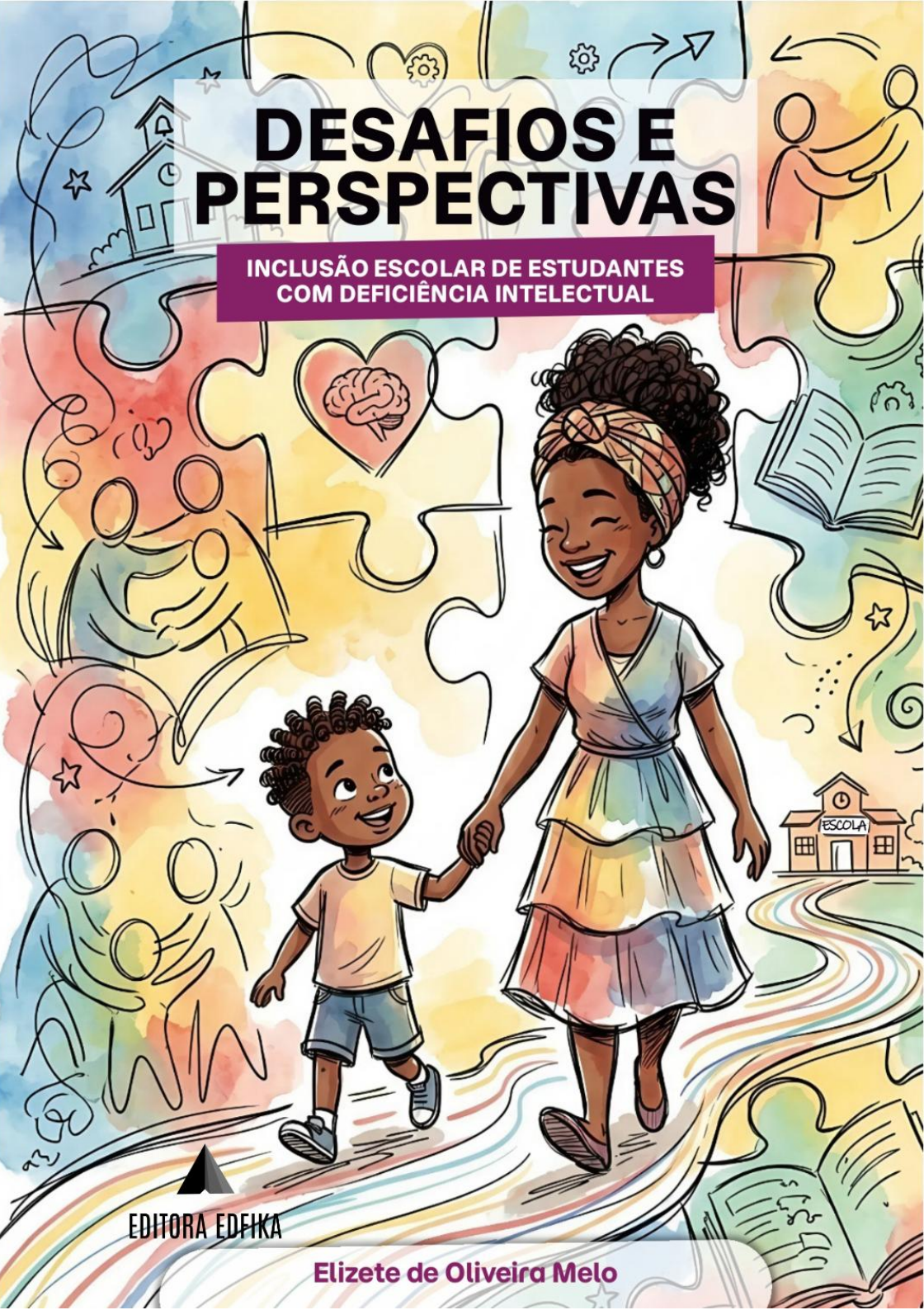


DESAFIOS E PERSPECTIVAS

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



EDITORA EDEKA

Elizete de Oliveira Melo

A partir de um levantamento de dados empíricos, a dissertação pretende fornecer um panorama das principais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e a gestão escolar, e sugerir possíveis intervenções que possam promover um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado contínuo. A evasão escolar é um dos desafios mais críticos enfrentados pela educação brasileira, especialmente em regiões rurais e ribeirinhas, onde as condições socioeconômicas e geográficas impõem barreiras adicionais à permanência dos estudantes nas escolas. Na Escola Ribeirinha Filadélfia, situada no Igarapé Grande, no município de Macapá - Amapá, esses desafios se tornam ainda mais evidentes, afetando diretamente o acesso e a continuidade da trajetória escolar dos alunos.

ISBN: 978-65-85231-78-7



EDITORA EDFIKA

ELIZETE DE OLIVEIRA MELO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS:
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**



EDITORA EDFIKA

© COPYRIGHT 2026 BY ELIZETE DE OLIVEIRA MELO.

(Todos os direitos reservados à autora).

Edição: José Edson Cavalcante da Silva.

Diagramação: J. E. C. Silva.

Capa: Rodrigo de Almeida Dias.

Revisão Textual: Elizete de Oliveira Melo.



Esta obra é licenciada
sob uma Licença Creative
Commons Attribution-
ShareAlike4.0 Brasil.

COMITÊ EDITORIAL

Me. Maria Fabiana Brito - SEMED - Recife.
Drª. Elizabete Amorim de Almeida Melo - UFAL.
Dr. Jenivaldo Lisboa de Araújo – SEDUC/AL.
Dr. Elias Rocha Gonçalves – SEDUC/RJ.
Me. Luis Carlos Soares da Silva – UNEAL.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M485d

MELO, Elizete de Oliveira. DESAFIOS E PERSPECTIVAS: INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – 1ª Edição / Elizete de Oliveira Melo. – Arapiraca / Alagoas: Editora Edfika, 2026.

190 p. In 14,8 x 21 cm.

ISBN: **978-65-85231-78-7** (*LIVRO DIGITAL*).

1. Educação 2. Desafios 3. Aprendizagem 4. Perspectivas 5. Estudantes 6. Inclusão I. Título II. Autora.

CDD

370.11

<https://cutteronline.com.br/registro/1f110c26-de99-6e1c-a009-fa163e25d663>

Índices para catálogo sistemático:

370.11 – Educação com objetivos e finalidades específicas.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor e apoio incondicional em cada etapa desta jornada. Aos meus amigos, pela compreensão e incentivo constantes. E a todos que acreditaram em meu potencial, tornando possível a realização deste sonho.

A Deus pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais, as minhas filhas e meu esposo que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam minhas ausências enquanto me dedicava à realização desse trabalho.

Aos professores pelas correções e ensinamentos o que me permitiu apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

“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

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	05
--------------------------	-----------

PREFÁCIO	09
-----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	13
--	-----------

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA	85
---	-----------

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE UMA PESQUISA	117
--	------------

CAPÍTULO 4

PARÂMETROS CONCLUSIVOS DE UMA PESQUISA.....	163
--	------------

REFERÊNCIAS	171
--------------------------	------------

PREFÁCIO

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual representa um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem consolidado um conjunto de políticas públicas e legislações que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos, com especial atenção à inclusão de pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece que o dever do Estado é assegurar atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando a inclusão como direito fundamental. Este marco legal representa o alicerce de todas as ações posteriores voltadas à educação inclusiva, evidenciando que a escolarização de alunos com deficiência intelectual deve ocorrer em ambientes que promovam equidade e participação plena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça o compromisso com a inclusão ao determinar, em seu artigo 59, que o ensino regular deve ser organizado de modo a atender alunos com necessidades especiais, oferecendo-lhes condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico. A LDB prevê ainda que os sistemas de ensino devem oferecer atendimento especializado,

complementando o currículo regular quando necessário. Essa legislação estabelece a responsabilidade compartilhada entre escolas, professores e famílias, reconhecendo que a inclusão não é apenas uma questão de acesso físico, mas de adequação pedagógica e suporte contínuo ao aluno.

Outro marco importante é o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. O decreto estabelece direitos, diretrizes e responsabilidades do poder público para garantir acessibilidade, permanência e participação dos alunos com deficiência na educação básica. Ele também enfatiza a necessidade de formação de profissionais, recursos pedagógicos adaptados e eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais, consolidando a inclusão como um processo sistemático e multidimensional.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, complementam esse arcabouço legal ao oferecer orientações detalhadas sobre a organização do atendimento educacional especializado (AEE) e a integração do aluno com deficiência nas classes comuns.

Essas diretrizes destacam a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, do planejamento pedagógico individualizado e da articulação com a família e demais profissionais de apoio, evidenciando que a inclusão requer práticas estruturadas e planejamento contínuo, como também de recursos materiais e humanos adequados.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a obrigatoriedade de oferta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ela estabelece que as instituições devem garantir acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional, assim como a eliminação de barreiras que possam impedir a aprendizagem e participação dos alunos. A lei ainda prevê sanções para instituições que não cumpram suas responsabilidades, reforçando o caráter vinculante da inclusão e promovendo uma abordagem centrada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa com deficiência.

Por fim, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução regulamenta a organização do atendimento educacional especializado e reforça que a inclusão escolar deve ser uma prática cotidiana, envolvendo a adaptação de conteúdos, metodologias, materiais e avaliações, bem como a formação continuada de professores.

Juntas, essas legislações e diretrizes estruturam o sistema legal brasileiro de educação inclusiva, evidenciando que a efetivação da inclusão de alunos com deficiência intelectual vai muito além da matrícula, exigindo compromisso institucional, planejamento pedagógico, acessibilidade, formação docente e engajamento das famílias.

Nesse contexto, o presente trabalho intitulado “inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios

e perspectivas” propõe-se a analisar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental, considerando não apenas as barreiras estruturais e pedagógicas, mas também o papel das famílias, das políticas públicas e das estratégias de gestão escolar.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

(DI)

A trajetória da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual (DI) é marcada por transformações históricas, sociais e legais que refletem as mudanças no modo como a sociedade compreende a deficiência.

Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram marginalizadas, e como consequência excluídas do convívio social e educacional, sendo consideradas incapazes de aprender ou de conviver em ambientes comuns de ensino. Esse cenário começou a ser desconstruído gradualmente, com o avanço de movimentos sociais e a consolidação de marcos legais que passaram a defender o direito à educação para todos (Delors, 2003).

A Organização Mundial da Saúde - OMS (1989) compreende como pessoas com deficiência aquelas que possuem limitações de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, de caráter permanente, e que, ao se depararem com diferentes barreiras, podem ter comprometida sua participação plena e igualitária na sociedade em relação às demais pessoas.

Historicamente, o atendimento a pessoas com deficiência era realizado em instituições segregadas, como escolas especiais ou centros de reabilitação, que tinham como principal objetivo oferecer cuidados básicos e, em alguns casos, treinamentos simples voltados à vida prática (Oliveira, 2022). Esse modelo era sustentado por uma perspectiva médica e assistencialista, que via a deficiência como um “problema” do indivíduo a ser corrigido ou amenizado.

Com os avanços da medicina nos séculos XIX e XX, passou-se a encarar a deficiência como um problema estritamente biológico ou clínico, algo a ser “curado”, “tratado” ou “reabilitado” (ONU, 1948). Embora tenha trazido alguns benefícios no campo da saúde, esse modelo reforçou a ideia de que o indivíduo com deficiência era um “doente” e, portanto, sujeito à tutela médica e familiar, afastando-o da vida social autônoma.

A partir das décadas de 1960 e 1970, com os movimentos de direitos civis e das lutas por igualdade, emerge o modelo social da deficiência, que desloca o foco do problema do corpo da pessoa para as barreiras sociais, físicas, comunicacionais e atitudinais que limitam sua participação (Dultra, 2024) no contexto escolar. Nesse contexto, a deficiência passa a ser compreendida como uma construção social. A partir da segunda metade do século XX, surgiram críticas a esse modelo excludente, dando lugar a uma nova abordagem: a educação inclusiva (Delors, 2003). Organizações lideradas por pessoas com deficiência começaram a reivindicar direitos humanos,

acessibilidade, inclusão e participação plena na sociedade. A partir desse período, vários países adotaram legislações específicas para proteger os direitos dessas pessoas. Nesse contexto, um marco importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que passou a ser adotada por muitos países como referência legal e ética para políticas públicas. Essa convenção reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, e não como objeto de caridade ou assistência. Nesse período também se intensificaram políticas de educação inclusiva, acessibilidade urbana e digital, inclusão no mercado de trabalho e apoio à autonomia e à vida independente (ONU, 2006).

O movimento da inclusão ganhou força com as conferências internacionais sobre educação, como a Conferência de Salamanca em 1994, que afirmou o princípio de que escolas regulares, com uma orientação inclusiva, são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade mais acolhedora. A partir desse marco, muitos países, inclusive o Brasil, começaram a reformular suas políticas públicas de educação, enfatizando o direito de todos os estudantes à convivência em ambientes escolares comuns.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representaram passos importantes para a consolidação da educação inclusiva.

Posteriormente, outras legislações reforçaram esse compromisso, como a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI lançada em 2008 pelo Ministério da Educação do Brasil, representa um marco significativo na promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015). Essa política condiz com aos princípios estabelecidos em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU (2006), reafirmando o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Brasil compromete-se a oferecer uma educação que contemple a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, adotando estratégias pedagógicas que garantam a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. O Artigo 3º da mesma resolução estabelece que “a Educação Especial ocorre em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) parte integrante do processo educacional.”

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em seu Art. 2º, considera a pessoa com deficiência dessa forma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No tocante a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -LBI, ela assegura o acesso à cidadania em todas as suas dimensões: educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, lazer, justiça, entre outros, buscando eliminar as barreiras físicas, sociais e atitudinais que dificultam ou impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Nas palavras de Nascimento et al., (2025, p.3):

Apesar dos avanços, ainda existem dificuldades significativas que envolvem a adaptação das práticas pedagógicas, a capacitação de professores, o enfrentamento de barreiras atitudinais e estruturais nas escolas e a implementação efetiva de recursos como as tecnologias assistivas. Esses obstáculos muitas vezes comprometem a efetividade da inclusão escolar, tornando o processo complexo do que se imagina.

Diante dessa trajetória, é possível afirmar que os percursos da pessoa com deficiência no Brasil, revela uma transformação profunda na forma como a sociedade compreende a deficiência.

Da exclusão à luta por cidadania, esse caminho é resultado da resistência, da organização coletiva e da consciência de que ser diferente não significa ser inferior.

Assim, o mundo só será verdadeiramente inclusivo quando todas as pessoas, com ou sem deficiência forem respeitadas em sua singularidade, e quando tiverem igualdade de oportunidades e puderem participar plenamente da vida em sociedade.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A deficiência intelectual é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos 18 anos de idade, caracterizado por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, o que compromete habilidades conceituais, sociais e práticas do indivíduo no cotidiano (Duarte, 2018).

A Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento - AAIDD (2010), enfatiza que a deficiência intelectual não é apenas determinada pelo quociente de inteligência (QI), mas envolve também a capacidade do sujeito de se adaptar às exigências do ambiente social, cultural e escolar.

De acordo com a 12ª edição do Manual da AAIDD, organizada por Schalock, Luckasson e Tassé (2021), a deficiência intelectual envolve limitações expressivas no funcionamento intelectual reduzido e no comportamento adaptativo, abrangendo áreas como habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição tem início durante o período do desenvolvimento, sendo definida, de forma operacional, como ocorrendo antes dos 21 anos de idade.

O funcionamento intelectual reduzido refere-se à capacidade limitada de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar abstratamente e aprender com a experiência. Já o comportamento adaptativo envolve as habilidades necessárias para a vida diária, como comunicação, autocuidado, relações sociais, uso de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (Oliveira, 2022).

Atualmente, o conceito de funcionamento intelectual engloba:

1) aspectos típicos da definição de inteligência, como a capacidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e adquirir conhecimentos a partir da experiência;

2) as competências mensuradas por testes padronizados de inteligência;

3) a compreensão de que o funcionamento intelectual é afetado por outras dimensões do desenvolvimento humano (Schalock, Luckasson e Tassé, 2021).

As características da deficiência intelectual variam conforme o grau de comprometimento, e é classificado como leve, moderado, severo ou profundo (AAIDD, 2010).

Pessoas com deficiência intelectual leve geralmente apresentam atraso cognitivo moderado, mas possuem capacidade de aprendizado acadêmico básico e podem desenvolver habilidades sociais e comunicativas suficientes para conviver de forma relativamente independente em

contextos familiares e comunitários. Elas geralmente necessitam de algum suporte em situações complexas ou novos desafios, mas conseguem trabalhar e participar da vida social com supervisão limitada (AAIDD, 2010).

Os indivíduos com deficiência moderada apresentam dificuldades mais evidentes no raciocínio abstrato, resolução de problemas e aprendizagem acadêmica. Suas habilidades de comunicação podem ser funcionais, mas necessitam de orientação e supervisão em muitas atividades cotidianas (AAIDD, 2010). Podem realizar tarefas práticas e rotineiras com algum grau de independência, mas dependem de suporte significativo em ambientes novos ou situações complexas.

No caso da deficiência grave, há limitações marcantes no desenvolvimento intelectual e adaptativo. A aprendizagem acadêmica formal é geralmente muito limitada, e a comunicação costuma exigir suporte constante, podendo envolver sistemas alternativos de linguagem ou gestos (AAIDD, 2010). Essas pessoas necessitam de assistência contínua em atividades da vida diária, como higiene, alimentação e mobilidade, embora possam desenvolver algumas habilidades práticas básicas com treinamento especializado.

A deficiência profunda é caracterizada por restrições severas no funcionamento intelectual e adaptativo, exigindo apoio extensivo e contínuo ao longo de toda a vida. A comunicação é geralmente não verbal ou muito limitada, e as habilidades motoras e de autocuidado são extremamente

reduzidas (AAIDD, 2010). Nessas condições, o indivíduo depende totalmente de cuidadores para sobreviver e participar de atividades simples, sendo necessária intervenção intensa para garantir qualidade de vida.

Em geral, os indivíduos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da linguagem, no desempenho escolar, na memória e atenção, e no processo de tomada de decisões. Podem também apresentar comportamentos repetitivos, dificuldades de socialização e maior necessidade de apoio em atividades rotineiras (AAIDD, 2010).

É importante destacar que a deficiência intelectual não é uma doença, mas sim uma condição que demanda apoio contínuo e individualizado, visando o desenvolvimento das potencialidades e a inclusão plena do sujeito em todos os contextos sociais. A atuação pedagógica, familiar e dos profissionais da saúde deve se basear na valorização da pessoa com deficiência, no respeito às suas especificidades e na construção de estratégias que promovam sua autonomia e qualidade de vida (Brasil, 2008).

No contexto educacional, a inclusão de alunos com deficiência intelectual requer o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, com recursos didáticos acessíveis, mediações específicas e adaptações curriculares (Brasil, 2008).

O acolhimento e a cooperação entre escola, família e serviços especializados são fundamentais para garantir uma

aprendizagem qualitativa e respeitosa às limitações e às potencialidades do estudante.

Políticas públicas e marcos legais da inclusão escolar

A inclusão escolar é um princípio fundamental na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. No contexto brasileiro, a efetivação da inclusão passa pela formulação de políticas públicas consistentes e pelo amparo de marcos legais que garantem o direito de todos à educação, especialmente de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015).

Segundo o Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV-TR, 2002) os Transtornos Globais do Desenvolvimento, constituem um conjunto composto pelo autismo e outros transtornos que estão associados a este espectro, tais como: Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação; além de estarem incluídas outras nomenclaturas referentes ao autismo : autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico (DSM-IV-TR, 2002).

As altas habilidades/superdotação de acordo com o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os estudantes com altas habilidades ou superdotação são caracterizados pela facilidade excepcional de

aprendizagem, o que lhes permite assimilar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Como resultado, esses alunos demonstram capacidade para aprofundar e expandir os conteúdos trabalhados no ambiente escolar.

A compreensão de como esses indivíduos agem, aprendem, percebem o mundo é essencial para entender os avanços, desafios e possibilidades da inclusão escolar no país.

Além das leis nacionais, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Decreto nº 6.949/2009), que possui status constitucional e assegura o direito à educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas.

As políticas públicas educacionais têm buscado implementar as garantias legais por meio de programas e ações voltados à inclusão. Um dos destaques é o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado pelo Ministério da Educação MEC (Brasil, 2003), com foco na formação continuada de professores e gestores para o atendimento de estudantes com deficiência.

Outra iniciativa relevante é a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, que visa complementar e suplementar o ensino regular.

O AEE se tornou um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva, atendendo às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, em suas metas 4 e 7, destacam a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, com qualidade, promovendo a inclusão e combatendo a desigualdade educacional.

O Plano Nacional de Educação, em sua Meta 4, sobre Educação Especial, tem como estratégias:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2024).

Essas estratégias visam fortalecer a inclusão escolar, capacitar professores, estruturar espaços de atendimento especializado e criar condições de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou contextos.

Todavia, apesar dos avanços normativos e programáticos, muitos desafios persistem na consolidação da inclusão escolar

merecendo destaque sobre a necessidade de políticas públicas integradas que envolvam diferentes áreas (educação, saúde, assistência social) para promover uma inclusão efetiva, que respeite as especificidades de cada estudante. Por outro lado, a inclusão escolar representa uma oportunidade para o aprimoramento do sistema educacional como um todo.

Quando a escola se adapta para atender a diversidade, ela se torna mais acolhedora e eficaz para todos os alunos. Assim, a inclusão não é apenas um direito de alguns, mas uma melhoria para toda a sociedade (Brasil, 2015).

As políticas públicas e os marcos legais da inclusão escolar no Brasil representam conquistas importantes no campo dos direitos humanos e da democratização da educação. Embora ainda existam muitos desafios, os avanços legislativos e institucionais criaram as condições para a construção de uma escola inclusiva. É fundamental que educadores, gestores, famílias e toda a sociedade civil continuem mobilizados para garantir que esses direitos não fiquem apenas no papel, mas se concretizem na prática cotidiana das instituições de ensino.

A infraestrutura da escola pública no processo de inclusão escolar

A inclusão escolar é um direito fundamental que assegura a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, o acesso à educação de qualidade em ambientes que respeitem suas singularidades (Brasil, 1996). Esse conceito se baseia na ideia de que toda as crianças têm o direito de aprender juntas, em um ambiente que

respeite suas diferenças e promova a igualdade de oportunidades.

Para Vygotsky (1998), a inclusão escolar precisa assumir um papel real na vida do estudante, de modo que contribua para dar sentido à sua existência. Dito de outro modo, a escola precisa criar oportunidades de interação social que funcionem como mediações, possibilitando ao sujeito compreender o contexto em que vive, desenvolvendo autonomia, participação e protagonismo na construção do mundo e de sua própria trajetória. A escola deve propor desafios, estimular o aprendiz e investir em estratégias que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, em vez de acentuar a sensação de incapacidade. Ela (a inclusão) constitui um tema contemporâneo e de relevância social, fundamentado na proposta de transformação dos sistemas educativos, tendo como princípio central a promoção de uma educação mais equitativa e acessível a todos, incluindo os estudantes público-alvo da educação especial. Sob essa perspectiva, todos têm o direito de integrar um mesmo ambiente escolar, participando ativamente e aprendendo de forma coletiva, independentemente de suas dificuldades ou limitações (Brasil, 2008). Sendo assim, a inclusão escolar vai além da simples presença de alunos com deficiência nas escolas; trata-se de garantir que eles participem ativamente do processo educativo, com acesso a currículos e práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades (Gomes et al., 2017).

Nesse contexto, a infraestrutura da escola pública desempenha um papel decisivo, pois é por meio dela que se viabilizam as condições mínimas de acessibilidade, conforto e segurança necessárias para garantir a participação plena e efetiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Uma escola com estrutura adequada, que contemple espaços acessíveis, como rampas, banheiros adaptados, sinalizações táteis e mobiliário adequado, aliados ao uso de recursos tecnológicos assistivos, contribuem para a autonomia e o pleno desenvolvimento dos alunos, promovendo a participação ativa no ambiente escolar.

Quando a infraestrutura é precária ou inexistente, reforça-se a exclusão e compromete-se o direito à educação inclusiva, tornando evidente a necessidade de investimentos públicos contínuos e planejados que assegurem ambientes escolares inclusivos, seguros e acolhedores para todos.

A infraestrutura das escolas públicas no processo de inclusão escolar é um dos fundamentos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 1996). No entanto, a decadência de algumas escolas revela um cenário preocupante de negligência e desigualdade no acesso à educação. Muitas dessas instituições enfrentam sérios problemas estruturais, como prédios deteriorados, falta de acessibilidade, ausência de transporte escolar adaptado, escassez de recursos pedagógicos e profissionais especializados, dificultando não apenas a

aprendizagem, mas também a permanência dos alunos em seu ambiente físico.

A exclusão se acentua quando a infraestrutura precária se alia ao isolamento geográfico e à falta de políticas públicas.

Para Fermin (2024, p.2):

Uma escola com uma estrutura adequada aumenta ainda mais o interesse do aluno, estimulando-o a continuar estudando, tendo prazer em aprender, pois terá a oportunidade de vivenciar experiências diversas conseguindo perceber suas potencialidades para escolher com mais segurança uma profissão no futuro. Quando se fala em uma boa infraestrutura, estamos falando de espaços agradáveis e de qualidade, equipamentos adequados que favoreça o aprendizado da criança, e o espaço escolar é um grande contribuinte para esse aprendizado[...].

A afirmação da autora, destaca a importância da infraestrutura escolar como fator motivador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Uma escola com estrutura adequada com salas bem iluminadas, ventiladas, limpas, mobiliário confortável, materiais pedagógicos diversificados, tecnologia acessível e espaços como bibliotecas, quadras e áreas de convivência, contribui diretamente para o bem-estar físico e emocional dos estudantes (ONU, 2006).

Quando os alunos têm acesso a diferentes recursos e vivências dentro da escola, conseguem explorar suas habilidades, desenvolver sua autonomia e autoestima, e

visualizar com mais clareza suas possibilidades para o futuro. Assim, a infraestrutura deixa de ser apenas um suporte físico e passa a ser um elemento ativo na formação integral do aluno, influenciando seu desempenho, permanência e perspectiva de vida.

Em relação à acessibilidade escolar, Costa e Fassheber (2024, p.14) ressaltam que:

A acessibilidade física nas escolas é essencial para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais. Entretanto, muitas escolas ainda não são adaptadas para acomodar alunos com deficiências, criando barreiras arquitetônicas que impedem a inclusão efetiva.

A acessibilidade física nas escolas envolve a adaptação do espaço escolar para garantir que todos possam circular, participar das aulas e utilizar os recursos disponíveis de forma autônoma e segura. No entanto, muitas instituições de ensino ainda carecem de adequações, o que resulta em barreiras arquitetônicas que limitam ou até impedem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

Essas barreiras comprometem o direito à educação inclusiva, dificultando a socialização, o aprendizado e o desenvolvimento integral desses estudantes.

A falta de acessibilidade física nas escolas não é apenas uma falha estrutural, mas uma violação de direitos, tornando urgente a implementação de políticas públicas que garantam a adaptação dos espaços escolares de forma ampla e efetiva.

Barreiras atitudinais e estruturais no contexto inclusivo

A educação inclusiva ainda não tem sido efetivada e encontra desafios, especialmente no que se refere às barreiras atitudinais e estruturais.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), barreiras atitudinais referem-se a comportamentos que dificultam ou impedem que pessoas com deficiência participem da sociedade em condições de igualdade e com as mesmas oportunidades que as demais. Também estão relacionadas a preconceitos, estigmas e crenças negativas que persistem no imaginário social e institucional. Muitas vezes, professores, gestores e até mesmo colegas de turma demonstram resistência à inclusão de alunos com deficiência, por acreditarem que esses estudantes não são capazes de acompanhar o ritmo da sala de aula (Medeiros, 2024). Essa postura pode resultar em exclusão simbólica, práticas pedagógicas não inclusivas recaindo na negação de direitos.

Em relação as barreiras estruturais referem-se à inadequação física e organizacional dos espaços escolares. Para Maia et al (2020, p.22), a escola deve “organizar e caracterizar o ambiente físico tornando-o acessível é apenas um aspecto dessa iniciativa, que deve estar além da criação de rampas e barras”. Contudo, muitas escolas não possuem acessibilidade arquitetônica adequada, o que dificulta ou impede o acesso dos estudantes a seus espaços com segurança.

Com base em Brill e Bondezan (2023, p.4) “além dos estigmas históricos associados a termos antigos, que deixam de reconhecer a importância da pessoa com DI como um indivíduo com potencial de desenvolvimento”. Macedo e Leite (2023) considera que a estrutura física da escola não deve ser vista como o fator predominante, mas sim como parte essencial do conjunto de elementos necessários para a inclusão, pois segundo os autores “considera-se que a adequação da estrutura física escolar seria prevacente, quando na verdade seria ela integrante do arranjo fundamental para a inclusão” (Macedo e Leite, 2023, p.53). Essa afirmação traz à tona uma crítica importante à visão reducionista que muitas vezes orienta as políticas e práticas de inclusão escolar.

A acessibilidade física, embora seja essencial, não pode ser tratada como o único ou principal pilar da inclusão. Na verdade, ela representa apenas uma das dimensões necessárias para garantir o direito à educação de qualidade.

A inclusão efetiva requer uma abordagem sistêmica, que envolva não apenas rampas, banheiros adaptados ou salas acessíveis, mas também mudanças pedagógicas, formação continuada de professores, revisão de atitudes, e práticas de gestão escolar.

Quando a estrutura é tratada como solução isolada, corre-se o risco de mascarar a persistência de práticas excludentes que continuam a marginalizar estudantes com deficiência.

Oliveira (2022, p.23) em sua Dissertação de Mestrado, aprofundou o entendimento a respeito da inclusão e das

barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência e menciona que:

[...] as pessoas com deficiência no Brasil são marcadas por preconceito e discriminação social, isto é, sabe-se de vidas marcadas por extermínio e abandono, passando por segregação. Desse modo, converter para o paradigma educacional inclusivo exige mudanças estruturais significativas que incluem: organização escolar, práticas escolares e políticas públicas. Nos dias atuais, em contextos escolares, considera-se por vezes a integração e/ou possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência.

A transição para um paradigma educacional inclusivo, ou seja, um modelo de ensino que acolhe e valoriza todas as diferenças, a escola precisa se reestruturar física e pedagogicamente para atender às necessidades de todos.

Sendo assim, é preciso reconhecer que a escola inclusiva não se constrói apenas com adaptações materiais, mas, principalmente, com a disposição da comunidade escolar em repensar seu papel, suas metodologias e seus valores, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e à equidade.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão exige mais do que o simples acesso à escola; ela requer um ambiente verdadeiramente acolhedor, adaptado e capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante disso, surgem desafios que precisam ser superados com políticas públicas, investimento e mudança de postura dos atores envolvidos no processo educacional.

Muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades específicas de seus alunos, seja por falta de conhecimento sobre as deficiências, seja por não dominarem estratégias pedagógicas inclusivas, ou mesmo por não querer mudar seu fazer pedagógico.

Buscando o conhecimento de Nascimento et al (2025, p.14) a respeito da inclusão, ressaltam que “as percepções dos professores sobre os desafios da inclusão escolar são fundamentais para entender os obstáculos e as possíveis soluções no processo de inclusão”. Essas percepções contribuem para compreender as limitações do sistema educacional no que diz respeito à formação docente, ao apoio institucional e à cultura escolar ainda marcada por práticas excludentes. Reconhecer essas barreiras é o primeiro passo para promover mudanças que favoreçam a participação plena de todos os estudantes, valorizando a diversidade e garantindo o direito à educação de qualidade. Sendo assim, há urgência de políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de qualidade, com foco na educação inclusiva.

Outro aspecto importante é a resistência cultural e institucional à inclusão. Há ainda preconceitos, estigmas e uma cultura escolar que muitas vezes valoriza apenas o desempenho acadêmico tradicional. Alunos que não se encaixam nesse modelo acabam sendo marginalizados ou vistos como um "problema" a ser resolvido. Essa visão interfere no fazer pedagógico do professor, que, pressionado por resultados e por uma estrutura pouco flexível, tende a reproduzir práticas excludentes, em vez de adaptar suas metodologias para acolher a diversidade presente em sala de aula.

Para Pereira (2020, p.23) “o fazer pedagógico deve ser organizado no sentido de atender as expectativas sociais e educacionais de todos”. Partindo dessa prerrogativa, é possível compreender que os desafios da inclusão escolar estão diretamente ligados à necessidade de uma prática pedagógica que considere a diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, a inclusão exige um compromisso coletivo com a equidade, o que implica revisar práticas curriculares, metodologias e atitudes para garantir que todos os estudantes com ou sem deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, participem ativamente do processo de aprendizagem e sintam-se verdadeiramente incluídos no ambiente escolar.

Pinto et al (2024, p.288) considera que as crianças com deficiência:

[...] passa grande parte do seu tempo na escola, é também nesses anos que se forma que se

consolida a estrutura fundamental do seu desenvolvimento, então é aí que entra o importante papel da escola e dos professores, que através de suas práticas pedagógicas podem e devem contribuir na formação integral e positiva para o desenvolvimento.

Um outro aspecto crítico da inclusão escolar diz respeito à relação entre a escola e a família. Embora a parceria entre esses dois agentes seja fundamental para o desenvolvimento do aluno, muitas vezes essa relação é marcada por distanciamento, falta de diálogo e atribuição de responsabilidades de forma unilateral. Em diversas situações, a escola espera que a família seja a principal responsável pelas adaptações necessárias ou pelo acompanhamento contínuo do estudante, enquanto os familiares, por sua vez, sentem-se excluídos das decisões pedagógicas ou não encontram acolhimento adequado no ambiente escolar. Essa desconexão gera impactos negativos, pois o apoio mútuo entre professores e responsáveis é essencial para o sucesso educacional do aluno com deficiência.

A importância dos recursos tecnológicos no processo de inclusão

Os recursos tecnológicos têm desempenhado um papel essencial como ferramentas mediadoras do conhecimento, possibilitando a superação de barreiras físicas, cognitivas e sociais. Tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, ampliadores de texto e dispositivos interativos, permitem que os estudantes com limitações possam

participar ativamente do ambiente escolar, promovendo maior autonomia e engajamento nas atividades pedagógicas.

Ribeiro et al (2023) complementa que na educação inclusiva, Tecnologias Digitais, como audiobooks e softwares de jogos, promovem maior acessibilidade dos educandos. Essas tecnologias assistivas (TA) servem de ferramenta que melhoram a aprendizagem dos estudantes com DI.

A tecnologia, quando bem aplicada, transforma a sala de aula em um espaço mais acessível e inclusivo. Ao adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos por meio da TA, favorece-se o desenvolvimento das habilidades individuais, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada um.

O uso de tablets, computadores, lousas digitais e plataformas de aprendizagem, por exemplo, facilita a comunicação, o raciocínio lógico, a expressão artística e a construção de conhecimento em diversas linguagens. Isso é especialmente importante para alunos com deficiência intelectual, que muitas vezes enfrentam desafios para acompanhar o currículo tradicional.

Segundo Souza (2025, p.2):

No que diz respeito à inclusão, é possível afirmar que a tecnologia assistiva desempenha um papel importante na melhoria da educação dos estudantes, possibilitando a interação deles com os colegas de classe. A Tecnologia Assistiva, por sua vez, exerce uma função essencial na promoção da inclusão, por meio de ferramentas tecnológicas que facilitam a

participação na educação especial e tornam acessíveis as atividades para pessoas com deficiência.

Além de promover a acessibilidade, a TA também contribui para a valorização da diversidade no ambiente escolar. Ao integrar esses alunos nas atividades cotidianas, utilizando ferramentas tecnológicas que facilitam a interação entre todos, a escola fortalece valores como o respeito, a empatia e a cooperação. O uso da TA, nesse sentido, não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar ao estimular práticas pedagógicas mais criativas, dinâmicas e centradas no estudante.

Para Brill e Bondezan (2023) para que a educação seja realmente inclusiva, é fundamental que haja mediação pedagógica aliada ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), bem como a valorização de práticas letradas cotidianas, como a leitura de livros, jornais e revistas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui entre seus objetivos o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao uso consciente, crítico e responsável das tecnologias digitais e ocorre de maneira transversal, estando presente em todas as áreas do conhecimento sendo evidenciada em diferentes habilidades e objetos de aprendizagem. Também é trabalhada de forma específica, com foco direto na aprendizagem sobre o uso das tecnologias, seus recursos e linguagens digitais. O objetivo é promover a compreensão, o uso e a criação com as TDICs em diferentes

contextos sociais, conforme expresso na competência geral número 5 do documento:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a).

Nesse caso, é fundamental que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, desenvolvam a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, ética e reflexiva, com o objetivo de facilitar a comunicação, o acesso e a difusão de informações, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas e o exercício da autoria e do protagonismo tanto na vida pessoal quanto coletiva.

No entendimento de Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024, p.3) “no espaço educacional, ainda há muitas barreiras que os alunos com deficiência enfrentam, mas uma alternativa que propõe superá-las é a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva”. Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024) chamam atenção para os obstáculos que ainda persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante desse cenário, a Tecnologia Assistiva surge como uma ferramenta essencial para promover acessibilidade, autonomia e

participação dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

A Tecnologia Assistiva compreende um conjunto de recursos e serviços como softwares de leitura de tela, teclados adaptados, pranchas de comunicação, lupas eletrônicas, entre outros que têm como objetivo facilitar o desenvolvimento das atividades escolares de alunos com deficiência, favorecendo a sua inclusão e aprendizagem em igualdade de condições com os demais colegas.

A fala de Nunes, Barros Filho e Coutinho (2024) reforça a importância de se pensar em estratégias práticas para garantir a inclusão escolar, e aponta a Tecnologia Assistiva como uma possibilidade concreta e eficaz de romper com as limitações que ainda excluem muitos alunos do pleno exercício do direito à educação.

O processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual

O processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual configura-se como um dos maiores desafios enfrentados pela escola inclusiva na contemporaneidade (Cunha e Massaro, 2024).

A avaliação, tradicionalmente voltada para a medição do rendimento escolar com base em critérios homogêneos e padronizados, deve ser repensada para atender às necessidades específicas desse grupo de estudantes, valorizando suas potencialidades, respeitando seus ritmos de

aprendizagem e reconhecendo os avanços individuais ao longo do processo educativo.

Cunha e Massaro (2024, p.2) enfatizam que “por meio de uma perspectiva de que avaliar requer refletir sobre a diversidade dos sujeitos, refere-se não apenas ao que se aprende, mas também ao que se ensina”. Os autores nos convidam a compreender a avaliação como um processo dialógico, no qual o foco não está exclusivamente no desempenho do aluno, mas também nas práticas pedagógicas do professor. Essa concepção amplia o papel da avaliação para além da verificação de resultados, posicionando-a como um momento de análise crítica do próprio processo de ensino.

Nesse contexto, quando se considera a diversidade dos sujeitos com suas trajetórias, ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais percebe-se que a avaliação precisa ser sensível e responsiva a essas diferenças. Ou seja, significa que o professor não pode simplesmente aplicar os mesmos instrumentos a todos e esperar os mesmos resultados. Pelo contrário, ele deve usar a avaliação como um recurso para refletir sobre a eficácia de suas metodologias, a clareza das explicações, a adequação dos recursos utilizados e o nível de engajamento que sua proposta pedagógica tem provocado nos alunos. Avaliar, nesse contexto, é mais do que atribuir notas: trata-se de compreender o estudante em sua totalidade, considerando suas características cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

Diante disso, a avaliação escolar para esses estudantes, não pode se restringir à aplicação de provas escritas padronizadas ou à cobrança de conteúdos de forma linear e uniforme. Ao contrário, é necessário que os instrumentos e critérios de avaliação sejam adaptados de acordo com as especificidades de cada estudante, possibilitando que ele demonstre seus conhecimentos por meio de diferentes linguagens, atividades práticas, recursos visuais ou mesmo da mediação do professor (Hallberg e Bandeira, 2021).

Assim, a perspectiva da avaliação inclusiva implica considerar a singularidade do aluno com deficiência intelectual (Cunha e Massaro, 2024), oferecendo-lhe oportunidades concretas de demonstrar o que aprendeu, ainda que isso ocorra por caminhos diversos dos convencionais. Sob esse olhar, torna-se essencial que o professor realize um acompanhamento contínuo e sistemático do progresso do aluno, utilizando registros descritivos, portfólios, observações e projetos interdisciplinares como estratégias alternativas e complementares à avaliação formal. Tais práticas permitem um olhar mais humanizado sobre o desempenho do estudante, evitando que ele seja avaliado exclusivamente a partir de critérios padronizados que não contemplam sua realidade.

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com (Lei nº 13.146/2015), representa um importante avanço na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Um dos seus dispositivos mais inovadores está no artigo 2º,

parágrafo 1º, que trata da avaliação da deficiência por meio de uma abordagem biopsicossocial conforme texto abaixo:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II- os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III- a limitação no desempenho de atividades; e
- IV- a restrição de participação.

A avaliação biopsicossocial é mais ampla do que uma avaliação apenas médica ou clínica. Ela entende que a deficiência não se resume a um diagnóstico médico, mas envolve também aspectos sociais, ambientais e pessoais. Dito de outra forma, considera como a pessoa interage com o meio em que vive e como este meio pode facilitar ou dificultar sua inclusão. Além disso, é imprescindível que a avaliação esteja integrada ao planejamento pedagógico e às adaptações curriculares realizadas ao longo do ano letivo. Em outras palavras, a flexibilidade curricular é um componente fundamental da avaliação inclusiva, pois reconhece que o aluno com deficiência intelectual pode ter objetivos de aprendizagem diferenciados, que levem em conta suas potencialidades e limitações.

Nessa ótica, a avaliação deve se pautar nos avanços pessoais do estudante, nos esforços empreendidos e nas habilidades desenvolvidas em seu percurso, e não em uma comparação com os colegas da turma.

Práticas inovadoras e metodologias ativas no processo de inclusão

A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil tem exigido profundas transformações no modo como o ensino é concebido e praticado. Nessa perspectiva, as Metodologias Ativas (MA) emergem como alternativas potentes para promover a participação efetiva de todos os estudantes.

Segundo Mota et al., (2024, p. 3):

Para os alunos com deficiências, as metodologias ativas oferecem uma série de benefícios. Elas proporcionam oportunidades para que esses alunos desenvolvam habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira integrada, estimulando sua autonomia e autoconfiança. Além disso, ao permitir uma maior flexibilidade e adaptação no processo de ensino, as metodologias ativas podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Martins e Afonso (2020, p. 08) afirmam que, “a ideia de inclusão pressupõe tornar a escola apta para aceitar esses alunos com necessidades educativas especiais e providenciá-lhes o que necessitam para conseguirem se promover educacionalmente”. Nesse contexto as MA representam uma ruptura com modelos tradicionais, centrados no professor, e

propõem uma aprendizagem satisfatória colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Entre essas estratégias estão o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a gamificação, entre outras. Essas práticas permitem ao professor adaptar conteúdos e estratégias conforme as necessidades específicas de cada aluno, respeitando seus ritmos, estilos e modos de aprender.

De acordo com Mota et al., (2024, p.7):

As Metodologias Ativas representam uma abordagem pedagógica inovadora que busca potencializar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos estudantes um ambiente dinâmico e participativo. Por meio dessas metodologias, as possibilidades de aprendizado e expressão se tornam diversificadas, permitindo que os alunos demonstrem suas habilidades de maneiras variadas e criativas.

Camargo e Camargo (2020), complementa ao afirmar que o professor que utiliza Metodologias Ativas deve estimular a participação dos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem, promovendo um ambiente colaborativo e acolhedor. É importante que ele proponha situações-problema, atividades investigativas e desafios que incentivem os estudantes a buscar soluções para questões concretas,

favorecendo um espaço onde o conhecimento seja construído de forma participativa.

Muntaner-Guasp et al., (2022), a inclusão escolar não se limita à simples integração dos alunos ao ambiente escolar, mas busca transformar o contexto educacional. Em vez de exigir que os estudantes se adaptem às exigências do sistema, a inclusão propõe a identificação e remoção de barreiras que dificultam a participação efetiva de todos. O foco está em melhorar os elementos que favorecem a aprendizagem, permitindo que todos os alunos, com suas particularidades, sejam acolhidos, valorizados e tenham seu processo educativo respeitado e promovido. Nesse cenário, as Metodologias Ativas desempenham um papel essencial, pois promovem, a participação do estudante ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Martins e Afonso, 2020). Ao valorizar práticas dinâmicas e centradas no estudante, essas metodologias contribuem para um ambiente, no qual todos possam desenvolver seu potencial. Uma das marcas das Metodologias Ativas é justamente essa valorização da ação e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

De forma adicional, as Metodologias Ativas, enquanto práticas inovadoras favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a empatia e o respeito às diferenças, promovendo um ambiente escolar acolhedor. Em vez de ver a deficiência como um obstáculo, tais práticas destacam as potencialidades dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

Moran (2015, p.41) compreende que:

As Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Metodologias ativas (MA) são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

O uso das MA favorece a construção de um conhecimento amplo, representando um desafio ao se tentar superar a divisão do currículo em disciplinas isoladas. Trata-se de buscar um currículo mais integrado, rompendo com limitações conceituais e promovendo uma compreensão mais profunda da conexão entre os conteúdos e suas relações com outras áreas do conhecimento.

Portanto, metodologias ativas são práticas pedagógicas inovadoras e não recursos didáticos, mas sim instrumentos de transformação social (Camargo e Camargo, 2020). Elas representam uma nova maneira de ensinar e aprender, comprometida com o direito de todos à educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada estudante e promovendo uma verdadeira inclusão escolar.

Formação docente e inclusão: o papel da escola na promoção de práticas pedagógicas inclusivas

A formação docente é um dos alicerces fundamentais para garantir a efetivação de uma educação inclusiva. A inclusão não se limita à presença física de estudantes com deficiência ou necessidades específicas na sala de aula regular, mas exige práticas pedagógicas adaptadas, sensíveis à diversidade e fundamentadas em princípios de equidade, respeito e participação (Brasil,1996).

Para Casagra, Mendes e Vieira (2024, p.4):

Compreende-se sobre a formação docente inicial na educação o processo pelo qual os futuros professores adquirem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para se tornarem educadores. Este processo visa preparar os futuros professores para compreender as complexidades do ambiente educacional, desenvolver estratégias de ensino eficazes e cultivar atitudes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, a formação inicial tem um papel fundamental na construção de uma cultura escolar inclusiva. Tal formação precisa abordar, de forma crítica e reflexiva, os princípios da educação inclusiva, capacitando os profissionais a identificar as barreiras enfrentadas pelos estudantes em relação à aprendizagem e o conhecimento sobre legislações como a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) entre outras até a apropriação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Na formação continuada, os cursos de capacitação nem sempre estão ao alcance dos professores ou correspondem de fato às suas necessidades. Muitos professores relatam que os conteúdos trabalhados nesses cursos são amplos e pouco conectados à realidade de sua prática pedagógica. Soma-se a isso a irregularidade na oferta e a variação na qualidade desses programas, o que compromete o processo de atualização constante dos docentes que buscam aprimorar suas práticas inclusivas (Araújo, 2020).

O papel da escola, nesse processo, vai além do espaço físico adaptado, ela precisa se organizar como um ambiente acolhedor e formativo, promovendo a cultura da inclusão em sua proposta pedagógica, nas relações interpessoais e na gestão democrática. Nessa direção a gestão escolar tem o dever de promover formações continuadas, abrir espaços de escuta aos professores e fomentar o trabalho coletivo, incentivando práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos.

Na visão de Casagra, Mendes e Vieira (2024, p.5):

A formação continuada, é um processo de aprendizagem ao longo da vida destinado a profissionais que buscam aprimorar e atualizar constantemente seus conhecimentos, habilidades e

competências em suas áreas de atuação. Se objetiva pela busca de garantir atualização com as últimas tendências, tecnologias e práticas em suas áreas, possibilitando o crescimento profissional, a excelência no desempenho e a adaptação às mudanças no ambiente de trabalho.

A formação continuada, sobretudo, deve ser uma ação constante e contextualizada, considerando os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar. As práticas inclusivas não podem depender apenas da boa vontade dos professores, mas precisam estar institucionalizadas nas políticas internas da escola.

Araújo (2024, p.2) acrescenta que:

Dessa forma, a formação docente e o compromisso da escola com a inclusão caminham juntos na promoção de uma prática pedagógica que respeite as diferenças e garanta o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos ou marginalizados no ambiente escolar.

A citação acima evidencia a importância da formação dos professores aliada ao compromisso institucional da escola para que a inclusão aconteça de forma efetiva no ambiente educacional. Em suma, a qualificação dos docentes deve ser uma ação contínua e a escola como um todo, deve assumir uma postura ativa na valorização das diferenças. Acrescentando, a fala de Casagra, Mendes e Vieira (2024, p.6) nos diz que “os professores devem entender a diversidade em suas salas de

aula, incluindo alunos com deficiências, e adaptar suas práticas de ensino, utilizando estratégias pedagógicas e recursos adaptados para assegurar a participação ativa de todos”. Os professores precisam estar conscientes de que cada aluno tem suas particularidades, habilidades e desafios. O professor não deve aplicar um único modelo de ensino para todos, mas sim adaptar suas estratégias conforme as necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso ao aprendizado.

Vygotsky (1998, p. 118), defende que quando “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Vygotsky explica que o estudante possui um nível de desenvolvimento real (o que consegue fazer sozinho), mas pode alcançar níveis mais avançados com a mediação de um professor, colega ou recurso pedagógico. É nesse espaço entre o que já sabe e o que ainda pode aprender com ajuda que o desenvolvimento ocorre de forma mais significativa. Para tal, o professor precisa estar preparado.

O professor de apoio no processo de inclusão e o acompanhamento pedagógico

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela diversidade de perfis e necessidades dos estudantes, a figura do Professor de Apoio (PA) tem ganhado destaque como um

elemento essencial na promoção da equidade e da inclusão no ambiente escolar.

O documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) instituído em 2008 tem desempenhado papel fundamental na consolidação dessa política pública (Delevati, 2021). As diretrizes nele contidas impulsionaram um processo instituinte que se fortaleceu ao longo da década seguinte, por meio da promulgação de diversos dispositivos legais e normativos voltados à promoção da inclusão escolar (Brasil, 2009a; 2011; 2015).

Foi a partir da PNEEPEI (Brasil, 2008) que se iniciou a definição do papel do PA nas políticas educacionais em nível nacional. Este profissional atua diretamente no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte individualizado ou em pequenos grupos aos alunos que apresentam dificuldades, defasagens ou necessidades específicas. Sua presença representa um avanço na organização pedagógica da escola, contribuindo tanto para o fortalecimento das práticas docentes quanto para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos.

A Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009b) destaca a importância de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares inclua de forma sistematizada a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa diretriz orienta que o planejamento escolar contemple a atuação de outros profissionais da educação, tais como o tradutor e

intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o guia-intérprete, entre outros que contribuam com o apoio necessário, especialmente nas atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2009b, p. 2).

Barbosa e Reis (2024, p.1) faz uma análise sobre o papel do profissional de apoio a inclusão e esclarece que:

O professor de apoio desempenha um papel central na Educação Inclusiva. Ele oferece suporte individualizado e contínuo, adaptando o ensino às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Contudo, a formação inadequada desses professores e a falta de colaboração com os docentes regentes são desafios que comprometem a efetividade do processo inclusivo. Muitas vezes, o professor de apoio enfrenta desvalorização institucional, o que reduz o impacto de sua atuação na promoção de uma educação realmente inclusiva.

Os autores recomendam que a atuação do PA só será realmente eficaz, se faz necessário que esse professor tenha uma formação adequada, compreensão dos diferentes tipos de deficiências e domínio de metodologias diferenciadas. Infelizmente, um dos maiores desafios enfrentados é justamente a insuficiência ou inadequação dessa formação, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido aos alunos.

Um obstáculo recorrente no processo inclusivo é a falta de diálogo e de colaboração entre o professor de apoio e o docente regente da turma. Quando não há um trabalho articulado entre esses profissionais, perde-se a oportunidade de integrar o aluno

com deficiência de forma significativa ao grupo, e o apoio tende a se tornar isolado e pouco efetivo.

Muitos professores de apoio enfrentam desvalorização institucional, seja por meio da precarização de suas condições de trabalho, da falta de reconhecimento de sua importância no processo educativo ou da ausência de políticas claras que definam seu papel na escola. Essa desvalorização reduz o alcance e a eficácia de sua atuação.

A Sala de Recursos Multifuncional no ambiente escolar

A educação inclusiva, prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) e em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), garante o direito de todos os estudantes à aprendizagem em igualdade de oportunidades.

O Ministério da Educação - MEC em 2007 implantou o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas fornecendo equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos necessários para a organização desses espaços. Além de um mobiliário adequado, os recursos pedagógicos são planejados para atender à diversidade das necessidades educacionais dos alunos. Alguns recursos midiáticos complementam esses materiais, promovendo a participação dos estudantes e valorizando suas habilidades e formas diferenciadas de aprendizagem. Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) surge como um espaço

pedagógico de grande relevância no ambiente escolar, concebido para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu objetivo principal é complementar e/ou suplementar a escolarização, oferecendo suporte especializado de modo a favorecer a participação efetiva desses alunos no ensino comum. Sendo assim a SRM

Para Silva e Donato (2024, p.2):

[...] foi um importante e grande passo para a inclusão, tornando-se um meio de rompimento com a discriminação e o preconceito dentro das escolas. Com este programa, muitas escolas da rede básica de ensino passaram a oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE, o qual é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Nesta ótica a Sala de Recursos Multifuncional não se configura como substitutiva da sala de aula regular, mas como um serviço de apoio especializado que deve estar articulado ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes. Nela, os alunos recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que contempla recursos, estratégias e metodologias voltadas à eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a SRM desempenha um papel essencial na garantia do direito à educação inclusiva, pois não apenas oferece recursos materiais

e tecnológicos adaptados, mas também promove a valorização das potencialidades e singularidades de cada estudante.

O Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Art. 5º afirma que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

No ambiente escolar, a SRM assume um caráter mediador entre as necessidades do aluno e as práticas pedagógicas, funcionando como um espaço de construção de autonomia. Recursos como softwares educativos acessíveis, materiais em braile, jogos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e atividades diferenciadas possibilitam que os alunos superem dificuldades e avancem em seu percurso formativo. Além disso, o trabalho realizado nesse espaço deve envolver o diálogo constante entre o professor do AEE e os demais professores, de forma que a inclusão se efetive em toda a dinâmica escolar e não apenas no espaço restrito da sala de recursos. Por esse motivo:

A educação especial se configura como algo essencial para garantir a equidade do aluno com deficiência, sendo assim, as instituições de ensino público, devem assegurar o acesso as

salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que o educando, consiga desenvolver as suas competências e habilidades normalmente, tendo em vista, que a educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal (Santana e Teixeira, 2022, p. 1).

Na SRM de acordo com o CNE/CEB (Brasil, 2009) são atribuições do professor do AEE:

I –Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II –Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III –Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV –Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V –Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI –Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII –Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII –Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

É importante destacar que a efetividade da SRM depende de uma série de condições: infraestrutura adequada, investimento em tecnologias assistivas. Muitas vezes, a ausência de recursos materiais ou a falta de articulação entre os profissionais dificulta a plena implementação desse espaço, transformando-o em um local de atendimento isolado, sem a devida integração com a rotina escolar.

Nogueira et al., (2024, p.9) enfatiza que [...] “a sala de Recursos Multifuncionais, necessita de um espaço físico adequado, mobílias diferenciadas, recursos pedagógicos adaptados, equipamento específicos, materiais didáticos e tecnologia assistida”. a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não se resume a um espaço físico qualquer, mas precisa reunir condições específicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A importância do trabalho multidisciplinar no ambiente escolar

No contexto educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais. Diante dessa realidade, o trabalho multidisciplinar surge como uma estratégia essencial para promover uma educação mais integrada e dinâmica.

De acordo com Araújo (2024, p.16):

A atuação multidisciplinar emergiu como um componente chave para a inclusão efetiva. O envolvimento de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, pode enriquecer a abordagem educacional e oferecer um suporte mais abrangente aos estudantes.

Ao unir diferentes áreas do conhecimento e profissionais de distintas formações em torno de objetivos comuns, essa abordagem contribui para uma formação mais completa dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, a articulação entre saberes e práticas no ambiente escolar fortalece não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o compromisso com uma educação inclusiva e colaborativa. Nos dizeres de Vieira e Cirino (2024, p. 107):

Para que a escola possa avançar no processo de inclusão, é necessário buscar auxílio em outras esferas do conhecimento. Avançar na proposta inclusiva implica na produção de conhecimento, pesquisa científica em diversas áreas, investimento na qualificação dos educadores, difusão e diversificação das equipes que dão suporte aos municípios, além de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos e equipes multidisciplinares para atuar colaborativamente com as instituições de educação, o que se torna fundamental.

O trabalho multidisciplinar no ambiente escolar é uma prática pedagógica essencial para promover uma educação mais completa e inclusiva. Ele consiste na articulação entre diferentes áreas do conhecimento e profissionais da escola como professores de diversas disciplinas, coordenadores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros com o objetivo de oferecer uma abordagem integrada dos conteúdos e das necessidades dos estudantes.

A principal vantagem do trabalho multidisciplinar é possibilitar a construção de saberes mais amplos e contextualizados. O trabalho em equipe é necessário e constitui um dos componentes estratégicos de enfrentamento da crescente complexidade, tanto das necessidades de saúde que requerem uma abordagem ampliada e contextualizada como da organização dos serviços e dos sistemas de atenção à saúde em rede, essa parceria segundo Araújo (2024, p.13) é importante porque “o professor, com seu conhecimento específico, muitas

vezes se vê limitado para lidar com todos os desafios da inclusão sozinho”. Desse modo, a troca de experiências e conhecimentos entre docentes e outros especialistas permite um olhar mais sensível e atento às necessidades individuais dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem ou que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Figura 1: O papel da equipe multidisciplinar



Fonte: Silva e Mendes (2024)

A atuação conjunta de professores, psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, pode contribuir para a promoção do bem-estar emocional dos alunos (Araújo, 2024).

O trabalho multidisciplinar no ambiente escolar é uma estratégia fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ele promove uma educação mais humanizada, colaborativa e significativa, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante e preparando-o para os desafios do século XXI.

Práticas pedagógicas inclusivas e a promoção ou limitação da autonomia do aluno com deficiência no ambiente escolar

A promoção da autonomia do aluno com deficiência no ambiente escolar está diretamente ligada à forma como os professores organizam e aplicam suas práticas pedagógicas. Dessa forma, conforme destacam Alves Santos e Souza (2023, p. 6):

[...]educação e trabalho, direitos sociais importantes para a pessoa com deficiência, trazem sentido de presente e uma construção de futuro em favor dessa pessoa, no que tange sua autonomia e a interconexão com outros âmbitos/setores de vida, dando-lhe sentido existencial e a possibilidade de elaboração de um (ou vários?) projeto(s) de vida que reconheça(m) suas diferenças em favor de sua inclusão social.

Dessa forma, quando o ensino é adaptado às necessidades individuais dos alunos, utilizando estratégias diferenciadas e

recursos acessíveis, contribui-se para o desenvolvimento da independência, da autoconfiança e do protagonismo estudantil. Outrossim, a ausência de práticas pedagógicas inclusivas pode representar uma barreira à autonomia, limitando a participação e o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência. De acordo com Araújo (2024, p.2), “as escolas inclusivas são vistas como espaços de aprendizado que acolhem a diversidade, promovem a igualdade e enriquecem o ambiente educacional para todos os estudantes”. Para tal realização, as práticas pedagógicas representam um elemento importante para garantir a efetiva participação e o desenvolvimento de alunos com deficiência no ambiente escolar. Mais do que assegurar o acesso físico à escola, a inclusão requer ações didático-pedagógicas intencionais, que reconheçam as particularidades desses estudantes e promovam sua autonomia, participação e aprendizagem de forma equitativa principalmente no mercado do trabalho.

Apesar das garantias legais referentes ao trabalho e emprego das pessoas com deficiência, de acordo com dados do Brasil (2023), a análise da força de trabalho desse grupo no ano de 2022 revela que: “[...] o total de pessoas com deficiência com idade de trabalhar era de 17,5 milhões, o equivalente a cerca de 10% do total da população com 14 anos ou mais de idade [...] (Brasil, 2022, p. 6).

Embora muitas pessoas com deficiência estejam em idade produtiva, a grande maioria não está inserida no mercado de trabalho, o que aponta para barreiras sociais, estruturais e de acessibilidade que ainda impedem a plena inclusão dessas

pessoas. Nesse sentido, no contexto escolar, o papel do professor é fundamental e faz toda a diferença, ele deve atuar como mediador do conhecimento agente formador.

Cabe ao professor não apenas ensinar conteúdos, mas também preparar os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, para os desafios da vida em sociedade, incluindo sua inserção e permanência no mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que favoreçam a autonomia e a inclusão profissional.

A autonomia do aluno com deficiência está diretamente relacionada ao tipo de prática pedagógica que lhe é oferecida. Práticas que incentivam a participação ativa, que respeitam o tempo de aprendizagem e valorizam as potencialidades individuais, tendem a favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, da independência e da autorregulação. Contudo, as práticas excludentes, mesmo que de forma velada, ainda persistem em muitas realidades escolares. A ausência de formação específica dos professores, a padronização do ensino, a resistência à diferenciação pedagógica e a superproteção ao aluno com deficiência são fatores que limitam sua autonomia e reforçam sua dependência. Essas atitudes, muitas vezes evita ações bem-intencionadas reforçando a exclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Capítulo IV, que aborda o direito à educação, garante às pessoas com deficiência o acesso a um:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo

de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores desempenham um papel decisivo nesse processo, podendo tanto favorecer quanto restringir a construção da autonomia do aluno com deficiência.

Dificuldades do professor na elaboração de atividades adaptadas

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, prevista por legislações brasileira trouxe inúmeros avanços para a democratização do ensino no Brasil (Brasil, 1996, 2015). Entretanto, a efetivação dessa proposta exige mudanças profundas na prática pedagógica, especialmente no que se refere à elaboração de atividades adaptadas. Muitos professores enfrentam dificuldades para planejar e executar intervenções didáticas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que compromete a qualidade da inclusão escolar.

Uma das dificuldades mais recorrentes apontadas por esses profissionais é a ausência de uma formação apropriada que os capacite a atender às necessidades específicas desses alunos. Muitos relatam que os cursos de formação inicial não contemplam adequadamente as metodologias inclusivas, o que

os deixa pouco preparados para lidar com a diversidade existente em sala de aula (Felicetti e Batista, 2020).

A maioria dos cursos de licenciatura ainda oferece uma formação generalista, com pouca ou nenhuma ênfase na educação inclusiva. Mesmo quando há conteúdos sobre o tema, estes costumam ser abordados de maneira superficial, sem aprofundamento sobre as deficiências específicas, o uso de tecnologias assistivas ou a elaboração de planos de ensino individualizados.

Conforme apontam Silva e Fidêncio, 20212024), a ausência de uma formação inicial adequada compromete a efetividade da inclusão, originando práticas que frequentemente acabam por acentuar a exclusão dos alunos com deficiência, em vez de promovê-los como parte ativa do ambiente escolar. Dessa forma, ao se depararem com estudantes que necessitam de recursos diferenciados, muitos professores sentem-se despreparados e inseguros quanto à melhor forma de promover o aprendizado.

Mais um aspecto a destacar é que a falta de tempo e de condições adequadas de trabalho também contribui para que os professores enfrentem dificuldades na elaboração de atividades adaptadas. A elaboração de atividades adaptadas requer estudo, reflexão, criatividade e, muitas vezes, colaboração com outros profissionais. No entanto, essa articulação nem sempre é possível nas rotinas escolares marcadas por prazos apertados e pouca estrutura de apoio.

Há também o desafio da quebra de paradigmas pedagógicos, especialmente no que se refere à ideia de ensino padronizado. Alguns professores ainda estão presos a modelos tradicionais, que não consideram as diferenças como parte do processo educativo, mas sim como um obstáculo a ser superado (Brito e Flores, 2023). Essa visão dificulta a construção de práticas flexíveis e centradas no aluno. Para muitos docentes, adaptar uma atividade significa apenas “simplificá-la”, reduzindo sua complexidade, o que pode gerar um ensino empobrecido e descontextualizado para o aluno com deficiência, “além disso, é importante que o docente desenvolva habilidades de comunicação e empatia, uma vez que lidar com alunos com deficiências exige uma abordagem sensível e individualizada” (2024, p.9).

Adaptar não é diminuir o conteúdo, mas sim reorganizá-lo de forma acessível. A insegurança, o medo de errar, a falta de experiências positivas com alunos com deficiência e até preconceitos velados dificultam o envolvimento dos professores com o processo de adaptação. Quando não há uma cultura escolar inclusiva, os professores tendem a se isolar ou delegar a responsabilidade da inclusão para o professor de apoio ou para a sala de recursos, em vez de assumir seu papel como agente direto do processo inclusivo.

No processo de inclusão não se deve esquecer o papel do gestor escolar, que em muitos casos não se envolve com a inclusão de alunos com DI na escola na qual ele gere. Em muitas instituições, não há uma política clara de inclusão, e os

professores acabam agindo de forma isolada, sem orientação ou suporte institucional.

Para Viana et al., (2024, p.10):

A gestão tem um papel essencial na mediação entre as demandas do professor e os recursos da escola, organizando horários de planejamento coletivo, garantindo materiais acessíveis e promovendo a articulação entre os diferentes profissionais que atendem os alunos com deficiência. A falta de incentivo e reconhecimento por parte da direção escolar pode levar o professor ao desânimo, tornando a tarefa de adaptar atividades ainda mais difícil e desmotivadora.

A articulação entre diferentes profissionais como professores de apoio, cuidadores, psicólogos, fonoaudiólogos e outros depende muitas vezes da iniciativa da gestão escolar, que precisa promover o diálogo e a cooperação entre esses atores.

Quando a direção escolar não valoriza ou apoia o trabalho dos professores, deixando de oferecer incentivo, reconhecimento ou suporte necessário, isso pode gerar desmotivação e frustração. O professor, sentindo-se sozinho e sobrecarregado, pode ter mais dificuldades para adaptar suas atividades e se envolver com o processo de inclusão, o que compromete diretamente a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência.

Perspectivas Para uma Educação Inclusiva de Qualidade na Visão da Família

A educação inclusiva representa um avanço expressivo nas políticas educacionais, refletindo um compromisso com a valorização da diversidade e a garantia de direitos iguais a todos os estudantes (Brasil, 2015). Nesse contexto, a participação da família tem se mostrado essencial para a efetivação de práticas inclusivas de qualidade, visto que ela atua como elo fundamental entre o aluno, a escola e a comunidade.

A percepção da família sobre a inclusão escolar oferece pistas valiosas sobre as potencialidades, lacunas e desafios enfrentados nesse processo, contribuindo com subsídios importantes para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

A família deve ser acolhida pela escola como parceira no acompanhamento da trajetória escolar do estudante, contribuindo com informações importantes sobre suas necessidades, potencialidades e contextos de vida.

Outrossim, a política enfatiza que o fortalecimento da relação entre escola e família é essencial para o desenvolvimento pleno do aluno (Brasil, 2008). A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de promover um ambiente colaborativo e de escuta, que valorize a experiência da família e a inclua nas decisões pedagógicas. Essa parceria contribui para a construção de práticas mais sensíveis e eficazes no atendimento à diversidade.

Silva e Morais (2024, p.2) acrescentam que: “o professor e a família são peças fundamentais, tendo em vista que ambos têm um contato mais direto no sentido de favorecerem o despertar de aptidões e o desenvolvimento de habilidades dessas pessoas”. No entendimento dos autores, que tanto o professor quanto a família têm papéis indispensáveis na vida dos estudantes. São os principais responsáveis por acompanhar, orientar e incentivar o crescimento educacional e emocional da criança. Dito de um outro modo, a educação e o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens não dependem apenas da escola ou apenas da família, mas da parceria entre ambos, pois é essa união que melhor contribui para identificar talentos, superar dificuldades e promover uma formação completa.

Silva Filho e Porcina (2020, p.142) comenta que, “a parceria entre a escola e a família é essencial para o processo de inclusão, pois garante uma abordagem mais integrada e eficaz das necessidades dos alunos”. Escola e familiares devem sempre está em constante convivência com a criança ou o jovem e por estarem mais próximos no dia a dia, conseguem observar mais de perto seu comportamento, interesses, dificuldades e potenciais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), também aponta que a inclusão não se limita ao espaço escolar, sendo necessário que as famílias também recebam apoio, orientações e oportunidades de participação em ações formativas, reuniões e

espaços de decisão sobre o projeto pedagógico. Com isso, reforça-se a ideia de que a educação inclusiva é um compromisso coletivo, que depende do envolvimento contínuo de todos os sujeitos sociais especialmente da família, cuja atuação pode potencializar significativamente o processo de inclusão escolar. A escuta ativa da família se configura, assim, como um elemento indispensável para compreender como a escola acolhe, ensina e interage com a diversidade dos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao abordar a inclusão de estudantes com deficiência, destaca a relevância de preparar e capacitar as famílias, assegurando que elas tenham o direito de se envolver na educação de seus filhos em condições iguais às dos demais responsáveis. A concepção da família sobre o processo de inclusão escolar é formada a partir de experiências vividas no cotidiano escolar de seus filhos, desde o acolhimento até a forma como são tratadas as dificuldades de aprendizagem, as adaptações curriculares, o relacionamento com os colegas e a atuação dos professores.

Quando a inclusão é vivenciada de forma efetiva, com a família tende a confiar mais na instituição escolar e a participar ativamente do processo de aprendizagem do aluno.

Segundo Cruvinel (2023), a inclusão só se torna realidade quando há uma articulação entre a escola, a comunidade e as políticas institucionais. Para isso, é essencial que os projetos pedagógicos contemplem ações concretas que

promovam a participação ativa das famílias e da comunidade na criação de uma escola genuinamente inclusiva.

É importante considerar que as famílias não são um grupo homogêneo. Suas percepções sobre a inclusão podem variar de acordo com fatores socioeconômicos, culturais, emocionais e com o grau de informação e orientação que recebem sobre os direitos educacionais de seus filhos.

Assim, compreender essas múltiplas visões é fundamental para traçar estratégias que fortaleçam o vínculo entre escola e comunidade, e que promovam a corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que a presente reflexão se propõe: analisar as perspectivas das famílias sobre uma educação inclusiva de qualidade, destacando seus anseios, desafios enfrentados e sugestões para tornar a escola um espaço verdadeiramente democrático e acessível.

A relação entre família e escola no processo de inclusão escolar

A relação entre família e escola é muito importante no processo de inclusão escolar, especialmente quando se trata de garantir o desenvolvimento pleno de estudantes com deficiência fortalecendo as ações pedagógicas.

De acordo com Ramos e Azevedo (2024, p.4) “a família é o primeiro e mais importante agente socializador para o desenvolvimento da criança, é neste contexto que a criança cresce, expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras

recompensas e punições e é através da família que ocorre a inserção do sujeito na sociedade”. Para isso, é fundamental que as diretrizes educacionais evoluam no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento das famílias, assegurando uma educação inclusiva e com excelência para todos.

A construção de uma escola inclusiva vai além da adaptação de estruturas físicas ou da oferta de recursos pedagógicos específicos; ela exige uma atuação conjunta e colaborativa entre os profissionais da educação e os familiares. É nesse diálogo constante que se fortalece o apoio necessário para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas particularidades e promovendo o aprendizado em um ambiente acolhedor. Ao reconhecer a família como parceira ativa no processo educativo, amplia-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas mais eficazes, justas e verdadeiramente inclusivas.

Para Souza (2025, p.15) “as famílias, assim como as escolas, não podem ser compreendidas como lugares abstratos, mas inseridas em uma dinâmica marcada pela forma como a sociedade se organiza”. Família e escola são tradicionalmente reconhecidas como os principais pilares da formação do indivíduo. No entanto, compreendê-las apenas como espaços isolados, neutros ou abstratos seria desconsiderar o contexto social, histórico, econômico e cultural no qual estão inseridas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reconhece o papel fundamental da família na efetivação da inclusão escolar. O

documento destaca que a participação ativa da família no processo educativo dos alunos com deficiência como um direito e uma necessidade

A escola, é muito mais do que um local de transmissão de conhecimento. Ela reflete os valores, as desigualdades, os conflitos e os avanços sociais. Sua organização, currículo, práticas pedagógicas e até mesmo a forma como lida com as diferenças entre os alunos são influenciados por fatores externos, como as políticas públicas, as condições socioeconômicas da comunidade e os discursos predominantes na sociedade.

De acordo com Lunkes et al., (2024, p. 2):

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, impulsionada pela defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos. Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, no sentido de mobilizar debates sobre a sociedade atual e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A escola inclusiva, como espaço de formação e socialização, assume um papel central na superação da lógica da exclusão, na medida em que busca oferecer condições reais de aprendizagem para todos os seus alunos. No entanto, para que

a educação inclusiva se concretize de forma efetiva, é fundamental a participação ativa da família nesse processo.

De outro modo, a família não pode ser vista como uma entidade homogênea e idealizada. Existem diferentes formas de organização familiar, com estruturas, valores e desafios variados, dependendo da classe social, da cultura, do gênero e de outros aspectos sociais. A atuação da família na educação dos filhos está diretamente ligada às oportunidades e limitações impostas pelo meio em que está inserida, pois, na fala de Lunkes et al., (2024, p. 5):

Os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresenta uma determinada problemática — particularmente se esta é severa — pode ter um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração.

Nesse contexto, a relação entre a família e a escola não são abstratos, mas inseridos em uma sociedade marcada por desigualdades que precisa ser baseada no diálogo, no acolhimento e no compromisso mútuo com a inclusão. Quando essa relação é fortalecida, há maior possibilidade de construir estratégias conjuntas que atendam às particularidades da criança, respeitando suas limitações, mas também valorizando seu potencial.

A importância da família no processo de inclusão

A inclusão no ambiente escolar representa um alicerce essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, solidária e democrática. Contudo, para que essa proposta se efetive de maneira concreta, é necessário reconhecer que sua realização não é responsabilidade exclusiva da escola ou do corpo docente. A atuação ativa e comprometida da família é igualmente fundamental nesse processo.

A pesquisa de Mochon (2022) evidencia uma situação preocupante no que se refere à participação das famílias na trajetória escolar de seus filhos. O estudo mostra que 78% dos responsáveis não conhecem os professores que acompanham seus filhos e que 25% deles se mantiveram ausentes durante a investigação. Esses dados ressaltam a fragilidade na comunicação e no vínculo entre escola e família, elementos fundamentais para garantir o êxito educacional e a efetiva inclusão dos estudantes.

Como primeira instância de convivência social da criança, a família exerce grande influência na formação de valores,

atitudes e emoções que moldam sua maneira de interagir com o mundo e com o processo de aprendizagem. Dessa forma, o envolvimento familiar na inclusão escolar é imprescindível, pois contribui para o crescimento integral do estudante e aproxima os laços entre a escola e a comunidade.

Lunkes et al., (2024, pp. 6/7):

Os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresenta uma determinada problemática — particularmente se esta é severa — pode ter um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração.

Nos dizeres de Arrúa (2019) a escola e família precisam atuar com objetivos alinhados, tendo como foco principal a formação integral do aluno, pois ambas estão diretamente conectadas no processo de ensino e aprendizagem. Considerando que a educação desempenha um papel essencial na vida da criança e representa a base para um futuro promissor, a qualidade de vida torna-se um fator que influencia diretamente esse desenvolvimento.

Ao reconhecer a importância da família no contexto da educação inclusiva, percebe-se que seu papel vai além de

acompanhar a vida escolar do aluno. A família atua como parceira da escola, contribuindo com informações sobre as necessidades, potencialidades e particularidades da criança. Esse diálogo favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes, respeitando a individualidade de cada estudante e assegurando a ele o direito de aprender com dignidade, respeito e acolhimento (Garcia e Souza, 2020).

O apoio familiar fortalece a autoestima do aluno, encorajando-o a enfrentar os desafios da vida escolar com confiança e segurança.

Segundo Albuquerque e Aquino (2018), é amplamente reconhecida a relevância da família e da escola no desenvolvimento social do indivíduo. Apesar de exercerem funções distintas, ambas atuam de forma complementar, contribuindo juntas para a formação de um ser plenamente integrado à sociedade. No entanto de acordo com Carvalho et al. (2021), para que a inclusão ocorra de maneira eficaz, não basta apenas o respaldo legal; é necessário que família e escola estejam verdadeiramente comprometidas, atuando em parceria por meio de uma relação mútua e colaborativa, baseada no diálogo aberto e afetivo. A inclusão verdadeira exige um processo contínuo e coletivo, que ultrapassa os limites da legislação.

Nos dizeres dos autores embora existam leis que garantam a inclusão, isso por si só não é suficiente para que ela realmente aconteça de forma eficaz. Para que a inclusão seja de fato efetiva, é fundamental que a família e a escola trabalhem

juntas, de forma comprometida e colaborativa. Isso significa que devem trocar informações, manter um diálogo constante, aberto e com empatia, sempre pensando no bem do aluno.

As barreiras socioeconômicas enfrentadas pelas famílias

As condições socioeconômicas de uma família exercem profunda influência em diversos aspectos da vida cotidiana, sobretudo na educação, saúde, moradia, alimentação e no acesso à cultura e ao lazer. Em sociedades marcadas pela desigualdade social, como é o caso do Brasil, grande parte das famílias enfrenta desafios constantes relacionados à falta de renda adequada, desemprego, moradias precárias, ausência de acesso a serviços públicos de qualidade e exclusão social. Essas barreiras socioeconômicas não apenas dificultam o bem-estar das famílias, mas também comprometem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, impactando diretamente suas oportunidades de crescimento e mobilidade social (Santos, et. al., 2024).

Nesse contexto, compreender as barreiras socioeconômicas enfrentadas pelas famílias é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e para a construção de uma sociedade mais justa. Essas barreiras não são apenas números ou indicadores econômicos; elas afetam a vida real de milhões de pessoas, especialmente as que vivem em situação de vulnerabilidade (Rachid Filho, 2019).

As barreiras socioeconômicas enfrentadas pelas famílias brasileiras são multidimensionais e interligadas. Uma das mais

evidentes é a desigualdade de renda, que gera disparidades no acesso a bens e serviços essenciais. Muitas famílias vivem com salários insuficientes para cobrir as necessidades básicas, como alimentação, transporte, habitação, saúde e educação. Essa limitação financeira gera um ciclo de pobreza que se perpetua por gerações, dificultando a ascensão social e restringindo a autonomia das famílias.

Para Bello e Silva (2024) explicitam que apesar do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, as políticas públicas voltadas para a inclusão social ainda se mostram insuficientes ou, em muitos casos, completamente ausentes. Segundo os autores:

Os valores ínfimos pagos pelos programas de transferência de renda, associados à colocação dos indivíduos, principalmente das mulheres, como principais responsáveis pelo acesso aos programas governamentais, tem levado as famílias a criarem mecanismos próprios de sobrevivência, como aqueles associados ao tráfico de drogas, ao trabalho infantil e outros (Bello, Silva, 2024, p. 320).

Os programas de transferência de renda foram concebidos como instrumentos de combate à pobreza e à desigualdade social. No entanto, os valores irrisórios pagos a seus beneficiários têm demonstrado incapacidade de suprir as necessidades básicas das famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade extrema. Essa insuficiência financeira, aliada à responsabilização quase exclusiva das mulheres acaba

sobrecarregando ainda mais um grupo social historicamente marginalizado.

Ao colocar sobre os ombros das mulheres a função de garantir o mínimo para a sobrevivência familiar, sem oferecer suporte estrutural adequado, o Estado acaba reforçando um ciclo de precariedade. Diante da ausência de políticas públicas eficazes e integradas, muitas famílias se veem obrigadas a adotar estratégias informais e, por vezes, ilegais de subsistência. O envolvimento com o tráfico de drogas, o incentivo ao trabalho infantil e outras práticas de risco social surgem, nesse cenário, como alternativas forçadas para garantir renda e sustento.

De acordo com o IBGE, aproximadamente 72,4% da população brasileira residiam em famílias que enfrentavam algum tipo de dificuldade para cobrir as despesas mensais. Dentre esses, 58,3% relataram ter dificuldade e 14,1% afirmaram ter muita dificuldade. Por outro lado, 26,5% declararam ter facilidade para manter os gastos mensais, sendo que apenas 1,1% viviam em famílias que afirmaram ter muita facilidade para chegar ao final do mês com a renda total disponível (IBGE, 2021). As barreiras socioeconômicas enfrentadas pelas famílias tornam-se ainda mais evidentes diante dessa realidade.

A precarização das relações de trabalho, a informalidade e o desemprego afetam diretamente a estabilidade financeira dos lares, forçando muitos a recorrerem à estratégias de sobrevivência limitadas ou até mesmo arriscadas. Essas barreiras dificultam o acesso a bens e serviços básicos, como

alimentação de qualidade, moradia digna, saúde e educação, aprofundando o ciclo de pobreza e exclusão social, reforçando a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas de combate à desigualdade econômica, com atenção especial à intersecção entre raça e gênero.

É essencial pensar em ações que promovam a redistribuição de renda, ampliem o acesso ao trabalho digno, valorizem o salário-mínimo e garantam igualdade de oportunidades para os grupos historicamente marginalizados.

A sobrecarga emocional e psicológica dos familiares cuidadores

Nos últimos anos, tem se intensificado a discussão sobre a realidade dos familiares que assumem o papel de cuidadores de pessoas com deficiência, doenças crônicas, transtornos mentais ou idosos em situação de dependência.

Na fala de Barros, et al., (2022) além das exigências inerentes ao ato de cuidar, existem outros fatores que ampliam o esgotamento enfrentado pelo cuidador. Quando o cuidado é direcionado a um familiar alguém com quem se compartilha um vínculo afetivo anterior, despertam-se memórias e sentimentos profundos que intensificam a carga emocional desse processo.

Ainda para Barros, et al., (2022), a necessidade de um suporte contínuo, durante 24 horas por dia e nos sete dias da semana, torna indispensável a presença constante do cuidador. Em geral, quem assume esse papel frequentemente uma mãe,

filha ou esposa acaba sendo o mais afetado em termos de exigências físicas, emocionais e sociais. Essa sobrecarga biopsicossocial é ainda mais agravada pela ausência de auxílio ou divisão de responsabilidades com outras pessoas.

Assumir o papel de cuidador familiar implica em transformar radicalmente a própria rotina de vida. O tempo passa a ser organizado em função da pessoa cuidada: são tarefas de higiene, alimentação, administração de medicamentos, acompanhamento em consultas, atenção constante e, muitas vezes, noites mal dormidas.

Um fato que agrava mais ainda a sobrecarga emocional e psicológica da família/cuidador estar na dificuldade no acesso aos serviços públicos, como a saúde. Nessas circunstâncias, o objetivo dessas famílias restringe-se à garantia da própria sobrevivência e, quando possível, da de seus membros. Para tanto, é comum que um integrante seja destinado exclusivamente aos cuidados da pessoa com deficiência, função que, na grande maioria dos casos, recai sobre uma mulher (Abreu et al., 2019).

Do ponto de vista emocional, muitos cuidadores relatam sentimento de culpa, impotência, tristeza e até frustração (Silva e Alves, 2021), por não conseguirem oferecer tudo aquilo que gostariam. Em casos mais graves, desenvolvem quadros de ansiedade, depressão, estresse crônico e síndrome do esgotamento (burnout). A pressão constante, somada à falta de tempo para si, à ausência de rede de apoio e à sobreposição de responsabilidades.

Muitas vezes o cuidador torna-se invisível diante da sociedade. O trabalho que realiza é desvalorizado ou sequer reconhecido como trabalho. A sociedade e o próprio sistema público de saúde tendem a concentrar suas ações na pessoa cuidada, deixando de oferecer suporte emocional, financeiro ou psicológico ao cuidador, criando um sentimento de solidão e abandono, no qual o cuidador sente que não há espaço para expressar sua dor ou seus limites, por medo de serem vistos como egoístas ou ingratos.

Segundo Santana e Oliveira (2024, p.12):

É imperativo reconhecer e valorizar o papel vital desempenhado pelos cuidadores na vida das pessoas com deficiência e na sociedade em geral. Sem seu cuidado dedicado e comprometido, muitas pessoas com deficiência enfrentariam dificuldades significativas para alcançar uma qualidade de vida satisfatória. Portanto, é essencial garantir que os cuidadores recebam o apoio necessário para continuar desempenhando seu papel de maneira eficaz e sustentável.

Cuidar de um ente querido é, sem dúvida, um gesto de amor, mas também uma tarefa que demanda preparo, tempo, energia e apoio contínuo. Quando essa responsabilidade é assumida de forma isolada e sem o suporte necessário, pode comprometer seriamente a saúde física, emocional e a qualidade de vida do cuidador. Diante disso, torna-se urgente voltar o olhar para a sobrecarga emocional e psicológica vivenciada pelos familiares cuidadores, reconhecendo esse

cenário como uma demanda que precisa ser acolhida e enfrentada por meio de políticas públicas eficazes e do compromisso da sociedade.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA

Este, tem por objetivo apresentar o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, explicitando os conceitos centrais que sustentam sua construção. Serão descritos com precisão o tipo e o modelo de investigação escolhidos, assim como o enfoque teórico adotado. Também serão discutidas as técnicas e os procedimentos metodológicos considerados mais adequados à proposta do estudo.

A pesquisa científica se caracteriza por seguir processos sistemáticos que visam aprofundar o conhecimento, respondendo a perguntas específicas ou solucionando problemas previamente identificados. Para tanto, o uso de métodos e técnicas adequados é essencial, pois orienta todas as etapas do trabalho. Conforme destaca, Ferrer (2023), a principal função da pesquisa é resolver problemas por meio de procedimentos científicos cuidadosamente planejados, com vistas a atingir objetivos bem definidos. Dessa forma, o planejamento metodológico é uma etapa fundamental para assegurar a eficácia da investigação. Kauark, Manhães e Medeiros (2010) reforçam que a metodologia corresponde à

descrição detalhada de todas as etapas e ações desenvolvidas durante o processo investigativo. Esse planejamento minucioso garante a coerência entre os objetivos traçados e os caminhos adotados para alcançá-los.

Em termos conceituais, Gil (2002) esclarece que o método diz respeito ao percurso sistemático utilizado para alcançar determinados fins, enquanto a metodologia se refere ao conjunto de ferramentas e procedimentos empregados ao longo da pesquisa. Embora distintos, esses dois conceitos são complementares e formam a base da produção científica. A escolha criteriosa de métodos e técnicas adequados permite direcionar o estudo com clareza e segurança, viabilizando o uso racional do conhecimento para a obtenção de resultados consistentes. Assim, a articulação entre método e metodologia é decisiva para assegurar a validade e a confiabilidade do trabalho, contribuindo para a construção de saberes relevantes e aplicáveis.

Os métodos e técnicas adotados nesta pesquisa guiam um caminho previamente traçado, que, integrado ao conhecimento racional, possibilita alcançar resultados objetivos e pertinentes. Nesse contexto, a presente investigação, intitulada *“Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas*, tem como propósito analisar os principais obstáculos enfrentados pelas escolas no processo de inclusão desses estudantes, bem como identificar práticas pedagógicas, estratégias e políticas educacionais que possam favorecer uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. O estudo

busca compreender como o ambiente escolar, a formação dos professores, os recursos disponíveis, o apoio da gestão e o envolvimento da família influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, propondo caminhos que contribuam para a superação das barreiras existentes e para a promoção da equidade no espaço escolar. Reconhece-se, assim, a importância da participação ativa da família como parceira no processo educacional, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e favorecendo uma inclusão mais efetiva.

Justificativa de uma Pesquisa

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual é um tema que ganha crescente relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente diante das exigências legais e sociais por uma educação que atenda à diversidade e promova a equidade.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persistem inúmeros desafios para que a inclusão aconteça de forma efetiva nas escolas regulares.

Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades relacionadas à formação dos professores, à adaptação do currículo, à escassez de recursos pedagógicos e ao preparo da equipe gestora para lidar com as demandas específicas desses estudantes. Além disso, a ausência de um trabalho colaborativo

entre escola e família em alguns casos, tem comprometido o desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual, dificultando sua participação ativa e seu progresso no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a presente pesquisa surgiu pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os obstáculos que ainda limitam a inclusão escolar desses alunos, bem como de identificar estratégias pedagógicas, práticas exitosas e perspectivas que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A partir disso, esse estudo se justifica em diferentes aspectos: científico, pedagógico e social (Lakatos e Marconi, 2003).

Em relação ao aspecto científico, se justifica por contribuir com a ampliação do conhecimento na área educacional, especialmente no que diz respeito à compreensão dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

No aspecto pedagógico, a relevância do estudo está em sua capacidade de fornecer informações e reflexões que possam auxiliar os profissionais da educação na tomada de decisões mais assertivas em sala de aula. Ao compreender melhor os desafios enfrentados pelos alunos, inclusive aqueles com deficiência, e pelos professores, estes, poderão adotar estratégias mais eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e significativo, que atenda às necessidades de todos.

Já no aspecto social, a justificativa do estudo reside na possibilidade de promover transformações positivas no contexto escolar e na comunidade. Ao abordar questões que impactam diretamente a realidade de estudantes, em especial aqueles com deficiência, bem como de suas famílias e dos professores, a pesquisa se propõe a contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, que respeite as diferenças, combata a exclusão e valorize o potencial de cada indivíduo, favorecendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Problema da Investigação

A definição do problema de pesquisa é um elemento fundamental em um estudo científico, pois estabelece o direcionamento da investigação e guia todas as etapas que serão desenvolvidas a seguir. A formulação do problema de pesquisa representa um ponto-chave, pois é ela que delimita o foco central do estudo e serve como base para conduzir e estruturar todas as etapas posteriores da investigação. No contexto da tese “Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas”. O problema de investigação está relacionado às barreiras e limitações que dificultam a efetiva inclusão desses estudantes no ambiente escolar, abrangendo questões como a adequação de recursos pedagógicos, a formação e preparo dos professores, a infraestrutura da escola, bem como as atitudes e concepções da comunidade escolar em relação à diversidade. Esse problema busca compreender de que forma esses fatores influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a

participação plena dos alunos com deficiência intelectual, apontando caminhos para promover uma inclusão escolar mais efetiva e equitativa.

Sob esse ponto de vista, afloram indagações relevantes que demandam elucidação: Como a infraestrutura escolar contribui ou dificulta a acessibilidade e a autonomia de alunos com deficiência intelectual”? “Quais estratégias a gestão escolar pode adotar para superar preconceitos sociais e promover uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva? De que forma o apoio às famílias pode ser fortalecido no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual?

Esta investigação concentra-se na seguinte questão principal: Quais são os desafios e as perspectivas da inclusão de estudantes com deficiência intelectual diante da infraestrutura escolar, das estratégias de gestão e do apoio às famílias?

Com base nessas indagações, pretende-se analisar a complexidade do fenômeno investigado e elaborar propostas capazes de contribuir, de maneira prática e efetiva, para sua compreensão e enfrentamento. No entendimento de Campoy (2018, p. 51), “o problema é sempre um ponto de partida. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, pois envolve várias etapas inter-relacionadas”. A afirmação de Campoy (2018) evidencia a relevância do problema de pesquisa como elemento norteador de todo o processo investigativo. Ao classificá-lo como “ponto de partida”, o autor ressalta que é a partir da formulação clara e

precisa do problema que se delineiam os rumos da investigação, uma vez que ele determina os objetivos, orienta a escolha da metodologia, delimita o campo de estudo e direciona a análise dos resultados.

Assim, compreende-se que o problema de pesquisa não é apenas o início do trabalho acadêmico, mas a base sobre a qual se sustentam todas as demais fases, garantindo coerência, relevância e rigor científico ao estudo.

Objetivos da Pesquisa

Em uma pesquisa, os objetivos correspondem aos resultados que se almeja alcançar ao término do processo investigativo. Devem ser formulados de maneira clara e precisa, explicitando o que se pretende atingir e de que forma os resultados obtidos poderão ser utilizados. Atuando como guia para todas as etapas do estudo (Gil, 2002), os objetivos orientam as ações a serem executadas para que as metas estabelecidas sejam cumpridas (Campoy, 2018). Geralmente, dividem-se em duas categorias: o objetivo geral, que expressa a finalidade central da investigação, e os objetivos específicos, que descrevem de forma detalhada os passos necessários para concretizar o propósito principal.

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, no ensino fundamental I na Escola Estadual Uapezal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Descrever se a infraestrutura escolar contribui ou dificulta a acessibilidade e a autonomia de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I na Escola Estadual Uapezal;
- ✓ Identificar as principais estratégias utilizadas pelo professor para promover uma educação inclusiva de qualidade na Escola Estadual Uapezal;
- ✓ Conhecer os desafios enfrentados pelas famílias que dificultam a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal.

Desenho da pesquisa

A estrutura de uma pesquisa refere-se ao modo como o pesquisador organiza e planeja os componentes do estudo com a finalidade de responder às questões propostas ou alcançar os objetivos estabelecidos (Gil, 2008). A pesquisa inclui a escolha e utilização de métodos adequados, a coleta e interpretação dos dados, bem como a definição de estratégias que assegurem a consistência e a credibilidade dos resultados. Ainda para o autor o desenho da pesquisa “precisa ser elaborado de forma a

atender de modo eficiente às perguntas levantadas. Gonzáles, Fernández & Camargo (2014), na sua obra intitulada “*Aspectos fundamentais da pesquisa científica*”, dizem que o delineamento da pesquisa define o tipo de investigação a ser conduzida e a hipótese a ser verificada. Cabe ao pesquisador reunir informações que favoreçam a produção de novos conhecimentos, ampliando as oportunidades de análise e o aprofundamento do estudo. Complementando as falas de Gonzáles, Fernández & Camargo (2014), Bicudo (2011, p.62) enfatiza que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Uma pesquisa é, essencialmente, o registro de uma jornada extensa conduzida por um pesquisador, cujo olhar percorre caminhos que, muitas vezes, já foram explorados.

No que se refere ao seu alcance, a pesquisa é classificada como descritiva, visando apresentar de maneira detalhada os eventos e fenômenos observados em uma realidade específica (Gil, 2008).

Na pesquisa descritiva, segundo Campoy (2016, p. 156):

[...] no método descritivo se faz com o uso da observação, descrição na qual deve responder perguntas do tipo: pra que, pra quem, onde, quando e como, os objetivos da investigação descritiva é de descrever situações, direcionadas a determinar como são ou como se manifestam as variáveis em uma determinada situação.

Neste tipo de pesquisa, o objetivo do pesquisador é compreender as características e aspectos particulares do objeto de estudo, sem a intenção de estabelecer relações causais entre as variáveis investigadas e procura retratar “como é” uma situação, sem interferir nela.

A pesquisa descritiva preocupa-se em descrever com precisão as características de determinada população, grupo ou fenômeno (Gil, 2008).

A pesquisa também adota o delineamento transversal, que se caracteriza pela análise do objeto de estudo em um recorte temporal definido, ou seja, em um momento específico (Rouquayrol e Almeida Filho, 2003). Esse tipo de investigação concentra-se na coleta de dados em um único ponto no tempo, sem realizar o acompanhamento contínuo de indivíduos ou grupos. Dessa forma, reúne informações provenientes de diferentes participantes em uma ocasião determinada. Embora não possibilite identificar mudanças ou tendências ao longo do tempo, essa abordagem mostra-se relevante para descrever as características de uma população em dado período.

Em relação ao enfoque adotado, optou-se pela abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]” (Richardson, 2012, p.90). Nesse contexto, ela busca compreender, de forma detalhada, os significados e as características dos fenômenos sociais a partir da perspectiva

dos participantes. Esse tipo de pesquisa não se baseia em números ou estatísticas, mas busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais (Gerhardt e Silveira, 2009) por meio de relatos, interações e contextos específicos. Enfoque combinação é ideal para investigar sobre o tema inclusão escolar, permitindo ao pesquisador captar as percepções de professores, gestores e familiares. Além disso, favorece a compreensão dos desafios e das possibilidades de melhoria no processo inclusivo, valorizando as experiências individuais e coletivas.

Dessa forma, as percepções dos professores sobre a adaptação de suas práticas pedagógicas, as expectativas dos gestores em relação à implementação de políticas inclusivas, e as emoções das famílias quanto ao desenvolvimento e ao apoio dado aos alunos com deficiência intelectual são aspectos que serão explorados profundamente a por meio da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, conforme Knechtel (2014, p. 98), “se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais”. Dessa forma, esse tipo de investigação tem como objetivo interpretar os comportamentos de um grupo específico, buscando compreender o sentido e a intencionalidade presentes nas interações sociais. Outro aspecto relevante é a ênfase no contato direto com as informações obtidas, o que possibilita uma análise mais profunda e minuciosa da realidade

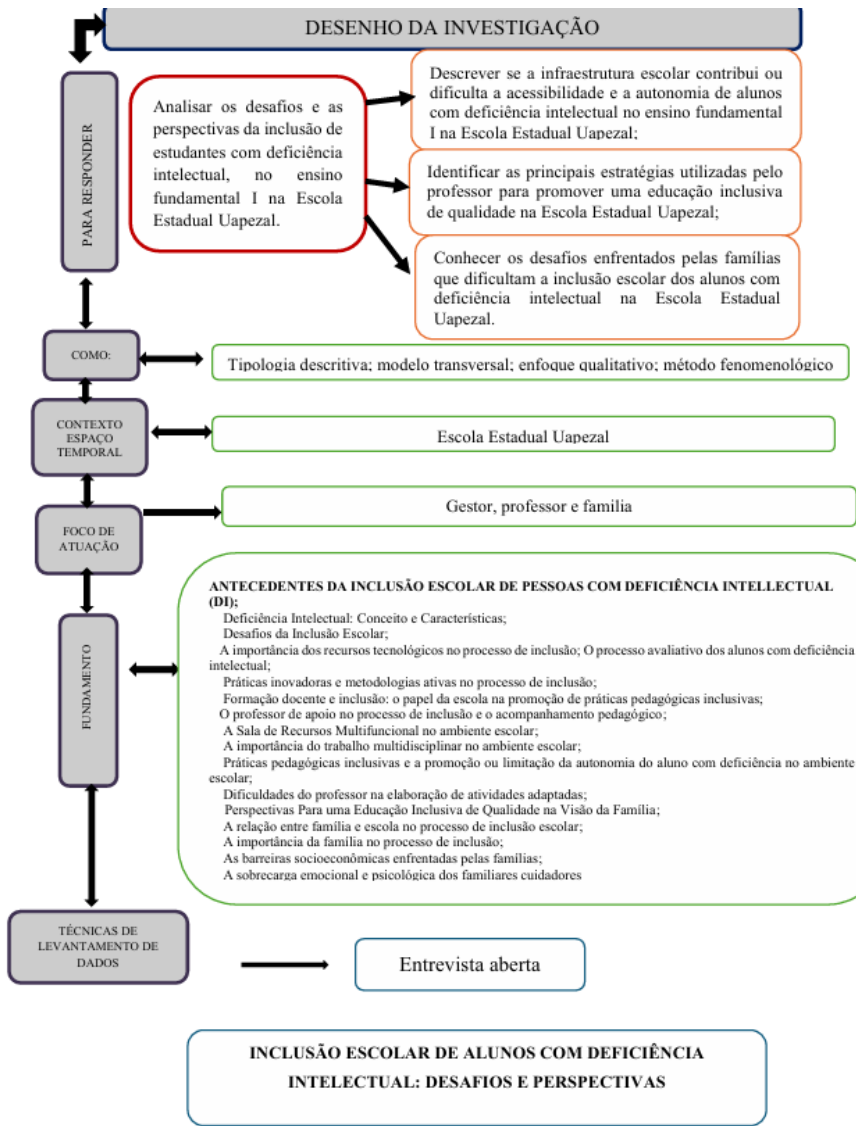
estudada. Assim, sua importância para este trabalho reside no fato de permitir a compreensão das experiências humanas em sua essência, valorizando as vivências subjetivas dos participantes.

Quanto ao método a pesquisa adotou o fenomenológico, conforme Campoy (2016), é caracterizada por uma descrição minuciosa e organizada dos fenômenos, com o objetivo de interpretar as variáveis envolvidas contribuindo para a compreensão da inclusão de estudantes com deficiência intelectual ao permitir uma análise detalhada das experiências vividas por esses alunos, professores e a comunidade escolar. Segundo Alvarenga (2012), o método fenomenológico concentra-se na compreensão dos significados atribuídos às experiências vivenciadas no ambiente em que o objeto de estudo se encontra. O objetivo é apreender, a partir das vivências dos participantes, suas percepções em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada, procurando evidenciar elementos relevantes, ainda que muitas vezes sutis, desse processo.

Assim, a perspectiva fenomenológica ressalta a necessidade de uma descrição e interpretação minuciosa do fenômeno, tal como é revelado pelos sujeitos da pesquisa. O método fenomenológico é uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca compreender e descrever a essência das experiências humanas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos. A fenomenologia permite que cada participante (seja ele professor, gestor ou membro da família) compartilhe

suas próprias experiências e sentimentos, possibilitando uma análise mais precisa e detalhada do que cada sujeito entende por inclusão escolar. Dessa forma, é possível explorar o que significa para eles o processo de inclusão, as barreiras que enfrentam e as soluções que buscam.

Figura 2. Desenho da pesquisa



Fonte: Da Própria pesquisadora (2025).

Delimitação da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Uapezal em Amapá, localizada na Vila de Terra Firme 545 - Centro, Tartarugalzinho - AP, CEP 68.990-000.

A Escola Estadual Uapezal, antes foi chamada de escola Isolada de Terra Firme, depois passou a ser chamada de Escola Rural de Terra Firme, hoje ela é chamada Escola Estadual Uapezal, e recebeu esse nome em homenagem a uma planta aquática chamada Vapé (vitória régia), predominante no lago da comunidade.

Atualmente a Escola conta com 192 alunos.

Tabela n.º 1: Distribuição dos alunos por turma

Turma	Quantidade de turmas
9.º ano (ensino fundamental)	1
8.º ano (ensino fundamental)	1
7.º ano (ensino fundamental)	1
6.º ano (ensino fundamental)	1
3.ª série (ensino médio)	1
2.ª série (ensino médio)	1
1.ª série (ensino médio)	1
Total	7

Fonte: da própria escola

Tabela n.º 2: Horário de funcionamento da escola

Horário de funcionamento		Dias
Manhã	7:30 às 11:30	Segunda à sábado
Tarde	13:30 às 17:30	Segunda à sábado

Fonte: da própria escola

Tabela n.º: 3: Composição da equipa administrativa, técnica e pedagógica

Função	Quantidade
Gestor	2
Secretário	1
Professor	40
Professor do Atendimento Educacional Especializado	2
Serviços gerais	5
Merendeira	3
Porteiro	2
Total de funcionários	21

Fonte: da própria escola

Tabela n.º: 4 Alunos Inclusos

Turma	Quantidade
9.º ano (ensino fundamental)	5
8.º ano (ensino fundamental)	-
7.º ano (ensino fundamental)	4
6.º ano (ensino fundamental)	-
3.ª série (ensino médio)	4
2.ª série (ensino médio)	7
1.ª série (ensino médio)	7
Total	27

Fonte: da própria escola

Figura n.º 3: Imagem da Escola Estadual Uapezal em Amapá, localizada na Vila de Terra Firme 545 - Centro, Tartarugalzinho



Fonte: Da câmara do smartfone da própria pesquisadora

A escola está situada em uma comunidade simples e caracteriza-se como uma instituição de pequeno porte, marcada pela carência de recursos materiais e humanos. Seu prédio é modesto, composto por poucas salas de aula, nas quais um espaço reduzido abriga um número limitado de estudantes. Além disso, conta com um quadro restrito de funcionários. Possui também um espaço anexo destinado exclusivamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De um modo geral, os funcionários exercem suas funções nos dois prédios. A ausência de materiais pedagógicos, a infraestrutura inadequada e a falta de manutenção predial constituem desafios constantes para o seu funcionamento. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, a escola representa um ponto de encontro e de esperança para a comunidade, sendo não apenas um espaço de aprendizagem, mas também de acolhimento, convivência e transformação social.

Participantes da Pesquisa

É fundamental garantir a coesão e a conexão lógica entre o tema da pesquisa e os participantes para assegurar respostas pertinentes. Em relação à seleção dos participantes, observou-se uma resposta positiva, uma vez que todos têm familiaridade e conhecimento prévio sobre o tema abordado. Diante da temática proposta neste estudo e com o objetivo de alcançar resultados significativos, destacamos que a população está adequadamente representada por 40 professores, 2 gestores

e 27 famílias com filhos inclusos. A escolha dessa população é fundamental para garantir uma análise abrangente e aprofundada da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Cada grupo desempenha um papel essencial no processo inclusivo, e sua participação permite compreender diferentes perspectivas sobre desafios, estratégias e impactos da inclusão. A população segundo Gil (2002) é o conjunto de elementos que possuem determinadas características em comum e que serão objeto de estudo em uma pesquisa. Esse conceito é fundamental na definição do universo investigado, pois permite delimitar os sujeitos que fazem parte do estudo e garantir a validade das análises.

Por ser uma população numerosa fazer-se necessário um recorte, que Prodanov e Freitas (2013) chamam de Amostra que “é uma técnica que é usada para selecionar uma amostra representativa da população estudada. [...]”. Dessa forma, tem-se para esse estudo a seguinte amostra: 5 professores, 1 gestor e 15 famílias com filhos inclusos. A seleção da amostra é fundamental para garantir que os resultados da pesquisa sejam válidos e generalizáveis para a população como um todo. A amostra foi escolhida para garantir que diferentes perspectivas (professores, gestão e famílias) sejam consideradas, ao mesmo tempo em que se mantém a viabilidade do estudo.

Assim a amostra é Intencional e Não Probabilística, pois de acordo com Vergara (2007, p. 51) ela é “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população alvo”. A pesquisadora definiu criteriosamente quais

características para o estudo os participantes deveriam ter para que suas experiências, perspectivas ou conhecimentos sejam relevantes para a pesquisa.

Tabela n.º: 5: Amostra da pesquisa

Participantes	Quantidade
Gestor	1
Professor	5
Família	15
Total	21

Fonte: da própria escola

Gestor

Um (01) gestor cuja figura é de extrema relevância no contexto educacional, pois envolve não apenas a administração da instituição, mas também a liderança pedagógica e o fortalecimento das relações interpessoais dentro da comunidade escolar. O gestor atua como mediador entre professores, alunos, famílias e órgãos mantenedores, sendo responsável por garantir o funcionamento adequado da escola e a promoção de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. De acordo com Silva Filho e Porcina (2020, p.3):

O gestor escolar é o principal sujeito na implantação de uma gestão democrática, e o seu principal desafio é: tornar-se primeiramente ele mesmo um sujeito democrático, pois para

propiciar a integração dos diversos sujeitos compreendidos no processo educativo. O gestor é a pessoa com maior influência e autoridade na escola, é o responsável legal pela instituição, é o que garante o total funcionamento dela, nos seus aspectos administrativos e pedagógicos.

O gestor escolar ocupa um lugar central na implantação e consolidação de uma gestão democrática. Essa posição exige, antes de tudo, que ele se reconheça e se constitua como um sujeito democrático, capaz de adotar atitudes baseadas no diálogo, na participação coletiva e no respeito às diferenças.

Dessa forma a escolha desse público para essa pesquisa se deu por ele possuir a responsabilidade legal e institucional de assegurar o pleno funcionamento da escola, tanto em seus aspectos administrativos quanto pedagógicos. O gestor atua como líder capaz de articular os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo: professores, estudantes, funcionários, famílias e comunidade de modo a construir uma escola participativa, transparente e comprometida com a qualidade da educação de seus aprendentes de modo que a inclusão seja efetivada de fato.

Professores

Cinco (05) professores que lecionam para as turmas do 9.º e 7.º ano do Ensino Fundamental e para as turmas da 1.ª, 2ª e 3.ª série do Ensino Médio, cujas salas de aulas há alunos com DI. Por isso esses professores têm como uma de suas principais atribuições promover um ambiente favorável à aprendizagem,

construindo situações pedagógicas ricas, desafiadoras e contextualizadas. Além dessa responsabilidade, esses docentes lidam com desafios diários no processo de ensino, pois a presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais exige desses professores não apenas o domínio de estratégias diversificadas, mas também sensibilidade, paciência e constante adaptação metodológica, de modo a assegurar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e avancem em seu desenvolvimento escolar.

Famílias

Quinze (15) famílias participantes desta pesquisa, as quais exercem um papel fundamental no processo de inclusão escolar, pois representam um dos pilares que sustentam a formação e o desenvolvimento integral dos filhos. A escola desse público para essa pesquisa é indispensável na efetivação de práticas inclusivas, uma vez que a escola sozinha não consegue atender plenamente às demandas educacionais, emocionais e sociais das crianças. Para Lunkes et al (2024, pp 6-7):

Os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresenta uma determinada problemática — particularmente se esta é severa — pode ter um impacto profundo na família e as interações que

nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração[...]. Enquanto alguns pais são capazes de ser bem-sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança deficiente representa para a família.

Nesse contexto, o envolvimento familiar favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, uma vez que a escola, ao dialogar com os pais, pode compreender melhor as particularidades da criança e, assim, oferecer respostas mais adequadas às suas necessidades.

Processo de Seleção dos Participantes

Neste trabalho, utilizou-se uma amostra intencional, de caráter não probabilístico, que, segundo Vergara (2007, p. 51), consiste na “seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população alvo”. Dessa forma, a definição da amostra levou em conta critérios específicos, contemplando características dos participantes diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. A escolha dos sujeitos ocorreu de maneira criteriosa, priorizando elementos relevantes capazes de enriquecer a análise do fenômeno investigado (Campoy, 2018). O propósito central foi garantir uma representação significativa da população-alvo, com ênfase na compreensão aprofundada do fenômeno em estudo.

O gestor (1) foi escolhido por ocupar uma posição estratégica na organização da escola, sendo responsável pela coordenação pedagógica, administrativa e pela implementação de políticas inclusivas. Sua visão permite compreender como a escola planeja, acompanha e avalia as práticas voltadas à inclusão.

A seleção das famílias não teve caráter geral ou aleatório, mas buscou-se as famílias que possuem uma ou mais características específicas (como participação em programas de apoio pedagógico e com boa frequência escolar). Tal participação garantiu maior diversidade de percepções sobre os desafios enfrentados dentro e fora da escola, permitindo compreender como a deficiência intelectual é vivenciada no cotidiano familiar e escolar.

Os cinco (5) professores foram selecionados porque possuem, em suas turmas, estudantes com deficiência intelectual, possibilitando uma análise mais próxima da realidade do processo de inclusão. Desse modo, esses professores já vivenciam práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, o que fornece dados mais relevantes para a pesquisa.

Assim, com a definição desses dos grupos de entrevistados buscou-se contemplar diferentes perspectivas, o que contribuiu para uma análise mais ampla, profunda e representativa sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal em Amapá.

Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados

As técnicas de coleta de dados foram empregadas ao longo das etapas planejadas para esse estudo, com o intuito de reunir informações pertinentes ao problema investigado. Nessa pesquisa, adotou-se a entrevista aberta como instrumento fundamental para compreender como vem ocorrendo as práticas dos professores, as percepções da família e do gestor escolar a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Ressalta-se a importância de definir previamente os instrumentos de pesquisa, conforme destacam Minayo et al. (2001, p. 42): “é necessário definir as técnicas a serem aplicadas tanto na pesquisa de campo quanto na suplementação de dados”. As técnicas e instrumentos de coleta de dados são essenciais para garantir a qualidade, a confiabilidade e a relevância das informações obtidas em uma pesquisa. Eles permitem que o pesquisador organize, sistematize e registre os dados de maneira estruturada (Creswell, 2014), facilitando a análise e a interpretação dos resultados. A escolha adequada desses recursos deve estar alinhada aos objetivos do estudo e ao perfil dos participantes, assegurando que as informações obtidas sejam representativas e pertinentes ao problema investigado.

A entrevista aberta

A entrevista é uma ferramenta que permitiu ao pesquisador explorar as percepções, dos participantes de forma mais

abrangente. A importância dessa técnica está diretamente relacionada a pesquisa qualitativa do método fenomenológico devido à sua capacidade de proporcionar dados ricos, detalhados e contextuais, fundamentais para entender as nuances e as complexidades dos fenômenos humanos. A entrevista aberta foi aplicada a todos os participantes da pesquisa (Professores, gestor e famílias), contribuindo para uma coleta de dados rica e detalhada que possibilitou uma compreensão profunda sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Minayo, et al., (2001) ressaltam que a entrevista é uma técnica amplamente empregada nas ciências humanas, pois possibilita uma interação direta entre o pesquisador e o participante. Essa proximidade favorece a associação das respostas dos entrevistados com os conceitos e teorias já formulados, tornando-a uma ferramenta essencial para a coleta de dados.

Embora pareça uma abordagem informal, a entrevista foi conduzida de maneira planejada e estruturada, assegurando que os objetivos da pesquisa fossem alcançados (Gil, 2008). A adoção de um roteiro previamente estruturado possibilitou uma condução mais organizada e sistemática das entrevistas. Esse instrumento serviu como referência para assegurar a abordagem de todos os pontos essenciais.

Validação dos Instrumentos

A validação dos instrumentos de pesquisa ocorreu mediante um processo criterioso de análise e verificação, cujo propósito foi assegurar que os instrumentos empregados fossem capazes de mensurar ou coletar informações de forma fidedigna e consistente (Creswell, 2014). Tal procedimento mostrou-se fundamental para garantir a confiabilidade dos dados obtidos, permitindo à pesquisadora acompanhar o aprimoramento dos instrumentos e identificar eventuais fragilidades ou limitações que poderiam comprometer a validade dos resultados (Minayo et al, 2001). Entre as estratégias adotadas para a validação, destacou-se a revisão, que ofereceu sustentação teórica à seleção dos itens a serem investigados, assegurando sua consonância com os conceitos e referenciais da área (Campoy, 2018). Além disso, recorreu-se à apreciação de especialistas, que avaliaram a pertinência e a clareza do conteúdo, contribuindo com sugestões valiosas para o aperfeiçoamento dos instrumentos (Miranda, 2020). Dessa forma, a escolha e validação dos instrumentos de pesquisa justificam-se pela necessidade de compreender e reduzir os impactos da problemática central do estudo.

Aspectos Éticos da Pesquisa

Os aspectos éticos em pesquisas compreendem princípios indispensáveis para garantir respeito, proteção e integridade no trato com os participantes, assim como no manejo de dados e informações durante todo o percurso investigativo. Esses princípios foram

essenciais para assegurar que o estudo fosse conduzido de forma responsável e que seus resultados mantenham confiabilidade, preservando a dignidade dos envolvidos (Lakatos e Marconi, 2003). Como afirma Resnik (1998, p. 9), “a ética na pesquisa é crucial para promover a confiança, a responsabilidade e a justiça, além de prevenir danos aos participantes e à sociedade” (Tradução nossa). Essa perspectiva evidencia a relevância de que as investigações sigam normas que resguardecem os direitos dos participantes.

No contexto brasileiro, a condução de pesquisas envolvendo seres humanos é regulamentada pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que define orientações voltadas à proteção dos participantes. Entre os pontos centrais, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual “deve ser obtido de forma clara, assegurando que o participante compreenda os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa” (CNS, 2012, p. 2).

Lakatos e Marconi (2003, p. 92) ressaltam que “a ética na pesquisa vai além do trato com os participantes, abrangendo a honestidade na apresentação dos dados e a responsabilidade na divulgação dos resultados”, o que significa evitar manipulações ou distorções e assegurar que os achados expressem com fidelidade a realidade observada. Para que seja resguardo o direito de os docentes não serem identificados, os mesmos serão denominados por: Prof. A; Prof. B; Prof. C; Prof. D; Prof. E.

Em relação aos Pais/responsável serão descritos pelos códigos F/R1; F/R2; F/R3; F/R4; F/R5; (F/R6; F/R7; F/R8; F/R9; F/R10; F/R11; F/R12; F/R13; F/R14; F/R15.

Benefícios da pesquisa

A condução deste estudo oferece importantes contribuições, ao possibilitar uma compreensão ampliada dos desafios educacionais, especialmente no que diz respeito às dificuldades vivenciadas por professores e famílias diante do processo de inclusão escolar. Além de gerar informações relevantes para orientar decisões pedagógicas, os resultados obtidos podem servir de apoio à implementação de práticas mais eficientes, estimulando tanto professores quanto a escola como um todo a refletirem criticamente sobre suas experiências e modos de atuação.

Riscos da pesquisa

A realização da pesquisa apresentou alguns desafios e riscos, entre eles o desconforto de determinados participantes, sobretudo dos pais, que demonstraram certa resistência em tratar do tema investigado, o que dificultou a expressão espontânea de suas experiências. Outro ponto sensível esteve relacionado à coleta de informações junto aos professores, uma vez que envolveu relatos pessoais, exigindo cuidados rigorosos para assegurar a confidencialidade. Cabe destacar que não houve qualquer risco de exposição da identidade dos participantes, pois todos os dados foram tratados de forma sigilosa: os nomes reais foram substituídos por códigos e as informações foram armazenadas com segurança, estando disponíveis apenas aos responsáveis pelo estudo.

Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

A análise e interpretação de dados têm como finalidade examinar as informações coletadas por meio dos instrumentos e técnicas de pesquisa, identificando possíveis inconsistências. Conforme ressaltam Lakatos e Marconi (2003, p. 167), “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas interligadas, e como processo, envolvem duas operações: analisar e interpretar os dados coletados”. Para Hernández, Collado & Lucio (2006, p. 489), “a análise dos dados não é completamente predeterminada, mas sim, esboçada ou projetada de forma geral, e seu desenvolvimento vai sendo ajustado conforme os resultados”, perspectiva também defendida por Gil (1999, p.168), ao reforçar que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

O objetivo da análise é organizar e sintetizar os dados de modo a possibilitar respostas objetivas para a questão de pesquisa. Esse procedimento compreende a categorização e a sistematização das informações, tornando-as mais claras e úteis para o desenvolvimento do estudo. Já a interpretação tem como finalidade extrair significados mais profundos dessas respostas, relacionando-as a conhecimentos já existentes, a teorias ou a

contextos que contribuam para uma compreensão ampliada dos resultados. Desse modo, a análise concentra-se na ordenação e estruturação dos dados, enquanto a interpretação procura contextualizá-los e atribuir-lhes um sentido mais abrangente, enriquecendo a leitura do fenômeno investigado.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE UMA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada no decorrer da pesquisa. A análise tem como objetivo interpretar as informações reunidas, de forma a estabelecer relações entre os resultados e os objetivos propostos no estudo (Gil,2002), além de confrontá-los com a fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores.

A interpretação dos dados permite compreender de maneira mais aprofundada a realidade investigada, possibilitando identificar padrões, desafios, avanços e contradições que emergem do contexto analisado.

Questão 1: Como a escola garante a mobilidade dos alunos com deficiência intelectual?

A inclusão escolar exige não apenas a presença física do aluno com deficiência intelectual no ambiente educacional, mas também condições que assegurem sua mobilidade, participação e autonomia no espaço escolar. A mobilidade está relacionada tanto à acessibilidade física, como a adequação de ambientes,

estruturas e recursos, quanto às estratégias pedagógicas e de apoio que favoreçam a circulação, interação e integração dos estudantes. No entanto, conforme destaca o gestor “a escola apresenta uma estrutura rural, boa parte dos espaços não apresentam adaptações que resulte em uma mobilidade adequada” evidenciando limitações que comprometem o processo inclusivo. Esse cenário revela a distância entre as condições ideais previstas em lei e a realidade vivenciada no espaço escolar.

De acordo com Abreu et al. (2019), o acesso das pessoas com deficiência aos direitos e garantias assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão ainda enfrenta barreiras, que vão desde a ausência de infraestrutura adaptada até a falta de efetivação das políticas públicas. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender que a mobilidade escolar não se restringe a um aspecto físico, mas envolve também a garantia do direito de ir e vir com autonomia e segurança, sendo responsabilidade da instituição escolar e do poder público criar mecanismos que viabilizem essa efetividade.

Questão 2: Como as salas de aula são adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual (ex.: carteiras acessíveis, espaço adequado para circulação)?

A adaptação das salas de aula é um dos elementos centrais para a promoção da inclusão escolar, pois garante que os alunos com deficiência intelectual possam participar das atividades educacionais com autonomia. Essas adaptações envolvem disponibilidade de carteiras acessíveis, entre outras como

espaços adequados para circulação e organização do mobiliário, e também estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Nesse contexto, o gestor destacou que “assim como os mobiliários, não temos muito materiais permanentes adequados, os espaços são improvisados. Em 2024 conseguiu-se uma sala específica para o atendimento e a escola está buscando melhorar o acolhimento”, evidenciando avanços pontuais, mas também a persistência de desafios estruturais e pedagógicos.

Conforme aponta Araújo (2020), os obstáculos à inclusão escolar não se limitam à infraestrutura física; a efetivação de práticas inclusivas depende também da formação dos profissionais, da atuação de equipes multidisciplinares e do engajamento das famílias, de modo a criar um ambiente escolar que favoreça a acessibilidade e o desenvolvimento integral dos alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de um olhar abrangente sobre a inclusão, considerando tanto a adaptação dos espaços quanto as práticas pedagógicas e o suporte institucional necessário para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Questão 3: De que forma a iluminação e a acústica das salas de aula contribuem para facilitar a concentração e a comunicação dos alunos com deficiência intelectual?

A qualidade do ambiente escolar exerce influência direta no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, que demandam

condições favoráveis para desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais. Entre os aspectos estruturais que contribuem para esse processo, destacam-se a iluminação e a acústica das salas de aula. A iluminação adequada possibilita maior atenção, reduz o cansaço visual e auxilia na manutenção da concentração, enquanto a boa acústica garante a clareza da comunicação, favorecendo a compreensão das orientações do professor e a interação entre colegas. Assim, pensar nesses elementos não se restringe apenas a um cuidado arquitetônico, mas representa uma estratégia pedagógica essencial para a inclusão, pois cria um espaço acessível e estimulante que potencializa a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual. Na fala do gestor, o espaço da escola “não é adaptado se levando em consideração iluminação e acústico. De fato, esses quesitos interferem bastante na concentração e comunicação, pois o trabalho com esse público, requer essas condições favoráveis”. Essa percepção corrobora a ideia de que a falta de adaptações adequadas interfere na atenção e na interação dos estudantes, dificultando seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

À luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), entende-se que a acessibilidade não se restringe apenas a rampas ou adaptações físicas, mas também à criação de ambientes escolares que assegurem condições dignas de participação. O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que é dever da instituição de ensino oferecer recursos de acessibilidade e desenho universal que

garantam igualdade de oportunidades, incluindo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

Questão 4: Como os materiais didáticos acessíveis (como textos em formato ampliado e recursos táteis) são disponibilizados aos alunos com deficiência intelectual?

A disponibilização de materiais didáticos acessíveis constitui um dos pilares fundamentais para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Tais recursos não apenas atendem às necessidades específicas dos estudantes, mas também valorizam sua autonomia e favorecem a participação ativa nas atividades escolares. Nesse sentido, a adequação e a oferta de materiais acessíveis representam não apenas um compromisso pedagógico, mas também uma exigência legal e ética, uma vez que asseguram o direito à educação inclusiva previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Em relação a disponibilidade de materiais didáticos acessíveis, o gestor relatou: “esses materiais são providos pelos professores do atendimento, que apresentam de acordo com cada aluno e sua especificidade”. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), cabe às instituições de ensino garantir condições de acessibilidade que promovam a igualdade de oportunidades, assegurando recursos que respeitem as especificidades de cada estudante. A fala do gestor revela um esforço em atender às demandas individuais, o que está em consonância com o princípio da personalização pedagógica. No entanto, consideramos que a

responsabilidade pela oferta de materiais acessíveis não deve recair apenas sobre os professores do atendimento especializado. Quando essa tarefa se restringe a determinados profissionais, corre-se o risco de limitar o acesso universal e de transformar a inclusão em um processo isolado, desvinculado da prática pedagógica coletiva.

Questão 5: Como a escola disponibiliza salas de recursos multifuncionais ou outros espaços adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual?

A oferta de salas de recursos multifuncionais e de espaços adaptados no ambiente escolar representa um aspecto essencial para a garantia da inclusão de alunos com deficiência intelectual. Esses espaços são concebidos para complementar e apoiar o processo de aprendizagem, proporcionando materiais pedagógicos específicos, tecnologias assistivas e atendimento especializado que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes. Mais do que um recurso físico, as salas de recursos multifuncionais configuram-se como instrumentos pedagógicos estratégicos, pois possibilitam a individualização das práticas de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno. Além disso, sua existência está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em condições de igualdade e determina a eliminação de barreiras que dificultem a participação plena.

Dessa forma, compreender como a escola organiza e disponibiliza esses espaços é fundamental para avaliar a

efetividade das práticas inclusivas. Quanto a isso, o gestor destacou: “não temos sala de recursos multifuncionais, a sala onde entendimento educacional especializado atende.

Questão 6: De que forma os professores e demais profissionais da escola recebem formação para utilizar os recursos tecnológicos?

A formação de professores e demais profissionais da escola para o uso de recursos tecnológicos constitui um elemento essencial no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Em um cenário educacional cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais, não basta apenas disponibilizar equipamentos e ferramentas: é necessário garantir que os profissionais estejam preparados para utilizá-los de maneira integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Essa formação contínua possibilita não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que favorecem a inclusão, a autonomia dos estudantes e a diversificação das metodologias.

Nesse sentido, compreender de que forma os professores e demais profissionais da escola recebem capacitação para o uso dos recursos tecnológicos permite avaliar se a instituição está, de fato, alinhada às exigências contemporâneas de uma educação de qualidade, democrática e acessível.

Vale ressaltar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seus artigos 61 e 67, a necessidade de formação inicial e continuada de professores, ressaltando que essa formação deve contemplar

o uso adequado das tecnologias, em consonância com as demandas atuais do processo educativo. Em relação à pergunta acima, o gestor explicou: “apenas quando o setorial da SEED específico que trata do AEE disponibiliza”. Essa realidade revela um descompasso entre o que é previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza nas escolas.

A formação esporádica, centrada em ofertas ocasionais da Secretaria de Educação, fragiliza a preparação docente e tende a restringir o uso dos recursos tecnológicos a iniciativas isoladas. Assim, em vez de promover a integração sistemática das tecnologias no cotidiano escolar, perpetua-se uma dependência que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas.

Questão 7: De que maneira os espaços comuns, como bibliotecas, refeitórios e áreas de lazer, estão organizados para promover a autonomia e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

A organização dos espaços comuns da escola, constituem espaços de convivência, interação social e desenvolvimento de habilidades, sendo indispensáveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Quando planejados de forma acessível e funcional, tais espaços favorecem a participação ativa dos estudantes em atividades coletivas, estimulam a independência na realização de tarefas e fortalecem vínculos interpessoais.

Além disso, a acessibilidade nesses locais está em consonância com o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais nos ambientes escolares. Nessa ótica, o gestor destacou o seguinte: “ Os espaços mantêm-se organizados, sem um direcionamento específico, o uso de e a utilização é comum a todos, de acordo com o planejamento docente”. A fala do gestor evidencia que, na prática, esses ambientes ainda carecem de estratégias deliberadas de acessibilidade e inclusão.

A ausência de planejamento específico para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual revela que, embora os espaços sejam compartilhados, eles não necessariamente garantem participação equitativa nem promovem autonomia de forma efetiva.

Questão 8: Quais tecnologias assistivas estão disponíveis na escola para facilitar o aprendizado e a comunicação dos alunos com deficiência intelectual?

As tecnologias assistivas tem uma função importante na promoção da inclusão escolar, especialmente para alunos com deficiência intelectual, ao facilitar tanto o aprendizado quanto a comunicação. Esses recursos englobam desde softwares educacionais e aplicativos interativos até dispositivos de apoio físico, como quadros táteis, lupas eletrônicas e comunicadores aumentativos e alternativos, que auxiliam na superação de barreiras cognitivas, sensoriais e comunicacionais.

A implementação dessas tecnologias permite que os estudantes participem de forma mais ativa das atividades pedagógicas, desenvolvam autonomia e fortaleçam suas

habilidades cognitivas e sociais. Além disso, a disponibilização de tecnologias assistivas está alinhada à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em condições de igualdade e estabelece a eliminação de barreiras que dificultem a aprendizagem.

De acordo como gestor: “no geral a escola possui pouco engajamento tecnológico, apenas o acesso à internet que serve para o profissional pesquisar buscar metodologias adaptadas”. A fala do gestor evidencia uma falha entre o potencial das tecnologias assistivas e a realidade prática da escola. Embora os profissionais tenham acesso à internet, a ausência de recursos específicos e de dispositivos assistivos limita a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, reduzindo a autonomia dos alunos e restringindo sua participação ativa nas atividades escolares.

Questão 9: Quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na implementação de melhorias na infraestrutura visando à acessibilidade e autonomia dos alunos com deficiência intelectual, e quais estratégias têm sido adotadas para superá-los?

A implementação de melhorias na infraestrutura escolar voltadas à acessibilidade e à promoção da autonomia dos alunos com deficiência intelectual tem se configurado como um dos maiores desafios para a gestão escolar na contemporaneidade. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas (Brasil, 1988; 1996; 1997; 2008; 2009; 2011; 2015; 2018)

que asseguram o direito à inclusão, ainda existem barreiras físicas, pedagógicas e organizacionais que dificultam a efetivação desse processo. Entre os principais obstáculos enfrentados pela gestão, destacam-se a carência de recursos financeiros, a falta de formação adequada dos profissionais envolvidos, as limitações arquitetônicas das instituições e a ausência de um planejamento estratégico capaz de atender às demandas específicas desse público.

Com base nisso, o gestor respondeu: “nós temos recursos materiais e estruturais ao nosso favor. Os atendimentos estão acontecendo de forma adaptada e cheios de arranjos. Os recursos financeiros da escola apenas mantêm o básico, sem espaço para algo mais diferencial.”

A fala do gestor revela uma contradição importante: embora afirme que a escola dispõe de recursos materiais e estruturais, reconhece que os atendimentos ocorrem de forma improvisada, “cheios de arranjos”, e que os recursos financeiros apenas mantêm o básico, sem espaço para investimentos diferenciados. Essa posição evidencia a ausência de planejamento estratégico e de ações estruturadas, limitando a acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual a soluções provisórias, que dependem da criatividade e da boa vontade dos profissionais, mas não garantem continuidade nem efetividade.

Além disso, o silêncio quanto à formação docente e ao uso de práticas pedagógicas inclusivas demonstra que a gestão ainda não enfrenta de modo sistemático um dos maiores

desafios da inclusão, restringindo a possibilidade de consolidar avanços duradouros e sustentáveis no processo educativo.

Análise das respostas advinda dos professores

Objetivo: Identificar as principais estratégias utilizadas pelo professor para promover uma educação inclusiva de qualidade na Escola Estadual Uapezal;

Questão 1: Quais práticas pedagógicas você utiliza para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência intelectual?

Tabela n.º 6: Práticas docentes voltadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“As práticas pedagógicas é conhecer as necessidades individuais de cada aluno, fazer adaptações de materiais didáticos”;
Prof. B	“Geralmente é com ajuda do AEE e com os colegas de sala de aula”;
Prof. C	“Utilizo imagens e ilustrações para ajudar os estudantes a entender os conceitos complexos. Utilizo materiais concretos e objetos para ajudar”;
Prof. D	“Nenhuma”;
Prof. E	“Adaptação do currículo”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas evidenciam uma diversidade de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com

deficiência intelectual, embora nem sempre apresentem sistematização. O Prof. A destaca a importância de conhecer as necessidades individuais e adaptar materiais, evidenciando sensibilidade à singularidade de cada estudante; o Prof. B aponta o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos colegas, revelando a valorização do trabalho colaborativo; o Prof. C faz uso de recursos visuais e concretos, estratégias recomendadas para favorecer a compreensão de conceitos abstratos; já o Prof. D admite não utilizar nenhuma prática, o que demonstra fragilidade e falta de preparo para lidar com a inclusão; e o Prof. E menciona a adaptação curricular, uma ação necessária, mas que isoladamente pode não ser suficiente se não estiver acompanhada de práticas diversificadas.

Brito e Flores (2023), afirmam que a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual requer não apenas adaptações pontuais, mas um conjunto de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e flexíveis, que promovam a aprendizagem significativa, a participação e a autonomia.

Nesse sentido, percebe-se que parte dos docentes demonstra avanços na adoção de recursos diferenciados, mas ainda existem lacunas importantes, como a ausência de estratégias consistentes em alguns casos, o que reforça a necessidade de formação continuada e de políticas de apoio que fortaleçam a atuação do professor na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Questão 2: Quais estratégias você utiliza para adaptar o currículo e os materiais didáticos para torná-los acessíveis aos estudantes com deficiência intelectual?

Tabela n.º 7: Estratégias utilizadas para adaptação curricular e de materiais didáticos para estudantes com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“As estratégias é fazer as divisões de tarefas, recursos de acessibilidade, salas de recursos multifuncionais”;
Prof. B	“Com reforço no contraturno”;
Prof. C	“Utilizo recursos visuais para apoiar a compreensão”;
Prof. D	“Repasso os materiais para os professores especialistas”;
Prof. E	“Materiais didáticos concretos e atividades que os alunos possam interagir ”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas dos professores evidenciam diferentes estratégias para adaptar o currículo e os materiais didáticos aos alunos com deficiência intelectual, variando entre recursos estruturais, metodológicos e de apoio especializado. O Prof. A destaca a divisão de tarefas, o uso de recursos de acessibilidade e das salas multifuncionais, o que demonstra uma preocupação com a organização pedagógica e com o suporte institucional; o Prof. B enfatiza o reforço no contraturno, prática que pode contribuir, mas que isoladamente corre o risco de reforçar a segregação; o Prof. C aponta o uso de recursos visuais,

reconhecidos como fundamentais para a compreensão de conceitos abstratos; o Prof. D limita sua ação ao repasse de materiais para professores especialistas, o que sugere uma postura de delegação e pouca corresponsabilidade no processo inclusivo; já o Prof. E valoriza o uso de materiais concretos e atividades interativas, favorecendo a participação ativa dos estudantes.

Na percepção de Camargo e Camargo (2020), a inclusão escolar, especialmente no atendimento de estudantes com necessidades específicas, deve se apoiar em metodologias ativas que estimulem a interação, a autonomia e a construção significativa do conhecimento, superando práticas meramente compensatórias ou delegadas.

Questão 3: Quais recursos e tecnologias assistivas são utilizados em sala de aula para garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência intelectual?

Tabela n.º 8: Recursos e tecnologias assistivas utilizados em sala de aula para a participação de alunos com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“Recursos visuais”;
Prof. B	“Utilizo imagens impressas e livro didático”;
Prof. C	“Nenhum, pois falta recursos e tecnologias, o que limita as possibilidades de aprendizado”;
Prof. D	“Nenhuma”;
Prof. E	“Não temos nenhum”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas dos professores evidenciam uma realidade preocupante em relação ao uso de recursos e tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual: enquanto alguns, como o Prof. A e o Prof. B, mencionam apenas recursos visuais e imagens impressas associadas ao livro didático, a maioria (Profs. C, D e E) declara não utilizar nenhum recurso, seja por ausência de materiais disponíveis ou por falta de práticas efetivas.

Esse cenário revela não apenas carência estrutural, mas também fragilidade na formação docente para explorar alternativas acessíveis, o que compromete a participação ativa e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

De acordo com Dutra (2024), a educação inclusiva exige a disponibilização de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos diversificados que garantam condições de equidade, sendo necessário superar a visão de inclusão como adaptação mínima e avançar para práticas planejadas e estruturadas que assegurem efetiva participação. Assim, compreendemos que, sem investimentos consistentes em recursos e capacitação, a inclusão tende a se limitar ao discurso, sem impacto real no cotidiano escolar.

Questão 4: Quais instrumentos você utiliza para avaliar o progresso dos alunos com deficiência intelectual?

Tabela n.º 9: Instrumentos utilizados para avaliar o progresso de alunos com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“Avaliações individuais e adaptadas, portfólios, observação sistemática, relatórios descritivos”;
Prof. B	“Através da participação oral”;
Prof. C	“Avaliação funcional para as crianças com DI como testes adaptados, linguagem simples e clara, forneço opções de respostas que sejam acessíveis”;
Prof. D	“Avaliação adaptada”;
Prof. E	“Avaliação e trabalho em classe, conforme as necessidades individuais do aluno”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas dos professores revelam uma variedade de instrumentos utilizados para avaliar o progresso de alunos com deficiência intelectual, embora com diferentes níveis de detalhamento e sistematização. O Prof. A menciona avaliações individuais adaptadas, portfólios, observação sistemática e relatórios descritivos, evidenciando uma abordagem abrangente e contínua; o Prof. B utiliza predominantemente a participação oral, o que pode ser limitado em termos de registro objetivo do progresso; o Prof. C adota avaliação funcional com testes adaptados, linguagem simplificada e opções de respostas acessíveis, alinhando-se às boas práticas recomendadas para favorecer compreensão e autonomia; o Prof. D cita apenas avaliação adaptada, sem detalhar instrumentos específicos; e o Prof. E combina avaliação e trabalho em classe considerando as

necessidades individuais, sugerindo um enfoque personalizado, porém sem metodologia explícita.

No entendimento de Hallberg e Bandeira (2021), avaliar alunos com deficiência intelectual requer ir além do QI, utilizando instrumentos que contemplem o comportamento adaptativo e o progresso funcional, garantindo uma avaliação significativa e contextualizada. Assim, observa-se que, embora algumas práticas sejam consistentes com recomendações inclusivas, ainda há falhas quanto à sistematização, variedade de instrumentos e registro documental, o que pode comprometer a monitorização efetiva do desenvolvimento dos alunos.

Questão 5: Quais desafios você enfrenta na implementação de práticas inclusivas?

Tabela n.º 10: Desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas

Professor	Resposta
Prof. A	“Formação inadequada dos professores, barreiras atitudinais, adaptações curriculares, falta de recursos e infraestrutura, articulação entre os envolvidos”;
Prof. B	“A maioria é nos recursos audiovisuais”;
Prof. C	“Falta de capacitação, treinamento e adaptação de materiais”;
Prof. D	“Vários desafios”;
Prof. E	“Falta de recursos adequados: materiais didáticos adaptados e tecnologias”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas dos professores evidenciam diversos desafios na implementação de práticas inclusivas, abrangendo desde limitações estruturais e de recursos até questões relacionadas à formação docente e à articulação entre os envolvidos. O Prof. A destaca a formação inadequada, barreiras atitudinais, adaptações curriculares, falta de recursos e infraestrutura, e a necessidade de articulação, refletindo uma visão ampla das dificuldades institucionais e pedagógicas; o Prof. B menciona especificamente a limitação nos recursos audiovisuais, indicando restrições materiais que comprometem o acesso ao aprendizado; o Prof. C aponta a falta de capacitação, treinamento e adaptação de materiais, evidenciando a necessidade de qualificação contínua dos professores; o Prof. D refere-se de forma genérica a “vários desafios”, sugerindo percepção de múltiplos obstáculos ainda não sistematizados; e o Prof. E enfatiza a carência de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, corroborando a importância de recursos adequados para a efetiva inclusão.

Para Medeiros et al., (2024), a gestão escolar desempenha papel muito importante na superação desses desafios, sendo necessário combinar planejamento estratégico, capacitação docente, investimento em recursos e articulação entre profissionais, famílias e comunidade escolar para assegurar que a inclusão se concretize de maneira consistente e sustentável.

Questão 6: Na sua percepção, quais ações institucionais da escola contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade?

Tabela n.º 11: Ações institucionais que contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade

Professor	Resposta
Prof. A	“Investimento em formação continuada, desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivo, garantia de acessibilidade, promoção de uma cultura inclusiva, fortalecimento da parceria da família e comunidade”;
Prof. B	“Através de projetos, caminhadas e reuniões”;
Prof. C	“Elaborar práticas e diretrizes que promovam a inclusão e a diversidade”;
Prof. D	“Palestras e vídeos”;
Prof. E	“Capacitação dos professores e adaptação do currículo e das metodologias do ensino”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas dos professores indicam que a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende de uma combinação de ações institucionais voltadas à formação docente, à adaptação pedagógica e à promoção de uma cultura inclusiva. O Prof. A enfatiza formação continuada, projetos pedagógicos inclusivos, acessibilidade, cultura inclusiva e parceria com família e comunidade, refletindo uma abordagem ampla e estratégica; o Prof. B menciona projetos, caminhadas e reuniões, evidenciando iniciativas de sensibilização e engajamento coletivo; o Prof. C destaca a elaboração de práticas

e diretrizes que promovam inclusão e diversidade, sinalizando planejamento institucional; o Prof. D refere-se a palestras e vídeos, representando ações de capacitação pontuais; e o Prof. E aponta capacitação de professores e adaptação curricular e metodológica, reforçando a importância de alinhamento pedagógico.

Segundo Silva e Fidêncio (2021), o conhecimento e a formação dos professores são fundamentais para consolidar práticas inclusivas efetivas, uma vez que permitem que docentes compreendam as necessidades específicas dos alunos e adotem estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, tais ações institucionais contribuem para a criação de um ambiente escolar equitativo, fortalecendo a interação entre professores, estudantes, famílias e comunidade.

Ademais, a formação docente contínua torna-se essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Quando os professores têm acesso a capacitações adequadas, são capazes de desenvolver competências que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Questão 7: De que forma os professores da escola recebem formação continuada sobre educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual?

Tabela n.º 12: Formas de formação continuada oferecidas aos professores sobre educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“Através de cursos, reuniões pedagógicas, trocas de experiências e trabalho colaborativo, acesso a materiais e recursos”;
Prof. B	“Existem pouca formação continuada para essa especialidade”;
Prof. C	“Não recebemos nenhum tipo de formação continuada, limitando a capacidade dos professores entender as necessidades dos alunos”;
Prof. D	“Não tenho informação sobre esse assunto”;
Prof. E	“Palestras e cursos de atualização”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas revelam uma grande disparidade no acesso à formação continuada sobre educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual. O Prof. A menciona cursos, reuniões pedagógicas, trocas de experiências, trabalho colaborativo e acesso a materiais e recursos, indicando iniciativas variadas e integradas; o Prof. B destaca a escassez de formação específica para essa área; o Prof. C relata ausência total de formação continuada, o que compromete a capacidade docente de compreender e atender às necessidades dos alunos; o Prof. D não possui informações sobre o tema, evidenciando falta de comunicação institucional; e o Prof. E menciona palestras e cursos de atualização, sugerindo ações pontuais.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é dever das instituições de ensino

garantir a capacitação contínua de professores para assegurar a educação inclusiva e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. Dessa forma, os dados indicam que, embora existam algumas iniciativas, ainda persistem arestas, sendo necessária uma política sistemática e contínua de formação docente para consolidar práticas inclusivas efetivas e em conformidade com a legislação.

Questão 8: Como ocorre a articulação entre professores, equipe gestora, família e outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, cuidadores, etc.) no processo de inclusão na Escola Estadual Uapezal?

Tabela n.º 13:Articulação entre professores, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio no processo de inclusão na Escola Estadual Uapezal

Professor	Resposta
Prof. A	“O processo de inclusão deve ocorrer de forma colaborativa e integrada por meio de reuniões, palestras. Elaboração conjunta de planos de desenvolvimento com compartilhamento de informações e conhecimento”;
Prof. B	“Com relação a equipe, ocorre de maneira bem afetiva”;
Prof. C	“O maior desafio é a falta de apoio familiar”;
Prof. D	“Com o profissional do AEE, com palestras e reuniões, conscientização e apoio”;
Prof. E	“Através de reuniões”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas apresentam os diferentes atores no processo de inclusão. O Prof. A destaca a colaboração e integração por meio de reuniões, palestras e elaboração conjunta de planos de desenvolvimento, evidenciando um esforço estruturado de compartilhamento de informações e estratégias pedagógicas; o Prof. B enfatiza relações afetivas na equipe, mostrando que a dimensão relacional também é valorizada; o Prof. C aponta a falta de apoio familiar como principal desafio, o que compromete a continuidade e eficácia das ações inclusivas; o Prof. D menciona a participação do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reuniões e ações de conscientização, indicando a presença de estratégias formais de articulação; e o Prof. E resume a participação por meio de reuniões, sugerindo práticas mais pontuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aconselha que a articulação entre professores, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio é fundamental para garantir experiências de aprendizagem inclusivas, promovendo a equidade, a participação ativa e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Dessa forma, percebe-se que, embora existam esforços de integração e colaboração, é necessário fortalecer a comunicação e o engajamento de todos os envolvidos, especialmente das famílias, para assegurar a efetividade do processo inclusivo.

Questão 9: Como os alunos e a comunidade escolar percebem e interagem com os estudantes com deficiência intelectual? Há situações de exclusão ou preconceito?

Tabela n.º 14: Percepção e interação de alunos e comunidade escolar com estudantes com deficiência intelectual, incluindo situações de exclusão ou preconceito

Professor	Resposta
Prof. A	“A percepção e a interação dos alunos e da comunidade escolar com os estudantes com DI podem variar, mas é fundamental que se promova um ambiente de respeito e inclusão”;
Prof. B	“Os alunos dentro da sala de aula não apresentam nenhum dos fatores acima citados”;
Prof. C	“Infelizmente a falta de apoio na comunidade ainda é gritante, podendo até dificultar o desenvolvimento da autoestima e confiança das crianças com deficiência intelectual”;
Prof. D	“Ainda existe exclusão e preconceito com os estudantes com deficiência intelectual”;
Prof. E	“Não há, e os alunos e a comunidade escolar respeitam a inclusão desses alunos”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

A análise indica percepções divergentes sobre a interação dos alunos e da comunidade escolar com estudantes com deficiência intelectual, refletindo tanto avanços quanto desafios persistentes. O Prof. A ressalta a importância de promover um ambiente de respeito e inclusão, destacando a necessidade de ações intencionais; o Prof. B e o Prof. E afirmam que não existem fatores de exclusão ou preconceito, sugerindo experiências

positivas em sala de aula; já o Prof. C evidencia a falta de apoio comunitário, o que pode afetar a autoestima e a confiança dos alunos com deficiência intelectual; e o Prof. D reconhece a presença de exclusão e preconceito, indicando que nem todos os contextos escolares estão preparados para garantir inclusão plena.

Segundo Arrúa et al. (2019), situações de violência ou preconceito, mesmo que sutis, podem comprometer o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes, reforçando a necessidade de estratégias educativas e políticas institucionais que promovam uma cultura de respeito, equidade e participação efetiva de todos os alunos, garantindo que a inclusão se concretize de forma consistente e duradoura.

Questão 10: Você acredita que o tempo disponível para planejamento e adaptação das atividades é suficiente para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual? Por quê?

Tabela 15: Percepção dos professores sobre a suficiência do tempo para planejamento e adaptação de atividades para alunos com deficiência intelectual

Professor	Resposta
Prof. A	“Geralmente não é suficiente, porque a complexidade das necessidades dos alunos com deficiência intelectual, exige um planejamento cuidadoso e a criação de recursos personalizados”;
Prof. B	“Sim, pois a escola disponibiliza o horário”;

Prof. C	“Sim o tempo é necessário para desenvolver estratégias e adaptar atividades para atender as necessidades individuais”;
Prof. D	“Não, porque além de administrar os objetos de estudos, tem de dar atenção a essa clientela”;
Prof. E	“Não ”.

Fonte: Advinda da entrevista dos professores/2025

As respostas revelam divergências quanto à suficiência do tempo disponível para planejamento e adaptação de atividades voltadas a alunos com deficiência intelectual. O Prof. A e o Prof. D consideram o tempo insuficiente, destacando que a complexidade das necessidades desses alunos exige planejamento cuidadoso, criação de recursos personalizados e atenção diferenciada, o que demanda mais dedicação do que o horário atualmente previsto; o Prof. E simplesmente afirma que não é suficiente, reforçando essa percepção de limitação temporal. Por outro lado, os Profs. B e C entendem que o tempo disponível é adequado, mencionando que o horário oferecido pela escola permite desenvolver estratégias e adaptar atividades individualizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), reza que é dever das instituições de ensino garantir condições adequadas para o planejamento pedagógico e a adaptação curricular que atendam às necessidades específicas dos alunos, assegurando igualdade de oportunidades e efetivação do direito à educação inclusiva.

Nesse sentido, os relatos indicam que, embora haja esforços e reconhecimento da importância do planejamento, a

insuficiência de tempo ainda representa um desafio concreto para a prática docente inclusiva.

Análise das respostas da família /responsáveis

Os Pais/responsável serão descritos pelos códigos F/R1; F/R2; F/R3; F/R4; F/R5; (F/R6; F/R7; F/R8; F/R9; F/R10; F/R11; F/R12; F/R13; F/R14; F/R15.

Objetivo: Analisar os desafios enfrentados pelas famílias que dificultam a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal.

Questão 1:Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no dia a dia para garantir a frequência do seu filho(a) à escola?

Tabela 16: Principais dificuldades enfrentadas pelos responsáveis para garantir a frequência escolar do filho(a)

Professor	Resposta
F/R1	“As principais é que ela é muito agitada ao acordar. Quando falamos ela grita, chora, fica brava é o que enfrentamos no dia a dia”;
F/R2	“O transporte, porque é pelo rio que exige cuidado com ele, pela deficiência que ele tem”;
F/R3; F/R9; F/R12; F/R13; F/R15	“Até agora não tenho dificuldades”;
F/R4	“Como mãe preciso estar dentro de casa com ele diariamente, com isso não posso arrumar um emprego”;

F/R5	“Algumas dificuldades, tipo: aprendizagem e desenvolvimento que é muito pouco”;
F/R6; F/R14	“A dificuldade é convencer ele a ir para a escola que é importante, mas nem todo dia ele vai”;
F/R7	“A maior dificuldade é acordar ele pela manhã”;
F/R8	“É sobre o transporte. Eu moro num lugar distante da escola e o transporte que vai busca-lo não tem coberta”;
F/R10	“A maior dificuldade é quando ele adoece, uma vez que a frequência é importante”;
F/R11	“A questão da logística do transporte escolar”.

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável/2025

Os resultados obtidos revelam que as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir a frequência escolar de seus filhos se concentram em três dimensões: comportamental, estrutural e socioeconômica. No aspecto comportamental, destacam-se os relatos de resistência da criança ao acordar e ir à escola, crises de choro e dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento (F/R1, F/R5, F/R6, F/R7, F/R14), o que aponta para a necessidade de apoio psicopedagógico e acompanhamento mais próximo. No aspecto estrutural, o transporte escolar aparece como um dos maiores entraves (F/R2, F/R8, F/R11), especialmente em regiões ribeirinhas e distantes, onde há riscos no trajeto e condições precárias, como veículos sem cobertura, o que compromete a

assiduidade. Já no aspecto socioeconômico, surgem implicações diretas na vida familiar, como a impossibilidade da mãe de trabalhar para acompanhar o filho (F/R4) e os impactos da saúde da criança, que quando adoece prejudica a continuidade do processo escolar (F/R10). Apesar de parte das famílias afirmarem não enfrentar dificuldades (F/R3, F/R9, F/R12, F/R13, F/R15), isso pode indicar tanto satisfação com o apoio recebido quanto naturalização de barreiras já incorporadas ao cotidiano.

Para Lunkes et al. (2024), a inclusão no contexto familiar exige compreender esses múltiplos desafios, visto que a frequência escolar não depende apenas da criança ou da escola, mas de uma rede de apoio que envolve família, comunidade e políticas públicas capazes de reduzir desigualdades e assegurar condições efetivas de participação escolar.

Questão 2: Você sente que a escola oferece apoio suficiente para a inclusão do seu filho(a) com deficiência intelectual? Por quê?

Tabela 17: Percepção dos responsáveis sobre o apoio oferecido pela escola para a inclusão do filho(a) com deficiência intelectual

Professor	Resposta
F/R1;	“Sim. A escola estar sempre apoiando, tomando muito cuidado com os alunos”;
F/R2;	“Não. Porque tem funcionário que não entende o que ele fala”;
F/R3;	“Não. Falta de materiais adaptados”;
F/R4;	“Sim, pois hoje a escola tem professores capacitados”;

F/R5;	“Sim, porque ele tem muita dificuldade de aprender”;
F/R6;	“Sim, a escola oferece um ótimo atendimento e dedica atenção para ele”;
F/R7	“Mais ou menos, porque há desafios que nem sempre é respeitado na escola em geral”;
F/R8	“Sim, porque através da professora que descobriu a deficiência do meu filho e me incentivou a procurar ajuda”;
F/R9 F/R10	“Sim, porque tem duas professoras que trabalham com as crianças com deficiência e uma professora normal com ele”;
F/R11; F/R12	“Não. É necessário que a escola tenha uma infraestrutura adequada, com rampas de acesso, banheiros adaptados e ter parceria com a família”;
F/R13; F/R14; F/R15	“A escola sempre me orientou sobre a inclusão de meu filho através do atendimento educacional especializado”.

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

As respostas nos fazem compreender que há percepções distintas das famílias sobre o apoio oferecido pela escola à inclusão de alunos com deficiência intelectual, variando entre experiências positivas e limitações percebidas. Parte dos entrevistados aponta que a escola cumpre um papel importante, oferecendo acompanhamento especializado, professores capacitados e atenção individualizada (F/R1, F/R4, F/R5, F/R6, F/R8, F/R10, F/R13, F/R14, F/R15), o que demonstra esforços em atender às necessidades desses estudantes. No

entanto, outros relatam fragilidades, como a dificuldade de comunicação com alguns funcionários (F/R2), a ausência de materiais pedagógicos adaptados (F/R3), desafios no respeito às diferenças (F/R7) e a falta de infraestrutura acessível, como rampas e banheiros adaptados, além da necessidade de maior parceria entre escola e família (F/R11, F/R12). Essa divergência evidencia que, embora avanços sejam reconhecidos, ainda existem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que limitam a plena efetivação da inclusão.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a escola tem a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes com deficiência, o que inclui tanto a formação de profissionais quanto a adequação de recursos físicos e pedagógicos, reforçando a necessidade de uma ação mais ampla e integrada para consolidar práticas inclusivas.

Questão 3: De que forma você participa do processo educativo de seu filho?

Tabela 18: Formas de participação dos responsáveis no processo educativo do filho(a)

Professor	Resposta
F/R1;	“Dando incentivo para ela ler livro velho que pode despertar nela o interesse por diferentes áreas do conhecimento”;

F/R2; F/R6; F/R8; F/R11; F/R12; F/R15;	“Participando de palestras, reuniões e eventos escolar”;
F/R3;	“Orientado ele todos os dias sobre a importância do aprendizado na escola”;
F/R4; F/R13;	“Às vezes vou a escola para saber como ele estar se comportando e se estar fazendo as atividades”;
F/R5;	“De forma familiar e na parte da convivência, cuidado redobrado com ele”
F/R7;	“Ensinando o correto e o errado dentro e fora de casa, dando exemplos de princípios educacionais exigido dentro da família”;
F/R9	“Acompanhando os estudos dela”;
F/R10	“Revisando e elogiando o trabalho escolar dele”, pelo esforço;
F/R14;	“Tenho pouca participação no processo escolar do meu filho devido aos afazeres domésticos”.

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável/2025

As respostas mostram que a participação das famílias no processo educativo dos filhos ocorre de formas variadas, indo desde práticas de incentivo à leitura e acompanhamento direto das atividades escolares (F/R1, F/R3, F/R9, F/R10) até a presença em reuniões, palestras e eventos escolares (F/R2, F/R6, F/R8, F/R11, F/R12, F/R15), além do acompanhamento comportamental e visitas à escola para verificar o desempenho (F/R4, F/R13). Também se destacam formas de envolvimento mais voltadas à convivência familiar e formação de valores

(F/R5, F/R7), evidenciando que o apoio não se restringe ao ambiente escolar, mas se amplia para a vida cotidiana. Contudo, há registros de participação limitada devido a responsabilidades domésticas (F/R14), o que indica que fatores socioeconômicos e de organização do tempo influenciam diretamente o grau de envolvimento.

Na ótica de Ramos e Azevedo (2024) a interação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois o engajamento ativo dos pais fortalece os vínculos educativos, potencializa o processo de aprendizagem e amplia as possibilidades de inclusão, demonstrando a necessidade de políticas e práticas que incentivem e viabilizem essa parceria de forma contínua.

Questão 4: Como você avalia o relacionamento da equipe escolar (professores, gestores e funcionários) com seu filho(a)? Explique:

Tabela 19: Avaliação dos responsáveis sobre o relacionamento da equipe escolar com o filho(a)

Professor	Resposta
F/R1; F/R14;	“Acho o relacionamento da equipe normal com todas as crianças”;
F/R2; F/R3; F/R4; F/R5; F/R6; F/R7;	“São excelentes funcionários”;
F/R8; F/R12; F/R13;	“Uns tratam bem, outros não”
F/R9; F/R10; F/R11;	“Muito pacientes e dedicados”;

F/R15.	“Meu filho tem nome, mas as pessoas da escola o chamam de colorau ou de doido”.
--------	---

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

A análise da tabela acima, mostra-nos diferentes percepções das famílias sobre o relacionamento da equipe escolar com seus filhos, variando entre avaliações positivas, neutras e críticas. Enquanto parte dos responsáveis reconhece a atuação dos profissionais como normal, paciente e dedicada (F/R1, F/R14, F/R9, F/R10, F/R11) e até mesmo como excelente (F/R2, F/R3, F/R4, F/R5, F/R6, F/R7), outros destacam que o tratamento não é homogêneo, havendo atitudes de acolhimento por alguns funcionários e de indiferença ou falta de sensibilidade por outros (F/R8, F/R12, F/R13). A situação mais preocupante aparece em F/R15, que relata práticas discriminatórias por meio de apelidos pejorativos, evidenciando a persistência de barreiras atitudinais que comprometem a inclusão.

Nessa perspectiva, Nascimento et al. (2025) destacam que a efetivação da inclusão de alunos com necessidades especiais ainda enfrenta desafios relacionados às posturas e práticas escolares, sendo fundamental a promoção de uma cultura de respeito, acolhimento e valorização da identidade do estudante, de modo a assegurar não apenas sua presença na escola, mas também sua dignidade e bem-estar.

Questão 5: O seu filho(a) já sofreu algum tipo de discriminação ou exclusão dentro do ambiente escolar? Se sim, poderia relatar?

Tabela 20: Relatos de discriminação ou exclusão sofrida pelo filho(a) no ambiente escolar

Professor	Resposta
F/R1;	“Na escola ainda não, mas fora sim”;
F/R2; F/R3; F/R5; F/R9; F/R10;	“Não”;
F/R4;	“Sim várias vezes chegou em casa chorando e triste porque alguém tinha chamado ele de cabeçudo e outras palavras ofensivas”
F/R6; F/R7; F/R8;	“Sim os colegas fazem <i>bullying</i> com ele;”;
F/R11; F/R12; F/R13; F/R14; F/R15.	“Sim, muitas vezes”.

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

De acordo com as respostas verificamos que, embora alguns pais afirmem não terem identificado episódios de discriminação ou exclusão dentro da escola (F/R2, F/R3, F/R5, F/R9, F/R10), a maioria relata situações de preconceito e bullying direcionados aos filhos, seja por meio de apelidos pejorativos e ofensas verbais (F/R4), seja por atitudes de rejeição e intimidação por parte de colegas (F/R6, F/R7, F/R8, F/R11, F/R12, F/R13, F/R14, F/R15), o que provoca sofrimento emocional e desmotivação. Há ainda quem diferencie os

contextos, afirmando que na escola não se observa esse comportamento, mas fora dela sim (F/R1), o que demonstra que a exclusão pode se manifestar em diferentes espaços sociais. Esses relatos reforçam a necessidade de estratégias efetivas de enfrentamento à discriminação e de promoção da convivência respeitosa, articulando ações da escola e da família.

Nesse sentido, Ramos e Azevedo (2024) ressaltam que a interação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois possibilita a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, no qual os episódios de preconceito possam ser identificados, combatidos e transformados em oportunidades de fortalecimento do respeito às diferenças.

Questão 6: Quais são suas expectativas em relação ao aprendizado e desenvolvimento do seu filho(a) na escola?

Tabela 21: Expectativas dos responsáveis em relação ao aprendizado e desenvolvimento do filho(a) na escola

Professor	Resposta
F/R1; F/R2;	“Minha maior expectativa seria que a escola fosse um lugar onde ela se sentisse segura, feliz e motivada para aprender como uma pessoa normal”;
F/R3;	“Saber ler e escrever se expressar e se relacionar com colegas e dialogar”;
F/R4; F/R8; F/R9; F/R10;	“Que ele possa concluir os estudos”;
F/R5; F/R6; F/R7;	“Que ele aprenda bastante como as outras crianças”;

F/R15;	“Que os professores esclareçam os objetivos, dando a ele respostas simples e objetivas”;
F/R11;	“Que ele aprenda a ler, pois ainda não sabe”;
F/R12;	“Incentivando-o para aprender ”;
F/R13; F/R14	“Preparação para o futuro e uma comunicação eficaz”;

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

De acordo com as respostas as expectativas da família estão centradas em aspectos fundamentais, como o desejo de que a escola proporcione segurança, felicidade e motivação (F/R1; F/R2), que favoreça a alfabetização e o desenvolvimento da comunicação (F/R3; F/R11), além da socialização e incentivo constante (F/R12), bem como a conclusão dos estudos (F/R4; F/R8; F/R9; F/R10) e a preparação para o futuro (F/R13; F/R14). No entanto, observa-se em algumas falas um viés normativo e excludente, como ao desejar que a criança aprenda “como uma pessoa normal” ou “como as outras crianças” (F/R1; F/R5; F/R6; F/R7), o que revela resquícios de uma visão assimilacionista que contrasta com a perspectiva inclusiva defendida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que orientam a escola a reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo acesso, permanência e aprendizagem por meio de adaptações curriculares, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas diversificadas.

Embora as expectativas expressem preocupações legítimas com o aprendizado e desenvolvimento integral, carecem de uma articulação mais clara com os princípios inclusivos e com a corresponsabilidade da escola na promoção de condições efetivas para a aprendizagem de todos.

Questão 7: Você acredita que os professores estão preparados para lidar com as necessidades do seu filho(a)? Por quê?

Tabela 22: Percepção dos responsáveis sobre a preparação dos professores para atender às necessidades do filho(a)

Professor	Resposta
F/R1;	“Na minha opinião sim, pois se comunicam de forma clara com os pais sobre os desafios da minha filha, criando uma parceria para o desenvolvimento”;
F/R2; F/R5; F/R7; F/R15;	“Sim”;
F/R4; F/R8; F/R10;	“Sim porque meu filho tem boa evolução”;
F/R3; F/R6; F/R14;	“Todos não, pois ainda tem professor que não entende como ele aprende”;
F/R9; F/R11; F/R13;	“Não, alguns não sabe trabalhar com crianças com deficiências”;
F/R12;	“Não, pois nem lugar adequado eles têm para dar a aula”;

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

As respostas nos apresentam percepções diferenciadas quanto à preparação dos professores para lidar com as necessidades dos alunos: enquanto alguns reconhecem avanços na comunicação e na parceria com a família (F/R1) ou apontam a evolução positiva dos filhos (F/R4; F/R8; F/R10), outros destacam limitações, como a falta de compreensão sobre como o estudante aprende (F/R3; F/R6; F/R14), a ausência de formação adequada para trabalhar com crianças com deficiência (F/R9; F/R11; F/R13) e até mesmo a carência de infraestrutura escolar (F/R12).

Essa divergência expõe um cenário em que coexistem práticas inclusivas promissoras e fragilidades estruturais e pedagógicas, confirmando que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras relacionadas à formação docente, ao suporte institucional e à acessibilidade. Nesse sentido, Araújo (2020) enfatiza que o sucesso da inclusão exige investimento contínuo em formação de professores, atuação multidisciplinar e diálogo com as famílias, elementos que ainda aparecem como lacunas nas percepções analisadas, o que evidencia a necessidade de fortalecer políticas educacionais que garantam a efetividade do processo inclusivo.

Questão 8: Na sua opinião, existem lacunas na falta de políticas educacionais claras sobre o uso de tecnologias digitais impacta o sucesso de sua implementação? Explique.

Tabela 23: Avaliação dos responsáveis sobre lacunas e políticas educacionais relacionadas ao uso de tecnologias digitais na escola

Professor	Resposta
F/R1; F/R3; F/R5; F/R12; R14;	“Falta tecnologias digitais para o aluno ter acesso e uma melhor evolução”;
F/R2;	“Não porque tem material adequado para ele;
F/R4; F/R7;	“O uso das tecnologias ajudaria muito no desenvolvimento dele”
F/R6; F/R8;	“Falta sim, e isso atrapalha a escola”
F/R9; F/R10; F/R11; F/R13; F/R15	Meu filho não tem acesso a tecnologia na escola

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

As respostas evidenciam um consenso crítico de que a ausência de políticas educacionais claras sobre o uso de tecnologias digitais compromete diretamente o desenvolvimento dos alunos, pois a maioria aponta a falta de acesso como um fator que limita a aprendizagem e a evolução escolar (F/R1; F/R3; F/R5; F/R6; F/R8; F/R9; F/R10; F/R11; F/R12; F/R13; F/R14; F/R15), reforçando a ideia de que as tecnologias poderiam ampliar oportunidades e favorecer a inclusão.

Embora um respondente (F/R2) afirme haver material adequado, este posicionamento é isolado diante das demais percepções que associam a ausência de recursos digitais à dificuldade da escola em atender às necessidades educacionais. Sem diretrizes consistentes, o uso da tecnologia permanece desigual e ineficaz, gerando exclusão digital e impedindo que os alunos usufruam de metodologias inovadoras capazes de

potencializar a aprendizagem. Assim, torna-se evidente que a implementação efetiva da tecnologia na educação demanda não apenas recursos, mas também políticas públicas estruturadas que assegurem equidade, formação docente e infraestrutura adequada.

Questão 9: Como a família contribui com o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual? Há dificuldades nesse envolvimento?

Tabela 24: Contribuição da família para o processo de inclusão escolar

Professor	Resposta
F/R1;	“Contribui normalmente, ajudando a construir a autoestima da nossa criança”;
F/R2; F/R8; F/R11;	“Com carinho, respeito, cuidado e responsabilidade”;
F/R3;	“Participando da vida escolar dele”;
F/R4;	“No momento não. Pois hoje nós conseguimos entendê-lo melhor”
F/R5;	“Eu como pai dele, faço o acompanhamento do processo intelectual;
F/R6; F/R9; F/R15;	“Dando apoio, explicando as atividades da escola em casa”;
F/R7;	“Eu não aceitava a deficiência de meu filho, mas através de minha mãe, busquei ouvir o que a professora tinha a me dizer sobre meu filho”;
F/R10;	“Ensinando as primeiras bases para a socialização”

F/R12;	“Colaboro ativamente na escola, compartilhando informações oferecendo suporte contínuo em casa;
F/R13;	“Todos da minha família aceitam a deficiência dela”;
F/R14;	“Eu não aceitava a deficiência de minha filha, mas hoje já aceito, através da orientação da professora”.

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

As respostas mostram que o envolvimento familiar com a vida escolar dos filhos é percebido de forma positiva, por meio do carinho, respeito, acompanhamento das atividades, incentivo à socialização e colaboração ativa entre escola e família (F/R1; F/R2; F/R3; F/R5; F/R6; F/R9; F/R10; F/R12; F/R15). Contudo, surgem indícios de dificuldades relacionadas à aceitação da deficiência, reveladas em falas que mencionam resistência inicial por parte dos pais (F/R7; F/R14), superada posteriormente com apoio de familiares e orientação da escola, além de situações em que o apoio se intensificou apenas após melhor compreensão das necessidades da criança (F/R4).

Tais aspectos demonstram que, embora haja esforço e compromisso, o processo de envolvimento familiar não é isento de obstáculos emocionais e de compreensão, exigindo mediação contínua por parte da escola.

Nesse sentido, Araújo (2024) ressalta que a inclusão escolar demanda um trabalho conjunto entre professores e famílias, pautado no diálogo, na aceitação e no suporte multidisciplinar,

para superar resistências e fortalecer práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Questão 10: Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na escola para favorecer a inclusão do seu filho(a)?

Tabela 25: Sugestões dos responsáveis para melhorias na escola visando favorecer a inclusão do filho(a)

Professor	Resposta
F/R1; F/R10; F/R12;	“Melhorar o ambiente escolar”;
F/R2; F/R6;	“Muita coisa, como os materiais adequados”;
F/R3; F/R5; F/R11; F/R15;	“Sala de recursos adaptados”;
F/R4;	“Poderia vir mais recursos financeiros para melhorar o ambiente de ensino”;
F/R7; F/R8;	“Melhorar os suportes no atendimento”;
F/R9; F/R13; F/R14;	“Mais apoio e melhores condições de trabalho”;

Fonte: Advinda da entrevista da família/responsável /2025

As respostas apontam de forma recorrente a necessidade de melhorias estruturais e de recursos para favorecer a inclusão, destacando desde a qualificação do ambiente escolar (F/R1; F/R10; F/R12), a oferta de materiais adequados (F/R2; F/R6), a implantação ou ampliação de salas de recursos adaptados (F/R3; F/R5; F/R11; F/R15), até a ampliação de recursos financeiros para fortalecer o ensino (F/R4), além de melhores

suportes no atendimento (F/R7; F/R8) e melhores condições de trabalho para os profissionais (F/R9; F/R13; F/R14).

Essas evidências demonstram que a inclusão não depende apenas da boa vontade dos professores ou da família, mas de uma infraestrutura adequada e de investimentos contínuos, reforçando o que destaca Fermin (2024), ao afirmar que a infraestrutura escolar é elemento central para o processo de ensino-aprendizagem, impactando diretamente a qualidade do atendimento, a motivação de professores e a efetiva participação dos alunos no espaço escolar.

CAPÍTULO 4

PARÂMETROS CONCLUSIVOS DE UMA PESQUISA

A análise sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal permitiu compreender que esse processo, embora respaldado por legislações nacionais e internacionais e orientado por políticas públicas, ainda se constitui em um campo de tensões e desafios que perpassam desde a infraestrutura escolar até as práticas pedagógicas e o envolvimento das famílias.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida cumpre seu objetivo geral que foi analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I da Escola Estadual Uapezal, evidenciando que, embora haja avanços e políticas de suporte, a inclusão efetiva depende de uma articulação contínua entre professores, gestores, famílias e recursos pedagógicos adequados, de modo a garantir práticas educativas mais equitativas, acessíveis e humanizadas. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo que estas contemplem as particularidades dos alunos com deficiência intelectual,

promovendo sua autonomia, participação e desenvolvimento integral.

Respondendo ao primeiro objetivo de descrever se a infraestrutura contribui ou dificulta a acessibilidade e a autonomia dos alunos revelou que, apesar de alguns avanços, persistem barreiras físicas, tecnológicas e organizacionais que comprometem a participação plena dos estudantes. Salas sem adaptações, ausência de recursos didáticos acessíveis e carência de equipamentos específicos acabam por limitar a autonomia, restringindo o direito ao aprendizado em condições de equidade.

No que se refere ao segundo objetivo que diz respeito às estratégias utilizadas pelos professores, identificou-se um esforço constante em buscar metodologias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem, como a simplificação de objetivos, o uso de atividades práticas e o incentivo à socialização. Entretanto, percebe-se que essas iniciativas, em muitos casos, são pautadas mais na experiência individual e na sensibilidade do docente do que em uma formação sólida e contínua em educação inclusiva. Na Escola Estadual Uapezal, embora haja exemplos de professores comprometidos, ainda falta apoio institucional, acompanhamento pedagógico especializado e políticas consistentes de valorização e capacitação. A inclusão, portanto, não pode depender exclusivamente da boa vontade docente, mas deve estar integrada ao projeto político-pedagógico da escola e às diretrizes educacionais nacionais.

Quanto ao terceiro objetivo que foi conhecer aos desafios enfrentados pelas famílias, os dados revelaram situações de resistência inicial à aceitação da deficiência, dificuldades de acompanhamento escolar por falta de tempo ou preparo, e limitações de acesso a serviços de apoio. Esse conjunto de barreiras interfere diretamente no processo inclusivo, pois a parceria família-escola se torna frágil quando não há suporte adequado. Muitas famílias demonstraram esforço em colaborar, mas destacaram a ausência de orientação clara e de espaços de diálogo mais efetivos com a escola. Essa dimensão reforça a necessidade de pensar a inclusão de maneira ampliada, entendendo-a como um processo coletivo que ultrapassa os muros da instituição escolar e envolve políticas públicas de saúde, assistência social e formação comunitária.

Dessa forma, ao responder aos três objetivos específicos propostos, constatou-se que a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal ainda enfrenta desafios que perpassam a infraestrutura escolar, a formação e atuação docente, bem como a participação das famílias. Percebe-se que, embora haja esforços individuais e avanços pontuais, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda ações articuladas entre os diferentes agentes do processo educativo. Esse olhar nos possibilita afirmar que para a inclusão verdadeira se faz emergente investir em melhorias estruturais, oferecer formação continuada aos professores e fortalecer o vínculo entre escola,

família e comunidade, promovendo um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize as diferenças.

Diante do problema proposto que foi identificar os desafios e perspectivas da inclusão de estudantes com deficiência intelectual considerando a infraestrutura, as estratégias de gestão e o apoio às famílias, pode-se concluir que os principais desafios estão concentrados na falta de recursos estruturais adequados, na insuficiência de formação e acompanhamento pedagógico aos professores, e nas dificuldades das famílias em participar ativamente da vida escolar. Esses elementos, quando somados, revelam que a inclusão ainda se dá de forma parcial, muitas vezes marcada por esforços isolados e pela ausência de políticas claras de integração.

Por outro lado, as perspectivas se abrem na medida em que se reconhece o papel da escola como espaço de transformação social. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a garantia de recursos tecnológicos e estruturais, bem como a criação de canais permanentes de diálogo com as famílias, constituem caminhos promissores para consolidar uma inclusão efetiva.

Assim, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual não deve ser compreendida apenas como cumprimento de lei, mas como compromisso ético, político e pedagógico com a equidade. A Escola Estadual Uapezal, enquanto realidade pesquisada, reflete os desafios enfrentados por muitas instituições brasileiras: limitações materiais,

carência de formação docente e fragilidade na articulação com as famílias. Entretanto, também revela possibilidades de mudança, uma vez que a comunidade escolar reconhece a importância da inclusão e demonstra disposição em construir práticas mais acolhedoras.

Respondendo ao problema, detectamos que os principais obstáculos à inclusão de estudantes com deficiência intelectual concentram-se em limitações estruturais, carência de formação docente e dificuldades no envolvimento familiar. Ao mesmo tempo, foram apontados caminhos promissores, como a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a maior articulação entre escola, família e comunidade, oferecendo subsídios concretos para aprimorar a inclusão escolar.

Propostas

A partir da análise dos desafios e perspectivas da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Escola Estadual Uapezal, torna-se evidente a necessidade de propor ações concretas que possibilitem avanços reais na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. As dificuldades identificadas; que vão desde barreiras estruturais e ausência de recursos tecnológicos até lacunas na formação docente e na participação familiar demonstram que a inclusão não pode ser responsabilidade isolada de um único agente, mas sim resultado de um esforço coletivo que envolve escola, professores, famílias e poder público. Nesse sentido, as

propostas aqui apresentadas buscam apontar caminhos viáveis para fortalecer a infraestrutura, aprimorar práticas pedagógicas, estimular a corresponsabilidade das famílias e consolidar políticas educacionais mais eficazes, em consonância com os princípios defendidos pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Trata-se de recomendações que, se implementadas, podem contribuir para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade seja respeitada e as potencialidades de cada estudante sejam valorizadas.

Para a Escola

- Garantir acessibilidade arquitetônica e tecnológica (salas de recursos multifuncionais, softwares educativos, materiais adaptados, recursos digitais assistivos).
- Incluir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) metas específicas para a inclusão, articulando ações de ensino, gestão e formação.
- Criar um comitê de inclusão com gestores, professores, família e alunos, para avaliar continuamente as práticas e apontar melhorias.
- Ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e integrar suas ações às atividades da sala comum, evitando práticas segregadoras.

Para a Família

- Estabelecer parcerias ativas com a escola, participando de reuniões, projetos e acompanhamento pedagógico do aluno.
- Buscar apoio em redes comunitárias, associações de pais e ONGs voltadas para a inclusão, fortalecendo a troca de experiências.
- Investir no diálogo familiar, valorizando conquistas diárias da criança e contribuindo para a autoestima e autonomia.
- Receber formações e palestras promovidas pela escola ou secretaria, para compreender melhor os direitos e potencialidades do filho.

Para o Professor

- Participar de formações continuadas em educação inclusiva, metodologias diferenciadas e uso de tecnologias assistivas.
- Planejar aulas flexíveis, com adaptações curriculares e estratégias diversificadas (jogos, recursos visuais, atividades práticas).
- Valorizar o progresso individual do aluno, adotando avaliações formativas que considerem seu ritmo de aprendizagem.
- Estabelecer constante diálogo com o AEE, a gestão e a família, garantindo a construção de planos individualizados de ensino.

Para a Secretaria de Educação

- Investir em infraestrutura escolar inclusiva, assegurando recursos físicos, materiais e digitais adequados.
- Garantir políticas claras de formação docente, com cursos continuados, oficinas práticas e acompanhamento pedagógico.
- Ampliar a contratação de profissionais especializados (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos escolares, intérpretes de Libras) para atuação multiprofissional nas escolas.
- Monitorar e avaliar as práticas inclusivas das escolas, criando indicadores de acessibilidade, participação e aprendizagem.
- Estabelecer programas de conscientização comunitária para combater o preconceito e promover a cultura da inclusão.

Recomendações para estudos futuros

Considerando os resultados e reflexões proporcionados por esta pesquisa, recomenda-se que estudos futuros ampliem de forma mais aprofundada a formação inicial e continuada dos professores, com ênfase nas estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento às necessidades específicas desses estudantes.

REFERÊNCIAS

Abreu, T. P. C. et al. Vilardo, M. A. T Ferreira, A. P. (2019). *Acesso das pessoas com deficiência mental aos direitos e garantias previstas na lei brasileira de inclusão através do Sistema Único de Assistência Social - SUAS*. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/W3wFYpZGS6cyJhLvYkSQ8C/abstract/?lang=pt>

Albuquerque, J. A.; Aquino, F. S. B. (2018). *Psicologia escolar e relação-família escola: um levantamento da literatura*. Psico-USF. v. 23, n. 2. Disponível em: <https://www.>

[researchgate.net/publication/326779974 Psicologia Escolar e Relacao Familia-Escola Um Levantamento da Literatura](https://www.researchgate.net/publication/326779974_Psicologia_Escolar_e_Relacao_Familia-Escola_Um_Levantamento_da_Literatura).

Alvarenga, E. M. de. (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. 2. Ed. edición gráfica: A4 Diseños.

Alves, S A.; Santos, J. B.; Souza, R. R. A. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. *Revista Estudos IAT*, v. 9, 2023, p. 1-19.

Araújo, C. R. S. (2024). Navegando os desafios da inclusão escolar no Brasil: insights de professores sobre formação, família, atuação multidisciplinar e acessibilidades. *Revista*

Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades. v. 6, n. x, p. 01-20, e-ISSN: 2675-1496

Araújo, W. A. (2020). *Tecnologias da informação e comunicação no ensino de matemática a partir dos egressos do curso de licenciatura–IFS*. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14919>

Arrúa, A. L. A et al. (2019). Violência Escolar. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 8, n. 10, p. 170-177.

Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD). (2010). *Deficiência intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio*. 11. ed.: Manole.

Barbosa, N. V.; Reis, L. B (2024). *A atuação do professor de apoio no ensino inclusivo: desafios e perspectivas na educação de alunos com deficiência intelectual*.

Educação. Volume 29 edição141/dez. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-atuacao-do-professor-de-apoio-no-ensino-inclusivo-desafios-e-perspectivas-na-educacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual/>.

Barros, A. C. et al. (2022). *Saúde mental do cuidador familiar de pessoas com deficiências, doenças crônicas e raras*. ANALECTA-Centro Universitário Academia, v. 7, n. 2.

Bello, M. G. D.; Silva, R. (2024). Família Contemporânea e suas Interfaces com a Pobreza.

Portal de Revistas Científicas UniCesumar. Disponível em [https://periodicos.](https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/download/821/635)

[unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/download/821/635.](https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/download/821/635)

Bicudo, M. A. V. (2011a). A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: Bicudo et al. (org): *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. (pp.11-28). Cortez.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro: Senado Federal.

Brasil. (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro. *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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*: MEC/CNE/CEB.

Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. MEC/SEESP.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de salas de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado*. MEC/SEESP.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Documento fundamental que direcionou a criação e implementação das salas de recursos multifuncionais.

Brasil. (2009). *Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial: MEC, CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil. (2009a). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007: Presidência da República.

Brasil. (2011) *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, 7 jul.

Brasil. (2018a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular*, Poder Executivo. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site .pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>.

Brasil. (2022). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua: pessoas com deficiência*. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf>.

Brasil. (2024). Ministério da Educação. *Projeto de Lei nº 2.614, de 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034*. MEC.

Brill, S. J. C.; Bondezan A. N. (2022). *Desvelando desafios: Alfabetização inclusiva de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar brasileiro*. [VI Seven International Multidisciplinary Congress](#). Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com>

<https://sevenpublicacoes.com.br/anais7/article/view/4921>.

Brito, G. A.; Flores, M. M. L. (2023). A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 16, n. 48.

Camargo, S. C. L. S; Camargo, L. N. (2020). *A inclusão escolar do autista por meio das metodologias ativas. Modalidades de ensino: educação especial e inclusiva*. v. 9 n. 18. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1374>.

Campoy, A. T. J. (2016). *Metodologia de La Investigación Científica: Manual para elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben Editora & Gráfica.

Campoy, A. T. J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica*. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación.: Marben.

Carvalho, A. D. S. M. D. et al. (2021). TEA, família e escola - Trabalhando juntos, relacionamento empático. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 15, e136101522820.

Casagra, K. Mendes, V. E, e Vieira L. A. (2024). *Formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV_200_MD1_ID4369_TB125_300922024143417.pdf.

Costa, P. D. Fassheber, D. M. (2024). Gestão escolar e os desafios da educação especial e inclusiva. *Revista acadêmica digital*. Disponível em: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/73-maio-2024/12-paulo-damasceno-costa.pdf>.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed: SAGE Publications.

Cruvinel, S. P. (2023). Inclusão social? *De quem e para quem? Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 40, maio/jul. Disponível em: <https://zenodo.org/record/8087223>.

Cunha, S. R. F.C.; Massaro, M. (2024). Concepções de professoras sobre o processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual. *Cadernos de Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 1-26, jan./mar. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). *Ministério da Educação da Espanha, UNESCO*.

Delevati, A. C. (2021). *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil*. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221552/001124940.pdf>.

Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez; UNESCO.

DSM-IV-TR (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. trad. Cláudia Dornelles; - 4.ed. rev.: Artmed.

Duarte, R. C. B. (2018). Deficiência intelectual na criança. *Resid. Pediatr.* Volume 8 - Supl.1 Disponível em:
<https://www.residenciapediatrica.com.br/detalhes/337/deficiencia%20intelectual%20na%20crianca>.

Dultra, C. P. (2024) *Educação em pauta 2024 [livro eletrônico]: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil /* organização Claudia Pereira Dutra. Disponível em:
<https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>.

Felicetti, S. A.; Batista, I. L. (2020). A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 24, p. 165-180.

Ferrer, W. M. H. (2023). *Manual prático de metodologia da pesquisa científica: noções básicas [livro eletrônico]*: Unimar.

Fermin, M. C. C. (2024). Infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem. *RCMOS -Revista Científica Multidisciplinar. O Saber, Brasil*, v. 1, n. 1. Disponível em:
<https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/594>.

Garcia, W, M. I; Souza, M. T. S. (2020). A relação família-escola. Interação. *Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v.22,

n.1, p.72 – 86.

Gerhardt, T. E; Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa.*: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed.: Atlas.

Gil, A. C. (2002). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora: Atlas.

Gomes, C. et al. (2017). Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. *Rev. Psicopedagogia*, v. 34, nº 104. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-84862017000200006.

Gonzáles, J. A. T. Fernández, A. H., Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Editora Marben.

Hallberg, S. C. M; Bandeira, D. R (2021). Para Além do QI: Avaliação do Comportamento Adaptativo na Deficiência Intelectual. *Aval. psicol.* vol.20 nº.3, jul./set.

Hernández, S. R.; Collado, C. H., Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C. Kassner, M. Ladeira, S. C. D. 3ª ed. McGraw- Hill.

Instituto de Geografia e Estatística- IBGE (2021). *72,4% dos brasileiros vivem em famílias com dificuldades para pagar as contas*. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31401-72-4-dos-brasileiros-vivem-em-familias-com-dificuldades-para-pagar-as-contas.

Kauark, F. S.; Manhães, F.C. e Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.

Knechtel, M. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*: InterSaberes.

Lakatos, E.M., e Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. Ed. Atlas.

Lunkes, S. G. et al. (2024). A inclusão no contexto família. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. v.10.n.07. jul. 2024. ISSN - 2675 – 3375; Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/15007/7790/32893>.

Macedo, G.; Leite, P. L. (2023). Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. Artigo. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 24, n. 1, p. 50-93, jan. /jun. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/16058/12520>.

Maia, I. M. O. (2020). *Identificação de barreiras físicas em ambientes escolares*. Braz. J. of Develop., v. 6, n. 6, p. 33311-33324, jun. ISSN 2525-8761.

Martins, C. C.; Afonso, G. B. (2020). Metodologias ativas para o ensino de astronomia indígena na educação de surdos. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, [S. l.], v. 1, p. 5–15. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6660>.

Medeiros, T. V. et al (2024). Gestão escolar e inclusão dos estudantes públicos da educação especial nas escolas comum. ESTUDOS • *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* 105. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/21766681.rbep.105.6017>.

Minayo, M. C. de S. et al., (2001). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Vozes.

Miranda, G. J. (2020). Elaboração e aplicação de questionários. In: Nova, Silvia Pereira de Castro Casa et al

(org). *Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática*: Saraiva Educação, p. 216-229.

Mochon, A. A. de A. et al., (2022). Um estudo sobre a participação da família como elemento potencializador do processo de aprendizagem dos filhos. *Revista Humanidades e Inovação*, v.9, n.10.

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas: *Foca Foto PROEX/UEPG*.

Mota, A. V. de S. (2024). Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. *revista foco*, 17(6), e5491. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5491>.

Muntaner-Guasp, J. J; Mut-Amengual, B. B; Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13582>.

Nascimento, J. B et al. (2025). A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular: perspectivas e desafios. *RevistaFoco* | v.18n.2 | e7816 | p.01-20. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7816/5550>

Nogueira, E. P. et al. (2024). A importância do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para inclusão e aprendizagem do estudante com Transtorno de Espectro Autista. *Revista de Gestão e Secretariado –GeSec*, V. 15, N. 12, p. 01-16.

Nunes, G. S. I.; Barros Filho, E. M. de. & Coutinho, E. F. (2024). A tecnologia assistiva na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar: uma revisão sistemática. *Colloquium Humanarum*, v. 21, n. 1, 18 set. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4872>.

Oliveira, C. P. (2022). *Inclusão Escolar: Desafios e expectativas*. Dissertação de Mestrado Universidade Porto. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/love_fear_power/bounds/teses_2022/EGCV_2022_Dissertacao_Claudia_Oliveira.pdf.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organização Mundial da Saúde. (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): manual de classificação das consequências das doenças*. secretaria nacional de reabilitação.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <https://www.un.org/portuguese/disabilities/default.asp>.

Pereira, A, C. B. (2020). *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais no ensino fundamental ludovicense*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3157>.

Pinto, J. C. et al. (2024). *Abordagens de Ensino para a Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual*. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem* v.9. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/261>.

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C.de. (2013) *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* - 2. ed.: Feevale.

Rachid Filho, N. (2019). *O papel da rede de suporte e a relação com o estigma em famílias de crianças autistas*. 1. Ed. S: Editora Vozes.

Ramos, A.B.; Azevedo, G. X. (2024). *A importância da interação entre a escola e a família para o desenvolvimento da criança com deficiência*. ISSN: 2675-4681 - REEDUC * UEG * v. 10 * n. 1 * jan/dez 2.

Resnik, D. B. (1998). *Ethics of science: An introduction*. London: Routledge.

Ribeiro, E. T. (2023). O uso das tecnologias assistivas como uma ferramenta inclusiva na educação especial. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE*. v. 9 n. 8. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/issue/view/53>

Richardson, J. (2012). A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: Richardson, R. J. et al. (org) Pesquisa Social. 3ª ed. *Revista e Ampliada*. Atlas, p. 90 – 103.

Rouquayrol M. Z.; Almeida Filho. (2003). *Epidemiologia & Saúde*: Guanabara Koogan; 736p.

Santana, A. M. N.; Teixeira, V. R. L. (2022). A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. *Revista de Psicologia*, v. 16, n, 63.

Santos, A. N.; Silva, R. L.; Barros, P. R. (2024). O papel da resiliência na convivência com crianças com TEA. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 1-20.

Schalock, R. L., Luckasson, R., and Tassé, M. J. (2021). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification,*

and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em:
<https://share.google/JoREioZAdlmFgEDWK>

Silva, D. F.; Alves, C. F. (2021). Aceitação familiar da criança com deficiência: revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, n. spe3, p. e209337.

Silva Filho, M. A.; Porcina, B. S. (2020). O papel dos gestores escolares: reflexões sobre a gestão democrática humanizadora. *CONEDU. Anais*. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID4960_01092020135420.pdf.

Silva, J.A.; Donato, T. S. P. (2024). Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e para o atendimento educacional especializado: percepções a partir do programa de iniciação à docência – PIBID. *XXI Semana Acadêmica. Anais...* Disponível em: <https://share.google/reLAe5RFYEENDJ00n>

Silva, J. B.; Fidêncio, V. L. D. (2021). Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. *Journal Health NPEPS*, v. 6, n. 2.

Silva, J. R.; Moraes, F.C.(2024). Educação inclusiva: perspectivas e práticas. *CONEDU*. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/>

TRABALHO_CORRECAO_EV200_MD1_ID7155_TB1602_2904
2024200400.pdf.

Silva, M. A. B.; Mendes, E. G. (2024). A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. *Revista Inclusão e Sociedade*. 1(1), 33–56. Disponível em:

<https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609>

Souza, S. B. (2025). A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. *Educar em Revista*, v. 41, e96110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgnsNRFYdhP3YY8SLnBHxdf/?format=pdf&lang=pt>.

Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9 ed.: Atlas.

Viana, A. E. L.; Do Carmo, A. C. L.; Fonseca, M. R. S. e Menezes, D. B. (2024). *As contribuições do núcleo gestor na construção de uma escola inclusiva*. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID3179_TB7248_27102024180919.pdf.

Vieira, L. A.; Cirino, R. M. B.(2024). Educação inclusiva:

desafios e caminhos para a valorização da E24 – diferença
[livro eletrônico] / Organização: Leociléa Aparecida Vieira;
Roseneide Maria Batista Cirino: UNESPAR, 286 p.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*: Martins Fontes, 6ª ed.



EDITORA EDFIKA

WWW.EDITORAEDFIKA.COM.BR

82 9 9376 2377

***Praça Menino Jesus, 85. Santa Esmeralda
Arapiraca-Alagoas
57312-080***