aplicadas pelos educadores durante a prática, destacando a colaboração entre sala de aula regular e atendimento educacional especializado. Por fim, trataremos dos impactos do Lego Braille na construção de habilidades sociais e emocionais, refletindo sobre os benefícios dessa abordagem para a comunidade escolar e sua replicação em outros contextos.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência com o uso do Lego Braille em Fortaleza foi realizada na Escola Municipal Osmário de Oliveira Barreto, com foco no atendimento educacional especializado (AEE) em parceria com as salas de aula regulares.

A proposta foi integrar uma ferramenta lúdica e acessível ao processo de alfabetização e inclusão, respeitando as especificidades de cada criança. As etapas do projeto incluíram a capacitação dos professores, a implementação do recurso em sala de aula e o acompanhamento contínuo dos alunos durante as atividades.

Os casos relatados destacam práticas pedagógicas inclusivas que proporcionaram avanços significativos. O estu-

dante “AG”, um aluno com baixa visão do 1º ano, conseguiu aprender o alfabeto por meio do manuseio do Lego Braille, que permite associar as letras às sensações táteis. Outro aluno, “FR”, começou a ler com o suporte conjunto da professora da sala regular e do atendimento especializado, que utilizaram o recurso para fortalecer suas habilidades de decodificação e reconhecimento de palavras.

Por fim, “SK”, uma aluna com autismo, demonstrou grande interesse e engajamento com o material, aprendendo o alfabeto e ampliando sua interação com colegas e professores.

Durante a implementação, alguns desafios se destacaram, como a adaptação inicial dos educadores ao uso do Lego Braille e a necessidade de personalizar as atividades para atender às demandas individuais de cada aluno.

Contudo, a formação continuada dos professores e o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola foram fundamentais para superar esses obstáculos. Conforme Freire (2019, p. 45), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva sustentou a prática, reforçando a importância de criar um ambiente de aprendizado interativo e acessível.

A experiência também encontra embasamento na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), que destaca o papel dos materiais concretos na construção de novos conhecimentos. Além disso, a inclusão educacional defendida por Santos (2021, p. 89) reforça que “a efetivação de práticas inclusivas exige criatividade, comprometimento e a utilização de ferramentas que respeitem a diversidade”. O Lego Braille exemplifica essa abordagem ao integrar conceitos pedagógicos e recursos acessíveis.

O propósito central deste relato é evidenciar como práticas inovadoras e inclusivas podem transformar a experiência escolar de crianças com necessidades específicas. Os avanços obtidos foram notáveis: o domínio do alfabeto pelos estudantes citados e a leitura iniciada, em particular por “FR”, e o fortalecimento da interação social e da autoconfiança em todos os casos relatados.

Esses resultados demonstram o impacto positivo da inclusão de tecnologias assistivas no ambiente escolar e reforçam sua relevância para a construção de uma educação mais equitativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, a experiência relatada evidencia como práticas pedagógicas inovadoras, como o uso do Lego Braille, podem transformar o aprendizado de crianças com necessidades específicas, promovendo inclusão, alfabetização e fortalecimento de habilidades sociais e emocionais. A análise dos três casos apresentados mostra que, quando ferramentas inclusivas são integradas a uma abordagem colaborativa entre professores e atendimentos especializados, é possível superar barreiras educacionais e garantir uma educação de qualidade para todos.

A experiência também reforça a importância de políticas públicas que apoiem a formação continuada dos educadores e a disponibilização de recursos acessíveis em escolas públicas. O sucesso relatado dependeu não apenas da ferramenta utilizada, mas também do engajamento de toda a equipe escolar, demonstrando que a inclusão é um processo coletivo.

Para que experiências como essa se tornem mais frequentes e abrangentes, é fundamental que os gestores educacionais ampliem investimentos em tecnologias assistivas e incentivem a capacitação de educadores para o uso dessas ferramentas. Além disso, é responsabilidade de governos e instituições educacionais fortalecer parcerias com organizações que desenvolvam recursos inovadores, promovendo um diálogo constante entre pesquisa, prática e política pública. Desta forma, será possível garantir que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade consolidada em todas as escolas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANDELA, N. **Discurso em Madison Park High School**. Boston, 23 de junho de 1990. Disponível em: <https://www.nelsonmandela.org>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SANTOS, M. C. **Educação inclusiva: práticas e desafios**. São Paulo: Editora Educação, 2021.

Contribuições do atendimento educacional especializado e gestão para a construção de uma escola inclusiva

Maria do Socorro Rosário Cardoso Alves ²¹⁹

Maria Raquel Silva Farias Nogueira ²²⁰

Antonia Kátia Soares Maciel ²²¹

1. INTRODUÇÃO

*“A inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize.”
(Mantoan, 2015, p.60)*

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram implementadas pelo Ministério de Educação (MEC) em 2007, em conjunto com os serviços previstos pelo atendimento educacional especializado (AEE), que tem por finalidade complementar ou suplementar o Ensino Regular para os alunos com necessidades funcionais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando à igualdade de condições dos demais estudantes, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A escola é vista como um local de descobertas e desenvolvimento pessoal; com isso, a SRM tem como objetivo analisar e minimizar as dificuldades dos estudantes na aprendizagem. Para isso, é preciso diagnosticar quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos, com a finalidade de estabelecer as estratégias pedagógicas necessárias.

Este texto apresenta o trabalho do AEE com a sala de aula comum apoiando as atividades realizadas pelo professor da sala comum, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, promovendo a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no âmbito educacional.

2. AEE, UMA REALIDADE QUE TRANSFORMA

A escola é o espaço por excelência de formação para os estudantes, desde que seja inclusiva e acolhedora. Ela é um meio de estimular os estudantes a ampliar as interações sociais e promover o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), “A educação é terreno profícuo de construção de novas mentalidades e modelos societários”.

A institucionalização do AEE deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Nesse projeto, devem estar traçadas as diretrizes da escola relativas à inclusão escolar. Para que este atendimento seja efetivo, é necessário que o professor faça um diagnóstico minucioso a respeito das dificuldades do aluno, com vistas à elaboração de um plano de atendimento a ser executado.

2.1 Detalhamento da experiência

219 Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na Escola Municipal Francisca Gomes Fernandes Vieira. socorronazareno2008@gmail.com;

220 Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Escola Municipal Francisca Gomes Fernandes Vieira. Olaraquel56@gmail.com;

221 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Gerente do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. katiassoaresmaciel@gmail.com.

Entende-se que o TEA é um transtorno que pode afetar o comportamento e a socialização e comunicação. É natural que a pessoa com TEA demonstre dificuldades de se comunicar, socializar e viver em grupo, uma vez que esse é um dos principais aspectos que percebemos tanto no convívio social quanto no espaço escolar.

Primamos por uma escola inclusiva, que se valorize como espaço de convivência, de troca de saberes, de interação humana, no qual os conhecimentos acadêmicos e científicos devem ser oportunizados por meio de práticas de ensino alicerçadas na ética e nos valores humanos, que pense em estratégias que atenda a todas as necessidades dos educandos (Mantoan, 2003).

O relato de experiência mencionado neste trabalho se refere ao aluno Calebe, matriculado na sala de aula comum do 4º ano A da EMEIF Francisca Gomes Fernandes Vieira e atendido na sala do AEE, no contraturno.

Dentre as atividades realizadas com o estudante com TEA na SEM com o AEE, considerou-se as seguintes:

Quadro 1 – Atividades Realizadas no AEE

PAINEL SENSORIAL	Permitiu que o estudante explorasse diferentes texturas, formas e tamanhos, o que o ajudou a desenvolver habilidades motoras finas e grossas, além de estimular sua curiosidade e a criatividade.
QUEBRA-CABEÇA	Foi uma ótima opção de atividade, pois ajudou o estudante a desenvolver habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a concentração, e também aprimorou a coordenação motora fina.
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA)	Proporcionou ao estudante o desenvolvimento da comunicação e de habilidades sociais, estimulando o raciocínio, a criatividade e a autonomia através da digitação por voz, previsão de palavras, banco de palavras e frases, entre outros.
MÚSICA	Beneficiou em vários aspectos, como expressar seus sentimentos, discriminar diferentes sons e sentir-se incluído no meio escolar e social.
PINTURA	Ajudou o estudante a se expressar de forma autônoma, permitindo o aprendizado de diferentes habilidades, como texturas, formas e cores.

Fonte: autoras.

Foram realizadas interlocuções do profissional do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade com estratégias que promovem a participação das crianças e estudantes nas atividades escolares. Foram promovidas ainda formações, estudos e oficinas de jogos com professores e profissionais da sala de recursos multifuncionais sobre práticas inclusivas, diversificação de atividades e estratégias para que o currículo se torne acessível, permitindo que os estudantes tenham suas necessidades atendidas, promovendo a inclusão e o sucesso educacional.

Destaca-se ainda a gestão escolar com um papel importante neste contexto, quando compreende o público da Educação Especial com direitos e com amplas possibilidades de desenvolvimento de habilidades, não limitando o olhar para a condição de deficiência; logo, no contexto de práticas pedagógicas inclusivas, quer sejam no âmbito do AEE ou da sala de aula regular, o coordenador pedagógico pode ser um agente facilitador da efetivação destas ações. Neste caso, em diálogo com a gestão, os profissionais da educação envolveram-se para o desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos estudantes com deficiência.

No âmbito da sala de aula regular, as atividades realizadas com o estudante em questão e em consonância com o AEE foram:

Quadro 2 – Atividades Realizadas em Sala de Aula Comum

DESENHOS	Ajudaram a desenvolver habilidades sociais, a expressar e a controlar as emoções, além de estimular a autonomia e o desenvolvimento visuoespacial.
CAIXA DE BANCO	Proporcionou ao estudante desenvolver habilidades de comunicação e interação social, além de melhorar a compreensão de conceitos como o dinheiro e o troco.
ATIVIDADE FÍSICA	Torre de bolas: oportunizou trabalhar o equilíbrio, a precisão e a paciência. Varal de argolas: trabalhou o equilíbrio, a lateralidade e a interação.
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS	Ajudou o estudante a desenvolver a expressão corporal e verbal, a dicção e a coordenação motora.

Fonte: autoras.

Dentre as atividades realizadas com as famílias, estão as interlocuções com os pais, os serviços intersetoriais da saúde e da assistência social, entre outros. Diante de atividades realizadas, o aluno Calebe, ao finalizar o ano letivo, além da afetividade e autonomia, está lendo textos e escrevendo no computador. Para se conseguir uma evolução de aprendizagem significativa na vida do estudante, os professores se utilizam de metodologias ativas, realizando atividades partindo sempre de algo do seu interesse.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir autismo, escola, inclusão e as relações que os permeiam não se constitui tarefa fácil, pois incluir não é algo que a escola já vinha trabalhando desde o princípio. Durante muito tempo, foi espaço de segregação e exclusão. É uma realidade que vem se modificando ao longo do tempo.

No tocante aos resultados obtidos, foi possível constatar que o trabalho do AEE em conjunto com a sala de aula comum é de fundamental importância para criar um ambiente de ensino e aprendizagem propício à inclusão e ao sucesso escolar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental – MAIS PAIC – Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, p. 24. (Coleção Cotidiano Escolar).

Trabalho colaborativo entre professoras do AEE e Ensino Regular: uma parceria eficaz

Elane Maria Holanda Vale²²²

Eliane Rocha Freitas²²³

Francisca Andreia Freires Rodrigues²²⁴

Bruno de Oliveira Sales Mota²²⁵

1. INTRODUÇÃO

“Nenhum de nós é tão inteligente quanto todos nós juntos.”

Warren Bennis, 2022

A Educação Inclusiva é essencial para construir uma sociedade mais acolhedora e que valorize a diversidade. No entanto, incluir vai além de apenas aceitar a matrícula de pessoas com deficiência: é necessário adaptar-se às necessidades daqueles que serão incluídos, e não o oposto. Uma dessas estratégias é o ensino colaborativo, que se destaca por facilitar o processo de inclusão. Essa abordagem busca integrar os conhecimentos do professor da sala regular com os do especialista em Educação Especial, permitindo um trabalho conjunto em benefício dos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial no atendimento educacional especializado (AEE). Assim, é possível atender às necessidades individuais desses estudantes sem deixar de lado o currículo para todos os alunos.

Com base nesse trabalho conjunto entre a professora da sala do atendimento educacional especializado e a professora da sala regular de ensino de uma escola de Ensino Fundamental que atende do Infantil 4 ao 5º ano no Distrito de Educação Regional 6, situada na periferia de Fortaleza, e acreditando no esforço do trabalho colaborativo para a melhoria da aprendizagem das crianças com deficiência, o grupo gestor investiu esforços na formação continuada dos professores e na parceria do trabalho com a profissional da sala de atendimento educacional especializado, buscando alternativas para superar as dificuldades e verdadeiramente fazer a inclusão acontecer, da mesma forma como acontece com as demais instituições municipais, como as creches e centros de Educação Infantil.

Esse relato traz como eixo principal apresentar os passos realizados pela gestão na implantação do ensino colaborativo: benefícios e desafios enfrentados nessa estratégia usada na Educação Inclusiva nas instituições municipais, e uma breve reflexão de que é possível ajudar outros profissionais na conquista de uma inclusão efetiva.

2. TRABALHO COLABORATIVO: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

No Brasil, diversas políticas educacionais têm como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência. Dentre elas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Essa política foi desenvolvida em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil em setembro de 2007. O Artigo 7º da Convenção assegura às crianças com deficiência o direito à educação em igualdade de condições com as demais crianças. Com base nesses princípios, a PNEEPEI estabelece diretrizes para incluir alunos com deficiência em escolas regulares, propondo o uso de recursos como equipamentos, materiais pedagógicos e capacitação de profissionais, com o objetivo de promover o acesso, participação e aprendizagem dos alunos, incluindo

222 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, especialista em Psicologia clínica e Educacional

223 Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica.

224 Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UECE).

225 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. De acordo com a Política Nacional, é um direito de toda criança ser atendida de forma igualitária, garantindo o acesso aos serviços de qualidade oferecidos pelo Estado, especialmente na área da educação, para promover seu pleno desenvolvimento.

O atendimento educacional especializado está definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (CNE/CEB, 2001) como serviço pedagógico conduzido por professor especializado, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos estudantes, assim considerando suas necessidades específicas. É um serviço que percorre todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo ser realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra unidade de ensino no seu entorno.

Segundo o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, a primeira atribuição do professor da sala de atendimento educacional especializado (AEE) é atuar de forma colaborativa com o professor da classe regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades ao currículo e sua interação no grupo.

Observando a realidade escolar e o contexto dos profissionais envolvidos, a primeira barreira a ser vencida é a desinformação; para isso, a formação em contexto para toda a comunidade escolar a fim de esclarecer a função do professor da sala do AEE é de suma importância. É preciso esclarecer que a função do professor é pedagógica, e não clínica, e que a ele cabe, juntamente aos professores da sala comum, criar condições necessárias para incluir as crianças; então, já no primeiro encontro pedagógico, a professora da sala de atendimento educacional especializado teve sua pauta garantida. Segundo a professora do AEE, esse momento não só é formativo, mas também proporciona a toda a comunidade escolar a criação de vínculo e o fortalecimento da parceria para que todos se sintam responsáveis na escola pelo processo de inclusão, bem como provoca em todos os profissionais o interesse em conhecer as crianças, suas características e especificidades, ajudando, dessa forma, a criar condições necessárias para a efetivação da aprendizagem e inclusão.

O ensino colaborativo constitui uma proposta voltada à educação inclusiva que se fundamenta na parceria entre professores da classe comum e professores da Educação Especial, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares (CAPELLINI, 2007 apud SOUSA; SILVA; FANTACINI, 2016).

De acordo com o trabalho colaborativo vivenciado na escola ao longo do ano de 2024, a gestão escolar destaca que, em relação a outros anos, os professores estão mais seguros em desenvolver suas ações pedagógicas e em buscar na professora do AEE atividades que ajudem a superar dificuldades dos alunos e a reconhecer nela uma parceria que dá certo. O diálogo nos planejamentos uma vez por mês para compartilhamento da aprendizagem de cada aluno e a escuta atenta e acolhedora são de fundamental importância, porque ajudam os professores de sala comum a se sentirem mais seguros e abertos para novas práticas com as crianças. Percebe-se que, através de atividades específicas, algumas crianças conseguem se regular melhor diante de desafios como barulhos e convivência. A gestão pedagógica na pessoa da coordenadora destaca a importância do diálogo esclarecedor sobre valores como respeito, colaboração e tolerância com todas as crianças para que o processo de inclusão fosse realizado em toda a escola. As reuniões formativas com as famílias também foram importantes para a compreensão do direito à educação na sala regular de ensino, como trazem a Constituição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e todos os outros documentos norteadores, esclarecendo principalmente o papel de cada um no exercício de sua cidadania.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, devendo ocorrer, prioritariamente, no turno inverso ao da escolarização.

A inclusão escolar não pressupõe, necessariamente, a alteração dos conteúdos curriculares, mas a adequação das

formas de organização, apresentação e mediação desses conteúdos, de modo a considerar as especificidades e necessidades de cada estudante. Nesse sentido, as adaptações curriculares consistem em ajustes realizados no currículo com o objetivo de assegurar que alunos que demandam modificações específicas tenham acesso aos conhecimentos escolares e possam desenvolver seu processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2007)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que algumas ações são importantes para que o trabalho colaborativo aconteça promovendo verdadeiramente a inclusão escolar, descrevemos as que consideramos mais importantes no trabalho realizado durante o ano de 2024 a seguir: formação em contexto para toda comunidade escolar; reunião com as famílias das crianças atendidas na sala do AEE e núcleo gestor; planejamento colaborativo entre a equipe pedagógica (professor da sala regular, professor do AEE e coordenador pedagógico) uma vez por mês; adequação das metodologias de ensino e adaptações de materiais didáticos, entre eles o uso de pranchas de apoio para leituras e o uso de abafadores; adequações dos espaços com acessibilidade.

Sobre o trabalho colaborativo destacamos que o olhar de toda equipe pedagógica centra-se não nas dificuldades das crianças com necessidades especiais, mas na capacidade de toda criança e no seu potencial em aprender, respeitando seus limites e seu tempo.

Com a parceria dos professores da sala regular de ensino, professor da sala do AEE bem como o compromisso da gestão em envolver toda comunidade escolar, a educação de Fortaleza vem apresentando avanços consideráveis para a efetivação de uma qualidade na educação e promoção da inclusão efetiva, contribuindo cada vez mais para o pleno desenvolvimento das crianças e para a formação de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/522b2820-6449-4e22-94bb-ad9f787fc0fc>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- DCR FOR. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**, volumes 1 e 7. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/SME, 2024.
- FORTALEZA. Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, volumes 1 e 2. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/SME, 2011.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação – SME. 2022. **A Educação Inclusiva na Rede Municipal de ensino de Fortaleza: um olhar para todos - Orientações para profissionais da educação**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12yuL712OYDuD-nUOdF_hgNORowylXJFF/view. Acesso em: 12 jul. 2023.
- RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

Resiliência e inclusão: a atuação do CREAECE durante a pandemia e os legados para a Educação Inclusiva no Ceará

Elielder de Oliveira Lima²²⁶
Francisca Rodrigues Vieira²²⁷
Valnisa Barroso Alves Montenegro

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTO E RELEVÂNCIA DO CREAECE EM TEMPOS DE PANDEMIA

“Nada sobre nós sem nós.”
(April D'Aubin)

A pandemia de COVID-19, declarada em março de 2020, trouxe desafios significativos para instituições educacionais em todo o mundo. Para o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE)²²⁸, no ano em que comemoraria seus dez anos de existência, os desafios não foram diferentes, exigindo a implementação de estratégias inovadoras para garantir a continuidade dos serviços ofertados em um contexto de distanciamento social e mudanças rápidas, para as quais não havia nenhuma preparação prévia.

O CREAECE vem se consolidando, ano a ano, como uma instituição pioneira e única no estado do Ceará. Sua singularidade decorre da oferta dos serviços prestados à população cearense e da sua atuação abrangente para um público diversificado, com impacto significativo na inclusão educacional e no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo dessa primeira década, o CREAECE não apenas ampliou o acesso à educação para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, mas também se tornou um polo de formação e inovação para educadores e escolas em todo o estado. Durante a pandemia, esse papel ganhou ainda mais evidência, uma vez que a necessidade de distanciamento social trouxe desafios adicionais para a Educação Inclusiva.

Nesse contexto, o CREAECE reafirmou sua relevância, buscando garantir que nenhum estudante fosse deixado para trás, mesmo diante de restrições físicas e tecnológicas.

A celebração de uma década de existência, inicialmente planejada para ser um marco de reflexões e conquistas, transformou-se em uma oportunidade de demonstrar a resiliência e a capacidade de adaptação da equipe. Por meio do compromisso coletivo, o CREAECE manteve sua missão de atender, formar e produzir, reforçando sua importância para a comunidade local e para o sistema educacional cearense como um todo.

O texto deste relato, produzido por três gestores do CREAECE, busca evidenciar como o Centro, mesmo em um cenário adverso, conseguiu se reinventar e manter a continuidade de suas ações. A experiência aqui compartilhada ilustra os desafios enfrentados e as soluções encontradas, bem como os impactos que essas iniciativas tiveram na promoção da Educação Inclusiva em tempos de crise global.

226 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Diretor do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE). redleye@hotmail.com.

227 Especialista em Educação Infantil (UECE). Coordenadora do Setor de Produção e Adaptação de Material Didático em Braille e Ampliado do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE). juracy.marie@gmail.com.

228 O CREAECE surge oficialmente no ano de 2010 com a junção no mesmo espaço dos serviços do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), do Centro de Apoio ao Surdo (CAS), do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS). Dentro do Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará tem a previsão de implementação de outros Centros com as mesmas características e áreas de atuação do CREAECE no interior do estado

2. ESTRATÉGIAS E AÇÕES DO CREAECCE: SUPERANDO DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA

2.1 Atendimento educacional especializado (AEE)

Antes da pandemia, o atendimento educacional especializado (AEE) era realizado de forma presencial pela equipe multidisciplinar, com foco no desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, com duração de quarenta minutos. Com o início do isolamento social, foi necessário transformar essa dinâmica para o formato remoto, mantendo a qualidade e a personalização do atendimento.

A primeira etapa desse processo foi a identificação das condições de acesso dos estudantes às tecnologias digitais. Uma pesquisa realizada com as famílias revelou que a grande maioria não dispunha de equipamentos adequados ou de conexão estável com a internet. Para aqueles que possuíam equipamento e acesso à internet, as sessões do AEE foram realizadas virtualmente, porém com flexibilidade para atender às diferentes realidades. Para os estudantes sem acesso, os profissionais construíram atividades pedagógicas para que as famílias aplicassem/desenvolvessem com os estudantes em casa. A depender de cada situação, alguns materiais foram enviados para a casa do estudante; outros, enviados por meio eletrônico; e outros receberam orientação de atividades baseadas na estrutura e condições de que a família dispunha, sempre respeitando as singularidades. Grande parte dos acompanhamentos ocorreu por meio de ligações telefônicas.

Destacamos que, embora tenhamos buscado todas as formas possíveis de comunicação, não foi possível atingir a integralidade dos estudantes. Alguns profissionais decidiram, mantendo todos cuidados exigidos do momento, visitar aqueles cujo contato não havia sido possível e, por meio da visita, fornecer orientações pessoalmente.

Uma inovação importante foi a criação de grupos de apoio remoto para as famílias, que incluíram momentos de troca sobre as dificuldades enfrentadas no acompanhamento das atividades e a partilha de situações exitosas, assim como o reencontro virtual que outrora ocorria nos corredores. Essas ações fortaleceram a parceria entre o CREAECCE, por meio de seus profissionais, e os familiares, tornando-os coautores do processo educacional.

2.2 Formação continuada

A formação continuada de professores, que é uma das principais ações do CREAECCE, também precisou ser repensada. Antes da pandemia, todos os cursos aconteciam exclusivamente no formato presencial, com aulas semanais. Com a necessidade do isolamento social, os cursos passaram a ser oferecidos no formato virtual.

A equipe de formadores buscou o uso de um ambiente virtual de aprendizagem para hospedar materiais didáticos e ministrar aulas síncronas e assíncronas. Embora a transição tenha sido desafiadora, ela proporcionou um alcance maior às formações. Professores de cidades de todo o estado do Ceará puderam participar, ampliando a rede de profissionais capacitados para atuar com a inclusão educacional. Houve relatos de professores que passaram a implementar práticas mais inclusivas em suas aulas, mesmo após o retorno parcial às atividades presenciais.

2.3. Produção de livros em Braille e ampliação de textos

A produção de materiais acessíveis é uma atividade fundamental do CREAECCE, garantindo que estudantes com deficiência visual ou baixa visão tenham acesso aos mesmos conteúdos que seus colegas. Durante a pandemia, a equipe enfrenou desafios significativos, como a necessidade de reorganizar o espaço de trabalho para atender às normas de distanciamento social e o aumento da demanda por materiais adaptados.

Para superar esses desafios, implementamos um sistema de trabalho semelhante ao híbrido, pois, em alguns momentos, era necessário estar presencialmente na instituição, seja para a impressão do material produzido em *home office*, seja para que os revisores de texto em Braille e os transcritores pudessem realizar a correção do material produzido antes do envio para impressão final e finalização. Esses momentos presenciais aconteceram sempre de forma agendada previamente, com o número mínimo de servidores e sempre fazendo uso de todas as orientações de segurança vigentes à época.

Finalizado o material, a logística de entrega também foi reformulada, passando a ter um agendamento prévio, tanto para garantir que o material produzido não ficasse represado, quanto para que chegassem rapidamente às mãos dos estudantes, minimizando os impactos do ensino remoto.

3. IMPACTOS, APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A experiência vivida pelo CREAECE durante a pandemia de COVID-19 revelou não apenas os desafios inerentes a um período de crise global, mas também a força de uma instituição comprometida com a Educação Inclusiva. Apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento social, a capacidade de adaptação e a dedicação de todas as equipes permitiram que o CREAECE não apenas mantivesse todas as suas atividades, mas também inovasse em suas práticas, ampliando seu alcance e impacto.

Dentre os impactos mais evidentes, destaca-se o fortalecimento da parceria com as famílias, que passaram a assumir um papel ainda mais ativo no acompanhamento das atividades educacionais. A integração entre o CREAECE e a comunidade consolidou-se como um dos pilares fundamentais para a continuidade do atendimento, demonstrando que a inclusão é um esforço coletivo.

Além disso, a transição da oferta de cursos para o ambiente digital representou um aumento inimaginável da matrícula, comparado ao que era antes da pandemia, por turma e curso, assim como a ampliação e diversificação dos cursos ofertados. Hoje, o CREAECE registra a matrícula de estudantes em suas formações de praticamente todas as cidades do estado do Ceará e até de outros estados.

Outro aprendizado importante foi a valorização do trabalho colaborativo entre os três diferentes setores do CREAECE. A experiência reforçou a importância de uma abordagem integrada, em que atendimento especializado, formação de professores e produção de materiais acessíveis se complementam, criando uma rede de apoio robusta para estudantes e educadores.

Por fim, a resiliência demonstrada pelo CREAECE reafirma seu papel essencial não apenas para a comunidade local, mas para todo o estado do Ceará, como uma instituição de referência em Educação Inclusiva. Ao completar dez anos de atuação na época do início da pandemia, e hoje com quase quinze, o CREAECE reforçou seu compromisso com a garantia do direito à educação para todos(as), adaptando-se às adversidades e extraíndo delas lições que fortalecerão ainda mais suas práticas no futuro. A crise da pandemia mostrou que, com criatividade, comprometimento e colaboração, é possível transformar desafios em oportunidades e avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Minha Escola Inclusiva: a importância do atendimento educacional especializado escolar na perspectiva inclusiva

Claudia Moreira da Silva²²⁹
Francisca Nilza Paulino Pinto Menezes²³⁰
Francisca Wilma Arruda Costa²³¹
Laralise Lima Barroso²³²

1. INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE) escolar oferece suporte educacional adaptado às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Ele também visa a promover a inclusão, igualdade de oportunidades e desenvolvimento pleno do potencial de cada estudante, desempenhando um papel fundamental na construção de um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e estimulante para a totalidade dos estudantes.

Afinal, como lembra Lopes (2023, p. 211), ao pregar uma política de igualdade de oportunidades, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) “tem o condão de realizar uma reparação histórica, pois busca a inserção social destes que há muito vêm sendo marginalizados”. Assim, alunos com essas características têm a oportunidade de sonhar com novos percursos pessoais, educacionais e profissionais.

A regularidade na frequência da modalidade, segundo a norma nacional, deve ser apoiada na “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008, p. 14).

Os benefícios e objetivos de uma sala de AEE implantada na escola incluem o estímulo ao crescimento cognitivo, pessoal, social e emocional; a facilitação da interação e a inclusão com outros alunos; o desenvolvimento de avaliações e acompanhamento contínuo, com plano educacional individualizado e plano de estudos personalizados; e um trabalho em conjunto com pais ou responsáveis e funcionários da escola.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

No contexto da rede municipal do município de Caucaia (CE), os alunos público-alvo da Educação Especial são atendidos no contraturno, de forma individual ou em grupos, duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada atendimento (Caucaia, 2024). Vale ressaltar que o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; portanto, não substitui o Ensino Regular.

229 Especialista em Gestão Escolar (UFC). Coordenadora pedagógica na Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Estêvão Ferreira da Rocha, Caucaia-CE. Email: claudiamoreiradasilva@gmail.com

230 Especialista em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica – Escola da Terra (UFC). Coordenadora pedagógica na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Inocência de Araújo, Caucaia-CE. E-mail: nilzapaulino4@gmail.com

231 Especialista em Gestão e Supervisão Escolar (FAK). Coordenadora pedagógica na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Luiza do Vale Forte, em Caucaia-CE. E-mail: wilmaarrudajr@gmail.com

232 Especialista em Educação profissional e tecnológica (IFCE). Secretária Municipal de Educação de Caucaia-CE. laralise.lb@gmail.com

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Luiza do Vale Forte, por exemplo, vem trabalhando com o princípio da acessibilidade, um passo importante na perspectiva da Educação Inclusiva. Uma das estratégias é o Planejamento Colaborativo, que acontece bimestralmente. O professor do AEE, os professores das turmas regulares e a Coordenação Pedagógica se reúnem para realizar monitoramento e avaliação do PEI, no qual se reflete e se buscam alternativas para auxiliar no desenvolvimento desses alunos. O uso das tecnologias assistivas trabalha a atenção, concentração e criatividade para a promoção da autonomia, qualidade de vida e inclusão para pessoas com deficiência. São utilizadas ferramentas como leitores de tela, teclados adaptados, lupas eletrônicas e softwares, além de jogos, recursos táteis, materiais ampliados ou com relevo. A organização física das salas leva em conta o uso de mesas adaptadas, iluminação adequada e redução de barreiras físicas.

Também são criados projetos que envolvem toda a escola e incluem o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, inclusão e respeito à diversidade. Um dos exemplos dessas vivências é o das aulas com o gênero textual receita: os alunos vivenciam a receita de bolo, desde a separação dos ingredientes até a experimentação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola inclusiva é um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades, culturas, gêneros, orientações sexuais ou origens sociais e econômicas, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver juntos. Porém, muitas vezes, políticas públicas não estão preparadas para atender às necessidades desses alunos. Em alguns casos, a barreira é orçamentária, pela falta de recursos suficientes a essa garantia; em outros, infraestrutura, pela ausência de acessibilidade ou salas de AEE adequadas; por fim, de despreparo de profissionais não capacitados para lidar com tais necessidades.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tenha completado 16 anos em 2024, ela precisa de mais investimentos financeiros e formativos para que suas diretrizes sejam postas em experiência para, caso seja necessário, ser aprimorada e aperfeiçoada no processo de garantia de uma educação inclusiva e digna a seu público.

Por fim, a parceria dos pais deve ser sempre solicitada através do diálogo, pois a relação entre família, escola e comunidade promove um ambiente de suporte e estímulo ao aluno, dando apoio emocional e psicológico para além do currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

CAUCAIA. Prefeitura Municipal de Caucaia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas do Ensino Fundamental – 2024**. Caucaia, 2024. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/downloads/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LOPES, W. L. F. D. A igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência. **Virtuajus**, v. 8, n. 14, p. 203-214, 24 maio de 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/30577>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Um olhar sobre a interpretação social da deficiência e dos direitos humanos

Cristiana de Paula Santos²³³

Viviane Vasconcelos Lima Matos²³⁴

Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira Rocha²³⁵

1. INTRODUÇÃO

Este relato expressa o fortalecimento do fazer pedagógico dos gestores do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) no município de Crateús, à luz da concepção do modelo social da deficiência e dos direitos humanos. A implantação do Centro no interior do estado representa um marco histórico na ampliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na promoção do atendimento especializado para o público apoiado pela Educação Especial e para a formação continuada de professores no fortalecimento de práticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim sendo, a escolha desse relato baseia-se na ampliação da concepção do modelo social da deficiência e dos direitos humanos em romper com a visão do modelo médico ainda existente na percepção de muitos integrantes da comunidade escolar, sendo, portanto, um dos mais maiores desafios da Educação na Perspectiva Inclusiva, uma vez que essa concepção reduz a pessoa com deficiência às suas limitações.

Contudo, a solução para dirimir concepções segregadoras e excludentes na escola é a construção de uma cultura inclusiva alicerçada em três dimensões, inter-relacionadas com a política inclusiva, a cultura inclusiva e as práticas inclusivas, conforme afirmam Booth e Ainscow (2000).

Por conseguinte, a relevância desse trabalho para a comunidade está em promover o aperfeiçoamento contínuo dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, fundamentado na concepção social da interpretação da deficiência e no modelo baseado em direitos humanos. Para tanto, essas concepções atravessam a filosofia da diferença, que valoriza a singularidade de cada indivíduo, promove a equidade no acesso ao conhecimento e reconhece as diferenças como elementos enriquecedores e essenciais para a construção de uma sociedade heterogênea e plural.

Esse relato está organizando em tópicos para melhor estruturar essa discussão. No primeiro tópico, o foco é a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a implantação do CREAECE no interior do estado. Em seguida, discutiremos o paradigma da inclusão na concepção do modelo social da interpretação da deficiência e dos direitos humanos; e, por fim, trataremos do olhar para a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva à luz da filosofia da diferença e o acolhimento das diversidades no contexto escolar.

2. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Ao longo dos séculos, os marcos legais de reconhecimento do direito de todos à educação reverberam na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008,

233 Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal do Ceará e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGEF UNILAB/IFCE). Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE/Crateús). cristiana.santos@prof.ce.gov.

234 Especialista em Gestão Escolar (UNI GRANDE). Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará CREAECE/Crateús. vivianevlmatos2@gmail.com.

235 Mestranda - Universidade Federal do Ceará (UFC). anarebecapsi@gmail.com

pelo Ministério da Educação (MEC) e na Lei Brasileira de inclusão em 2015, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A PNEEPEI estabelece que “esses estudantes têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização, ou seja no contraturno” (Brasil, 2008, p.14). A garantia desse direito conquistado com muita luta proporciona aos estudantes com deficiência o plano de atendimento especializado, práticas pedagógicas inclusivas com atividades adaptadas e a flexibilidade de conteúdo. Mantoan (2011, p. 29) corrobora que:

[...] com a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva PNEEPEI se tem uma nova concepção, e entendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos estudantes com deficiência.

A nível nacional, o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2023) vem atuando em várias frentes, como o investimento em formação de professores, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos. Diante deste cenário, destacamos aqui a implantação do CREAECCE no interior do estado, na cidade de Crateús, como um marco histórico no contexto da Educação Especial do Ceará.

A proposta metodológica do centro é direcionada ao atendimento pedagógico especializado para os estudantes da Educação Básica apoiado pela Educação Especial, sendo prioridades os estudantes da rede estadual e a formação continuada de professores. O CREAECCE/Crateús é constituído de uma equipe multidisciplinar de pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

O Curso de Aperfeiçoamento Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ofertado pela Universidade Federal do Ceará a partir de uma parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR) do Ministério de Educação (MEC), cursado pelas autoras do presente estudo, contribuiu com o fortalecimento do olhar para o paradigma da Educação na Perspectiva Inclusiva fundamentado no modelo social da interpretação da deficiência e dos direitos humanos, pois essa é a concepção fundante do trabalho pedagógico desenvolvido pelo CREAECCE na construção de cultura inclusiva. Para Mantoan (2011), esse modelo ainda é pouco difundido pela sociedade.

Cabe destacar que, nas escolas, o modelo social de interpretação da deficiência é pouco difundido e aceito, pois “é mais comum atribuir o problema da deficiência ao estudante do que assumir que todo e qualquer impedimento deva ser deslocado da pessoa para o meio” (Mantoan; Lanutti, 2022, p. 40).

Para tanto, a formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento das competências é fator preponderante na construção da cultura inclusiva, no contexto escolar. De acordo com Mantoan e Lanutti (2022), a formação continuada de professores pode acontecer na escola, e também fora dela. Quando essas formações são, de fato, voltadas a uma renovação do ensino, além das novas informações sobre o ensinar e o aprender, elas propiciam a troca de ideias e a colaboração entre os professores, o que favorece a expansão do conhecimento de todos. Essas ocasiões ampliam a autonomia profissional dos professores, pela qual eles conseguem governar a si próprios, exercendo o poder crítico de suas ações diante das demandas da escola. Daí a importância de desenvolvermos nossos conhecimentos profissionais, que nos tornam professores emancipados.

Neste sentido, a escola, como uma instituição social, implica direcionar as reflexões para o processo de construção, desconstrução e reconstrução de percepções para acolher as diversidades dos sujeitos que a integram.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos até aqui, a percepção do modelo social coloca o foco nas barreiras sociais, culturais e institucionais que impedem a plena participação desses sujeitos. Por vez, essa abordagem, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas,

entende a inclusão como um direito humano e como um compromisso ético de reestruturação do ambiente e das práticas sociais.

A construção do modelo social em detrimento à desconstrução do modelo médico advém dos processos contínuos da formação dos sujeitos que fazem a comunidade escolar, pois há uma necessidade urgente em romper com o modelo médico ainda existente na percepção de muitos professores, gestores e familiares no município de Crateús.

Contudo, o impacto deste espaço nos sertões de Crateús proporcionará uma maior amplitude e dimensão da concepção do modelo social da deficiência e dos direitos humanos à luz da filosofia da diferença, pois a formação continuada dos professores promoverá o fortalecimento das práticas pedagógicas para melhor compreender e acolher as singularidades e as diferenças das diversidades existentes no contexto escolar e social para construir a cultura inclusiva no município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion:** developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2000.

MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

