



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Lorena da Silva Nascimento

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
perspectivas e realidades de profissionais da educação sobre
teoria e prática da inclusão

Rio de Janeiro
2026

Lorena da Silva Nascimento

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

perspectivas e realidades de profissionais da educação sobre teoria e prática da inclusão

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de produto educacional apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II, como requisito parcial para conclusão do Curso em Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Nagem Marques Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Suria Braga Alves (CRB7 nº6490),
bibliotecária do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

N244e

Nascimento, Lorena da Silva

Educação inclusiva: perspectivas e realidades de profissionais da
educação sobre teoria e prática da inclusão / Lorena da Silva Nascimento.
– Rio de Janeiro: [s.n.], 2026.

85 p.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Nagem Marques Vieira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro II, Curso
de Licenciatura em Ciências Sociais.

1.Educação inclusiva. 2.Formação continuada de professor. 3.Produto
educacional. 4.Necessidades educacionais específicas. I.Vieira, Camila
Nagem Marques (Orientadora). II.Colégio Pedro. III.Licenciatura em
Ciências Sociais. IV. Título

CDD 371.90460981

Lorena da Silva Nascimento

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

perspectivas e realidades de profissionais da educação sobre teoria e prática da inclusão

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de produto educacional apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II, como requisito parcial para conclusão do Curso em Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Nagem Marques Vieira

Aprovada em 07 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Camila Nagem Marques Vieira
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Dra. Kelly Pedroza Santos
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Adriele da Silva Freitas Oliveira
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2026

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos mencionando as mulheres que me motivaram e impulsionaram na construção deste trabalho. Agradeço à Prof.^a Dra. Adriele Oliveira pelas ricas aulas de Políticas Públicas e Gestão Democrática, que fomentaram meu olhar crítico sobre as legislações que envolvem a prática inclusiva. À Prof.^a Dra. Camila Nagem, minha orientadora, agradeço por dar sentido às minhas inquietações e por me conduzir com sensibilidade e dedicação durante todo o processo de orientação e defesa deste trabalho.

Agradeço também à Prof.^a Dra. Kelly Pedroza, que, ao longo da graduação, foi mais do que professora e coordenadora de curso, defendendo com empenho os estudantes e contribuindo para tornar essa trajetória mais leve e acolhedora.

Expresso minha gratidão aos professores Prof. Dr. José Amaral, Me. Mauro Cordeiro, Prof. Dr. Paulo Roberto Alves e Prof. Dr. Selmo Nascimento, que constantemente me desafiaram a superar limites e me mostraram que eu era capaz de ir além.

Agradeço ainda aos docentes Me. Fernanda Vendas, Me. Glaydson Matta, Dra. Janaína Araújo, Me. Lucidalva Silva, Dr. Lier Ferreira, Dr. Marcelo Pereira, Dra. Maria Clara Camões, Dr. Nicolau Arco Netto, Me. Ruan Diniz, Me. Leandro Silveira, Dra. Marcela Centelhas e Dr. Pedro Cassiano, que marcaram minha trajetória acadêmica e se tornaram importantes referências em minha formação.

Aos meus colegas de curso, Luana Figueredo, Marcelly Secati e Weverthon Peralta, e aos amigos de turma Flávio Araújo, Gabriel Gomes e Jéssica Aguiar, agradeço pela parceria, pelo apoio constante e por caminharem ao meu lado diante das adversidades ao longo desta jornada. Agradeço aos meus companheiros de pesquisa Ana Clara Cardoso e Rafael Kenner que trouxeram alegria e leveza a essa jornada.

Agradeço também à minha prima, Bárbara Victor, e às minhas amigas Me. Lorrana Lúcio e Me. Thaynara Monique, que são fontes de inspiração constante para mim, dentro e fora do meio acadêmico; ao meu primo Marcos Roatti, exemplo de persistência e resiliência.

Por fim, agradeço profundamente aos meus pais, Cleber Sant'anna e Elisa Joana, pelo apoio oferecido dentro de suas possibilidades, e aos meus maiores alicerces e motivadores, meus irmãos Anna Beatriz Victor, Lorrainy Monteiro e Matheus Victor, cuja presença e incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade.

Paulo Freire

RESUMO

NASCIMENTO, Lorena da Silva. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Perspectivas e realidades de profissionais da educação sobre teoria e prática da inclusão.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Ensino, Rio de Janeiro, 2026.

A educação inclusiva é um direito fundamental, garantido pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece a necessidade de atender a todos os estudantes, independentemente de suas condições de aprendizagem. Contudo, a efetivação desse direito depende do conhecimento e da formação adequada dos profissionais que atuam na educação. Esse trabalho surge de inquietações pessoais e profissionais que eu me deparei ao fazer o estágio obrigatório do curso. O objetivo principal deste trabalho é analisar a proposta de uma educação inclusiva e sua efetivação e, a partir disso, construir um material formativo voltado para os profissionais que atuam com alunos neurodivergentes, com o intuito de proporcionar ferramentas práticas e teóricas para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Este material buscará auxiliar os educadores para atuar de maneira eficaz no suporte aos estudantes público-alvo da educação inclusiva, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma adequada e respeitosa. Para alcançar esse objetivo, foi construído um questionário para refletir sobre a inserção e os processos excludentes de pessoas neurodivergentes no ambiente escolar, destacando o interesse de mapeamento dos desafios encontrados pelos educadores para uma educação inclusiva, além de possíveis soluções para processos de inclusão mais efetivos. Além disso, este trabalho de conclusão de curso, em suas discussões, analisa a aplicação de leis que orientam a inclusão escolar, considerando as dificuldades de sua implementação e a descontinuidade dessas políticas e seus impactos na efetivação de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; neurodivergência; formação continuada; produto educacional; inclusão.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Lorena da Silva. **INCLUSIVE EDUCATION:** Perspectives and realities of education professionals on the theory and practice of inclusion. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Ensino, Rio de Janeiro, 2026.

Inclusive education is a fundamental right guaranteed by the Brazilian Constitution (Brasil, 1988) and by the National Education Guidelines and Framework Law (LDB, 1996), which establishes the need to serve all students regardless of their learning conditions. However, the effective implementation of this right depends on the knowledge and adequate training of education professionals. This study emerges from personal and professional concerns encountered during the internship required by the undergraduate program. The main objective of this work is to analyze the proposal of inclusive education and its implementation, and, based on this analysis, to develop a training material aimed at professionals who work with neurodivergent students, with the purpose of providing practical and theoretical tools to promote inclusive and high-quality education. This material seeks to support educators in acting effectively in assisting students who are part of inclusive education, ensuring that their needs are met in an appropriate and respectful manner. To achieve this objective, a questionnaire was developed to reflect on the inclusion and exclusion processes experienced by neurodivergent individuals within the school environment, highlighting the importance of mapping the challenges faced by educators in promoting inclusive education, as well as identifying possible solutions for more effective inclusion processes. Furthermore, this undergraduate thesis analyzes, throughout its discussions, the application of laws that guide school inclusion, considering the difficulties in their implementation, the discontinuity of these policies, and their impacts on the realization of inclusive education.

Keywords: inclusive education; neurodivergence; continuing education; educational product; inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	13
2.1 O que é neurodivergência?.....	15
2.2 Os profissionais da educação e a educação inclusiva.....	17
2.3 Formação continuada em Educação Inclusiva.....	21
3 METODOLOGIA.....	23
3.1 O questionário.....	23
4 ANÁLISE DE DADOS.....	25
4.1 Análise das questões objetivas.....	25
4.2 Análise das questões abertas.....	39
4.2.1 Categoria 1: Paixão pela educação e vocação.....	39
4.2.2 Categoria 2: Motivações econômicas.....	40
4.2.3 Categoria 3: Circunstâncias Institucionais.....	41
4.2.4 Categoria 4: Experiência pessoal com deficiência ou inclusão.....	42
4.2.5 Categoria 5: Compreensão crítica da realidade educacional.....	42
5 MATERIAL FORMATIVO.....	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ATORES DA INCLUSÃO: PERSPECTIVAS E REALIDADES.....	54
ANEXO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: CARTILHA DE APOIO PARA EDUCADORES.....	62

1 INTRODUÇÃO

Todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação de qualidade, que desenvolva plenamente suas potencialidades, habilidades e capacidades. A educação deve ser gratuita e obrigatória na etapa fundamental, promovendo a inclusão e o respeito às diversidades culturais e individuais (Brasil, 1996). Do mesmo modo, a educação inclusiva é um direito fundamental, garantido pela Constituição Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 1996), que estabelece a necessidade de atender a todos os estudantes, independentemente de suas demandas para a aprendizagem. Contudo, a efetivação desse direito depende não apenas da garantia ao acesso às instituições escolares, mas do conhecimento e da formação adequada dos profissionais que atuam na educação. Maria Teresa Eglér Mantoan adverte sobre a diferença entre a mera integração e a inclusão afetiva. Segundo a autora,

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (Mantoan, 2015, p. 28).

Essa perspectiva é corroborada por Sasaki (2006), que defende a construção de uma sociedade inclusiva em todas as suas esferas, na qual a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais é condição essencial para a plena participação social.

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015¹, no art. 28, inciso V, é prevista a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. Para que essa medida seja implementada, apenas o dispositivo legal não é suficiente, é necessária a adoção de políticas públicas e ações nas instituições escolares que promovam a aplicação desta lei e de tantas outras que visam a promoção da equidade. A escola é um ambiente diverso e tem como premissa reconhecer e respeitar as diferenças dos alunos.

Segundo Clements e Jones (2002), a diversidade pode ser compreendida em duas dimensões. A diversidade primária abrange aspectos como idade, etnia, gênero, habilidades

¹A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, tem como finalidade assegurar e fortalecer o exercício dos direitos e das liberdades essenciais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

físicas, raça e orientação sexual. Já a diversidade secundária refere-se a características que podem sofrer alterações ao longo da vida, como nível de escolaridade, local de residência, classe social, estado civil, crenças, situação profissional e experiências pessoais. O conceito de diversidade não é único nem fixo; ele é interpretado conforme a abordagem adotada. Aqui, entendemos diversidade não apenas como etnia, gênero, religião ou orientação sexual, mas também como a variedade de habilidades físicas e cognitivas, diferentes ritmos, formas e contextos de aprendizagem, além das diversidades funcionais, dificuldades de aprendizagem, transtornos do espectro autista, superdotação e altas habilidades.

Mantoan (2015) defende que a resposta à diversidade não deve ser a criação de sistemas paralelos de ensino que focam em adaptações pontuais, mas sim a construção de um currículo e de práticas pedagógicas intrinsecamente flexíveis, que pressupõem a eliminação de barreiras à aprendizagem desde a concepção do ato pedagógico. Essa abordagem se materializa nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)². Para que uma educação inclusiva se efetive, é essencial que as escolas promovam uma formação integral que acolha todos os estudantes, assegurando acessibilidade e atendimento educacional especializado. Isso inclui a adaptação de recursos e práticas pedagógicas, currículos acessíveis e a formação continuada de professores comprometida com a equidade.

Este trabalho surge tanto de inquietações pessoais quanto profissionais. Durante minha formação acadêmica, foi necessário cumprir um período de estágio e optei por realizá-lo em uma escola que se apresentava como uma instituição comprometida com a educação inclusiva. Ao longo de um ano e meio, atuei nessa escola particular, como mediadora³ escolar, oferecendo apoio a alunos atípicos⁴. Foi nesse contexto que me deparei com uma evidente distância entre teoria e prática: de um lado, o que é recomendado para a efetivação de uma educação inclusiva; de outro, o que realmente pode ser realizado a partir das condições e ferramentas disponibilizadas.

O objetivo principal deste trabalho é proporcionar ferramentas práticas e teóricas para

² Estrutura que orienta a criação de currículos e práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais sem a necessidade de segregação ou adaptações posteriores.

³ O mediador escolar é uma função comumente adotada por instituições privadas de ensino do estado do Rio de Janeiro, exercida, em geral, por estudantes de graduação de diferentes áreas, na modalidade de estágio supervisionado, com atuação voltada ao apoio pedagógico e à mediação do processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação inclusiva, ainda sem regulação legal quanto às suas atribuições.

⁴ Estudantes que apresentam desenvolvimento, comportamento ou aprendizagem diferentes do padrão esperado para sua faixa etária, englobando condições como Autismo (TEA), TDAH, dislexia, Síndrome de Down ou altas habilidades.

promover uma educação inclusiva e de qualidade, por meio da elaboração de um material formativo destinado aos profissionais da educação que atuam com alunos neurodivergentes. A cartilha proposta tem como finalidade subsidiar a prática pedagógica, a partir de orientações introdutórias e conceituais, voltadas à identificação, redução e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Este material está em consonância com as políticas públicas de educação inclusiva e com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), buscando articular as perspectivas de Mantoan (2006), Freire (2018) e Sasaki (2006).

Para alcançar esse objetivo, foi aplicado um questionário virtual de auto preenchimento, respondido por professores, estagiários de instituições públicas e privadas de ensino e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos dados servirão como referencial orientador para elaboração da cartilha. A construção do material formativo será, portanto, pautada pela articulação entre os referenciais teóricos, os dados empíricos e a análise documental, oferecendo uma abordagem prática, contextualizada e alinhada às necessidades reais dos professores e profissionais da educação ao atuar com alunos neurodivergentes.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os primeiros registros encontrados sobre educação formal no Brasil são do ensino jesuíta. No século XVII, em 1722, o professor português e jesuíta Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735) apresentou ao rei de Portugal, dom João V, uma cartilha chamada “Nova Escola para aprender a Ler, a escrever e a Contar” que “Integrava os estudos menores, o aprendizado de gramática e línguas latinas, matemáticas, conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis para a formação do indivíduo” (Contin, 2021). Este documento é considerado um dos primeiros registros de proposta de uma educação especial no Brasil.

Manuel Figueiredo foi um professor de grande influência para outros educadores de sua época e trazia concepções muito à frente de seu tempo:

O mestre prudente deve usar com estes de menor rigor no castigo, pois os excessos na correção podem trazer efeitos muito negativos. De fato, o menino, aflicto de não poder perceber a lição e temeroso ao mesmo tempo do castigo, que o intimida e mortifica, abraçando só o medo natural, se ausenta e foge da escola (Figueira *apud* Contin, 2021).

São escassas as informações sobre o ensino nesse período. O que se conhece indica que a cartilha apresentada continha orientações para observação do ritmo de aprendizagem em função da capacidade real do aluno, fazendo referência a pessoas com deficiência mental em suas anotações. Apesar destes registros, não havia, oficialmente, no Brasil Império, políticas educacionais que assegurassem ações voltadas ao reconhecimento e a oferta de uma educação voltada às pessoas com deficiência.

Apenas em 1835 ocorreu a primeira tentativa de implementação de uma educação voltada às pessoas cegas no Brasil. Segundo Zeni (2005), o projeto previa um professor de primeiras letras para surdos, mudos e cegos, em cada província da nação, porém o mesmo não foi aprovado. A institucionalização da educação para cegos se consolidou somente em 1854, a partir da iniciativa de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud, por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que oficializou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1953 o Ministério da Educação e Saúde foi reformulado pela Lei nº 1.920, de 25 de julho, passando a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1961 foi assinada, pelo presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que organizava o sistema educacional, dividindo o ensino em níveis e estabelecendo bases para a educação superior. Apenas no ano de 1961 que o atendimento educacional às pessoas com deficiência, conhecida como educação de excepcionais, passou

a ser fundamentado pelos artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024:

Artigo 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961, arts. 88 e 89)

A partir da década de 1980, são promulgados diversos documentos internacionais que tratam do direito universal à educação, tais como: Declaração de Cuenca (1981); Declaração de Sunderberger (1981); Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia (1990); Informe Final do Seminário da Unesco de Caracas (1992); Declaração de Santiago (1993); Normas Uniformes para Pessoas com Incapacidades, aprovadas em Assembleia Geral das Nações Unidas (1993); Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – Unesco (1994); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2006) (Mousinho *et al.*, 2010).

No contexto brasileiro, o primeiro marco para a incorporação da educação especial no cenário educacional é a Constituição de 1988, que garante a universalização do acesso aos sistemas de ensino. Na década seguinte, outros documentos, voltados para uma perspectiva de educação para todos, inspirados especialmente pela Declaração de Salamanca (1990), são criados, e nas últimas três décadas, com a construção de políticas e pesquisas sobre a temática, estes dispositivos vêm sendo aprimorados para um melhor atendimento do público da educação especial, em diálogo com as demandas necessárias ao contexto educacional brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, o Plano Decenal de Educação para todos, 1993-2003, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), atualizada, define, no capítulo V, que: “a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos currículos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, métodos dentre outros recursos e adaptações”. Inicia-se no Brasil, portanto, a inclusão em classes regulares para estudantes com deficiência.

Esta pesquisa é desdobramento das políticas aplicadas e dos contextos de profissionalidade docente (Ambrosetti e Almeida, 2009), constituídos a partir do atendimento especializado demandado para estudantes da educação especial. Para a temática desta

pesquisa, no contexto dos profissionais de apoio que atuam com a educação especial, são fundamentais algumas legislações nacionais, em especial a que institucionaliza o atendimento educacional especializado (AEE), o profissional de apoio escolar e o docente de AEE (Brasil, 2025a). Destaque amplo merece ser dado ao recém publicado Decreto de nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, com alterações em sua redação pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025a, 2025b).

Este documento estabelece que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação devem ter assegurado o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ensino regular, em consonância com os princípios institucionais da igualdade e da não discriminação. Nesse sentido, o decreto reforça a concepção de educação inclusiva como uma diretriz estruturante do sistema educacional brasileiro, reconhecendo a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo ser ofertada principalmente na rede regular (Brasil, 2025a, 2025b). Além disso, o decreto apresenta diretrizes fundamentais voltadas à promoção da equidade no contexto educacional, destacando a necessidade da implementação de medidas de acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços de apoio especializado. Entre esses serviços, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um recurso complementar e suplementar ao ensino regular, com o objetivo de eliminar barreiras de aprendizagem e promover efetiva participação dos estudantes. No que se refere à formação dos profissionais que atuam no AEE, o decreto enfatiza a necessidade de formação inicial adequada e formação continuada específica, além de instituir parâmetros nacionais para essa formação. Estes dados serão apresentados em capítulo sobre o tema.

2.1 O que é neurodivergência?

A compreensão sobre a deficiência tem passado por profundas transformações. Resumidamente, é possível afirmar a superação do modelo médico, que historicamente via a pessoa com deficiência como um ser a ser “curado” ou “reabilitado”, com a emergência do então o modelo social. Este novo paradigma, defendido por autores como Sasaki (2006), desloca o foco da incapacidade individual para as barreiras impostas pela sociedade. A deficiência passa a ser compreendida como o resultado da interação entre as características de uma pessoa e um ambiente que falha em acolher a diversidade humana, seja por meio de barreiras arquitetônicas, atitudinais ou metodológicas (Sasaki, 2006).

A neurodiversidade é um termo que se refere à pluralidade e diversidade neurológica

e cognitiva existente entre todas as pessoas, típicas ou não, e também ao movimento social das minorias neurológicas em favor de seus direitos. Os dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2022 identificaram aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, evidenciando a relevância de ampliar o debate sobre a neurodiversidade (IBGE, 2022). O último Censo da Educação Básica publicado pelo INEP, em fevereiro de 2026, traz uma comparação entre o número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais do ano de 2021 a 2025, que apresentou um aumento de 82% entre os anos citados, chegando a 2,5 milhões de matriculados.

O termo neurodivergência foi inicialmente utilizado por ativistas do autismo na década de 1990, principalmente pela socióloga Judy Singer após sua filha ser diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Posteriormente, o termo foi inserido pela ativista Kassiane Asasumasu, que possui divergências múltiplas, com a finalidade de fazer referência a todo um rol de pessoas com formação cerebral diferente do considerado padrão. No Brasil, o movimento da neurodiversidade ganhou força ao argumentar que condições como o autismo são parte da personalidade e identidade de uma pessoa, e não uma doença a ser curada (Araújo, Silva, Zanon, 2003).

Nesse cenário, existem pessoas consideradas neurotípicas e as consideradas neurodivergentes, também reconhecidas como neuroatípicas. As neurotípicas são aquelas cujo funcionamento neurológico funciona dentro dos padrões esperados pela sociedade e as neurodivergentes são aquelas com funcionamento cerebral diferente do considerado padrão, com diferenças neurológicas que afetam a forma como os indivíduos processam informações, percebem o mundo e interagem socialmente. São consideradas neurodivergentes, por exemplo: pessoas autistas, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Síndrome de Tourette, Altas Habilidades, Superdotação (AHSD) e Transtornos do Desenvolvimento Intelectual, como Síndrome de Down e Síndrome de Rett, entre outros.

É importante ressaltar que, apesar da ideia de existência de um padrão, não existem cérebros defeituosos, sendo assim, não há como definir um padrão de normalidade, o que existe são construções sociais que beneficiam alguns indivíduos em detrimento de outros. Quando utilizamos o termo neuroatípico não é no sentido biológico, mas sim sobre o modo de ser e de pensar que é culturalmente valorizado e socialmente aceito, padrões de pensamento e códigos sociais entendidos como “esperados”. Como afirmam Araújo, Silva e Zanon (2003), o movimento da neurodiversidade surge como uma contraproposta à

ideologia de divisão entre o normal e o patológico. A valorização de um modo de ser e pensar em detrimento de outros é um reflexo das estruturas de poder, que como aponta Freire (2008), tendem a oprimir e marginalizar o que é diferente. Por isso, faz-se necessário entender esses transtornos como “variações naturais da condição humana, em vez de patologias a serem corrigidas” (Cloder *et al.*, 2020, p. 5), tendo em vista práticas pedagógicas que celebrem a diversidade em vez de tentar homogeneizá-la.

2.2 Os profissionais da educação e a educação inclusiva

De acordo com o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, modificado pela alteração de 20 de dezembro, Decreto nº 12.773, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado por profissionais com formação específica, sendo eles o professor do atendimento educacional especializado e o profissional de apoio escolar. O professor de AEE deve ter formação inicial que habilite ao exercício da docência e formação específica para educação especial inclusiva, com carga horária de no mínimo trezentos e sessenta horas (Brasil, 2025b). Já o profissional de apoio escolar deve apresentar formação inicial de no mínimo nível médio e formação continuada com carga horária de no mínimo cento e oitenta horas (Brasil, 2025b).

Para além desses profissionais, na educação infantil da rede pública do município do Rio de Janeiro, há também o professor adjunto de educação infantil (PAEI).⁵ Em 2019 ocorreu o primeiro e único concurso para este cargo que exigia nível médio na modalidade Normal; curso Normal Superior; Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para docência na Educação Infantil.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser concomitante ao ensino regular, pois não substitui a matrícula e a frequência na classe comum (Brasil, 2025a). Salvo no caso da

Educação básica [que] poderá, excepcionalmente, ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino ou de instituições sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou com órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2025a, art. 9º).

⁵ EDITAL CVL/SUBSC Nº 19 DE 25 DE JANEIRO DE 2019, que regulamenta o concurso público para o provimento no cargo de Professor Adjunto de Educação Infantil do quadro permanente de pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Cf. https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9071652/4228816/EDITALPAEI2019_site.pdf

Apesar da existência de editais de seleção voltados para a contratação destes profissionais de forma a cumprir a legislação federal, ofertando às redes profissionais com a devida formação, na prática, o que se observa é bem distante de uma efetiva implementação.

A legislação por muitas vezes é aplicada apenas na rede pública de ensino, quando esta consegue selecionar profissionais com formação adequada em número suficiente. Já nas redes particulares de ensino, os estudantes contam, na maioria das vezes, apenas com o suporte do mediador escolar, cuja habilitação mínima exigida é um curso introdutório à educação inclusiva ou apenas matrícula ativa em qualquer curso de graduação a partir do segundo período.

Sobre os cargos desempenhados pelos profissionais que atuam com a educação especial nas mais diferentes redes e modelos de ensino, foram elencados alguns cargos, a formação mínima necessária, formações complementares e as funções desempenhadas por cada um desses sujeitos implicados diretamente com a educação especial.

Quadro 1 – Relação de cargos do setor público direcionados ao público-alvo da educação inclusiva

Cargo	Formação Necessária	Formação complementar desejável	Função
Professor Regente dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Licenciatura Plena, com habilitação em área específica	Curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado na área de Educação	Responsável pelo planejamento, ensino e avaliação das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Professor Regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia ou curso normal superior	Formação continuada em alfabetização, letramento, educação inclusiva, psicopedagogia	Responsável pelo planejamento, ensino e avaliação das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Professor Regente da Educação Infantil	Licenciatura em Pedagogia (admitindo-se formação mínima em Magistério de nível médio –	Cursos em desenvolvimento infantil, psicomotricidade, educação inclusiva e metodologias	Atua na educação de crianças de 0 a 5 anos, promovendo desenvolvimento integral (cognitivo, social, emocional e

	modalidade Normal, conforme legislação)	lúdicas	motor)
Professor de Apoio à Educação Especial	Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura na área da educação + formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva	Pós-graduação em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), TEA ou Educação Inclusiva	Atua diretamente no suporte pedagógico ao estudante com deficiência, colaborando com o professor regente
PAEI – Professor de Atendimento Educacional Especializado Itinerante	Licenciatura plena (preferencialmente em Pedagogia) com especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado	Formação continuada em inclusão, avaliação pedagógica e tecnologias assistivas	Atua de forma itinerante nas unidades escolares, orientando professores, acompanhando estudantes público-alvo da educação especial e contribuindo para a implementação de estratégias inclusivas
AAEE – Agente de Apoio à Educação especial	Ensino Médio completo	Formação profissional específica com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas	Atua no apoio à autonomia, mobilidade, higiene e participação do estudante público-alvo da educação especial, sem função pedagógica docente
Estagiário	Ensino superior em andamento em Pedagogia ou Licenciatura	Cursos de inclusão escolar, práticas pedagógicas ou mediação educacional	Atua sob supervisão docente, auxiliando nas atividades pedagógicas e no acompanhamento dos estudantes

Fonte: A Autora, 2026⁶

⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Edital SME nº 02, de 24 de fevereiro de 2026. Edital de processo seletivo simplificado destinado à contratação de pessoal por tempo determinado para a Secretaria Municipal de Educação, 2026.

O quadro apresentado acima (Quadro 1) sistematiza os requisitos de formação para diferentes cargos presentes no ambiente escolar público, evidenciando as qualificações mínimas exigidas e as formações complementares desejáveis para o exercício dessas funções. A estrutura apresentada foi elaborada com base na organização e nos critérios de formação exigidos nos editais de seleção e concursos públicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que estabelecem os perfis profissionais e as formações requeridas para atuação nas unidades escolares da rede municipal de ensino, em especial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesse contexto, torna-se pertinente estabelecer um comparativo entre as exigências profissionais presentes no ensino público e as condições frequentemente observadas no ensino particular, referentes à educação especial. Enquanto a rede pública municipal prevê uma organização multiprofissional, composta por professores regentes, professores de apoio, profissionais de atendimento educacional especializado, agentes de apoio e estagiários, observa-se que, em parte significativa das instituições privadas essa estrutura tende a ser reduzida e precarizada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental do ensino particular, é comum a presença do professor regente e do auxiliar de turma, contudo, o acompanhamento de estudantes da educação especial geralmente é atribuído ao mediador escolar. Esse profissional, em muitos casos, ocupa a função por meio de contratos de estágio ou fornecido à rede particular por empresas terceirizadas, tendo como exigências mínimas apenas a matrícula em um curso de graduação, não sendo obrigatórios os estudos relacionados às licenciaturas ou pedagogia.

Essa realidade evidencia a precarização do trabalho educacional no setor privado, precarização esta também estendida para muitas redes públicas, por meio de editais de estágio. Este tipo de contratação desmobiliza políticas para educação especial, uma vez que delega a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico de estudantes público- alvo da educação especial para profissionais ainda em formação e, por vezes, sem preparo específico para lidar com as demandas pedagógicas, sociais e emocionais envolvidas no processo de inclusão escolar.

Dessa forma, o contraste entre os modelos de profissionalidade docente adotados evidencia que, enquanto o ensino público busca institucionalizar práticas inclusivas por meio

da regulamentação das funções e exigências de formação específica já previstas pela legislação, o ensino particular, em determinados contextos, pode reproduzir dinâmicas de flexibilização das exigências profissionais. Isso impacta diretamente tanto nas condições de trabalho destes profissionais, quanto na efetivação do direito à educação inclusiva de qualidade dos estudantes público-alvo da educação especial.

2.3 Formação continuada em Educação Inclusiva

Os educadores são atores fundamentais na implementação e consolidação das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Nesse sentido, torna-se imprescindível que esses profissionais tenham acesso permanente à formação continuada voltada às temáticas da diversidade, da inclusão e das especificidades do público-alvo da educação especial. Tal formação deve abordar não só aspectos teóricos, mas também fornecer ferramentas práticas para lidar com situações cotidianas, como estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e adaptação de recursos. Para além disso, a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências reflexivas, permitindo que os educadores reconheçam e superem preconceitos, concepções limitadoras e práticas excludentes historicamente presentes no sistema educacional.

Sob essa perspectiva, a qualificação desses sujeitos deve abranger o conhecimento de diferentes abordagens teóricas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, bem como a utilização de métodos, técnicas e recursos pedagógicos que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes. A educação inclusiva exige, portanto, um profissional capaz de adaptar práticas pedagógicas, elaborar estratégias diferenciadas e promover condições equitativas de aprendizagem, reconhecendo as singularidades cognitivas, sociais e culturais dos estudantes. Assim, a formação continuada configura-se como elemento estruturante da profissionalidade docente e responsável pela melhoria da qualidade do ensino, ao possibilitar práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e centradas na diversidade humana.

Em consonância com tais princípios, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2026 institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, um marco normativo para a política educacional brasileira ao formalizar a atuação conjunta entre União, estados e municípios na promoção da educação inclusiva. Entre seus objetivos, destaca-se o incentivo à qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação, reconhecendo que a efetivação da inclusão escolar depende diretamente da formação técnica e pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2025a). Dessa forma, o decreto reforça

a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso físico do estudante à escola, mas requer investimento contínuo na formação profissional, garantindo práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito à diversidade.

3 METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo inicial compreender o papel dos profissionais que atuam como mediadores escolares e propor um material formativo que orientasse e apoiasse a atuação desses profissionais. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que ainda existem muitas divergências conceituais e práticas acerca da definição e das atribuições do mediador escolar, o que sugere um campo de profissionalidade ainda em construção.

Consideramos que a educação formal é promovida não apenas pelo docente regente de turma, mas por outros tantos profissionais da educação, como: o mediador, o profissional de apoio escolar, o agente de educação especial/especializado (AEE), além de psicólogos escolares, assistentes sociais, entre outros. Compreende-se que a efetivação da educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva, envolvendo múltiplos atores no ambiente escolar (Mantoan, 2006). Diante desse entendimento, optou-se por ampliar o público-alvo da coleta de dados, a fim de obter-se uma concepção mais integral dos desafios, práticas e das responsabilidades relacionadas à construção de uma educação inclusiva a partir da percepção destes sujeitos.

Este estudo caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva (Gil, 2008), pois articula a pesquisa bibliográfica e documental, de revisão teórica e das legislações relacionadas à educação inclusiva, associada com uma pesquisa de campo, por meio de um instrumento único no formato de aplicação do questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, sob o número de CAAE: 86152825.0.0000.9047, vinculada ao projeto intitulado “Desenho Universal para Aprendizagem: construindo estratégias de acessibilidade e inclusão escolar por meio de design thinking”, desenvolvido no Colégio Pedro II e coordenado pela professora Dra. Camila Nagem Marques Vieira. A coleta de dados foi feita a partir de um formulário digital de autopreenchimento, semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas.

3.1 O questionário

O instrumento para a coleta de dados foi disponibilizado para participação de forma anônima e voluntária, seguindo as diretrizes éticas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário foi direcionado a profissionais da educação, incluindo professores, profissionais de apoio escolar e agentes da educação especial, com o objetivo de

identificar percepções, práticas, dificuldades e demandas relacionadas à atuação junto a estudantes neurodivergentes. O formulário permaneceu disponível por 10 dias e foi composto por 23 questões, sendo: 12 de natureza objetiva e 11 de natureza discursiva. Antes de ser divulgado, o instrumento passou por uma resposta-teste para fins de calibração. Ao final do período de aplicação, foram obtidas 30 respostas.

Os dados coletados foram organizados e analisados a partir de uma abordagem de métodos mistos (Creswell, 2010), combinando técnicas qualitativas e quantitativas. As questões fechadas foram tratadas por meio de análise descritiva, com identificação de frequências e tendências. Enquanto que as questões abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), a partir da leitura das respostas, da identificação de recorrência temáticas e construção de categorias analíticas. O questionário na íntegra está em anexo (Anexo 1) e seus resultados serão apresentados em seguida.

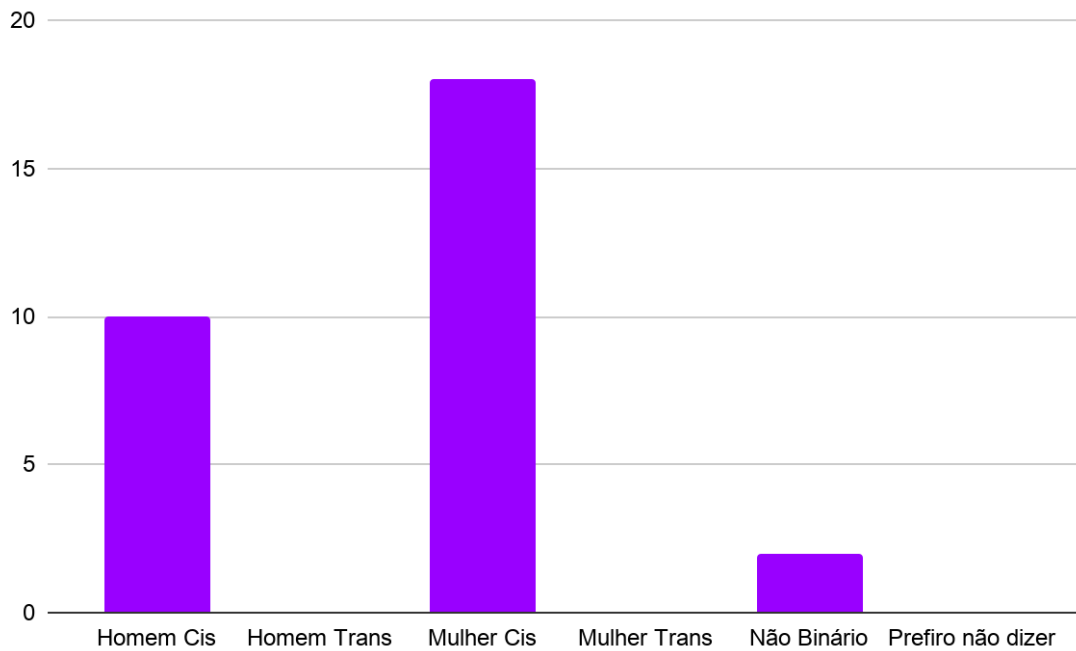
4 ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta dos dados foi feito um formulário online de autopreenchimento composto por 23 questões, sendo: 12 de natureza objetiva e 11 de natureza discursiva. Deste modo, faremos as análises dos dados focando primeiramente no reconhecimento do perfil dos respondentes verificadas a partir das 12 questões fechadas e a segunda parte trará a categorização dos dados discursivos por meio das 5 categorias de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

4.1 Análise das questões objetivas

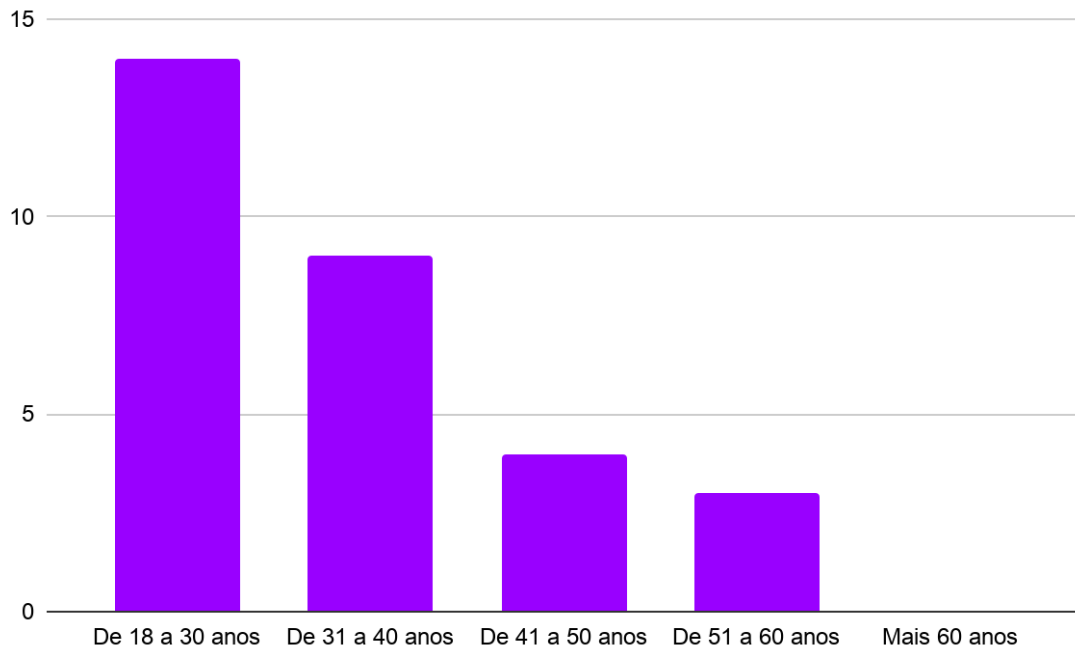
As questões objetivas do formulário foram organizadas em três partes: identificação pessoal; identificação profissional e formação acadêmica; e relações de trabalho. Desse modo, o primeiro eixo do questionário teve como objetivo caracterizar o perfil pessoal dos participantes, abrangendo gênero, faixa etária e autodeclaração de raça/cor. O segundo eixo concentrou-se na trajetória profissional e acadêmica dos participantes, investigando aspectos como o nível de escolaridade e área de formação. Por fim, o terceiro eixo abordou as relações de trabalho, buscando compreender as dinâmicas de atuação profissional.

No que se refere à identificação de gênero, observa-se uma participação predominantemente feminina, com 60% (n=18) dos respondentes declarando-se como mulheres cisgênero. Os homens cisgênero representaram 33,3% (n=10) da amostra, enquanto 6,7% (n=2) se autodeclararam como pessoas não binárias (Gráfico 1). Esses dados corroboram a tendência histórica de maior presença feminina no campo da educação no Brasil.

Gráfico 1 – Sexo/Gênero

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

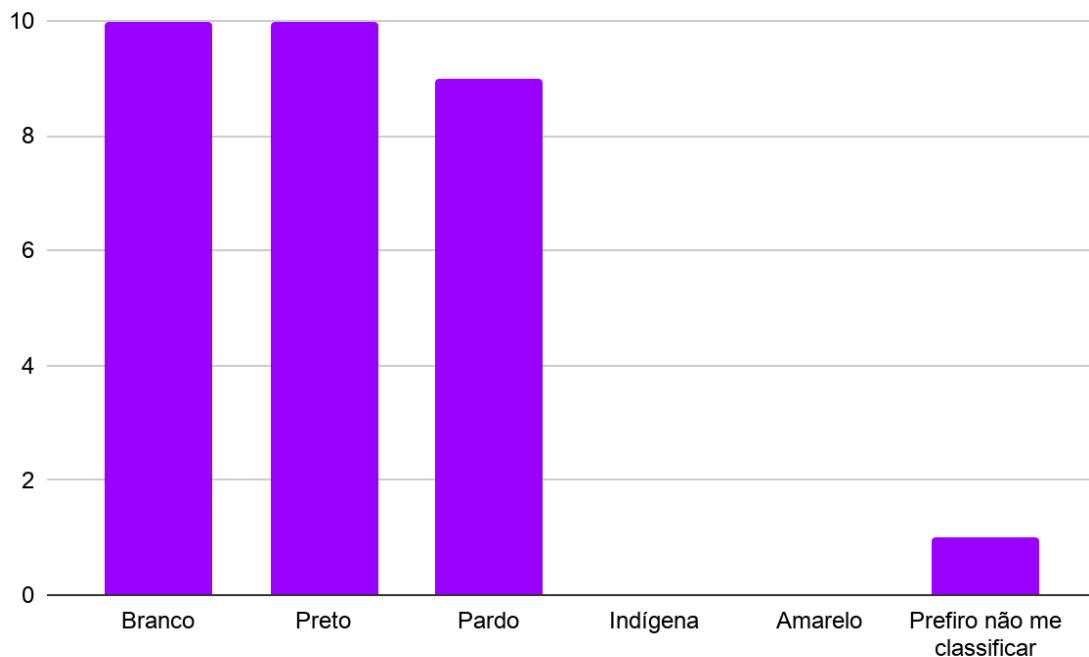
Em relação à faixa etária, a pesquisa concentrou-se em um público majoritariamente jovem. A faixa de 18 a 30 anos correspondeu a 46,7% (n=14) dos participantes, seguida pela faixa de 31 a 40 anos, com 30% (n=9). Os grupos de 41 a 50 anos (13,3%; n=4) e de 51 a 60 anos (10%; n=3) tiveram menor representatividade, como detalha o Gráfico 2. Essa concentração em profissionais mais jovens pode indicar um interesse crescente das novas gerações de educadores pelos temas da inclusão e da diversidade.

Gráfico 2 – Idade

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Quanto à autodeclaração de raça/cor, utilizando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a amostra demonstrou notável diversidade. Os respondentes que se declararam brancos corresponderam a 33,3% (n=10), seguidos de pretos, com 33,3% (n=10), e pardos, com 30% (n=9). Apenas um participante (3,3%) optou por não se classificar (Gráfico 3). Essa composição racial diversa é um ponto relevante, pois enriquece a análise das percepções sobre inclusão a partir de diferentes marcadores sociais.

Gráfico 3 – Como você se autodeclara?



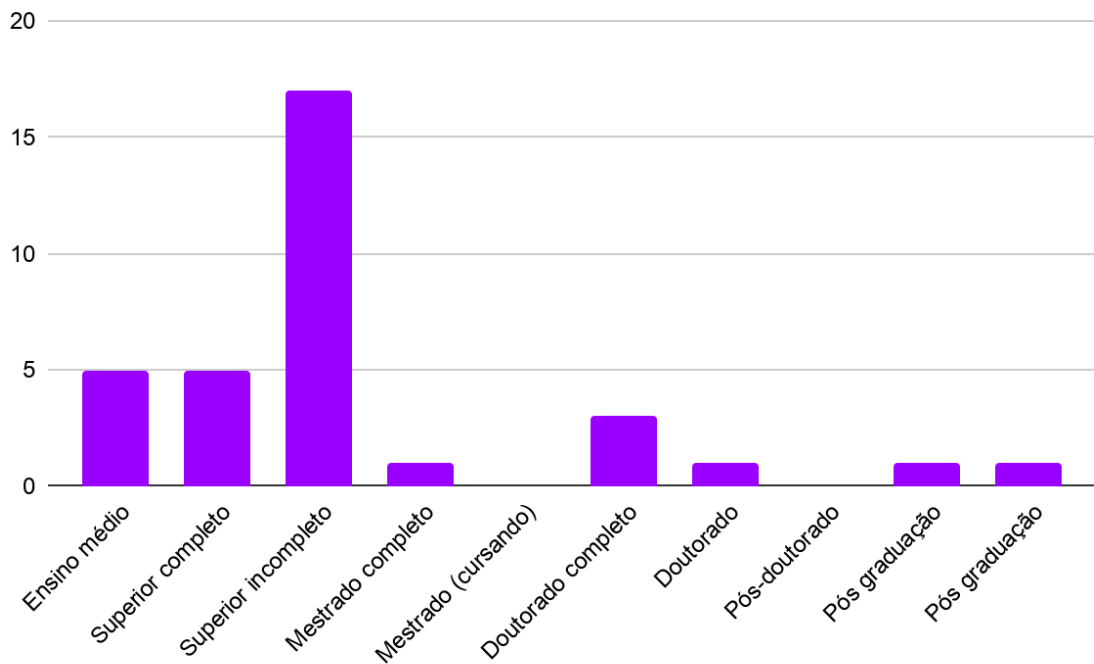
Fonte: Dados da pesquisa, 2026

No eixo referente à identificação profissional e formação acadêmica, quanto à escolaridade constatou-se a predominância de participantes em processo de formação, uma vez que mais da metade da amostra estava cursando o ensino superior (56,7%; =17). Observou-se ainda que 16,7% possuíam apenas o ensino médio completo (n=5), enquanto o mesmo percentual havia concluído o ensino superior (n=5). Há também a presença de participantes com formação em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Um respondente havia concluído a especialização e outro encontrava-se cursando esse mesmo nível de formação (3,3%; n=1, respectivamente). No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, 3,3% haviam concluído o mestrado (n=1), 10% possuíam doutorado completo (n=3) e 3,3% estavam cursando o doutorado (n=1).

A partir desses dados é possível notar que um cenário marcado pela precarização da mão de obra na educação inclusiva. A predominância de participantes ainda em processo de formação superior (56,7%; =17) indica que grande parte dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial ainda não concluiu sua formação inicial. Esse dado torna-se ainda mais significativo quando associado ao fato de que

16,7% dos respondentes possuem apenas o ensino médio completo, o que revela a presença de profissionais atuando diretamente em práticas pedagógicas inclusivas sem formação específica.

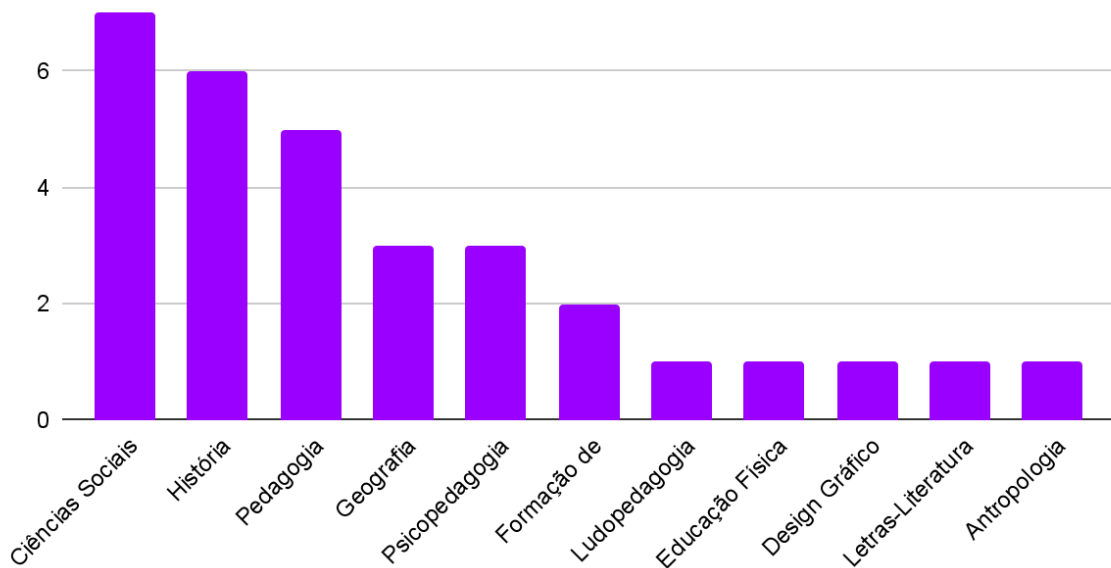
Gráfico 4 – Escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

No que se refere à área ou curso de formação, verificou-se predominância de profissionais oriundos das Ciências Humanas e da área da Educação. Os cursos de Ciências Sociais (23,3%; n=7), História (20%; n=6), Pedagogia (16,7%; n=5) e Geografia (10%; n=3) concentraram a maior parte das formações iniciais declaradas. Observou-se ainda a presença de formações complementares e específicas da área educacional, como Psicopedagogia (10%; n=3), Formação de Professores (6,7%; n=2) e Ludopedagogia (3,3%; n=1). As demais formações, embora minoritárias, como Antropologia, Educação Física, Design Gráfico e Letras-Literatura (3,3%; n=1 cada), evidenciam a diversidade de formação entre os participantes, aspecto que pode influenciar diferentemente as concepções e práticas para uma educação inclusiva, além de enfatizar o caráter multidisciplinar do campo e suas interfaces com outras áreas de conhecimento.

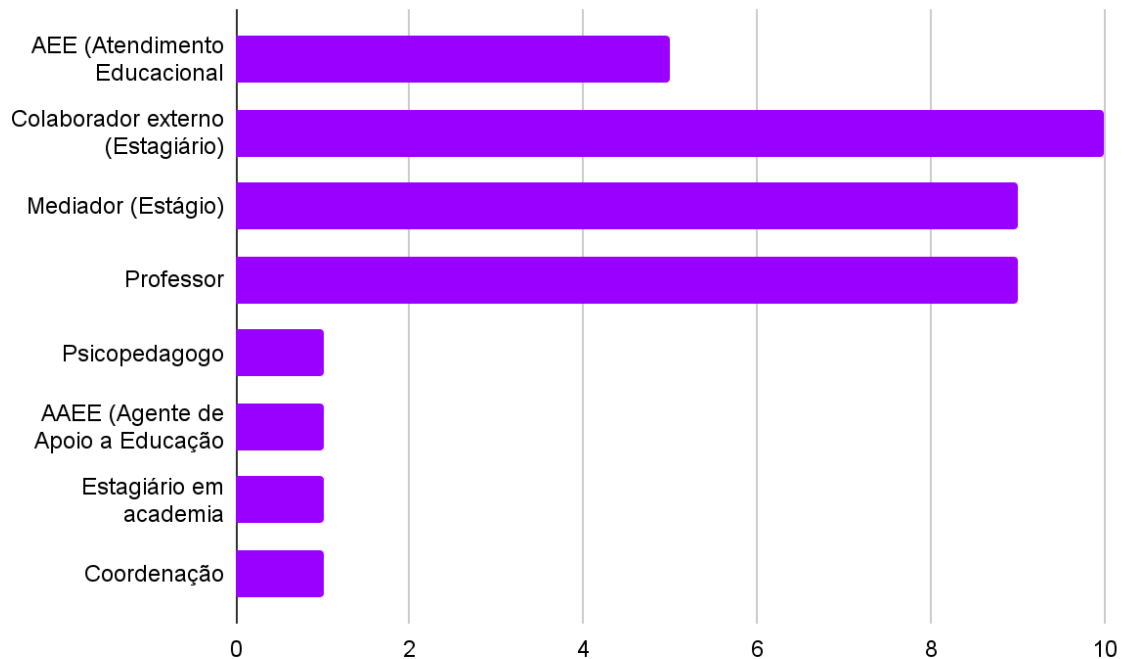
Gráfico 5 – Curso de formação



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

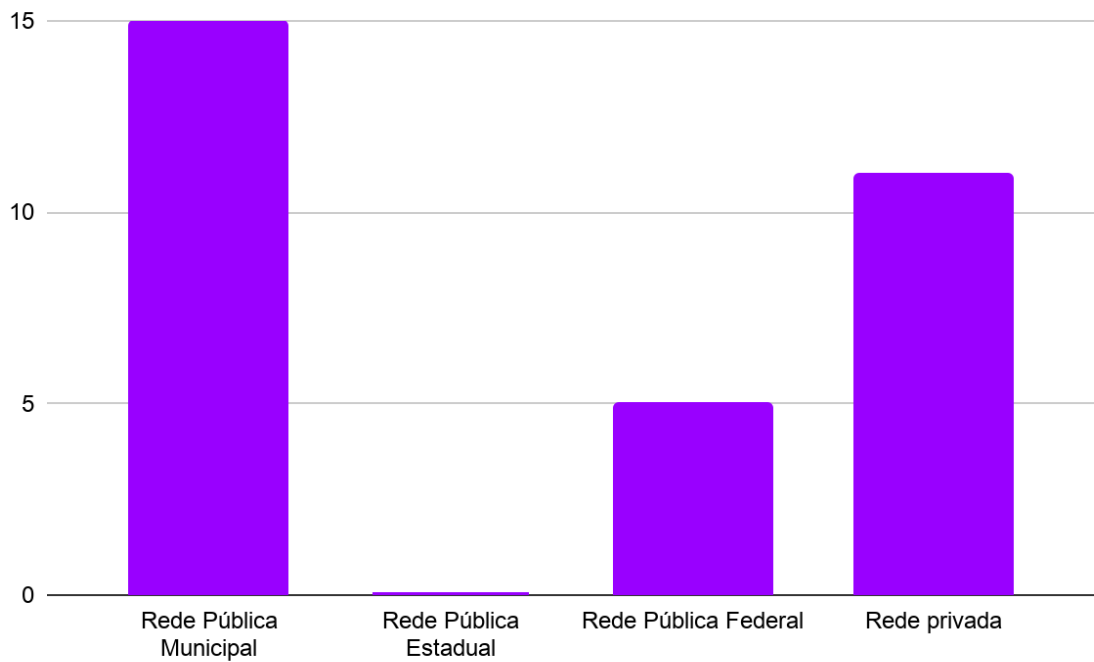
Quanto à função exercida pelos respondentes, notou-se maior concentração de mediadores escolares em regime de estágio, que corresponderam a 30% da amostra (n=9). Em seguida, 30% dos respondentes atuavam como professores (n=9) e 16,7% exerciam a função de AEE (n=5). Outras funções apareceram em menor incidência, sendo elas: colaboradores externos em regime de estágio (10%; n=3), coordenação (3,3%; n=1), agente de apoio à educação especial (3,3%; n=1). Esses dados evidenciam que há uma diversidade de vínculos e funções presentes entre os participantes, em consonância com a atual proposta de educação inclusiva.

Gráfico 6 – Qual a função que você exerce?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

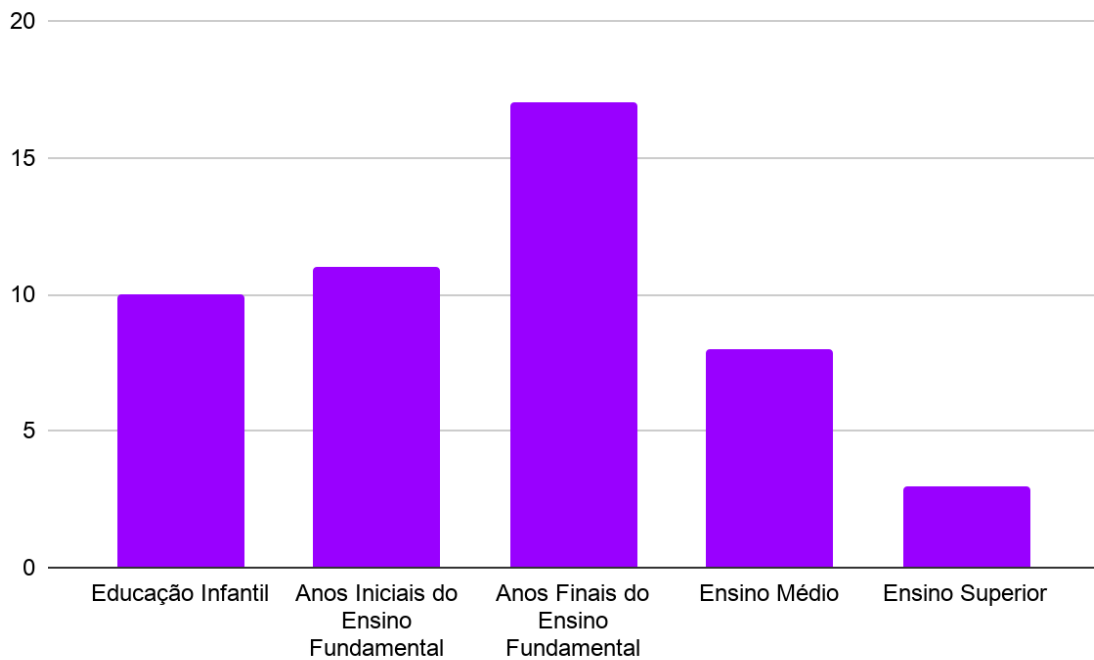
Quanto ao tipo de instituição que atuam no contexto da educação inclusiva, a maioria dos participantes está vinculada à rede pública municipal, que concentra 50% da amostra (n=15). A rede privada foi mencionada por 36,7% dos respondentes (n=11), enquanto 16,7% atuavam na rede pública federal (n=5). Não houve registro de participantes vinculados à rede pública estadual.

Gráfico 7 – Em que tipo de instituição você atua?

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

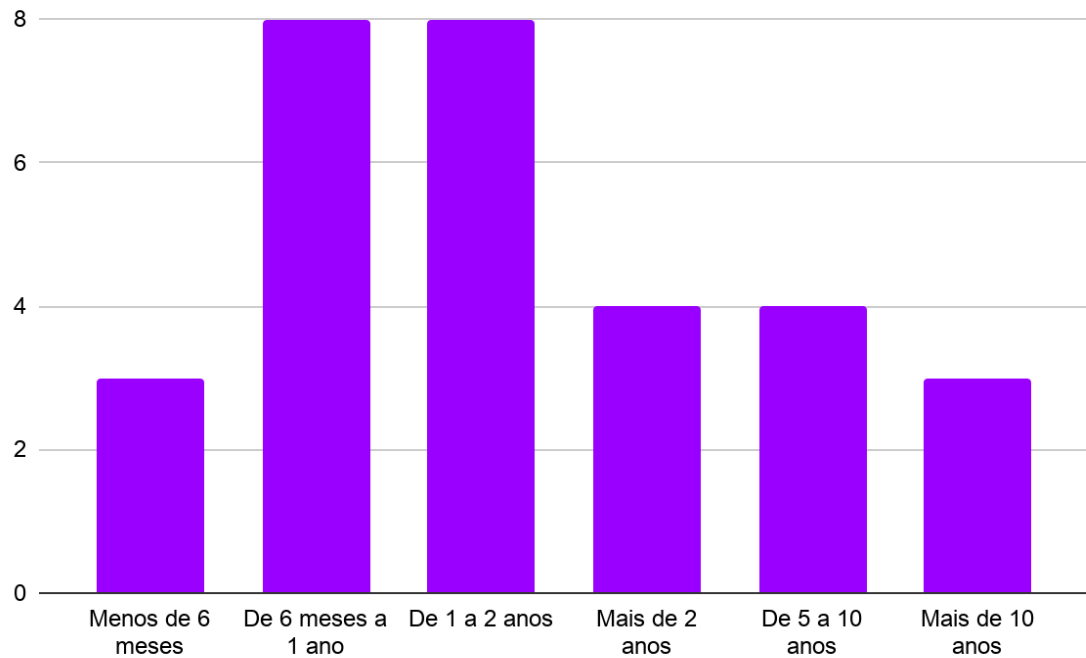
A respeito da etapa de ensino em que os participantes atuam, observou-se que a maioria está vinculada aos anos finais do ensino fundamental, correspondendo a 56,7% da amostra (n=17). Em seguida, 36,7% atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental (n=11) e 33,3% na educação infantil (n=10). A atuação no ensino médio foi mencionada por 26,7% dos participantes (n=8), enquanto 10% indicaram atuar no ensino superior (n=3). Ressalta-se que parte dos respondentes atua em mais de uma etapa de ensino, o que explica a sobreposição dos percentuais.

Gráfico 8 – Em que etapa de ensino você atua?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

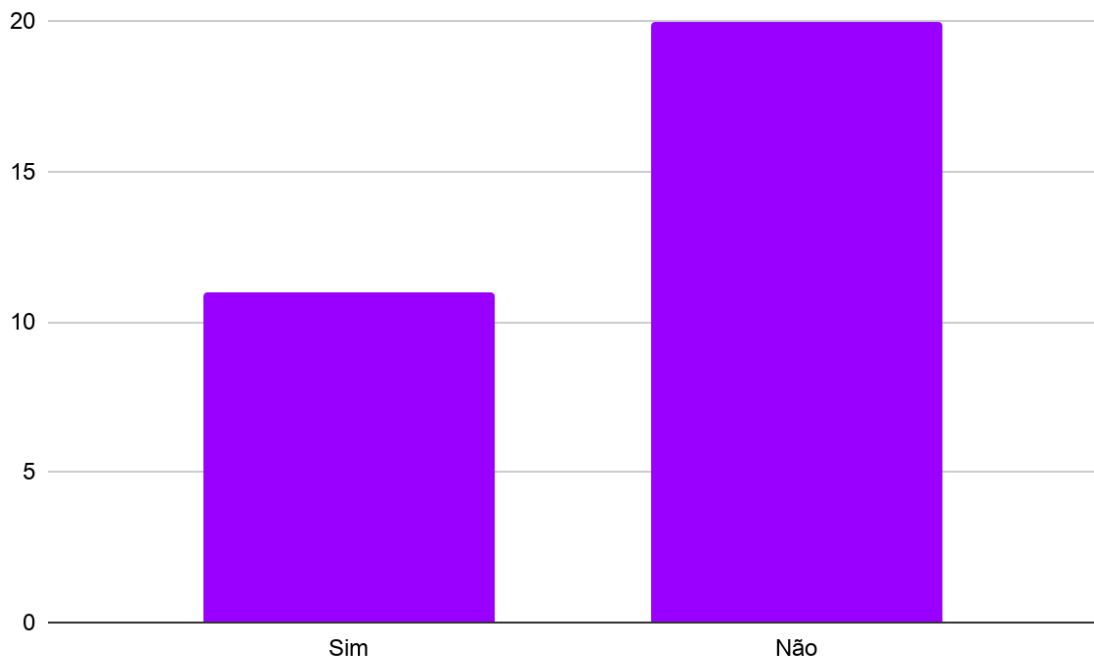
Quanto ao tempo de atuação profissional na/com educação inclusiva, verificou-se a predominância de participantes com menor tempo de experiência. Aqueles com atuação entre 6 meses a 1 ano representaram 26,7% da amostra (n=8), seguidos por profissionais com 1 a 2 anos de experiência (26,7%; n=8). Os participantes com menos de 6 meses corresponderam a 10% (n=3). Em contrapartida, 13,3% relataram atuar há mais de 2 anos (n=4), outros 13,3% relataram atuar de 5 a 10 anos, enquanto 10% atuavam há mais de 10 anos (n=3).

Gráfico 9 – Tempo de atuação como profissional na educação inclusiva

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

No que diz respeito à realização de cursos específicos para atuar na ou com a educação inclusiva, constatou-se que apenas 36,7% dos participantes afirmaram ter realizado algum tipo de formação complementar (n=11), enquanto a maioria declarou não ter feito cursos voltados especificamente para essa área (66,7%; n=20).

Gráfico 10 – Fez algum curso para atuar na/com educação inclusiva?

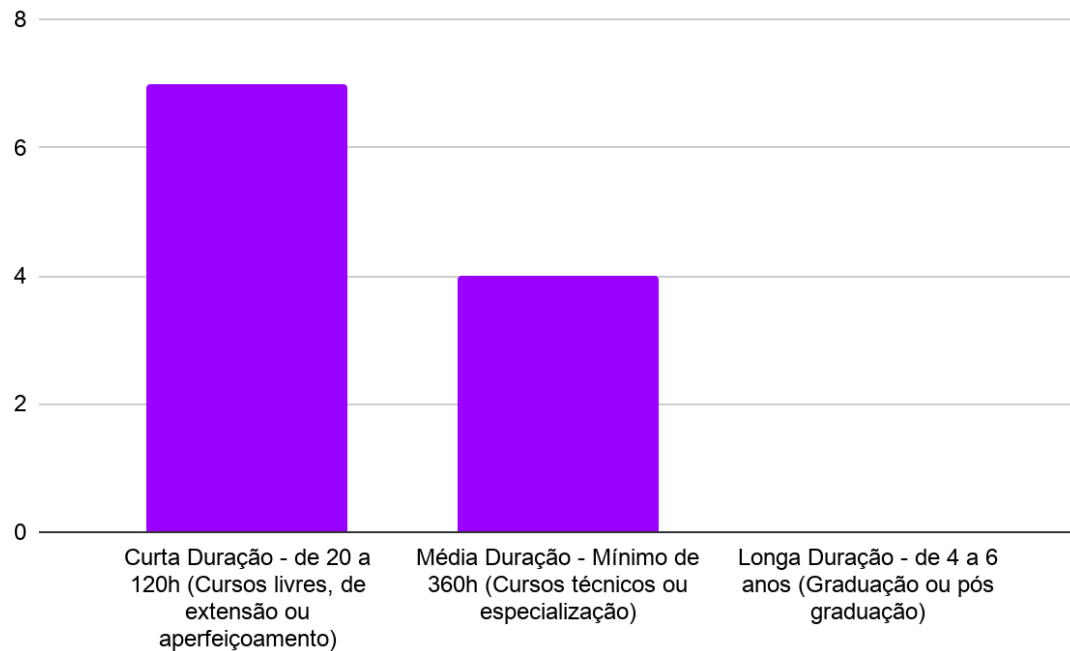


Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Entre os participantes que realizaram cursos de formação, observou-se predominância de formações de curta duração, entre 20 a 120 horas, como cursos livres, de extensão ou aperfeiçoamento, correspondendo a 66,7% desse grupo (n=8). Cursos de média duração, com carga horária mínima de 360 horas, como cursos técnicos ou especializações, foram mencionados por 33,3% dos respondentes (n=4). Não houve registros de formações de longa duração, como graduação ou pós-graduação voltadas especificamente para área da educação inclusiva.

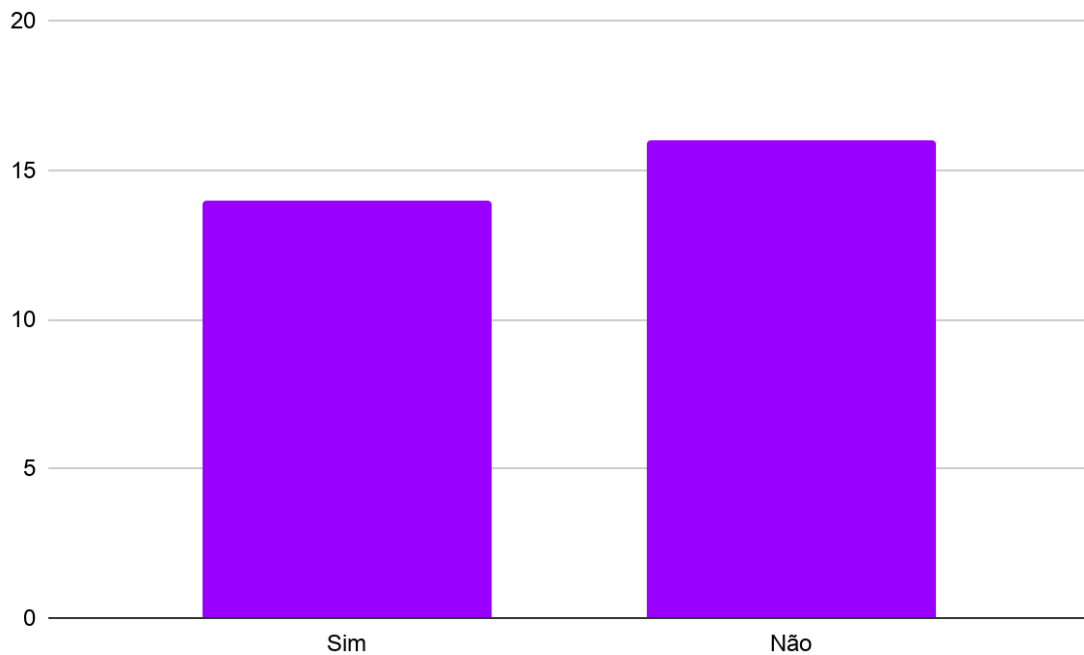
Neste ponto, a precarização torna-se ainda mais evidente. A ausência de graduações ou pós-graduações direcionadas especificamente à educação inclusiva revela uma lacuna significativa na qualificação profissional, indicando que muitos educadores atuam sem preparação teórica e metodológica suficiente para lidar com a complexidade das demandas educacionais relacionadas à neurodiversidade e às necessidades educacionais específicas. Desse modo, os dados sugerem que a expansão das políticas públicas inclusivas não foi acompanhada, na mesma proporção, por investimentos estruturais na formação especializada dos profissionais, produzindo um cenário em que a responsabilidade pela inclusão recai sobre sujeitos que, embora comprometidos com a prática inclusiva, atuam em condições formativas insuficientes para garantir a efetividade plena das políticas públicas de educação inclusiva.

Gráfico 11 – Se sim, qual foi a duração em horas do curso realizado?



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

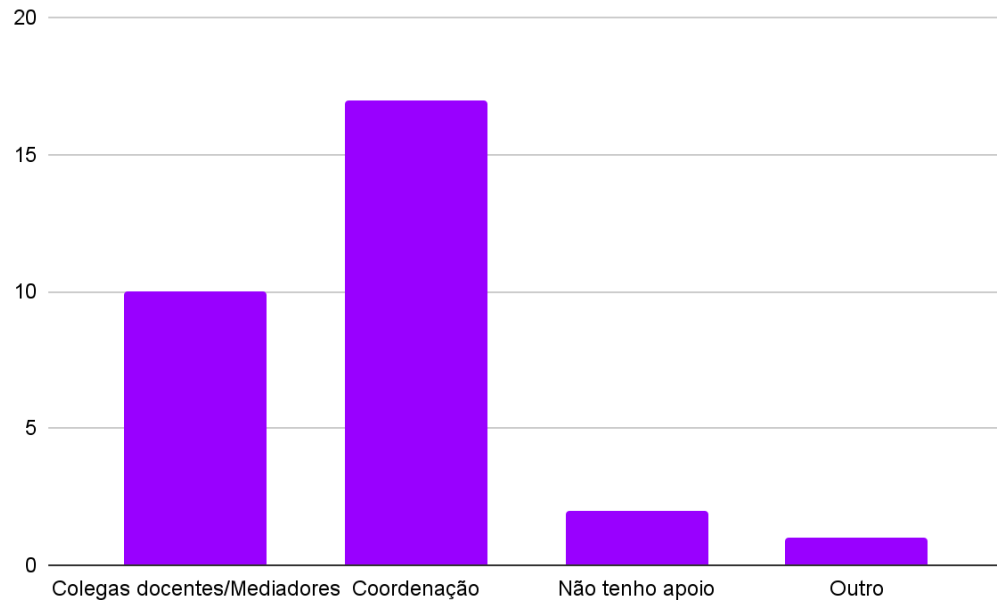
Quando questionados sobre o suporte institucional recebido em relação às dificuldades enfrentadas no exercício da função, 53,3% (n=16) afirmaram não se sentirem auxiliados, enquanto 46,7% (n=14) relataram sentir-se auxiliados em suas dificuldades.

Gráfico 12 – Você se sente auxiliado em suas dificuldades?

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

No que diz respeito às fontes de suporte acionadas diante de dificuldades profissionais, observou-se que a maioria dos participantes recorrem à coordenação pedagógica, mencionada por 56,7% (n=17). O apoio de colegas docentes ou mediadores foi indicado por 33,3% (n=10) dos respondentes. Por outro lado, 6,7% (n=2) afirmaram não contar com nenhum tipo de apoio, enquanto 3,3% (n=1) optou pela alternativa “outro”.

Gráfico 13 – Quando você encontra um problema no exercício da sua função, a quem recorre?



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Os resultados das questões acima evidenciam falhas no suporte institucional oferecido aos profissionais que atuam com o público-alvo da educação inclusiva. Observa-se que mais da metade dos participantes (53,3%) não se sentem auxiliados diante das dificuldades enfrentadas no exercício da função. Quando confrontados com demandas relacionadas à educação inclusiva, parte significativa dos respondentes indica recorrer principalmente à coordenação pedagógica (56,7%; n=17) e ao apoio entre pares (33,3%; n=10). Em contrapartida 6,2% (n=2) afirmaram não contar com qualquer tipo de apoio, enquanto 3,3% (n=1) selecionou a opção “outro”.

De modo geral, a análise dos dados coletados a partir das questões fechadas referente ao perfil sociodemográfico, formativo e profissional dos participantes, incluindo sexo/gênero, faixa etária, autodeclaração racial, escolaridade, cursos de formação, função exercida, tipo de instituição e etapa de ensino de atuação, tempo de experiência, carga horária das formações realizadas e percepções acerca do suporte oferecido, revela um cenário marcado pela precarização no campo da educação inclusiva. Observa-se a predominância de profissionais em processo de formação, frequentemente inseridos nas funções de mediação ou apoio escolar, em instituições públicas e privadas, com acesso majoritário a cursos de curta duração. Assim, o conjunto dos resultados aponta um descompasso entre os avanços legais que asseguram a

educação inclusiva e as condições concretas de trabalho e formação oferecidas aos profissionais responsáveis por sua implementação cotidiana nas escolas.

4.2 Análise das questões abertas

As questões abertas do formulário tiveram como objetivo compreender as percepções, experiências e motivações dos profissionais em suas próprias palavras. Estas respostas foram tratadas por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), esse método permitiu a identificação de temas recorrentes e a construção de categorias.

A análise de respostas para a pergunta “O que te levou a atuar com a educação inclusiva?”, revelou uma diversidade de motivos, onde fatores pessoais, econômicos, institucionais e vocacionais se entrelaçam. Foi possível perceber cinco categorias temáticas centrais, sendo elas: paixão pela educação, compreensão crítica da realidade, experiência pessoal com deficiência, motivações econômicas e circunstâncias institucionais, que serão analisadas a seguir.

4.2.1 Categoria 1: Paixão pela educação e vocação

Essa foi a categoria de maior frequência de respostas, agrupando registros que expressam em grande parte um componente afetivo e vocacional. Muitos profissionais relatam que mesmo quando a entrada na área se deu por outras razões, a permanência foi motivada pelo vínculo com os alunos e pela descoberta de uma paixão pelo serviço. São exemplos de respostas elencadas nesta categoria:

Quadro 1: Paixão pela educação e vocação

Respondente 10	“Minha mãe, ela era explicadora sem formação e depois que se formou virou professora, através dela tive o desejo de ser professora.”
Respondente 12	“Uma proposta nova de transmitir o ensino e compreensão do entendimento e comportamentos das crianças com os espectros.”
Respondente 14	“A princípio fui sem saber muito bem o que era, hoje me apaixonei pela área e busco me especializar.”
Respondente 19	“Tanto a questão financeira, quanto a paixão pela educação.”
Respondente 24	“Amo a educação especial depois que meu sobrinho teve leucemia e foi alfabetizado no hospital queria entrar na área hospitalar, educação

	inclusiva.”
--	-------------

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Nesse caso, observa-se que a Categoria 1: Paixão pela educação e vocação concentrou 5 respostas que evidenciam a predominância de motivações afetivas e identitárias na escolha e permanência dos profissionais na educação inclusiva. Os relatos demonstram que o vínculo construído com os estudantes e o reconhecimento do sentido social da profissão contribuíram para o desenvolvimento de um compromisso pedagógico mais amplo.

4.2.2 Categoria 2: Motivações econômicas

Esta categoria agrupa respostas que apontam a necessidade de renda ou a oportunidade de trabalho como impulso inicial para atuação na área, especialmente por meio de estágios, muita das vezes associados a bolsas de baixo valor ou fácil ingresso.

Quadro 2: Motivações econômicas

Respondente 3	“A diferença de preço das bolsas de estágio.”
Respondente 4	“Estava precisando de renda e o estágio do município era de ingresso fácil, apesar do salário baixíssimo.” ⁷
Respondente 8	“Tanto pelo fato de servir como hora complementar como também pela bolsa.”
Respondente 11	“Precisava de emprego para ajudar nas despesas da casa.”
Respondente 13	“Precisava do dinheiro do estágio da prefeitura e eles encaminharam direto para a mediação de alunos.”
Respondente 17	“Oportunidade de trabalho.”
Respondente 19	“Tanto a questão financeira, quanto a paixão pela educação.”

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

⁷ As respostas foram transcritas exatamente como estavam no formulário a fim de manter a fidelidade às respostas originais.

A Categoria 2: Motivações econômicas reuniu 7 respostas, que evidenciam fatores financeiros e a necessidade de inserção no mercado de trabalho como elementos centrais para o ingresso inicial dos profissionais na educação inclusiva.

4.2.3 Categoria 3: Circunstâncias institucionais

Nesta categoria, a entrada na educação inclusiva não é o resultado de uma escolha pessoal, mas de uma determinação ou necessidade da instituição de ensino. Este eixo aponta para a precarização dos vínculos de trabalho e para a utilização de estagiários como resposta à falta de estrutura adequada para a inclusão.

Quadro 3: Circunstâncias Institucionais

Respondente 2	“A presença de estudantes do Napne nas minhas turmas de sala de aula.”
Respondente 3	“A realidade da instituição.”
Respondente 5	“A escola direcionou todos os <i>estágios</i> para ficar responsável por um grupo de crianças neurodivergentes por não ter AEE o suficiente.”
Respondente 6	“A escola que <i>atuo</i> possui alunos inclusos.”
Respondente 16	“Na verdade não foi uma escolha direta, eu já trabalhava com alunos neurotípicos e começamos a receber na escola muitos alunos neuroatípicos. Tivemos que adaptdar nossas práticas e avaliações conforme as demandas dos alunos.”
Respondente 20	“Na instituição onde trabalho, no exercício do magistério, o trabalho com estudantes atípicos não é uma opção.”
Respondente 24	“O ingresso no Colégio Pedro II, que no <i>campus</i> São Cristovão III, em 2005, recebia estudantes cegos e tinha um setor organizado pelo Professor Raimundo Dória.”

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

A Categoria 3: Circunstâncias Institucionais reuniu 7 respostas, destacando que o ingresso na educação inclusiva, em diversos casos, ocorreu em função das demandas e reorganizações das instituições escolares, e não por uma escolha individual. Os relatos demonstram que a presença crescente de estudantes público-alvo da educação especial tem

levado as instituições a distribuir funções e responsabilidades entre os profissionais disponíveis, muitas vezes sem a oferta proporcional de suporte especializado.

4.2.4. Categoria 4: Experiência pessoal com deficiência ou inclusão

Esta categoria reúne profissionais cuja motivação provém de uma vivência pessoal ou familiar com a deficiência, gerando um forte senso de propósito e empatia. Essas narrativas revelam que a atuação inclusiva também é atravessada por dimensões afetivas, identitárias e éticas.

Quadro 4: Experiência pessoal com deficiência ou inclusão

Respondente 9	“Como sou uma pessoa com deficiência (sou TEA), tendo também TDAH, depressão, ansiedade e epilepsia, quero ajudar os alunos para terem apoio na escola (coisa que eu praticamente não tive durante a maioria do meu tempo como estudante escolar).”
Respondente 28	“A vivência que eu já tinha no meio da deficiência e múltipla deficiência.”
Respondente 29	“A necessidade de ajudar de alguma forma na inclusão, passo por essa experiência na minha vida particular.”

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Na Categoria 4: Experiência pessoal com deficiência ou inclusão foram categorizadas apenas 3 respostas, que evidenciam como as vivências individuais e familiares constituem importantes fatores de aproximação com a educação inclusiva. Os relatos demonstram que experiências diretas com a deficiência favorecem a construção de empatia, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com práticas educacionais mais acessíveis.

4.2.5. Categoria 5: Compreensão crítica da realidade educacional

Por fim, esta categoria agrupa respostas de profissionais que chegaram à educação inclusiva a partir de uma análise crítica sobre as falhas no sistema de ensino regular. Nesse caso, a atuação na inclusão surge não como uma escolha prévia, mas como uma resposta às demandas concretas da realidade escolar, revelando o descompasso entre a política de inclusão e a preparação efetiva das instituições e dos profissionais.

Quadro 5: Compreensão crítica da realidade educacional

Respondente 9	“Como sou uma pessoa com deficiência (sou TEA), tendo também TDAH, depressão, ansiedade e epilepsia, quero ajudar os alunos para terem apoio na escola (coisa que eu praticamente não tive durante a maioria do meu tempo como estudante escolar).”
Respondente 15	“O entendimento de que o ensino regular não é preparado para lidar com as especificidades de pessoas neurodivergentes no espaço escolar.”

Fonte: Dados de pesquisa, 2026

A Categoria 5: Compreensão crítica da realidade educacional obteve apenas 2 respostas, que evidenciam percepções fundamentadas na análise das limitações estruturais e pedagógicas do ensino regular frente às demandas da educação inclusiva. Os relatos indicam que a aproximação com a área ocorre a partir da identificação de lacunas no sistema educacional, especialmente no que se refere à preparação institucional e a formação para atender estudantes neurodivergentes.

Em suma, as motivações para atuar na educação inclusiva são diversas e complexas, variando desde a necessidade financeira até um profundo compromisso ético-político com a transformação social. Esses resultados reforçam a compreensão de que a efetivação da educação inclusiva, embora sustentada por princípios legais e pedagógicos, ocorre em um contexto marcado pela precarização dos vínculos de trabalho e responsabilização individual dos profissionais.

No que diz respeito às barreiras vivenciadas ao chegar na escola e durante o percurso de atuação, a ausência de preparo institucional, a falta de formação específica, escassez de recursos e fragilidade das relações entre família e escola são expressados de maneira recorrente nos relatos e revelou quatro categorias temáticas, sendo elas: falta de formação e preparo, barreiras estruturais e de infraestrutura, desafios comportamentais, resistência e incompreensão dos pais.

Uma das barreiras mais recorrentes mencionadas pelos respondentes refere-se à ausência de formação prévia e especializada para atuar com estudantes público-alvo da educação inclusiva. Muitos relataram que chegaram à escola “sem nenhum preparo”, “sem conhecer os laudos” ou “aprendendo na prática”, o que evidencia que a inserção desses profissionais ocorre, frequentemente, sem orientação adequada e insuficiente. Essa lacuna se conecta diretamente com o argumento de Mantoan (2006) sobre a necessidade de uma

transformação sistêmica, não basta inserir alunos com deficiência na escola, é necessário preparar os profissionais.

Outro eixo fortemente presente diz respeito à falta de infraestrutura e de recursos pedagógicos, especialmente a ausência de salas de recursos, materiais adaptados e espaços adaptados para acolher estudantes em momentos de desorganização ou sobrecarga sensorial. Sasaki (2006) denomina essas barreiras como “arquitetônicas” e “materiais”, que são condições indispensáveis para a participação efetiva. Diversos participantes relataram a necessidade de improvisar espaços para atender alunos que dependem de ambientes mais calmos.

As situações mais desafiadoras relatadas envolvem crises intensas de desregulação, episódios de agressividade física, autoagressão e comportamentos que colocaram em risco tanto os estudantes quanto os próprios profissionais. Em muitos desses casos, os participantes afirmaram ter lidado com as situações sozinhos, sem apoio imediato da equipe escolar, recorrendo a estratégias improvisadas, como acolhimento verbal, tentativa de distração e afastamento de estímulos.

Alguns participantes relataram conflitos diretos com pais que questionam intervenções realizadas, interpretando-as como restrição de direito das crianças. Em determinados casos, essas ações resultaram no afastamento do profissional da mediação, mesmo quando havia respaldo pedagógico para as práticas adotadas. Essa resistência de pais aponta para uma barreira atitudinal, que Sasaki (2006) considera como uma das mais difíceis de superar.

No que diz respeito às dificuldades no exercício da função e limites para a efetivação de uma educação inclusiva, a análise das respostas revelou três categorias principais: dificuldades estruturais, institucionais e pedagógicas.

Novamente, a falta de recursos materiais e infraestrutura aparece como uma das dificuldades para o exercício da função atualmente. Isso evidencia que a precarização não é apenas uma barreira inicial, mas uma condição estrutural que persiste. “Salas superlotadas”, “número insuficiente de mediadores/AEE” e “ambientes inadequados” foram citados por diferentes respondentes.

Dificuldades institucionais e de gestão foram citadas demonstrando a falta de direcionamento e compreensão de funções. Como por exemplo “os profissionais acham que somos babás, não conseguem olhar as crianças como parte de um todo” e “que na escola que eu atuo a professora da sala de recursos quando vou procurar ela, ela diz que fala que não é trabalho dela acalmar ninguém”. Esses depoimentos revelam não só a falta de empatia de alguns profissionais mas também a falta de apoio e diálogo entre os membros da comunidade escolar.

Os relatos evidenciam que estes profissionais reconhecem os limites da sua atuação e compreendem que a inclusão não deve ser sustentada apenas pelo esforço individual. As dificuldades relatadas ultrapassam o campo pedagógico e revelam barreiras estruturais, institucionais e atitudinais que restringem a efetividade das práticas inclusivas.

5 MATERIAL FORMATIVO

Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que o currículo seja flexível e adaptável às necessidades de todos os alunos, isto é, que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas na diversidade dos alunos, considerando as diferentes formas de aprendizagem e participação presentes no contexto escolar. A partir da pesquisa bibliográfica realizada e do estudo de campo, fundamentado nas respostas obtidas por meio do formulário aplicado, foi construída a cartilha, produto educacional do presente trabalho. Todas as imagens utilizadas foram geradas com o auxílio de Inteligência Artificial.

A cartilha foi produzida de forma digital e está disponível por meio do link <https://canva.link/educacaoinclusivanapraticacartilha>, permitindo que interessados possam acessá-la facilmente, bem como realizar sua impressão para uso em formato físico. O material foi organizado em 16 tópicos, distribuídos ao longo de 24 páginas, sendo eles:

1. Sobre a autora
2. Introdução
3. O que é inclusão escolar?
4. Leis que sustentam a inclusão escolar
5. Princípios fundamentais da educação inclusiva
6. O papel da equipe escolar
7. Limites da atuação do educador
8. Agentes da educação inclusiva
9. O que é neurodiversidade?
10. Principais barreiras à inclusão escolar
11. Dificuldades iniciais e atuais na prática inclusiva
12. Estratégias práticas para promover a inclusão
13. Meltdown e Shutdown
14. Estereotípias

15. Como agir em situações de crise

16. Considerações finais

O primeiro tópico, “Sobre a autora”, apresenta uma breve descrição da minha trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, na “Introdução”, é realizada a apresentação geral da cartilha, destacando seus objetivos.

O tópico 3, “O que é inclusão escolar?”, discute o conceito de inclusão com base nos princípios defendidos por Mantoan (2015), enfatizando a escola como espaço de participação de todos os estudantes.

No tópico 4, “Leis que sustentam a inclusão escolar”, são apresentadas cinco das principais legislações que orientam as diretrizes da educação inclusiva no Brasil.

O tópico 5, “Princípios Fundamentais da Educação Inclusiva”, aborda os fundamentos teóricos que orientam práticas educacionais inclusivas, destacando valores como equidade, participação e respeito às diferenças.

O tópico 6, “O Papel da Equipe Escolar”, apresenta as responsabilidades institucionais necessárias para a implementação da educação inclusiva. O tópico 7, “Limites da Atuação do Educador”, discute uma questão recorrente nas respostas do formulário, evidenciando a falta de suporte institucional e sensação de impotência relatada por parte dos profissionais.

O tópico 8, “Agente da Educação Inclusiva”, descreve os diferentes profissionais envolvidos nesse processo, suas funções, áreas de atuação e formações exigidas.

No tópico 9, “O que é neurodiversidade?”, são apresentadas as principais condições sorodivergentes reconhecidas legalmente, acompanhadas de breves explicações. O tópico 10, “Principais Barreiras à Inclusão Escolar”, dialoga com as dificuldades apontadas pelos respondentes, articulando as categorias de barreiras propostas por Sasaki (2006).

O tópico 11 aborda as “Dificuldades Iniciais e Atuais na Prática Inclusiva”, conforme evidenciado nas respostas dos participantes da pesquisa. Já o tópico 12, “Estratégias Práticas para Promover a Inclusão”, apresenta estratégias pedagógicas, organizacionais e relacionais voltadas à universalização do acesso à aprendizagem.

O tópico 13 explica os conceitos de “Meltdown e Shutdown”; já o tópico 14 apresenta informações sobre “Estereotípias”, contribuindo para a compreensão de comportamentos frequentemente observados em estudantes autistas, enquanto o tópico 15 oferece orientações sobre “Como Agir em Situações de Crise”.

Por fim, as “Considerações Finais” reforçam a importância da formação continuada e

da existência de materiais de apoio que auxiliem profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

Dessa forma, a cartilha destina-se a todos os profissionais que atuam com estudantes neurodivergentes, oferecendo orientações introdutórias voltadas à identificação, redução e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, equitativas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Este é um material em construção o qual pode e deve ser aprimorado para contemplar as demandas do seu público-alvo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental de todos os cidadãos. No entanto, aquilo que, em lei, se apresenta como funcional, nem sempre se concretiza na prática cotidiana das instituições escolares. Em consonância com esse princípio constitucional, diferentes dispositivos legais foram instituídos para fortalecer a educação inclusiva, como o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que garante acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades; e o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que atualiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Apesar dos avanços legislativos voltados à consolidação da educação inclusiva, a escassez de recursos, a insuficiência de formação específica e a organização institucional ainda constituem entraves significativos para a sua efetivação. Trabalhar com a educação inclusiva exige mais do que sensibilidade ou empatia, demanda compromisso ético, disposição permanente para aprender e aprofundamento teórico-prático. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação se constrói na relação indissociável entre ensino e pesquisa, um movimento contínuo de reflexão e transformação da prática pedagógica.

A inclusão não se limita à presença física dos estudantes público-alvo da educação especial em sala de aula, mas implica garantir condições reais de aprendizagem e participação. Reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar significa compreender que cada estudante traz consigo experiências, habilidades e perspectivas que enriquecem o processo educativo coletivo.

A partir de inquietações pessoais e profissionais, este trabalho buscou oferecer contribuições práticas e teóricas por meio da elaboração de uma cartilha, destinada aos profissionais da educação que atuam diretamente com estudantes neurodivergentes. O material foi concebido como instrumento de apoio pedagógico, não com a pretensão de apresentar soluções prontas, mas de oferecer orientações que auxiliem na reflexão crítica e na redução de práticas excludentes ainda presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ensinar implica estabelecer uma relação dialógica, na qual o professor mobiliza o pensamento do estudante, tornando o processo educativo ativo, crítico e significativo (Freire, 1996). De modo convergente, Mantoan (2015) compreende a inclusão como uma

mudança paradigmática na educação, pois não se destina apenas aos estudantes com deficiência, mas a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, reafirmando que é a escola que deve adaptar-se à diversidade dos alunos, e não o contrário.

Complementando, Sasaki (2006) destaca que a efetivação da inclusão depende da identificação e da superação de barreiras estruturais, pedagógicas, institucionais e atitudinais que limitam a participação plena dos estudantes. Assim, a inclusão escolar exige transformações que ultrapassam metodologias de ensino, envolvendo culturas institucionais, políticas públicas e práticas sociais comprometidas com a equidade.

Diante disso, reafirma-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda investimento contínuo na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no fortalecimento do trabalho colaborativo e na construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade humana. A inclusão, portanto, não se configura como uma ação individual ou pontual, mas como um compromisso coletivo, permanente e ético, orientado pela valorização das diferenças e pela garantia do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. da; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e247367, 2023.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. **Censo 2022**: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 mar. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

CAMARGO, Éder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e

desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CLODER, C. *et al.* Neurodiversity, a new paradigm for inclusion. **Gazzetta Medica Italiana**, v. 179, n. 1-2, p. 1-6, 2020.

CONTIN. **Para ensinar a ler, escrever e contar**. Disponível em: https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5831:para-ensinar-a-ler-escrever-e-contar&catid=2084&Itemid=215 Acesso em: 27 de março de 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e limitações funcionais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: o que é?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, n. spe. 3, p. 107-126, 2017.

MONTAGNER, Paula *et al.* **Diversidade e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2010.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre

Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

NUNES, Ana Igenes Belem Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. São Paulo: EdURGS, 2018.

OLIVEIRA, Adriele da Silva Freitas. **Formação de professores na contemporaneidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design Thinking Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CASA CIVIL (Rio de Janeiro). Subsecretaria de Serviços Compartilhados. **Edital CVL/SUBSC nº 19, de 25 de janeiro de 2019**. Rio de Janeiro, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Programa de estágio: informações sobre estágio remunerado**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/estagio/>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Edital SME nº 02, de 24 de fevereiro de 2026**. Edital de processo seletivo simplificado destinado à contratação de pessoal por tempo determinado para a Secretaria Municipal de Educação, 2026.

SLEE, Roger. **Inclusive Education: a global agenda**. New York: Routledge, 2011.

SOARES, Flávia dos Santos. **A aritmética da “Nova Escola para ler, escrever e contar”**. Campinas: UNICAMP, 2019.

SOFIATO, Cássia G.; ANGELUCCI, Carla Bianca. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, e49377, 2025.

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Docência criativa: diálogos na formação continuada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.

ANEXO 1

ATORES DA INCLUSÃO: PERSPECTIVAS E REALIDADES

Este formulário integra o **Trabalho de Conclusão de Curso** vinculado à pesquisa “*Desenho Universal para Aprendizagem: construindo estratégias de acessibilidade e inclusão escolar por meio de design thinking*”, desenvolvida no Colégio Pedro II, da graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais, **Lorena Da Silva Nascimento**, sob orientação da professora **Camila Nagem Marques Vieira**. A pesquisa encontra-se devidamente registrada na **Plataforma Brasil (CAAE: 86152825.0.0000.9047)** e este trabalho tem como propósito compreender: **Quem são e onde atuam os profissionais de apoio à educação inclusiva?**

Sua colaboração é fundamental para que possamos, a partir das vivências de profissionais da educação, identificar os **desafios, limites, percepções e práticas** relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas.

As informações fornecidas serão coletadas de forma **ética, sigilosa e exclusiva para fins acadêmicos**, servindo de base para a formulação de propostas concretas que visam à melhoria das condições de acessibilidade, formação profissional desses atores e suporte institucional. O objetivo maior é contribuir para a construção de um espaço educacional **mais justo, acolhedor e acessível a todos**.

Este formulário segue as diretrizes do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. A participação é **voluntária**, o envio das respostas indicará o seu consentimento como participante da pesquisa e os dados serão utilizados de forma totalmente sigilosa. Ressaltamos que sua participação **não acarretará custos ou benefícios financeiros**.

Ao concluir o preenchimento, você receberá uma cópia deste formulário para seus registros.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Prof.^a Camila Nagem Marques Vieira**, pelo telefone (21) 99915-3233. Caso queira tratar de questões relacionadas à ética da pesquisa, poderá contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII)**, localizado no Campo de São Cristóvão, nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone (21) 3891-0020 ou pelo e-mail: **cep@cp2.g12.br**.

* **Indica uma pergunta obrigatória**

1. E-mail *

Identificação

2. Sexo/Gênero *

Marque todas que se aplicam.

- Homem Cis
- Homem Trans
- Mulher Cis
- Mulher Trans
- Não Binário
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

3. Idade *

Marque todas que se aplicam.

- De 18 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- +60 anos

4. Como você se autodeclara? *

Marque todas que se aplicam.

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Prefiro não me classificar
- Outro: _____

5. Escolaridade *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino médio completo
- Superior Completo
- Superior incompleto (cursando)
- Mestrado Completo
- Mestrado (cursando)
- Doutorado completo
- Doutorado (cursando)
- Pós-doutorado
- Outro: _____

6. Área ou curso de formação (em caso de graduação ou pós graduação) *

7. Qual a função que você exerce? *

Marcar apenas uma oval.

- AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- Colaborador externo (Estagiário)
- Cuidador
- Mediador (Estagiário)
- Professor
- Outro: _____

8. Em que tipo de instituição você atua? *

Marque todas que se aplicam.

- Rede Pública Municipal
- Rede Pública Estadual
- Rede Pública Federal
- Rede Privada

9. Em que etapa de ensino você atua ? *

Marque todas que se aplicam.

- Educação infantil
- Anos iniciais do ensino fundamental
- Anos finais do ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior

10. Tempo de atuação como profissional na educação inclusiva *

Marque todas que se aplicam.

- Menos de 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- Mais de 2 anos
- De 5 a 10 anos
- + de 10 anos

11. O que te levou a atuar com a educação inclusiva? *

12. Fez algum curso para atuar na/com educação inclusiva? *

Marque todas que se aplicam.

Sim Não

13. Se sim, qual foi a duração em horas do curso realizado?

Marque todas que se aplicam.

Curta duração - de 20 a 120h (Cursos livres, de extensão ou aperfeiçoamento)

Média duração - mínimo de 360h (Cursos técnicos ou especialização)

Longa duração - de 4 a 6 anos (Graduação ou pós graduação)

14. Quais foram suas primeiras barreiras vivenciadas ao chegar na escola? *

15. Qual foi a maior barreira que você encontrou ao lidar com crianças atípicas? *

16. Você se lembra de alguma situação desafiadora vivida em sua atuação como profissional da educação inclusiva? Como lidou com ela? Houve suporte institucional? *

17. Você se sente auxiliado em suas dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Quando você encontra um problema no exercício da sua função, a quem recorre? *

Marcar apenas uma oval.

Colegas docentes/Mediadores

Coordenação

Não tenho apoio

Outro

19. Quais dificuldades para a inclusão ao exercer sua função hoje? *

20. Você enxerga um limite para a sua colaboração/intervenção? *

21. Você acredita que a sua formação foi suficiente para atuar como profissional da educação inclusiva? Justifique. *

22. De maneira geral, como você analisa a formação profissional em relação à prática necessária para uma educação inclusiva? *

23. Quais aprendizagens você teve ao atuar com a educação inclusiva? *

24. Que melhorias específicas você sugere para tornar a instituição que você atua mais acessível para os estudantes? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Educação Inclusiva na Prática:

CARTILHA DE APOIO PARA
EDUCADORES

Lorena da Silva Nascimento



2026



PROEN
DIRETORIA DE GRADUAÇÃO

PROGPEC
DIRETORIA DE PESQUISA



TODAS AS IMAGENS UTILIZADAS NESTA CARTILHA FORAM GERADAS POR IA

SUMÁRIO

1. SOBRE A AUTORA.....	4
2. INTRODUÇÃO.....	5
3. O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR?.....	7
4. LEIS QUE SUSTENTAM A INCLUSÃO ESCOLAR.....	8
5. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
6. O PAPEL DA EQUIPE ESCOLAR.....	10
7. LIMITES DA ATUAÇÃO DO EDUCADOR.....	11
8. AGENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
9. O QUE É NEURODIVERSIDADE?	14
10. PRINCIPAIS BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR.....	17
11. DIFICULDADES INICIAIS E ATUAIS NA PRÁTICA INCLUSIVA.....	19
12. ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO.....	20
13. MELTDOWN E SHUTDOWN.....	21
14. ESTEROTIPIAS.....	22
15. COMO AGIR EM SITUAÇÕES DE CRISE.....	23
16. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24

1. SOBRE A AUTORA



Lorena da Silva Nascimento

Durante minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, encantei-me com a disciplina Educação e Inclusão, ministrada por minha atual orientadora, Dra. Camila Nagem. A partir desse contato inicial, passei a trilhar minha trajetória profissional orientada pelos princípios da educação inclusiva. Atuei como mediadora escolar, integrei o projeto de pesquisa “Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo estratégias de acessibilidade e inclusão escolar por

meio do design thinking” e, atualmente, exerço a função de agente de apoio à educação inclusiva no município.

Esta cartilha surge das inquietações pessoais e profissionais decorrentes da observação das lacunas existentes no campo educacional, especialmente no que se refere à insuficiente formação e à precarização das condições de trabalho dos profissionais que atuam com o público-alvo da educação inclusiva.

2. Introdução

Esta cartilha resulta do projeto de iniciação à docência “*Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo estratégias de acessibilidade e inclusão escolar por meio do design thinking*”, desenvolvido por estudantes de graduação no Colégio Pedro II e orientado pela Dr^a Camila Nagem Marques.

A presente produção também será o produto educacional do Trabalho de Conclusão de curso intitulado “*EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Perspectivas e realidades de profissionais da educação sobre teoria e prática da inclusão*” desenvolvido pela autora.

O material foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva (Gil, 2008), pois articula a pesquisa bibliográfica e documental, de revisão teórica e das legislações relacionadas à educação inclusiva, associada com uma pesquisa de campo, por meio de um instrumento único no formato de aplicação do questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas.

A proposta surge da necessidade de ampliar o debate sobre acessibilidade pedagógica e práticas inclusivas no contexto escolar, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, participativos e democráticos.

O material foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e orientações práticas a educadores, mediadores e demais profissionais da educação, auxiliando na compreensão das diferentes formas de aprendizagem e na implementação de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Nesse sentido, a cartilha busca articular fundamentos da educação inclusiva, princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, promovendo reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e centradas nas potencialidades dos estudantes.



3. O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR?

A inclusão escolar propõe uma mudança na forma de compreender a educação, superando a ideia de que ela se destina apenas a estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Seu objetivo é reorganizar a escola para garantir que todos os alunos possam participar, aprender e se desenvolver no ensino comum, respeitando suas diferentes formas de aprender.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão busca o sucesso escolar de todos os estudantes, destacando que muitos casos de fracasso escolar estão relacionados às barreiras presentes na própria escola, e não às características individuais dos alunos.

Assim, a educação inclusiva exige práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e voltadas à valorização da diversidade, reconhecendo as diferenças como parte essencial de uma escola democrática.



4. LEIS QUE SUSTENTAM A INCLUSÃO ESCOLAR

- **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

Garante a educação como direito de todos e assegura igualdade de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional.

- **Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**

Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, estabelecendo diretrizes para inclusão educacional e adaptação das instituições.

- **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**

Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e proibindo práticas discriminatórias.

- **Decreto nº 12.686, de 20 de Outubro de 2025**

Assegura acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades, regulamentando o Atendimento Educacional Especializado e o apoio escolar.

- **Decreto Nº 12.773, de 8 de Dezembro de 2025**

Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.



5. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva baseia-se em princípios que orientam a construção de ambientes escolares acessíveis, democráticos e voltados à aprendizagem de todos:

- **Princípio da equidade**

Os estudantes não precisam das mesmas estratégias, mas todos devem ter acesso aos recursos e condições adequados às suas necessidades.

- **Princípio do respeito à singularidade**

Cada estudante possui seu próprio ritmo, forma de aprender e modo de interação, o que exige práticas pedagógicas flexíveis.

- **Princípio da corresponsabilidade**

A inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar, professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias, e não apenas dos profissionais de apoio.

- **Princípio da valorização da autonomia**

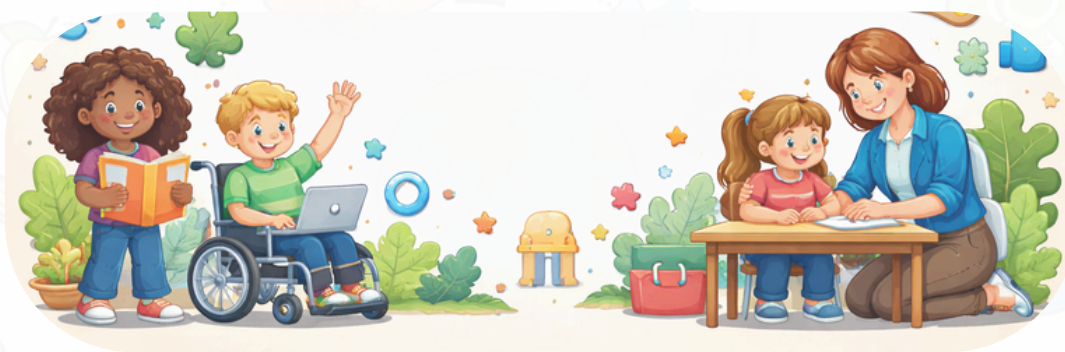
A educação inclusiva busca desenvolver a autonomia dos estudantes, respeitando seus limites e potencialidades e incentivando sua participação ativa na escola e na sociedade.

6.O PAPEL DA EQUIPE ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva constitui uma responsabilidade coletiva, envolvendo todos os profissionais que compõem a comunidade escolar. A inclusão não depende exclusivamente de um único agente, mas da articulação entre gestão, docentes e profissionais de apoio.

Nesse sentido, cabe à escola:

- Oferecer formação continuada aos profissionais da educação, ampliando conhecimentos sobre inclusão e diversidade;
- Garantir suporte pedagógico e institucional, possibilitando orientação e acompanhamento das práticas inclusivas;
- Promover o trabalho colaborativo entre professores, mediadores, equipe pedagógica e famílias;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e estruturais adequados, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.



7. LIMITES DA ATUAÇÃO DO EDUCADOR

A atuação do educador na educação inclusiva deve respeitar os limites de sua função profissional.

O compromisso com a inclusão não implica assumir atribuições que pertencem a outras áreas ou especialidades.

Assim, é fundamental:

- Reconhecer os próprios limites profissionais;
- Buscar apoio institucional e multidisciplinar quando necessário;
- Compartilhar responsabilidades com a equipe escolar;
- Compreender que a inclusão é um processo coletivo, contínuo e institucional, e não uma tarefa individual.

O compromisso com a inclusão não implica assumir atribuições que pertencem a outras áreas ou especialidades.

Assim, é fundamental:

- Reconhecer os próprios limites profissionais;
- Buscar apoio institucional e multidisciplinar quando necessário;
- Compartilhar responsabilidades com a equipe escolar;
- Compreender que a inclusão é um processo coletivo, contínuo e institucional, e não uma tarefa individual.

8. AGENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva envolve diferentes profissionais, cujas funções são complementares e regulamentadas pela legislação educacional brasileira.

- **Professor Regente:**

Responsável pelo planejamento, ensino e avaliação das turmas, conforme exigência de formação docente prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.

Formação exigida: Licenciatura em Pedagogia ou curso normal superior

Formação complementar: Formação continuada em alfabetização, letramento, educação inclusiva, psicopedagogia, cursos em desenvolvimento infantil, psicomotricidade, educação inclusiva e metodologias lúdicas

- **Professor de Apoio à Educação Especial:**

Atua diretamente no suporte pedagógico ao estudante com deficiência, colaborando com o professor regente.

Formação exigida: Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura na área da educação + formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva

Formação complementar: Pós-graduação em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), TEA ou Educação Inclusiva.

- **PAEI – Professor de Atendimento Educacional Especializado Itinerante:**

Atua de forma itinerante nas unidades escolares, orientando professores, acompanhando estudantes público-alvo da educação especial e contribuindo para a implementação de estratégias inclusivas.

Formação exigida: Licenciatura plena (preferencialmente em Pedagogia) com especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado

Formação complementar: Formação continuada em inclusão, avaliação pedagógica e tecnologias assistivas

- **AAEE - Agente de Apoio à Educação especial:**

Atua no apoio à autonomia, mobilidade, higiene e participação do estudante público-alvo da educação especial, sem função pedagógica docente.

Formação exigida: Ensino Médio completo

Formação complementar: Formação profissional específica com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas

- **Estagiário:**

Atua sob supervisão docente, auxiliando nas atividades pedagógicas e no acompanhamento dos estudantes.

Formação exigida: Ensino superior em andamento em Pedagogia ou Licenciatura

Formação complementar: Cursos de inclusão escolar, práticas pedagógicas ou mediação educacional

9. O QUE É NEURODIVERSIDADE?

A neurodiversidade refere-se à pluralidade de funcionamentos neurológicos e cognitivos existentes entre os indivíduos. Essa perspectiva reconhece que não existe um único padrão "normal" de funcionamento cerebral, mas sim múltiplas formas legítimas de pensar, aprender e interagir com o mundo.

A neurodivergência, por sua vez, refere-se a indivíduos específicos cujo funcionamento neurológico difere dos padrões socialmente esperados.

Incluem-se entre as condições neurodivergentes:

- **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças na comunicação social, na interação e por padrões de comportamento e interesses restritos ou repetitivos, variando em intensidade entre os indivíduos.





- **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**

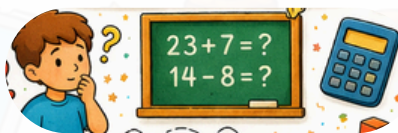
Caracteriza-se por dificuldades persistentes de atenção, impulsividade e/ou hiperatividade, que podem impactar a organização, o foco e o controle comportamental.

- **Dislexia**

Transtorno específico de aprendizagem relacionado à leitura, que envolve dificuldades na decodificação de palavras, fluência leitora e compreensão textual, sem relação com a inteligência do indivíduo.

- **Discalculia**

Transtorno específico de aprendizagem que afeta a compreensão de conceitos matemáticos, cálculos e raciocínio numérico.



- **Disgrafia**

Condição que envolve dificuldades na escrita, especialmente na organização das letras, coordenação motora fina e clareza da produção escrita.

- **Síndrome de Tourette**

Transtorno neurológico caracterizado pela presença de tiques motores e vocais involuntários, que podem variar em frequência e intensidade.

- **Altas habilidades/Superdotação**

Caracteriza-se por desempenho significativamente elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade acentuada e grande capacidade de aprendizagem e resolução de problemas.

- **Transtornos do desenvolvimento intelectual**

Condições caracterizadas por limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, afetando a aprendizagem, a comunicação e a autonomia no cotidiano.



10. BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano escolar. Essas barreiras podem ser compreendidas em diferentes dimensões, que se inter-relacionam e impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. As presentes dimensões foram apresentadas pelo autor Sasaki (2006) e organizadas de acordo com as respostas fornecidas no formulário.

- **Barreiras Arquitetônicas**

Relacionam-se às condições físicas e materiais:

Falta de salas de recursos multifuncionais;
Turmas superlotadas;
Infraestrutura inadequada para acessibilidade e permanência dos estudantes.

- **Barreiras Pragmáticas**

Dizem respeito à barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.:

Falta de apoio da equipe gestora;
Ausência de formação continuada para profissionais da educação;
Falta de planejamento pedagógico inclusivo;
Sobrecarga de trabalho dos educadores e profissionais de apoio.

- **Barreiras Metodológicas**

Referem-se aos métodos e técnicas educativas:

Falta de adaptação curricular;

Ausência de estratégias pedagógicas diversificadas;

Desconhecimento sobre neurodivergência e educação inclusiva;

Dificuldades na avaliação e acompanhamento individualizado dos estudantes.

- **Barreiras Atitudinais**

Relacionam-se às percepções, crenças e comportamentos presentes no ambiente escolar:

Preconceitos e estigmatização;

Falta de acolhimento e empatia;

Resistência à inclusão por parte de profissionais ou comunidade escolar;

- **Barreiras Comunicacional**

Referente a barreira na comunicação entre as pessoas

Falta de horizontalidade nos processos

- **Barreira Instrumental**

Diz respeito a barreira de instrumentos, ferramentas, utensílios e etc.

Ausência de materiais pedagógicos adaptados;

- **Barreira atitudinal**

Relaciona-se ao preconceito, estereótipos, estigmas e discriminações

Falta de conhecimento e respeito de outros profissionais com o público alvo da educação inclusiva.

11. DIFICULDADES INICIAIS E ATUAIS NA PRÁTICA INCLUSIVA

A atuação na educação inclusiva envolve um processo contínuo de aprendizagem profissional. As dificuldades relatadas por educadores respondentes do formulário aplicado, evidenciam mudanças ao longo da experiência prática.

- **Dificuldades iniciais mais frequentes**

Falta de preparo profissional específico;
Desconhecimento sobre as condições dos estudantes;
Ausência de orientação institucional;
Insegurança na atuação pedagógica.

- **Dificuldades atuais mais frequentes**

Falta de suporte institucional;
Sobrecarga de trabalho;
Escassez de recursos pedagógicos adaptados;
Falta de formação continuada;
Limitações estruturais da escola.



12. ESTRATÉGIAS PARA UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À APRENDIZAGEM

- **Estratégias Pedagógicas**

Adaptar atividades conforme as necessidades do estudante;
Utilizar recursos visuais e multimodais;
Dividir tarefas em etapas menores;
Oferecer instruções claras, objetivas e sequenciais;
Respeitar o ritmo individual de aprendizagem.

- **Estratégias de Organização do Ambiente**

Reduzir estímulos visuais e sonoros excessivos;
Estabelecer rotinas previsíveis;
Criar ambientes acolhedores e seguros.

- **Estratégias Relacionais**

Construir vínculo de confiança com o estudante;
Demonstrar acolhimento e escuta ativa;
Evitar exposição pública das dificuldades;
Valorizar conquistas e progressos individuais.



Conhecendo um pouco mais...

13. MELTDOWN E SHUTDOWN

São respostas involuntárias relacionadas à sobrecarga sensorial ou emocional, comuns em pessoas autistas diante de situações de estresse intenso.

- **Meltdown**

Explosão externa de emoções;

Pode envolver choro, gritos, agitação ou agressividade.

- **Shutdown**

Desligamento interno;

Caracteriza-se por silêncio, isolamento ou dificuldade de resposta.

Essas reações não são comportamentos intencionais, mas respostas do sistema nervoso à sobrecarga.

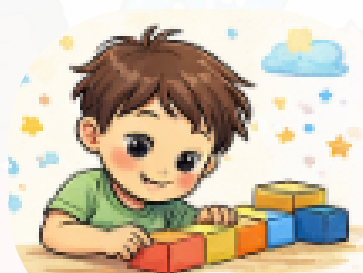


14. ESTEROTIPIAS

As estereotipias são movimentos ou comportamentos repetitivos que auxiliam na autorregulação emocional e sensorial. Não possuem função social direta e não devem ser automaticamente reprimidas.

- **Motores**

Flapping (movimento repetitivo das mãos ou braços);
Balançar o corpo (rocking);
Andar na ponta dos pés;
Girar sobre o próprio eixo;
Alinhar objetos.



Alinhar objetos

- **Vocais/Auditivas**

Repetição de sons, palavras ou falas (ecolalia).

- **Sensoriais**

Olhar lateralizado;
Busca por luzes ou estímulos visuais;
Morder boca ou língua;
Manipular objetos de maneira repetitiva.



Rocking



Andar na ponta dos pés

15. COMO AGIR EM SITUAÇÕES DE CRISE

Durante momentos de desregulação emocional ou sensorial, o objetivo principal é garantir segurança e acolhimento.

- **Faça**

Manter a calma;

Reduzir estímulos do ambiente;

Falar de forma tranquila e objetiva;

Garantir a segurança do estudante e dos demais;

Oferecer suporte emocional;

Acionar a equipe pedagógica quando necessário.

- **Evite**

Gritar ou repreender;

Forçar contato físico;

Exigir explicações imediatas;

Punir comportamentos relacionados à condição neurodivergente.

A intervenção deve priorizar o cuidado, o respeito e a compreensão das necessidades do estudante, fortalecendo práticas educativas verdadeiramente inclusivas.



16. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva não ocorre de forma imediata, tampouco depende exclusivamente de legislações ou diretrizes institucionais. Ela se concretiza, sobretudo, nas práticas cotidianas desenvolvidas por educadores comprometidos com o reconhecimento das diferenças humanas e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. Incluir significa transformar olhares, rever práticas pedagógicas e compreender que a diversidade não é um desafio a ser superado, mas uma característica constitutiva da escola e da própria sociedade.

Nesse contexto, a formação continuada dos educadores é fundamental para ampliar conhecimentos, fortalecer práticas pedagógicas e possibilitar respostas mais qualificadas às diferentes necessidades presentes na sala de aula. A formação deve ser permanente, articulando teoria e prática e promovendo reflexão constante sobre o fazer docente.

Assim, a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo da comunidade escolar, aliado ao investimento na valorização e qualificação dos educadores. Cada prática acolhedora, cada adaptação realizada e cada vínculo construído representam avanços concretos na construção de uma escola mais democrática. Que esta cartilha possa contribuir como ponto de partida para reflexões, aprendizagens e ações que reafirmem a inclusão como princípio ético, pedagógico e social, fortalecendo o direito de todos os estudantes de aprender, participar e pertencer.

