



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

HAIANDRA PEREIRA DE OLIVEIRA SOARES

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO EM NOVO ORIENTE DE
MINAS - MG.**

NOVO ORIENTE DE MINAS – MG

2025

HAIANDRA PEREIRA DE OLIVEIRA SOARES

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO EM NOVO ORIENTE DE
MINAS - MG.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do Diploma de Graduação em
Licenciatura em Pedagogia, à Universidade
Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Ciro Andrade da Silva.

NOVO ORIENTE DE MINAS – MG

2025

HAIANDRA PEREIRA DE OLIVEIRA SOARES

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO EM NOVO ORIENTE DE
MINAS - MG.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Ciro Andrade da Silva

Prof. Felipe Moura Rodrigues - IFPB

Prof^a Aline de Jesus Oliveira - UEMG

Novo Oriente de Minas – MG, 15 de Julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vida, pela fé, pela força e por me sustentar em cada etapa dessa caminhada. O curso de Pedagogia foi, para mim, um presente de Deus — uma curiosidade antiga que se transformou em realização. Cursar Pedagogia pela UFVJM foi uma grande oportunidade, e esse aprendizado somou à minha vida em muitos sentidos, especialmente na minha missão como mãe. Quando comecei o curso, minha filha tinha apenas quatro anos, e compreender mais sobre o desenvolvimento infantil me fez ser uma mãe ainda melhor.

Agradeço de todo coração ao meu esposo Tiago, que foi meu porto seguro. Seu apoio constante, seu cuidado nas horas difíceis, sua presença nos momentos de cansaço e alegria fizeram toda a diferença. Você esteve comigo em silêncio, orando, torcendo e acreditando. Esse diploma também é seu.

À minha filha, agradeço pela compreensão, pelo amor e pela paciência. Aos meus pais e às minhas irmãs, pelo incentivo e pelas palavras que me impulsionaram. À minha irmã Hayara e à minha amiga Carina, pela companhia nas provas e nos desafios. À minha irmã Hayane, pelas orações e cuidado espiritual ao longo dessa caminhada. E às amigas e irmãs em Cristo Jesus, que intercederam por mim em oração — obrigada por sustentarem minha fé em tantos momentos.

A toda minha família, inclusive à família do meu esposo, que esteve presente sempre que precisei — obrigada por cuidarem da minha filha para que eu pudesse estudar em paz.

Agradeço à Escola Municipal Professora Osmar Gomes dos Santos e a toda equipe da Secretaria Municipal de Educação de Novo Oriente de Minas, especialmente à supervisora Ana Flávia, à supervisora Shirley Nogueira e à diretora Josiane, pela acolhida no estágio.

Sou grata às professoras e tutoras do curso, com destaque para a professora Simone Grace de Paula, para a professora doutora Mara Lúcia Ramalho e, em especial, para a tutora Patrícia Baldow, pelo apoio e incentivo ao longo da jornada. Agradeço também à equipe do Polo de Águas Formosas da UFVJM — Luciano, Jaque, Bianca e Hiris — pelo cuidado e dedicação constantes.

Aos colegas de curso, minha gratidão por cada troca de saberes e vivências. E um agradecimento especial ao professor orientador Ciro Andrade da Silva, por sua escuta atenta, orientações e confiança no meu trabalho.

Finalizo com o coração cheio de gratidão. Essa conquista é minha, mas carrega o apoio de muitas mãos e muitos corações.

Que esta conquista seja apenas mais um passo no propósito que Deus tem para minha vida — que eu siga sendo instrumento Dele, onde Ele me plantar.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO EM NOVO ORIENTE DE MINAS - MG.

RESUMO

Esse estudo é importante porque busca entender como a falta dessa equipe impacta o dia a dia escolar e o desenvolvimento das crianças. A ideia é destacar a necessidade desse suporte especializado e contribuir para que as escolas possam oferecer um ambiente mais acolhedor, inclusivo e eficiente para todos os alunos. Apresenta-se a questão-problema que orientará este estudo: quais são os desafios enfrentados pela escola na ausência de uma equipe multiprofissional para oferecer suporte adequado aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento? Assim, definiu-se como objetivo geral investigar os desafios enfrentados pelas escolas na ausência de uma equipe multiprofissional, analisando as dificuldades na oferta de suporte adequado aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, a pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a revisão de literatura como base teórica e a realização de entrevistas com profissionais da escola onde foi realizado o estágio supervisionado. Reafirma-se a importância de uma política pública local que regule a presença e atuação de equipes multiprofissionais nas escolas, promovendo um diálogo contínuo entre saúde e educação. Reforça-se também a urgência de investir em formação continuada, infraestrutura escolar inclusiva e estratégias de acompanhamento individualizado, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras Chave: Equipe Multidisciplinar. Transtornos do Neurodesenvolvimento. Inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
 1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO BRASIL.....	13
1.1 A evolução da educação no Brasil: exclusão, inclusão e marcos legais.....	13
1.2 O que é inclusão escolar?	17
1.3 A Constituição de 1988 e a LDB.....	20
1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	21
1.5 A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)	23
 2 TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E DESAFIOS ESCOLARES	25
2.1 Definição e tipos de transtornos do neurodesenvolvimento	25
2.1.1 Transtorno do Espectro Autista	25
2.1.2 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	26
2.1.3 Transtornos específicos da linguagem.....	27
2.1.4 Transtornos de comunicação e de aprendizagem	28
2.1.5 Transtornos motores	29
2.2 Neurodiversidade e o direito à aprendizagem	30
2.3 Barreiras e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem	31
 3 A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR VINCULADA À EDUCAÇÃO	35
3.1 O que é a equipe multidisciplinar e seu papel na escola inclusiva	35
3.2 O PEI como instrumento de articulação entre saúde e educação	36
3.3 O PEI no diálogo entre profissionais da educação e da saúde.....	37
 4 REALIDADE EDUCACIONAL DE NOVO ORIENTE DE MINAS	41
4.1 Estrutura da rede municipal e organização escolar	41
4.2 Desafios enfrentados por professores e gestores	43

4.2.1 Entrevistas com Professores	45
4.2.1.1 Campo: Experiência e percepção sobre o atendimento	45
4.2.1.2 Campo: Estratégias pedagógicas e adaptação de conteúdo	45
4.2.1.3 Campo: Formação e apoio profissional	46
4.2.1.4 Campo: Estrutura física e suporte pedagógico	47
4.2.1.5 Campo: Parcerias e intermediações com a saúde	48
4.2.1.6 Campo: Relação escola-família e sugestões de melhorias	49
4.2.1.7 Conclusão das Entrevistas com Professoras	50
4.3 Entrevistas com e equipe gestora e supervisor pedagógico	52
4.3.1 Escola e Equipe Multidisciplinar	52
4.3.2 Identificação e acompanhamento dos alunos.	53
4.4. Formação e Suporte aos Professores	53
4.5 Estrutura Física e Recursos	54
4.6 Parcerias e Intermediações com a Saúde	55
4.7 Políticas Públicas e Melhorias	56
4.8 Entrevista com pais ou responsáveis	59
4.9 Sugestões de Melhoria e Reflexões Finais – Perspectiva das Responsáveis	63
4.10 Propostas e encaminhamentos possíveis	65
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
 ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

Os transtornos do neurodesenvolvimento se manifestam na infância, antes da idade escolar, caracterizando como distúrbios complexos e que podem afetar o desenvolvimento cognitivo, social, físico e comportamental, além disso, pode ocorrer limitações em relação à aprendizagem, prejuízos nas habilidades de comunicação, entre outros. Cita-se como exemplos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Reis, *et al.*, 2020).

De maneira geral, os transtornos do neurodesenvolvimento impactam no cotidiano de toda a família em virtude das mudanças na rotina social e financeira, os pais passam a despende tempo e energia no controle de comportamentos intitulados inadequados e acabam não priorizando atividades promotoras de bem-estar para si próprio. Acrescenta-se ainda, sentimentos como irritação, depressão, desesperança, hipersensibilidade emocional, entre outros. Segundo revisão sistemática sobre a temática, mães de crianças com comprometimentos mentais e neurológicos têm altos escores de sobrecarga e baixa qualidade de vida (Reis, *et al.*, 2020, p. 2).

No ambiente escolar a criança com algum transtorno do neurodesenvolvimento passa a lidar com os desafios cotidianos subjetivos e estruturais, desde as interações sociais, a dificuldade na comunicação e socialização, quanto à falta de recursos materiais e humanos adequados para o seu amplo desenvolvimento, como por exemplo, a ausência de equipes multidisciplinares especializadas e materiais pedagógicos adaptados. Apesar do professor atuar como mediador essencial no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a produção de conhecimento entre os alunos, é fundamental que se tenha uma rede integrada, composta por profissionais multidisciplinares para oferecer suporte e acompanhamento especializado em caso de demandas que se enquadram no transtorno do neurodesenvolvimento.

Assim, no contexto escolar, de acordo com Andrade *et al.* (2024) é fundamental que se tenha a colaboração entre os profissionais, desde os professores aos acompanhantes especializados. O pedagogo é essencial no planejamento das atividades e no estímulo ao seu desenvolvimento e evolução, todavia, destaca-se o papel de uma abordagem multidisciplinar.

Estratégias como compartilhamento de experiências, aprimoramento em educação especial e inclusiva, e dedicação à pesquisa de técnicas de manejo do aluno podem ser adotadas pelos profissionais para promover um ambiente educacional mais

eficaz (Andrade, *et al.*, 2024, p.3576).

Hurt *et al.*, (2019) aponta que há uma gama de profissionais que atuam no acompanhamento da criança com algum transtorno do neurodesenvolvimento, tais como neuropediatras, psicólogos, nutricionistas, educadores físicos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, que irão abranger as demandas no planejamento terapêutico de forma individualizada e integralizada.

No ambiente escolar, essa abordagem é fundamental, tendo em vista a importância da formação de uma rede integrada entre a Política Pública da Saúde, Educação, Assistência Social e demais órgãos públicos, que irão promover o desenvolvimento dessa criança, sua melhor adaptação e aprendizado na escola, bem como nos aspectos sociais, emocionais, e cognitivos como um todo.

A escolha do tema se deu pela experiência adquirida durante o estágio supervisionado no segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Professor Osmar Gomes dos Santos. Durante o estágio, observei a presença de uma criança com diagnóstico de autismo nível 2 de suporte, que contava com o apoio de um professor auxiliar e estratégias pedagógicas adequadas por meio de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Em contraste, outra criança apresentava comportamentos atípicos e dificuldades de aprendizagem, porém não recebia apoio especializado, nem havia evidências de articulação entre a escola e os serviços de assistência social e saúde para atender às suas necessidades.

Essa vivência evidenciou a ausência de equipes multiprofissionais nas escolas municipais, especialmente na instituição onde realizei o estágio. De acordo com Romeu e Rossit (2022) a presença de uma equipe especializada é fundamental para orientar as famílias, apoiar os professores e estabelecer a conexão entre a escola e os serviços de atendimento a crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.

Dessa forma, este projeto busca investigar a importância e a viabilidade da implementação de equipes multiprofissionais nas escolas municipais, de modo que o ambiente escolar não só promova as intervenções mais eficazes no sentido de dar apoio e suporte necessário à criança para garantia do pleno acesso aos direitos no ambiente escolar, bem como potencialize a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Nos dias atuais, temos percebido um aumento significativo no número de crianças com possíveis transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo e o TDAH. Esse cenário traz um grande desafio para as escolas, que precisam se adaptar e oferecer um

suporte adequado para garantir que esses alunos tenham acesso ao aprendizado de forma justa e inclusiva.

A presença de uma equipe multiprofissional se torna essencial nesse contexto, pois vai além do suporte educacional. Ela contribui para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, auxilia as famílias no entendimento e na condução das demandas específicas e faz a ponte entre a escola e os serviços de saúde e assistência social. Assim, esses alunos podem ter um acompanhamento mais completo, respeitando suas particularidades e garantindo seus direitos.

Esse estudo é importante porque busca entender como a falta dessa equipe impacta o dia a dia escolar e o desenvolvimento das crianças. A ideia é destacar a necessidade desse suporte especializado e contribuir para que as escolas possam oferecer um ambiente mais acolhedor, inclusivo e eficiente para todos os alunos.

Apresenta-se a questão-problema que orientará este estudo: quais são os desafios enfrentados pela escola na ausência de uma equipe multiprofissional para oferecer suporte adequado aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento?

Assim, definiu-se como objetivo geral investigar os desafios enfrentados pelas escolas na ausência de uma equipe multiprofissional, analisando as dificuldades na oferta de suporte adequado aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, a pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a revisão de literatura como base teórica e a realização de entrevistas com profissionais da escola onde foi realizado o estágio supervisionado. Através dessas entrevistas, busca-se compreender as percepções, experiências e desafios vivenciados pelos docentes e demais atores escolares, contribuindo para uma reflexão sobre a importância de se ter uma equipe multidisciplinar para oferecer suportes adequados aos alunos com transtorno do neurodesenvolvimento.

Sendo os objetivos específicos de investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e equipe pedagógica no manejo, identificação e acompanhamento de alunos com transtornos neurodesenvolvimento na ausência de uma equipe multiprofissional; examinar a partir da percepção dos professores, equipe pedagógica e referencial teórico os impactos no processo de ensino aprendizagem desses alunos com transtornos do neurodesenvolvimento na falta do suporte multiprofissional para o desempenho escolar dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento; e, conhecer se há estratégias adotadas pelas escolas para suprir a ausência de profissionais especializados, identificando as limitações e os sucessos dessas abordagens.

O desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso se deu por meio de três

abordagens metodológicas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista. A revisão bibliográfica consiste na análise de publicações científicas, artigos, livros e demais materiais acadêmicos que abordam o tema em estudo. Essa metodologia permitirá a fundamentação teórica do trabalho, identificando conceitos, abordagens e discussões já consolidadas sobre o assunto.

A pesquisa documental foi realizada com base nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Novo Oriente de Minas. Essa análise permitirá compreender as diretrizes educacionais, a organização estrutural da pasta e a composição dos recursos humanos, permitindo assim, uma compreensão mais aprofundada do funcionamento e das políticas adotadas pela secretaria. Por fim, a entrevista foi conduzida com a equipe técnica pedagógica e administrativa, os professores da Escola Municipal Professor Osmar Gomes dos Santos e os pais e/ou responsáveis por alunos na respectiva escola, localizada em Novo Oriente de Minas, Minas Gerais. Essas três abordagens metodológicas, utilizadas de forma complementar, proporcionarão uma visão abrangente e embasada do tema estudado.

1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO BRASIL

1.1 A evolução da educação no Brasil: exclusão, inclusão e marcos legais

A história da educação brasileira foi marcada por um modelo pedagógico tradicional, fortemente centrado na homogeneização dos sujeitos e na valorização de padrões normativos de comportamento, aprendizagem e convivência. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), esse sistema educacional privilegiava os alunos que se adaptavam com facilidade ao que era socialmente aceito como “normal” ou correto, reproduzindo, com isso, a prática da exclusão e seleção.

Nesse contexto pedagógico tradicional, os alunos tidos como tipicamente normais, na maioria das vezes eram pertencentes às classes médias ou altas, com um desempenho acadêmico dentro das expectativas escolares, pautado na disciplina, sem deficiências visíveis e, até mesmo, com traços raciais brancos. A escola então promovia para esse perfil de estudantes um espaço de pertencimento. Por outro lado, aqueles que fugiam desse perfil — por viverem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por apresentarem alguma deficiência, por serem afrodescendentes (negros ou pardos), ou terem dificuldade e/ou diferença de aprendizagem — eram tratados como um problema a ser corrigido, isolado ou excluído.

A exclusão educacional se manifestava, portanto, de duas formas: a exclusão física, quando o estudante não acessava a escola; e a exclusão simbólica, quando ele estava presente no ambiente escolar, mas não participava, não era incluído no processo de aprendizagem e convivência. Essa segunda forma é o que Mantoan (2006) denomina de “inclusão excludente”, pois mantém a aparência de acesso universal, mas sem garantir equidade e real desenvolvimento educacional. “A escola tradicional é homogênea em sua proposta pedagógica e excludente em sua prática cotidiana” (Mantoan, 2003, p. 27).

Esse modelo reforçou uma escola meritocrática, ignorando as singularidades e especificidades do aluno, sua individualidade, necessidades, limitações e até mesmo, o seu contexto sociocultural; o que assim, alargava a desigualdade histórica. A exclusão escolar era uma consequência direta de um sistema educacional que se recusava a enxergar, admitir e se adaptar às diferenças, esperava-se que o aluno fosse quem se moldasse aos padrões daquele sistema educacional.

Diante desse cenário, é notório que a educação percorreu caminhos diferentes para lidar com alunos que não se encaixavam no perfil idealizado pelas escolas. Termos como segregação, inserção, integração e inclusão compõem as fases históricas da educação, revela o modo como a escola se posicionou ou ainda se posiciona ao lidar com alunos deficientes.

Compreende-se que pertencer a uma minoria social representa estar à margem da sociedade, ou seja, distante de todos os direitos que um cidadão possui, em bom exemplo, são os escravos, eles não eram vistos como cidadãos, assim não possuíam direitos, não eram considerados aptos para votar, estudar ou estar inseridos na sociedade. Assim, as pessoas que pertencem às minorias estão sempre fora dos padrões considerados como válidos.

Contudo, por meio de um longo processo histórico de superação, as pessoas com necessidades educacionais especiais conquistaram o direito à educação e a igualdade de tratamento, assim, as portas das escolas comuns foram abertas para o seu atendimento, assim, como o sistema educativo tradicional já recebia os alunos sem deficiência.

A inclusão na escola regular, nesse contexto, representa o rompimento com um sistema educativo tradicional, ou seja, aquele que segrega os educandos com necessidades educacionais especiais em escolas especializadas e que mantinha um determinado tipo de identidade e perfil considerado como padrão aceito, que delimitava qual tipo de aluno poderia frequentar a escola comum. (Brasil, 2010).

Nesse contexto da inclusão, a escola precisa se preparar para o recebimento dos educandos de forma com que eles possam se desenvolver satisfatoriamente e tendo consideradas as suas diferenças no processo de ensino.

A escola, nesse processo representa um local que precisa se adaptar para o recebimento do aluno com necessidades específicas, as adaptações necessárias, de maneira geral, incluem modificações na infraestrutura escolar (tornar a escola mais acessível, com rampas, banheiros acessíveis, mobiliário adequado); dos recursos, materiais e métodos (meios avaliativos, forma com que a aula será realizada, entre outros), e no que tange a capacitação dos professores de maneira continuada para que o dia a dia da sala de aula esteja sempre em reflexão fazendo com que as práticas sejam aprimoradas. (Brasil, 2010)

A escola precisa considerar que o educando com necessidades específicas tem muito a oferecer. Os ganhos da escola regular em proporcionar a inclusão são imensos, tanto para os alunos com transtornos do neurodesenvolvimento como para aqueles que não as possuem. A convivência com as diferenças proporciona a todos, inclusive a sociedade como um todo o aprendizado de que as pessoas com deficiência podem ter autonomia e podem conviver em sociedade e contribuir para o crescimento dela. (Brasil, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aborda que a Educação Especial pode ser definida como “uma modalidade especial de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade da escola.” (Brasil,2001, p.42)

A inclusão na escola regular representa, sobre tudo, um desafio a ser superado, já que representa implementar uma série de modificações na estrutura física, na capacitação dos professores, nos métodos avaliativos e nos recursos utilizados no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2010). Contudo, ainda em meio a uma série de desafios a serem enfrentados a inclusão representa não apenas o cumprimento da legislação estabelecida em nosso país no que tange a educação. A inclusão representa a preocupação com o respeito às diferenças.

De todos os participantes no processo de inclusão (entre eles escola, família e educandos) os mais beneficiados são as crianças da classe da escola regular, sendo que a inserção como acontece na escola, representa um ponto relevante na inclusão, pois, quanto mais cedo o aluno se familiariza com as possíveis diferenças existentes entre os indivíduos, mais facilmente ele irá compreender e respeitar aos demais. (Brasil, 2010).

Conviver desde cedo com as diferenças representa uma possibilidade imensa de aprendizado que se levará por toda a vida. O aluno da escola regular que convive desde a mais tenra idade com educandos de todas as raças, credos, com deficiências físicas, motoras, mentais, entre outras, mais cedo este aluno aprenderá a respeitar ao próximo. (Brasil, 2010)

É possível, assim, destacar na escola os benefícios advindos do processo de inclusão de duas formas: para o educando com deficiência e para o aluno que não possui deficiência.

- O aluno neuroatípico se beneficia com a aceitação dos colegas e participantes do ambiente escolar; é preparado para a vida adulta em sociedade; sente-se capaz de viver em locais em que conviverá com diversos tipos de pessoas, entre outros.
- O aluno neurotípico encontra como benefícios a possibilidade de aprendizagem por meio do auxílio aos colegas; aprende a aceitação e o respeito às diversidades.

A Declaração de Salamanca aborda que:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos. (UNESCO,2005, p.9)

Entende-se, assim, que o ambiente da escolar regular é o ideal para que ocorra uma educação inclusiva, pois possibilita a integração social, e outros benefícios já abordados no tópico anterior. Além disso, como um ambiente educacional apresenta-se como a oportunidade perfeita para se debater e refletir sobre a temática da inclusão, combatendo quaisquer tipos de atitudes de discriminação e preconceito.

Interessante se faz listar as legislações mais relevantes e que representam um avanço na inclusão dos educandos neuroatípicos:

- Constituição Federal de 1988 (CF/88);
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, incluindo políticas públicas e direitos fundamentais, e serviu de base para regulamentações posteriores;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Convenção da Guatemala (Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, 1999);
- Decreto nº 3.298/1999: Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, definindo educação especial como modalidade de ensino e detalhando os direitos das pessoas com deficiência;
- Política Nacional de Educação Especial (1994);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);
- Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei nº 10.172/2001;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) — Lei nº 13.146/2015;
- Lei nº 14.191/2021: Altera a LDB para garantir o direito à educação bilíngue de surdos, ampliando a inclusão linguística;
- Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista);
- Decreto nº 8.368/2014: Regulamenta a Lei nº 12.764/2012, detalhando ações de proteção e promoção de direitos das pessoas com autismo.

Entre as garantias trazidas as pessoas com neuroatípicas expressas por essas legislações estão incluídas, por exemplo: a garantia de atendimento educacional nas salas de aula regulares; a criação da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); a proibição da negligência, discriminação, violência e da omissão no cuidado das crianças e adolescentes; o atendimento especializado na rede regular de ensino; o direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a possibilidade de interpretes para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Dessa maneira, é evidente que os avanços apresentados desde a antiguidade são amplos, o preconceito ainda existe, contudo, a pessoa com necessidades específicas tem sido cada vez mais incluída nas escolas regulares e tem encontrado apoio na legislação e nas políticas públicas para isso.

Destaca-se a mudança histórica do tratamento ofertado aos deficientes, uma vez que desde a antiguidade eles vêm sofrendo preconceito e sendo segregados (um ato comum da sociedade em relação a aquilo que lhe é diferente), contudo, ao longo dos anos os indivíduos com deficiência começaram a serem vistos como parte da sociedade e que dela poderia participar de maneira ativa.

A educação, nesse processo de inclusão social, se apresenta como fundamental, uma vez que prepara o indivíduo para a vida social (mercado de trabalho e convivência com os demais). Um ambiente escolar inclusivo, nas escolas regulares, representa a possibilidade de uma gama de benefícios para todos os envolvidos.

1.2 O que é inclusão escolar?

A segregação foi, por muito tempo, a realidade que predominou. Nesse modelo, as pessoas com deficiência eram mantidas afastadas das escolas comuns, e inseridas em instituições especializadas ou salas separadas, com a justificativa de que não poderiam aprender junto com os outros alunos. Essa prática reforçava a ideia de que o convívio escolar deveria ocorrer apenas entre os “iguais”, dando legitimidade para a exclusão.

Com o tempo, a partir da década de 80/90 surgiram esforços para trazer os alunos com deficiência para dentro da escola regular. No entanto, a presença física não garantia sua efetiva participação nos processos de aprendizagem. A inserção se caracterizava em matricular o aluno na escola, mas não garantia apoio, nem o envolvimento nas atividades e participação de forma ativa junto da comunidade escolar. Tratava-se de uma presença simbólica, marcada pela invisibilidade das capacidades e habilidades do aluno e até mesmo do

não reconhecimento das barreiras e limitações que poderiam ser rompidas pela comunidade escolar.

A fase da integração representou um avanço em relação à segregação, mas ainda mantinha a lógica da adaptação por parte do aluno. Ou seja, o estudante com deficiência poderia permanecer na escola comum desde que ele conseguisse acompanhar o ritmo dos demais e desde que não exigisse grandes mudanças na estrutura escolar. Segundo Garcia (2011), nesse modelo, a escola aceitava o aluno, mas era necessário que ele se encaixasse em suas exigências, permanecendo como um sujeito tolerado, e não plenamente acolhido. Mantoan (2006) também critica essa lógica ao afirmar que a integração é como um sistema de cascata, no qual o aluno é “testado” em ambientes com diferentes níveis de exigência: salas regulares, classes especiais e instituições especializadas. Quando não se adapta a um nível, é empurrado para outro, sem que a escola questione ou transforme seus próprios padrões. Como afirma a autora: “A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar...” (Mantoan, 2006, p. 1). Mesmo presente no ambiente escolar, o aluno era visto sob uma ótica limitada, onde sua identidade e suas necessidades não eram respeitadas e atendidas em sua complexidade. A aceitação era condicional, e não havia transformação no currículo, nas metodologias ou na cultura da escola.

A inclusão, por sua vez, rompe com essa lógica. Não se trata apenas de aceitar o aluno, mas de transformar a escola para garantir o aprendizado, a participação e o pertencimento de todos, com ou sem deficiência. Segundo Mantoan (2006), a inclusão rompe com a ideia de “aluno ideal” e reconhece que todos aprendem, ainda que de formas diferentes e em seu tempo. “A escola sempre trabalhou com uma ideia de aluno ideal: aquele que aprende rápido, que é obediente, que não traz problemas. Todos os que escapam a esse modelo foram, historicamente, deixados de lado.” (Mantoan, 2006, p. 32).

A proposta inclusiva desmonta a seletividade do perfil idealizado do aluno e busca garantir o direito à educação como experiência democrática e acessível a todos os sujeitos - independente da condição física, intelectual, social, racial, étnica, econômica, geográfica ou cultural - aqui estamos falando das pessoas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo, das periferias urbanas e pessoas com deficiência. Para isso, está sendo necessário não apenas adaptar currículos, metodologias, avaliações e espaços escolares, mas também promover mudanças estruturais, como: a criação ou revisão de legislações específicas, a reformulação dos projetos políticos pedagógicos a instituição de cargos como professor de apoio (professor

de Atendimento Educacional Especializado- AEE), além do desenvolvimento de políticas públicas voltadas à garantia de recursos, formação docente continuada e articulação intersetorial. “A escola que se propõe inclusiva precisa mudar radicalmente sua organização, sua didática e sua forma de conceber a aprendizagem, para garantir que todos aprendam — e não apenas os mais aptos segundo critérios arbitrários.” (Mantoan, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a inclusão escolar é uma proposta de justiça social, pois reconhece o valor da diversidade e a necessidade de criar oportunidades reais para todos, como destaca o documento Brasil (2010), esse rompimento com o modelo tradicional transforma a escola em um espaço de convivência entre os diferentes, reafirmando a cidadania e a dignidade dos educandos. A identidade dos estudantes, na perspectiva inclusiva, não é vista como obstáculo, mas como parte da riqueza da vida escolar. O que se considera, portanto, é que a inclusão promove o respeito às diferenças e reafirma a escola comum como o espaço legítimo de todos, sem exceção.



Figura 1 - integração, inclusão, segregação e exclusão.

Fonte: ISOCIAL (2015)

Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. (Mantoan, 2006, p.1).

Embora inclusão escolar e educação especial sejam conceitos frequentemente associados, é importante destacar suas distinções. A inclusão escolar representa um princípio mais amplo, que defende o direito de todos os alunos — com ou sem deficiência — ao acesso, permanência e participação plena na escola comum. Já a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece recursos, serviços e apoio especializado aos estudantes que dela

necessitam, sendo um dos instrumentos que viabilizam a inclusão. Assim, compreender essa relação é essencial para analisar os marcos legais que estruturam ambas as frentes no cenário educacional brasileiro.

1.3 A Constituição de 1988 e a LDB

O reconhecimento da diversidade como princípio fundamental para a construção de uma escola pública democrática se sustenta em marcos legais importantes da legislação brasileira. Entre esses marcos que fortalecem a inclusão escolar, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabeleceram as bases jurídicas para o avanço da inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional comum.

A Constituição Federal de 1988, garante no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 208, inciso III, afirma que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse ponto é decisivo porque rompe com a antiga lógica da segregação institucionalizada e afirma o direito das pessoas com deficiência de frequentar as mesmas escolas que os demais alunos, com apoio necessário para que aprendam e se desenvolvam.

A LDB, por sua vez, em seus artigos 58 a 60, reconhece a importância do atendimento educacional especializado, assegurando que deve ocorrer preferencialmente na escola comum, em complemento à formação escolar. A legislação também ressalta o direito dos estudantes com deficiência a currículos, métodos, recursos e organização específicos, sempre que necessário, reforçando o dever do sistema educacional de se adaptar às diferentes necessidades dos alunos.

Conforme previsto no artigo 59 da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996, Art. 59).

Esses dois marcos legais são fundamentais para sustentar o princípio da inclusão escolar como uma responsabilidade do Estado e da escola pública. Eles estabelecem o compromisso legal com a superação de práticas excludentes, orientando a construção de uma

política educacional que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Outro avanço recente foi a promulgação da Lei Federal nº 13.935/2019, que determina a inclusão de psicólogos e assistentes sociais na educação básica pública. Essa legislação amplia o olhar sobre a inclusão escolar ao reconhecer que as dificuldades de aprendizagem e de convivência no ambiente escolar muitas vezes exigem um suporte técnico especializado. Ao integrar esses profissionais ao cotidiano da escola, a lei contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, prevenindo conflitos e fortalecendo o vínculo entre a instituição, os estudantes e suas famílias, o que reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Contudo, a análise desses marcos legais também evidencia um descompasso entre o que é garantido na lei e o que efetivamente se materializa no cotidiano das escolas públicas, especialmente nas redes municipais. Ainda é comum a ausência de equipes multiprofissionais atuando de forma articulada com os educadores, o que compromete diretamente a oferta de apoio adequado aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. A legislação orienta o caminho, mas sua efetivação depende da estrutura e dos profissionais disponíveis nas escolas.

1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi instituída em 2008, como um marco regulatório essencial para a promoção do direito à educação de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política representa o avanço de uma concepção que rompe com o modelo assistencialista e segregador, promovendo a valorização das diferenças e a participação plena de todos no ambiente escolar.

Ao reconhecer que as barreiras ao acesso e à permanência não estão nas limitações dos alunos, mas na estrutura excludente do sistema educacional, a política propõe uma profunda reformulação da organização da escola comum. Segundo o documento, “a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como princípio a escola comum como o espaço privilegiado para a escolarização de todos os alunos, cabendo-lhe o dever de se organizar para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos seus alunos” (Brasil, 2008, p. 14). Isso significa que a responsabilidade pela inclusão não é do aluno, mas

sim da instituição escolar, que deve garantir as condições pedagógicas, físicas, metodológicas e sociais adequadas ao seu desenvolvimento.

Para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, a política enfatiza a importância da articulação intersetorial. Como destaca o texto:

A efetivação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica na articulação intersetorial com as áreas da saúde, assistência social e dos direitos humanos, para a implementação de políticas públicas que assegurem os serviços de apoio especializado, necessários ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos (Brasil, 2008, p. 14).

Esse princípio é essencial para a construção de redes de apoio que deem conta das múltiplas dimensões que atravessam o processo educacional, reforçando a necessidade de diálogo entre escola, família, saúde, assistência social e demais instituições.

Outro ponto central da política é a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função eliminar as barreiras à aprendizagem e garantir recursos pedagógicos adequados às necessidades específicas dos estudantes. Conforme o documento, “o atendimento educacional especializado organiza-se institucional e pedagogicamente para a disponibilização dos recursos e serviços que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 16). Dessa forma, o AEE é um direito complementar, e não substitutivo, à escolarização na sala de aula comum.

Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) represente um avanço importante, ele atua predominantemente no campo pedagógico. No entanto, os desafios enfrentados por muitos estudantes em situação de inclusão não se limitam à aprendizagem formal. Envolvem também aspectos emocionais, sociais, familiares, econômicos e até mesmo situações de negligência e violência, que impactam diretamente sua permanência e participação na escola. Segundo Borges, Camargo e Valle (2024) diante dessa complexidade, torna-se indispensável a presença de uma equipe multiprofissional capaz de atuar de forma integrada com os educadores, oferecendo suporte amplo e humanizado. Psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, entre outros, podem contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e responsivo às diferentes realidades vividas pelos alunos.

A política também orienta que a inclusão demanda mudanças curriculares, metodológicas, avaliativas e organizacionais. Isso implica repensar o currículo escolar, o projeto político-pedagógico das escolas, a formação de professores e a criação de novos cargos e funções, como o de professor de apoio e o de intérprete de Libras, entre outros.

Todas essas medidas têm como objetivo garantir acessibilidade, aprendizagem com qualidade e o exercício pleno da cidadania por todos os estudantes.

Com base nesses princípios, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma que a educação deve ser entendida como um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes setores do poder público. Ao colocar a diversidade no centro das práticas escolares, ela promove uma educação mais justa, democrática e humanizada, na qual a diferença não é vista como um obstáculo, mas como parte constitutiva do processo educacional.

1.5 A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) marcou um passo essencial para fortalecer o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática e acessível no Brasil. Conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa legislação veio para somar força aos marcos anteriores — como a Constituição de 1988, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial — ao estabelecer instrumentos mais diretos e concretos para garantir que o direito à educação não fique apenas no papel.

Diferente de outras normas que tratavam da inclusão de forma mais genérica, a LBI aprofunda a discussão ao definir que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades, trazendo responsabilidades claras ao Estado, às escolas e à sociedade. Como determina o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, “o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem”.

A LBI também atua no enfrentamento de práticas excludentes que ainda persistem no cotidiano escolar. Ela proíbe, por exemplo, a recusa de matrícula e a cobrança de valores adicionais para alunos com deficiência em instituições privadas, reforçando que esse tipo de conduta configura crime. Além disso, a lei garante o direito à acessibilidade física, pedagógica e comunicacional, exigindo que os sistemas de ensino se adequem — e não o contrário.

É importante também indicar quanto a formação dos profissionais da educação e na oferta de apoio especializado, o que reforça o entendimento de que não basta acolher: é preciso garantir condições reais de aprendizagem, permanência e participação.

Dessa forma, a LBI não só reafirma os direitos conquistados, como também consolida um olhar mais humano, jurídico e transformador sobre a inclusão escolar, reconhecendo que a diversidade faz parte da construção da cidadania e precisa ser respeitada em todas as suas formas: física, sensorial, cognitiva, social, cultural e geográfica.

Apesar de todo o avanço legal e conceitual que respalda a inclusão escolar no Brasil, como evidenciado na Constituição Federal, na LDB, na Política Nacional de Educação Especial e na Lei Brasileira de Inclusão, o cotidiano das escolas municipais ainda revela uma lacuna significativa entre o que está garantido na legislação e o que se concretiza na prática. Essa distância se torna ainda mais visível quando observamos o atendimento oferecido a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, cujas demandas específicas desafiam uma estrutura escolar que, muitas vezes, não conta com uma equipe multiprofissional capaz de oferecer suporte especializado e integrado.

A presença desses alunos nas salas de aula é cada vez mais comum, mas sua permanência com qualidade e dignidade depende de fatores que vão além da matrícula. Exige-se da escola uma capacidade de adaptação que ultrapassa o trabalho isolado do professor, requerendo uma rede de apoio que envolva a saúde, a assistência social, a família e os profissionais da educação atuando em conjunto. É nesse cenário que se evidencia a importância das equipes multiprofissionais na promoção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

Com base nessa realidade vivenciada durante o estágio supervisionado, o próximo capítulo busca aprofundar a compreensão sobre os transtornos do neurodesenvolvimento mais recorrentes no contexto escolar e os desafios enfrentados por professores, gestores e famílias, especialmente diante da ausência de suporte especializado contínuo no ambiente escolar.

Com esse marco, encerramos uma etapa importante da construção legal da inclusão, e nos preparamos para avançar na discussão sobre os desafios vividos pelas escolas no atendimento aos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, exigindo cada vez mais sensibilidade, apoio intersetorial e atuação de equipes preparadas para garantir um processo educativo justo, acessível e verdadeiramente para todos.

2 TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E DESAFIOS ESCOLARES

2.1 Definição e tipos de transtornos do neurodesenvolvimento

Martins (2023) compreende que a neurodiversidade se trata de um conceito que pode ser compreendido, à medida que, são observadas as distintas condições neurológicas, e, não são falhas ou limitações, mas entendidos como formas de conexão que ocorrem de maneiras diferenciadas. A neurodiversidade, portanto, é um conceito utilizado na descrição de pessoas com autismo, abrangendo dispraxia, dislexia, TDAH, entre outros.

Dessa forma, entende-se a neurodiversidade como uma diferença neurológica, e que estão relacionadas com variações naturais na forma de funcionamento humano. Judy Singer (1999) foi a responsável pela aplicação da expressão neurodiversidade, compreendendo as condições neurológicas que são diversas, ou seja, que fogem ao padrão. (Martins, 2023).

Destaca-se que, essa fuga ao padrão não significa uma necessidade de cura, mas uma ideia que busca a promoção do respeito da diversidade. Os neurodivergentes apresentam uma maneira de funcionamento neurocognitivo diferenciado, que é denominado como atípico.

Hudson (2019) aponta a respeito da neurodiversidade em sua obra “ Dificuldades específicas de Aprendizagem”, indicando quanto a algumas delas, que são: dislexia, discalculia, dispraxia, Transtorno do Espectro Autista, entre outros. Nos próximos subtópicos serão abordados os principais tipos de transtornos do neurodesenvolvimento.

2.1.1 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento com base genética heterogênea, o que significa que pode ter diferentes variantes genéticas e padrões de herança associados. Diversos estudos vêm explorando a correlação entre fatores genéticos e o surgimento do TEA, destacando que o risco de manifestação é significativamente maior entre familiares de primeiro grau. Pesquisas indicam que irmãos de pessoas com TEA têm um risco aumentado, podendo variar entre 10% e 20%, dependendo da presença de outras condições associadas e da gravidade do quadro (GUpta; STATE, 2006; Griesi Oliveira; Sertié, 2017).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidas, à luz da legislação brasileira, como pessoas com deficiência, e portanto possuem os mesmos direitos

garantidos no campo educacional e social. No contexto escolar, isso significa que devem ser incluídas no sistema educacional regular com as devidas adaptações e apoios necessários para garantir sua aprendizagem e participação plena. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), asseguram o direito à educação inclusiva para os autistas, reforçando que a escola deve promover não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes (Santos, *et al.*, 2017).

A escola e os professores precisam estar devidamente preparados para acolher estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, pode ser assegurado, conforme previsto na legislação, o acompanhamento de um profissional de apoio escolar, que deve possuir formação específica ou receber capacitação continuada para atuar de forma colaborativa com o professor regente no processo de ensino-aprendizagem (Santos *et al.*, 2017; Brasil, 2015).

2.1.2 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Rohde *et.al.* (2000) aborda o TDAH como um transtorno que se caracteriza pela desatenção, impulsividade e hiperatividade. Dessa maneira, é comum aos portadores dar respostas antecipadamente, não conseguir se concentrar nas atividades cotidianas, permanecer agitado, dificuldade de organização, entre outros sintomas. Destaca-se, contudo, que apresentar apenas um dos sintomas (comuns em fases como infância e adolescência) não é predominante para diagnosticar o TDAH. Os indicadores do transtorno são:

a) duração dos sintomas de desatenção e/ou de hiperatividade/impulsividade. [...] b) frequência e intensidade dos sintomas. [...] c) persistência dos sintomas em vários locais e ao longo do tempo. [...] d) prejuízo clinicamente significativo na vida da criança. [...] e) entendimento do significado do sintoma. Para o diagnóstico de TDAH, é necessária uma avaliação cuidadosa de cada sintoma e não somente a listagem de sintomas. (Rohde, 2000,p.2)

Pode-se afirmar que o TDAH apresenta-se como um transtorno caracterizado por fatores genéticos, sendo que os traços poderão ser menos ou mais severos em 75 a 80% dos casos a depender dos fatores genéticos, os traços são tão altos quanto aqueles que definem a altura. (Barkley; Benton, 2012).

Foram apontados, no mínimo, cerca de 20 a 25 locais nos cromossomos que pudessem estar relacionados ao TDAH, sendo que maior probabilidade é de que o transtorno esteja associado a um grupo de múltiplos genes, sendo que quanto mais genes o indivíduo herdar, maior a probabilidade de ser acometido com o transtorno. (Barkley; Benton, 2012).

Em relação ao ambiente pode-se concluir que o transtorno não está associado de maneira direta a fatores ambientais, tais como: ver TV ou jogar videogame, dessa maneira práticas relacionadas à forma com que as crianças são criadas, não desempenham fator determinante para a doença (Barkley; Benton, 2012).

Estudos com gêmeos Monozigóticos e Dizigóticos e famílias tem demonstrado que os fatores genéticos são a causa principal para o acometimento do TDAH, sendo que um estudo determinou que de nas famílias com TDAH 55% dos pais também eram portadores do transtorno. Pode-se apontar que o TDAH apresenta-se como um transtorno de herdabilidade, uma vez que, conforme já exposto, os pais com TDAH, conforme estudos, têm maior chance (55%) de ter filhos com o problema, o que demonstra a relação genética do problema. (Barkley; Benton, 2012).

2.1.3 Transtornos específicos da linguagem

O Transtorno Específico da Linguagem (TEL) pode ser denominado como dificuldades que afetam o desenvolvimento da Linguagem oral, e que podem estar associadas a dificuldades específicas, como cognitivas, neurológicas ou auditivas, embora não decorram exclusivamente dessas condições. Esses transtornos afetam a Linguagem como um todo, desde a compreensão a clareza da fala, o que, faz com que também seja afetada a comunicação social. Armonia *et al.*, (2025) afirma que, de forma geral, o TEL é manifestado por meio de vocabulário restrito, dificuldade no aprendizado de novas palavras, ordenação de palavras de forma não usual, entre outros.

Os quadros de apresentação do TEL são heterogêneos, e a restrição de vocabulário é variável. De acordo com o levantamento realizado por Armonia *et al.*, (2023) observa-se dificuldade na aprendizagem de novas palavras pelas crianças com TEL na fase pré-escolar, e que possuem um desempenho mais reduzido quanto a compreensão e produção de palavras, fazendo com que seja necessária uma quantidade maior de exposição e maior suporte para a aquisição da aprendizagem.

2.1.4 Transtornos de comunicação e de aprendizagem

Os transtornos da comunicação são compreendidos como dificuldades que são apresentadas em relação a compreensão da linguagem verbal e não verbal, quanto a produção e uso da fala. Podendo ocorrer com problema na troca de sons, por meio da gagueira, na linguagem com dificuldade na expressão e no entendimento de ideias, assim como também na interpretação e manutenção de uma conversa. De forma geral impactam nas interações sociais em geral, e também no desempenho escolar do indivíduo (Stivanin; Pantano, 2021).

A respeito dos transtornos de aprendizagem, Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2015) indicam que são dificuldades que afetam a leitura, a escrita, o aprendizado da matemática, e, de forma geral, não são explicados pela existência de deficiência intelectual (DI) ou por ausência de escolarização. A dificuldade nos conteúdos escolares como leitura (dislexia), escrita (disgrafia) ou na matemática (discalculia).

Tanto nos transtornos da comunicação quanto nos de aprendizado se faz necessário apoio pedagógico especializado, uma vez que podem afetar a interação social, a autoestima e o desempenho escolar. Na tabela 1, abaixo, indica-se a respeito dos tipos de transtornos da comunicação e da aprendizagem, abrangendo o seu conceito.

Tabela 1-Tipos de transtornos da comunicação e da aprendizagem

Categoria	Tipo	Descrição
Transtornos da Comunicação	Gagueira	Alterações na fluência da fala, como repetições, prolongamentos e pausas involuntárias.
	Dislalia	Dificuldade em articular sons corretamente, resultando em trocas ou omissões de fonemas.
	Apraxia da Fala Infantil	Dificuldade de planejar e coordenar os movimentos necessários para a fala, afetando a clareza da pronúncia.
	Atraso de Linguagem	Desenvolvimento da linguagem mais lento do que o esperado para a idade, afetando vocabulário e estrutura de frases.
	Transtorno Específico de Linguagem (TEL)	Dificuldade significativa para compreender ou expressar linguagem, sem causa aparente como déficit auditivo ou intelectual.

	Transtorno da Comunicação Social (Pragmática)	Dificuldade em usar a linguagem de forma adequada em situações sociais, como manter conversas, entender ironias e piadas.
	Disfonia	Alterações na qualidade, intensidade ou tom da voz, como voz rouca, fraca ou tensa.
	Afonia	Perda total da voz, podendo ter causas funcionais ou orgânicas.
Transtornos de Aprendizagem	Dislexia	Dificuldade persistente em reconhecer palavras, ler de forma fluente e compreender textos.
	Disgrafia	Dificuldade para escrever de forma clara, organizada e com ortografia correta.
	Discalculia	Dificuldade em compreender conceitos matemáticos, operações e resolução de problemas.
	Transtorno de Aprendizagem Não Verbal	Dificuldade em interpretar informações visuais e espaciais, como copiar figuras ou se orientar no espaço.

Fonte: Stivanin; Pantano (2021); Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2015).

2.1.5 Transtornos motores

Os transtornos motores são condições que afetam a capacidade da pessoa de controlar, coordenar ou realizar movimentos voluntários de forma adequada. Eles podem se manifestar de diferentes maneiras, causando dificuldades nas atividades do dia a dia, tanto em crianças quanto em adultos (Araújo; Neto, 2014).

Um dos transtornos motores mais comuns é o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Nesse caso, a pessoa apresenta dificuldades para executar movimentos coordenados e precisos, o que pode afetar tarefas como escrever, usar tesoura, amarrar cadarços ou praticar esportes. Essas dificuldades podem causar frustração e impacto no desempenho escolar e social.

Ainda tem-se o Transtorno de Tique, que inclui movimentos ou sons involuntários e repetitivos, chamados tiques. A Síndrome de Tourette, uma forma mais complexa, é caracterizada pela presença de múltiplos tiques motores e vocais que persistem por mais de um ano. Esses tiques podem variar em intensidade e frequência, interferindo na rotina da pessoa.

Além disso, existem os Transtornos do Movimento Estereotipado, nos quais a pessoa realiza movimentos repetitivos e aparentemente sem propósito, como balançar o corpo, bater

as mãos ou girar objetos. Esses movimentos podem ser prejudiciais se causarem lesões ou dificultarem a realização de outras atividades. Em casos mais graves, transtornos motores também podem estar associados a condições neurológicas como paralisia cerebral ou distonias, que comprometem o tônus muscular, a postura e a mobilidade.

2.2 Neurodiversidade e o direito à aprendizagem

A neurodiversidade é um conceito que entende as diferenças neurológicas, como o autismo, o TDAH e a dislexia, como parte natural da diversidade humana, e não como doenças. Isso significa que cada pessoa aprende e interage com o mundo de um jeito diferente, e essas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas na escola. Ao invés de tentar “normalizar” ou “consertar” esses estudantes, a escola precisa adaptar suas práticas para incluir todos de forma justa. (Martins, 2023).

De acordo com Martins (2023), o sistema educacional brasileiro ainda tem dificuldade em incluir de verdade os alunos neurodivergentes, porque muitas vezes não leva em conta as necessidades específicas deles. Isso faz com que muitos estudantes se sintam excluídos ou não consigam aprender bem. Por exemplo, uma criança com dislexia pode ter dificuldades de leitura se não receber apoio adequado, o que pode prejudicar seu desenvolvimento escolar. Por isso, é importante que a escola reconheça essas necessidades e ofereça suporte de forma individualizada. (Martins, 2023).

A Constituição Federal de 1988 garante que todas as pessoas têm direito à educação, sem nenhum tipo de discriminação. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça essa ideia, dizendo que as escolas devem garantir a participação plena dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, o Brasil também assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que dá força de lei à necessidade de derrubar as barreiras que dificultam a inclusão dessas pessoas na sociedade. (Martins, 2023).

Para que os alunos neurodivergentes tenham o direito de aprender de forma igualitária, é fundamental que as escolas usem estratégias pedagógicas inclusivas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço ajuda a identificar e superar as dificuldades que esses alunos enfrentam. Também é importante que os professores sejam capacitados para lidar com diferentes formas de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada aluno. Assim, podemos garantir que todos aprendam e participem ativamente das atividades

escolares. (Martins, 2023). Uma vez entendido esse conceito, pode-se observar a respeito das barreiras e das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Barreiras e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

Conforme nos aborda Mendonça (2013) a inserção e a permanência dos educandos com necessidades específicas no ambiente inclusivo da escola regular apresenta uma série de desafios e obstáculos. As barreiras fazem com que os educandos sejam apenas integrados, ou até mesmo segregados nas escolas regulares, sendo que este não se apresenta como objetivo da educação para todos, o foco é de que todos os educandos convivam de maneira harmoniosa e respeitosa, estando preparados para o bom convívio social que é de grande diversidade. Questiona-se, dessa forma, quais as barreiras existentes que são apontadas pela bibliografia. Mendonça (2013) esclarece as barreiras como sendo:

- a) Atitudinais: Esse tipo de barreira está relacionado a atitudes baseadas em preconceitos e estereótipos, como por exemplo: ignorância, medo, rejeição, inferioridade, piedade, adoração do herói (considerar o aluno como especial por realizar as atividades escolares), exaltação do modelo (considerar o educando com deficiência como modelo de persistência), percepção de incapacidade intelectual, compensação, negação, comparação, atitude de segregação, baixa expectativa, generalização, padronização, assistencialismo e superproteção.
- b) Arquitetônicas: Essas barreiras são aqueles que não possibilitam a acessibilidade do educando com deficiência, dessa maneira, prejudicam o alcance e utilização dos espaços, equipamentos, transportes, sistemas, meios de comunicação, entre outros. Sendo que a lei 10.098/2000 já estabeleceu as normas para possibilitar a acessibilidades dos deficientes
- c) Comunicacionais: os obstáculos comunicacionais dos educandos com baixa ou nenhuma visão ou acometidos por surdez, prejudicam o acesso ao ambiente da escola regular. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Braille representam uma maneira de superar essa barreira.
- d) Pedagógicas: as barreiras pedagógicas se relacionam, segundo Mendonça (2013), com as barreiras atitudinais, e são exemplos: adequação curricular, capacitação dos professores e reflexão em relação à prática, recursos materiais e trabalho em conjunto com a família.

Mendonça (2013) esclarece que as barreiras relacionadas à inclusão escolar carecem que seja seguida a legislação vigente, mas também, que tenha pessoal capacitado para lidar com as problemáticas.

Conforme pode-se notar, as barreiras existentes são amplas e apresentam diferentes tipos. Os educadores precisam estar cientes quanto a elas e realizar uma reflexão crítica que possibilite ao educador a compreensão do que tem sido feito com êxito e do que precisa melhorar na relação com os educandos com necessidades específicas. Este tipo de atitude reflexiva é o ponto de partida para que sejam identificadas as dificuldades na inclusão do aluno.

Em relação aos avanços ocorridos no processo de inclusão, pode-se afirmar que desde a década de 80 o Brasil tem avançado com marcos políticos e legais relacionados a esse tema de grande importância para a educação brasileira. Uma importante legislação é a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva do ano de 2008, por meio dessa emenda constitucional foi garantido que qualquer pessoa com deficiência tem direito a educação por meio de um sistema público de educação inclusivo. (Observatório PNE, 2013)

Contudo, conforme abordado pelos autores pesquisados, às dificuldades nesse processo são muitos e variam desde as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, entre outras. Destaca-se, porém, que o mais relevante na análise dessas dificuldades no processo de inclusão está o fato de que é necessária a realização de uma reflexão crítica da prática educativa. A partir dessa reflexão o professor, a escola e os demais envolvidos poderão reformular suas ações e promoverem de forma verdadeira a inclusão do educando com necessidades específicas. (Mendonça, 2013)

A análise dos estudos realizados nas legislações brasileiras e nos estudos de Klin (2006) e Sacks (1995) percebeu-se que cada criança com necessidades educacionais especiais é um ser único sendo, portanto, necessário que os preconceitos e idealismos sejam deixados de lado no momento em que o professor o receber em sala de aula.

A convivência com a diversidade proporciona a esse aluno diversos benefícios e apresenta uma possibilidade de desenvolver-se ainda mais, contudo, ao professor não existe nenhum tipo de guia que possa fazer com que essa experiência seja mais facilitada. Apenas os erros e acertos, na tentativa e erro é que o professor e a escola regular poderão se adaptar ao recebimento deste educando. (Mendonça, 2013)

Qualidade como o amor, a paciência e o respeito são essenciais para que o estímulo dado por meio da educação possa ser bem recebido, a confiança do educando e de sua família em uma escola regular só acontece quando essas características são percebidas por eles.

Assim, as mudanças que irão gerar a confiança e a inclusão vão além de mudanças em estrutura física, na existência de professores especialistas, de recursos de última geração. Essas transformações precisam acontecer dentro da sociedade, das famílias, da escola, dos professores e dos alunos.

Fica evidente que a escola regular precisa se reinventar a cada dia, com novas formas de ensinar e de aprender. A existência de legislações que abrangem a inclusão representa um grande avanço no que se refere ao tratamento dado socialmente as pessoas com necessidades específicas, contudo, a inclusão vai muito além de uma lei, ela precisa ser vivida diariamente com todos os seus desafios e benefícios nas escolas regulares, pois apenas assim, eles poderão ser superados e novas leis surgiram tornando a inclusão ainda mais real. (Mendonça, 2013).

A realidade escolar brasileira tem revelado um crescimento significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos atípicos, desafiando os educadores a compreender, identificar e acolher essas diferenças no cotidiano da sala de aula. No entanto, como aponta Andrade, Andrade e Capellini (2014), nem toda dificuldade corresponde a um transtorno, e é justamente essa distinção — ainda pouco clara para muitos profissionais da educação — que compromete os processos de ensino e aprendizagem, resultando em práticas equivocadas de rotulação ou negligência.

A literatura especializada diferencia dificuldades de aprendizagem, muitas vezes relacionadas a fatores contextuais como vulnerabilidade socioeconômica, lacunas pedagógicas ou ausência de estímulo, dos transtornos de aprendizagem e dos transtornos do neurodesenvolvimento, que envolvem alterações neurológicas persistentes. Segundo Hudson (2025), transtornos como TDAH, dislexia, discalculia, TEA, TOC e outros exigem uma abordagem pedagógica mais estruturada, além de acompanhamento especializado.

Todavia, a falta de instrumentos e de formação técnica dificulta a identificação precoce desses sinais pelos professores, que acabam sobrecarregados diante de demandas que deveriam ser compartilhadas com uma equipe multidisciplinar. Conforme destaca o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), é imprescindível o uso de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas baseadas em evidências científicas para o rastreamento de sinais de risco, o que depende diretamente da atuação integrada entre educação, saúde e assistência social (Andrade; Andrade; Capellini, 2014).

Nesse contexto, o papel da equipe multidisciplinar torna-se central: ela não apenas apoia o professor no processo de identificação, como também contribui para o desenvolvimento de estratégias específicas de intervenção, evitando encaminhamentos indevidos, rótulos e estigmas que, infelizmente, ainda marcam o cotidiano escolar. Como

destaca o mesmo autor, muitos dos “encaminhamentos” feitos sem critérios claros acabam sobrecarregando o sistema e negligenciando o direito à aprendizagem de forma justa, respeitosa e individualizada.

Portanto, é fundamental compreender esse cenário de fragilidade formativa e estrutural, suas implicações que reforçam a necessidade urgente de equipes preparadas e interdisciplinares, comprometidas com uma educação verdadeiramente inclusiva e sensível às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

3 A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR VINCULADA À EDUCAÇÃO

3.1 O que é a equipe multidisciplinar e seu papel na escola inclusiva

A equipe multidisciplinar representa uma junção de profissionais de áreas diversificadas com foco em desenvolver um atendimento de qualidade e integrado às pessoas com deficiências. São apontados como competências das equipes multidisciplinares, de acordo com Brasil (2005, p.47):

1. Investigar e explorar os recursos da comunidade a fim de articular os serviços especializados existentes na rede de educação e saúde às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2. desenvolver estratégias de parceria entre as diversas instituições com trabalho social e comunitário, governamental e não-governamental.
3. realizar visitas domiciliares para auxiliar no acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.
4. Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo a interlocução dos segmentos da comunidade escolar.
5. Articular a mediação entre a sala de aula com o atendimento educacional especializado, o atendimento clínico, a rede de assistência e a família (Brasil, 2005, p.47).

Percebe-se que a equipe multidisciplinar tem uma função essencial dentro do ambiente escolar e do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que presta assessoria e orientação aos educadores em relação aos educandos com necessidades específicas. Um exemplo, seria a chegada de um aluno autista em uma sala de aula regular. A professora que não possua a preparação adequada pode contar o auxílio da equipe para saber como lidar com o aluno, quais as suas especificidades e assim, fazer um planejamento adequado para essas diversidades.

As equipes multidisciplinares no contexto educacional têm como principal finalidade oferecer suporte à Educação Básica por meio de uma atuação integrada, colaborativa e preventiva. Conforme destaca a Revista Literatura em Debate (2024), essas equipes são formadas por profissionais de diferentes áreas — como psicologia, fonoaudiologia, serviço social, psicopedagogia e terapia ocupacional — e atuam diretamente no ambiente escolar, acompanhando estudantes, professores e famílias. Seu objetivo central é identificar precocemente sinais de atraso ou dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem, propor encaminhamentos e estratégias adequadas, e colaborar com a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, humanizado e responsivo às demandas de cada aluno.

Apesar de a atuação da equipe multidisciplinar ser reconhecida como essencial para o apoio à educação básica, especialmente na detecção precoce de dificuldades, orientação a

professores e acompanhamento de alunos, o que se observa na prática, principalmente em municípios de pequeno porte como Novo Oriente de Minas, é a ausência concreta dessas equipes. Essa realidade não é isolada. Conforme destacam Yannoulas, Rocha e Soares (2016), muitas vezes essas equipes sequer são constituídas, ou funcionam de forma desarticulada, com baixa institucionalização e sem políticas públicas consistentes que garantam sua permanência e efetividade nas escolas.

A despeito da promulgação da Lei nº 13.935/2019, que estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de ensino, sua efetivação tem sido comprometida por fatores como ausência de financiamento, falta de regulamentação local e desconhecimento técnico por parte da gestão pública. Vale destacar que essa lei, embora represente um marco importante ao reconhecer a necessidade de apoio especializado, não configura uma equipe completa frente à complexidade das demandas escolares.

Ela pode, no entanto, ser compreendida como um ponto de partida legal e político para defender a ampliação dessa proposta, por meio da constituição de equipes multidisciplinares completas, que incluam, além de psicólogos e assistentes sociais, também psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, neuropsicólogos e pedagogos especializados em educação inclusiva. A ausência desses profissionais fragiliza o processo de inclusão escolar e mantém professores e gestores sobrecarregados, sem o suporte necessário para lidar com as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano da escola pública.

3.2 O PEI como instrumento de articulação entre saúde e educação

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para garantir uma educação inclusiva de verdade, especialmente quando falamos de estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento. Apesar de sua origem estar ligada à legislação dos Estados Unidos, onde é aplicado desde os anos 1970, no Brasil ainda enfrentamos a ausência de uma normatização clara que oriente sua implementação de forma consistente (Costa & Camargo, 2022, p. 38-39).

Por aqui, o PEI aparece em documentos legais de maneira muito genérica e, muitas vezes, é confundido com outros planos pedagógicos como o PAEE. Essa falta de diretrizes específicas faz com que muitos PEIs acabem sendo elaborados sem a clareza necessária do seu propósito, transformando-se em simples registros burocráticos ou em tarefas feitas isoladamente por professores (Costa & Camargo, 2022, p. 41).

No entanto, quando bem compreendido, o PEI se torna um verdadeiro projeto de trabalho coletivo. Como destacam Costa e Schmidt (2019), sua construção deve envolver diferentes atores: a família, os professores da sala comum e do atendimento especializado, a equipe pedagógica e os profissionais da saúde. A ideia é que essa diversidade de olhares permita entender melhor as necessidades do aluno e garantir seu acesso real ao currículo escolar — e não apenas oferecer atividades compensatórias paralelas.

Tannús-Valadão (2010, apud Costa & Camargo, 2022, p. 46) reforça que a presença de uma equipe multidisciplinar não é apenas um diferencial, mas uma exigência para que o PEI cumpra sua função. Afinal, como lembram Costa e Camargo (2022, p. 46), “não há currículo nem conteúdos diferentes para o aluno com deficiência, mas sim o mesmo currículo, ensinado de formas diferentes, de modo a contemplar suas necessidades de aprendizagem”.

A proposta do PEI se organiza em torno de cinco pilares principais:

1. Comunicação – alinhamento entre escola, família e equipe sobre os objetivos da escolarização;
2. Gerenciamento – definição clara dos apoios, recursos e serviços necessários;
3. Responsabilidade – compromisso da escola em executar e revisar o plano sempre que necessário;
4. Conformidade e monitoramento – Acompanhamento legal e pedagógico da aplicação do PEI;
5. Avaliação – processo contínuo de análise do progresso do estudante.

Até o momento, apenas o estado de Minas Gerais possui uma normativa estadual específica que se aproxima do conceito de Plano Educacional Individualizado. Trata-se do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), estabelecido por meio da Resolução SEE nº 4.405, de 27 de dezembro de 2021, que traz orientações objetivas e alinhadas com os princípios de inclusão e equidade (Costa & Camargo, 2022, p. 40-41).

Assim, fica evidente que a implementação do PEI exige planejamento, organização e, principalmente, colaboração. Como afirmam os autores, trata-se de uma ação construída coletivamente ao longo do ano letivo, com o envolvimento de uma equipe comprometida e em diálogo constante com a família, em benefício do processo de escolarização da criança (Costa & Camargo, 2022, p. 41).

3.3 O PEI no diálogo entre profissionais da educação e da saúde

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser comparado a um mapa. Essa metáfora, além de poética, é muito adequada, pois nos faz pensar que o PEI não é um documento fechado, mas um plano de rota – algo que exige constante revisão, planejamento e reorientação ao longo do percurso (Claval, 2011). Como afirma Hissa (2006, p. 30), esse instrumento “nos convida a uma cartografia constante”, ou seja, a uma construção que considera as subjetividades, as realidades de cada aluno e o tempo do seu desenvolvimento.

Essa ideia nos ajuda a compreender que o PEI precisa ser construído a muitas mãos e com muitos saberes. Não basta o olhar apenas da escola: é essencial que haja um diálogo entre a área da educação e a saúde. O capítulo de Nogueira e Vicari (2021) reforça essa importância ao mostrar que ainda temos poucas experiências sistematizadas no Brasil sobre essa integração entre os setores. Como destacam as autoras: “no Brasil, não existem estudos sobre o diálogo entre saúde e educação na construção do PEI, provavelmente porque ele ainda não é usado de modo efetivo em nosso país” (Nogueira; Vicari, 2021, p. 220).

Enquanto isso, países como França, Portugal e Estados Unidos já contam com legislações específicas que garantem a participação da saúde na construção desses planos educacionais. Um exemplo é a IDEA – Individuals with Disabilities Education Act, lei norte-americana que assegura o direito à educação pública apropriada para crianças com deficiência.

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) também estabelece, em seu artigo 19, que é dever do poder público garantir o estudo de caso, a organização dos recursos e serviços especializados e o uso de tecnologias assistivas para atender os estudantes com deficiência. Isso implica diretamente na necessidade de uma equipe multidisciplinar que possa atuar em parceria com a escola, algo ainda distante da realidade cotidiana de muitas redes de ensino, especialmente quando falamos dos alunos do público-alvo da educação especial (PAEE).

O capítulo destaca que o PEI não pode ser feito de maneira isolada nem descolado da realidade da criança e da sua família. Ele precisa ser construído em conjunto, com planejamento contínuo e acompanhamento integrado entre escola, família e profissionais da saúde. Um exemplo complementar ao PEI é o Projeto Terapêutico Singular (PTS), aplicado no SUS, que também tem como base a construção coletiva de um plano de cuidados, elaborado por uma equipe interdisciplinar a partir das demandas da pessoa atendida e de sua família (Brasil, 2008; 2014).

Essa equipe de saúde que atua (ou deveria atuar) no processo de inclusão escolar é formada por profissionais como: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, educador físico, pedagogo, neuropsicopedagogo, psiquiatra infantil,

neuropediatra, entre outros. Cada um desses profissionais tem uma função específica e complementar para que o PEI se torne de fato um plano viável, monitorado e ajustado às necessidades reais do estudante.

Dessa forma, é possível afirmar que o PEI, quando construído de forma interdisciplinar e em parceria com a rede de apoio à criança, deixa de ser apenas um documento formal e se torna um verdadeiro instrumento de transformação da trajetória escolar de alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento.

3.4 Práticas colaborativas: quando a escola caminha junto com a rede de apoio

As práticas colaborativas no ambiente escolar têm se mostrado essenciais para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A articulação entre escola e rede de apoio possibilita o planejamento de ações conjuntas que respeitam as particularidades de cada estudante, favorecendo a construção de uma trajetória educacional mais significativa. Nesse processo, a integração entre diferentes saberes profissionais contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades educacionais desses alunos (Revista Literatura em Debate, 2024).

A presença de uma equipe multidisciplinar vinculada à educação, formada por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais, viabiliza uma atuação técnica especializada e contextualizada. Essa equipe colabora com professores e gestores escolares na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos com necessidades específicas (Brasil, 2019). O trabalho conjunto permite respostas mais rápidas e eficazes, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

O papel da equipe multidisciplinar também envolve o acompanhamento contínuo e sistemático do progresso dos estudantes. Por meio de reuniões interprofissionais, escuta ativa e análise de dados, é possível ajustar as práticas pedagógicas às reais necessidades de cada aluno. Estudos demonstram que essa abordagem integrada favorece uma intervenção mais assertiva, além de reduzir os índices de evasão e reprovação escolar (Romeu; Rossit, 2022). A atuação articulada amplia as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos na rotina escolar.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento da parceria com as famílias. A equipe multidisciplinar e a escola devem manter um diálogo contínuo com os responsáveis, orientando e acolhendo-os durante todo o processo educacional. Essa relação de confiança é imprescindível para que os cuidados e as intervenções se estendam ao ambiente familiar,

promovendo continuidade e coerência nas ações (Reis *et al.*, 2020). Quando a família é ouvida e valorizada, os resultados no desenvolvimento do aluno tendem a ser mais expressivos.

A formação continuada dos professores, promovida ou mediada por essa equipe multidisciplinar, é outro elemento chave nas práticas colaborativas. Muitos docentes não possuem formação específica para lidar com os desafios impostos pelos transtornos do neurodesenvolvimento. A oferta de capacitações e o suporte técnico pedagógico constante contribuem para a construção de um corpo docente mais preparado, confiante e empático (Hudson, 2019). A qualificação dos educadores fortalece a efetividade das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Além disso, a legislação brasileira respalda a presença de equipes multidisciplinares nas escolas públicas. A Lei nº 13.935/2019, por exemplo, estabelece a obrigatoriedade da oferta de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, como forma de garantir o apoio necessário à permanência e ao sucesso escolar de todos os alunos (Brasil, 2019). Tais dispositivos legais reconhecem a complexidade do processo educacional e reforçam a importância da atuação compartilhada entre diferentes áreas do saber.

Portanto, as práticas colaborativas que envolvem escola, rede de apoio e família, mediadas por uma equipe multidisciplinar, são fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva e de qualidade para os alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A atuação em rede favorece a construção de estratégias mais humanas, individualizadas e eficazes, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global desses estudantes e para uma escola mais justa e acessível a todos (Mantoan, 2006).

4 REALIDADE EDUCACIONAL DE NOVO ORIENTE DE MINAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a realidade educacional do município de Novo Oriente de Minas, com foco na estrutura da rede municipal de ensino, nos desafios enfrentados por professores e gestores, e nas percepções da equipe escolar e de familiares acerca do atendimento aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. As informações aqui descritas foram obtidas por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno da Escola Municipal Professor Osmar Gomes dos Santos, além de observações realizadas durante o estágio supervisionado no primeiro semestre de 2025. Como parte da pesquisa, foram aplicados questionários semiestruturados a dois professores, ao diretor escolar e ao coordenador pedagógico. Também foram entrevistadas uma mãe responsável por uma criança diagnosticada com TDAH e uma tia responsável por uma criança com autismo. A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de março e maio de 2025, sendo realizada conforme a disponibilidade dos participantes. As respostas obtidas contribuíram para a construção de uma análise crítica e fundamentada da prática educacional local, articulando teoria, documentos oficiais e a realidade vivenciada no campo.

4.1 Estrutura da rede municipal e organização escolar

A rede municipal de ensino de Novo Oriente de Minas é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, criada pela Lei nº 001, de 06 de janeiro de 1997, localizada na Rua Sebastião Antônio Pereira, nº 84, no centro da cidade. Essa secretaria é responsável pela orientação técnico-pedagógica e administrativa das escolas públicas do município, promovendo diretrizes que visam à garantia do direito à educação de qualidade e à formação integral dos estudantes.

Atualmente, o município conta com dez unidades escolares, sendo três localizadas na zona urbana e sete em comunidades rurais. Ao todo, estão matriculados 926 estudantes, dos quais 482 são meninos e 444 meninas. Entre esses, 51 alunos possuem diagnóstico confirmado de transtornos do neurodesenvolvimento, e outros 24 estão em processo de investigação. Tais dados revelam a crescente demanda por práticas inclusivas e por uma rede de apoio mais estruturada.

Entre as instituições da rede, destaca-se a Escola Municipal Professor Osmar Gomes dos Santos, situada na Avenida Ildefonso Crispim, nº 208, no bairro Novo Horizonte. Essa

escola, a maior da rede municipal, atende 248 estudantes, com 13 diagnósticos confirmados e 6 em análise.

Seu Projeto Político-Pedagógico ressalta que “muitas são as dificuldades de aprendizagem na escola, que podem ser consideradas uma das causas que podem ter como consequência o fracasso escolar”, destacando que esse fracasso “não é só do aluno, uma vez que as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade encontrada entre os seus alunos” (PPP,2025, p 11).

A citação demonstra uma postura autocrítica da instituição ao reconhecer que o fracasso escolar não pode ser atribuído unicamente ao estudante, mas também às limitações estruturais da escola. No entanto, o documento não especifica quais seriam essas dificuldades de aprendizagem, utilizando o termo de forma genérica. Essa ausência de detalhamento compromete a formulação de estratégias pedagógicas direcionadas e evidencia uma lacuna institucional no reconhecimento das diferentes manifestações de transtornos do neurodesenvolvimento e dificuldades específicas de aprendizagem. Em um contexto de diversidade crescente entre os estudantes, essa omissão impede avanços significativos na construção de práticas inclusivas e no fortalecimento de uma rede de apoio pedagógico eficaz.

Quanto à equipe de apoio, a rede municipal conta com 23 monitores, sendo 6 lotados na Escola Osmar. Todas as unidades contam, em geral, com diretor escolar, coordenador pedagógico, professores regentes, professores de educação física, bibliotecários, cantineiras, porteiros, auxiliares de serviços gerais e, eventualmente, professores de reforço. Contudo, o próprio PPP reconhece uma limitação importante: “observa-se a ausência de profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais, cuja atuação seria essencial para um acompanhamento mais qualificado das demandas pedagógicas e socioemocionais dos alunos.”

O Regimento Interno da Escola Osmar, conforme citado no PPP, descreve de forma clara a organização interna e os papéis atribuídos a cada membro da equipe escolar. O diretor escolar é “responsável pela articulação entre os diversos setores, pela tomada de decisões administrativas e pela mediação das relações entre escola, comunidade e secretaria de educação”. Já os coordenadores e supervisores pedagógicos têm a função de “orientar, acompanhar e avaliar o planejamento pedagógico, além de prestar suporte aos professores e garantir que as práticas estejam alinhadas com os princípios de inclusão e equidade”.

A proposta educacional da escola está ancorada em uma visão de educação democrática, inclusiva e humanizadora.

Segundo o PPP, “a escola deve exercer o seu papel de humanização a partir da socialização e da construção de valores necessários ao exercício da cidadania, por meio da convivência democrática e de intervenções concretas nas questões sociais e culturais”. (PPP,2025, p 4).

Além disso, a instituição se compromete com a valorização da diversidade, reconhecendo que “os alunos são diferentes, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma maneira, pois cada um tem o seu ritmo para aprender”.

Apesar dessa fundamentação teórica sólida, o cotidiano escolar ainda carece de estruturas e profissionais capazes de efetivar essa proposta na prática, sobretudo no atendimento aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A própria equipe da escola reconhece, no Projeto Político-Pedagógico, a urgência de um suporte mais qualificado: “A necessidade de uma equipe formada por psiquiatra, psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, nutricionista, uma equipe especializada para atender a família. ” (PPP, 2025, p. 7)

Essa ausência compromete não apenas o acompanhamento adequado dos estudantes com necessidades específicas, mas também sobrecarrega professores e gestores, que muitas vezes assumem tarefas para as quais não foram formados. A presença de uma equipe multidisciplinar atuando de forma integrada à escola se apresenta, portanto, como uma demanda inadiável para garantir o direito à aprendizagem com equidade e dignidade.

4.2 Desafios enfrentados por professores e gestores

Os desafios enfrentados por professores e gestores da rede municipal de Novo Oriente de Minas no atendimento aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento são múltiplos e complexos. Esses desafios envolvem desde a carência de formação continuada e de recursos didáticos adequados, até a ausência de suporte especializado no ambiente escolar, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Durante as entrevistas realizadas, os professores relataram sentimento de impotência diante das demandas específicas de seus alunos. Um dos docentes afirmou: “muitas vezes a gente não sabe como agir, porque não temos formação para lidar com essas situações. A gente faz o que pode, mas sente que não é suficiente”. Essa fala revela a lacuna existente entre a teoria da inclusão, presente nos documentos oficiais da escola, e a prática efetiva no cotidiano das salas de aula. A ausência de formação específica voltada para os transtornos do neurodesenvolvimento dificulta o planejamento de estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às particularidades dos estudantes (Hudson, 2019).

Os gestores, por sua vez, destacaram a sobrecarga administrativa e a dificuldade de conciliar as exigências burocráticas com as demandas pedagógicas. O diretor escolar ressaltou que, embora a escola defenda a inclusão em seu PPP, a escassez de profissionais especializados compromete seriamente a efetivação dessa proposta. Ele pontuou: “a gente quer muito fazer mais, mas com a equipe que temos é impossível dar conta de tudo”. Tal situação evidencia a necessidade de ampliação da rede de apoio e da contratação de equipes multidisciplinares, como previsto na Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019).

Foi apontado quanto a resistência de parte da equipe escolar em modificar práticas pedagógicas tradicionais. Apesar dos avanços na discussão sobre inclusão, ainda persistem atitudes e crenças que dificultam a aceitação plena da diversidade. O coordenador pedagógico relatou que alguns professores sentem que os alunos com diagnóstico “atrapalham o andamento da turma”, revelando a urgência de ações formativas que abordem não apenas aspectos técnicos, mas também posturas éticas e empáticas em relação à inclusão (Mantoan, 2006).

A escassez de recursos materiais também foi destacada como um obstáculo relevante. Faltam materiais adaptados, tecnologia assistivas, espaços adequados para atendimento individualizado e apoio técnico para os professores. Essa realidade limita as possibilidades de mediação pedagógica e compromete a permanência e o sucesso escolar dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

Os profissionais também apontaram a necessidade de um acompanhamento mais sistemático das famílias, que muitas vezes se sentem desorientadas quanto ao processo educativo de seus filhos. A falta de articulação entre escola, família e rede de saúde dificulta o diagnóstico precoce e o encaminhamento adequado dos casos. Essa desconexão prejudica não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também o planejamento pedagógico da escola, que carece de informações consistentes para construir intervenções adequadas (Reis *et al.*, 2020).

Os desafios enfrentados por professores e gestores em Novo Oriente de Minas revelam a urgência de políticas públicas que fortaleçam a inclusão por meio da valorização profissional, da formação continuada, da ampliação da rede de apoio e da implementação de equipes multidisciplinares em todas as unidades escolares. Sem esse suporte, a inclusão permanece apenas no discurso, distante da realidade vivenciada por educadores e alunos. Avançar nesse sentido é uma responsabilidade coletiva e inadiável para garantir o direito à educação com equidade e respeito às singularidades.

4.2.1 Entrevistas com Professores

4.2.1.1 Campo: Experiência e percepção sobre o atendimento

As duas professoras entrevistadas atuam no Ensino Fundamental da rede municipal e relataram experiências distintas, porém convergentes, no atendimento a alunos com transtornos do neurodesenvolvimento (TND).

A professora 1 atua com uma aluna diagnosticada com TDAH, e descreve que, apesar do diagnóstico, não houve necessidade de adaptação de atividades, pois a estudante consegue acompanhar o desenvolvimento da turma. Segundo ela, esse progresso é favorecido tanto pela capacidade da aluna quanto pela presença de um monitor de apoio, que auxilia em momentos de desatenção. A professora avalia positivamente o desempenho da aluna, mas reconhece que há uma carência de materiais pedagógicos mais específicos e que o município ainda não fornece um ambiente plenamente adaptado para o público-alvo da educação inclusiva.

Já a professora 2 atua com três alunos com TND, cada um com perfil comportamental, emocional e social diferente. Ela afirma que esse é seu primeiro ano de experiência com esse público e destaca as dificuldades de lidar com a diversidade de necessidades. Em sua percepção, o maior entrave é a ausência de uma equipe multidisciplinar na escola, além da falta de preparo dos monitores para lidar com determinadas situações. Ela também aponta a inexistência de salas de recursos como um fator que compromete a inclusão, reforçando que “há falhas no sistema”.

Ambas as falas, embora vindas de contextos diferentes (uma professora com apenas uma aluna neurodivergente, e outra com três), revelam um ponto comum: a inclusão escolar ainda depende fortemente do esforço individual dos professores, sem o suporte técnico e institucional necessário. O depoimento da professora 2 é ainda mais contundente ao expor o desafio de atender múltiplas demandas com pouca orientação técnica.

A análise das respostas evidencia, portanto, que a ausência de uma equipe multiprofissional, aliada à falta de estrutura pedagógica especializada, prejudica tanto os alunos quanto os docentes. A necessidade de formação continuada, de salas de atendimento especializado e de uma rede de apoio integrada aparece como consenso entre as entrevistadas.

4.2.1.2 Campo: Estratégias pedagógicas e adaptação de conteúdo

As respostas das duas professoras entrevistadas revelam realidades diferentes quanto à prática pedagógica com alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, mas ambas apontam limitações estruturais importantes.

A professora 1, que atua com apenas uma aluna diagnosticada com TDAH, afirma que, até o momento, não precisou adaptar conteúdo ou estratégias pedagógicas específicas, uma vez que a aluna acompanha o ritmo da turma com o apoio de um monitor. Ela destaca que não houve, ainda, necessidade de utilizar metodologias diferenciadas, mas reconhece que a existência de uma equipe multidisciplinar seria essencial para aprimorar o trabalho docente e desenvolver estratégias mais eficazes.

Já a professora 2, que trabalha com três alunos com diferentes diagnósticos, relata um cenário mais complexo. Ela afirma que utiliza estratégias adaptativas de acordo com as necessidades de cada aluno, sem excluí-los das atividades da turma, mas respeitando seus limites individuais. Suas ações incluem a adaptação de atividades, uso de recursos pedagógicos diferenciados e uma preocupação constante em conhecer melhor o aluno para poder intervir de forma mais adequada. A professora ressalta que “quando conhecemos o aluno, fica mais fácil saber que forma trabalhar com ele”, revelando sensibilidade ao perfil de cada estudante.

No entanto, ambas as professoras concordam sobre a ausência de uma equipe multidisciplinar na escola. A professora 2 menciona que não há suporte técnico para planejar estratégias, e que os recursos materiais também são escassos. A professora 1, mesmo não tendo vivenciado ainda situações que exijam adaptações mais profundas, reconhece que a presença dessa equipe seria fundamental para garantir intervenções mais eficazes.

As falas revelam que, embora as práticas pedagógicas possam ser ajustadas pelo próprio professor, a ausência de apoio técnico especializado continua sendo um desafio central para a consolidação de práticas realmente inclusivas.

4.2.1.3 Campo: Formação e apoio profissional

As entrevistas revelam uma preocupação comum entre as duas professoras com relação à formação continuada e ao papel do apoio técnico no enfrentamento dos desafios da inclusão escolar.

A professora 1 informou possuir segunda graduação em Educação Especial e já ter participado de capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela avalia que as formações são importantes, mas reconhece que ainda são insuficientes diante das demandas práticas da sala de aula. Além disso, destaca que, caso existisse uma equipe

multidisciplinar na escola, essa equipe teria papel fundamental no apoio aos professores, na elaboração de estratégias pedagógicas e na adaptação de práticas. Como sugestão, enfatiza a importância da participação dos pais nas formações e reuniões, em conjunto com professores, monitores e gestores, reforçando a ideia de que o acompanhamento deve ser coletivo.

A professora 2 também considera a formação fundamental. Ela relata que é muito importante buscar cada vez mais conhecimento voltado ao ensino de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, pois isso impacta diretamente na qualidade do trabalho. Contudo, afirma que nem sempre a equipe multidisciplinar contribui efetivamente para essa ação — o que, mais uma vez, evidencia a ausência de apoio técnico regular na escola. Como sugestão, aponta a necessidade urgente de capacitação contínua, para que os professores se sintam preparados não apenas teoricamente, mas também na prática de lidar com o público-alvo da inclusão.

As falas evidenciam que, embora haja iniciativas de formação, elas ainda são esporádicas e pouco conectadas com a realidade concreta das salas de aula. Ambas entrevistadas reforçam que a ausência de uma equipe multiprofissional e de formações específicas representa uma lacuna significativa na política de inclusão da rede municipal, e que os professores ainda enfrentam os desafios da inclusão de forma solitária, dependendo, muitas vezes, de sua própria iniciativa para buscar conhecimento.

4.2.1.4 Campo: Estrutura física e suporte pedagógico

As duas professoras entrevistadas foram unânimes em apontar que a escola não possui sala de recursos multifuncional. A professora 1 informou que sua unidade municipal não dispõe desse espaço, embora exista uma sala semelhante em uma escola estadual do município. Apesar disso, ela ainda não precisou encaminhar seus alunos para esse atendimento especializado. A professora 2, por sua vez, foi mais enfática, relatando que a escola não oferece nenhuma estrutura pedagógica nesse sentido, reforçando que “não há sala de recurso, apenas monitores”.

Em relação ao papel dos monitores ou professores de apoio, a professora 1 relatou trabalhar com a mesma monitora desde o início do ano letivo e reconhece que esse apoio é essencial, especialmente em salas cheias. Ela valoriza o vínculo estabelecido entre monitora e alunos, destacando que isso facilita o processo de aprendizagem e garante uma atenção mais individualizada. Por outro lado, a professora 2 aponta uma diferença significativa entre monitores e professores especializados, ao afirmar que um professor de educação especial faz

toda a diferença, por ser capacitado para desenvolver atividades adequadas e utilizar materiais específicos para o processo de ensino-aprendizagem.

Questionadas sobre a estrutura física da escola, ambas reconheceram que ela não atende às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A professora 1 menciona a ausência de sala de recursos, pátio adaptado, banheiros adequados e materiais pedagógicos apropriados, o que dificulta a inclusão de forma efetiva. A professora 2 complementa essa crítica afirmando que, em sua visão, as escolas públicas são pouco estruturadas, e que, no caso da rede municipal, essa realidade é agravada pela falta de professores especializados, sendo substituídos por monitores sem a mesma formação técnica.

Essas falas revelam que os principais obstáculos à inclusão escolar não estão apenas na prática pedagógica em sala de aula, mas nas condições estruturais e institucionais da escola. As professoras destacam a ausência de sala de recursos, de materiais adequados e de acessibilidade física, além da substituição de profissionais especializados por monitores. Esse conjunto de fatores demonstra que a estrutura disponível ainda é insuficiente para atender, de forma efetiva, às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A comparação feita por uma das entrevistadas entre um professor de educação especial e um monitor de apoio reforça a importância de se investir não apenas em recursos materiais, mas também na formação e contratação de profissionais qualificados, capazes de promover práticas pedagógicas adequadas e garantir uma inclusão com equidade e qualidade.

4.2.1.5 Campo: Parcerias e intermediações com a saúde

As professoras relataram experiências semelhantes quanto às limitações do município no que se refere às articulações entre a escola e os serviços de saúde.

A professora 1 afirmou que nunca precisou realizar encaminhamento formal para atendimento especializado fora da escola, mas reconhece que não há um canal direto de comunicação entre os professores e os profissionais de saúde que acompanham os alunos. Segundo ela, a comunicação, quando existe, ocorre por intermédio da gestão escolar. Sobre o acesso dos alunos a psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas, a professora relata que o sistema é falho e que, muitas vezes, as famílias precisam se deslocar para outros municípios em busca de atendimento. Ela participou, ainda, de uma capacitação oferecida por uma profissional da saúde de Teófilo Otoni, quando atuava como monitora, mas acredita que isso é muito pouco diante das necessidades reais. Finaliza afirmando que o suporte oferecido pelo

município não é suficiente, e que seria fundamental trazer profissionais qualificados para atuarem dentro do próprio território municipal.

A professora 2 relatou que também não precisou encaminhar diretamente alunos, pois os estudantes da turma em que atua já eram acompanhados por serviços como o CAPS e a APAE. Contudo, ela reforça que não há canal de diálogo direto com os profissionais da saúde, o que limita o acompanhamento mais eficaz. Em relação ao acesso ao tratamento especializado, a professora aponta dificuldades logísticas, já que o atendimento ocorre em outro município, o que impõe barreiras à continuidade e à regularidade das intervenções. Quanto às formações, relata ter participado apenas de cursos de capacitação, e sugere melhorias tanto no acesso quanto na acessibilidade do sistema de atendimento.

As falas das duas docentes evidenciam que o município ainda não dispõe de uma rede articulada entre saúde e educação, o que compromete o acompanhamento integrado das crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, a ausência de profissionais especializados atuando diretamente no contexto escolar e a falta de comunicação entre as redes agravam o distanciamento entre diagnóstico, tratamento e adaptação das práticas pedagógicas. As sugestões das professoras convergem para a necessidade de formação continuada, fortalecimento dos serviços municipais e construção de parcerias institucionais permanentes, que coloquem a criança no centro das ações, com envolvimento intersetorial efetivo.

4.2.1.6 Campo: Relação escola-família e sugestões de melhorias

As respostas revelam que tanto a relação entre escola e família, quanto a comunicação interna entre professores e equipe pedagógica, ainda carecem de fortalecimento para garantir uma inclusão escolar mais efetiva.

A professora 1 relata que a escola tenta oferecer suporte às famílias, mas reconhece que o acompanhamento ainda é falho e que o vínculo com as famílias precisa ser fortalecido. Segundo ela, muitas famílias enfrentam situações de vulnerabilidade e necessitam de escuta e acolhimento mais próximo. Como sugestão, propõe a realização de ações acolhedoras, como cafés, almoços e encontros informais, que aproximem as famílias da escola e estimulem o diálogo.

A professora 2, por sua vez, avalia que a relação entre escola e família tem se mostrado compreensiva, mas que a comunicação ainda apresenta falhas, o que gera desequilíbrio entre os membros da equipe e impactos no processo de inclusão. Para ela, a

melhoria da relação começa com recursos pedagógicos adequados e maior articulação entre família e equipe escolar, ressaltando que, quando o trabalho é feito em conjunto, a carga se torna mais leve e o resultado mais efetivo. A docente também reforça a importância da capacitação como caminho para melhorar o atendimento e apoiar o professor no cotidiano escolar.

As falas convergem ao reconhecer que a inclusão vai além da sala de aula, exigindo diálogo contínuo, empatia e articulação entre todos os envolvidos, especialmente em contextos de fragilidade social. Para ambas, a comunicação entre escola, família e equipe técnica é uma peça-chave para o sucesso do processo educativo de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.

4.2.1.7 Conclusão das Entrevistas com Professoras

As entrevistas com as duas professoras revelam uma realidade marcada por limitações estruturais, ausência de apoio técnico especializado e a constante tentativa de adaptação por parte das educadoras para garantir a inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

No campo da experiência profissional, ambas demonstraram sensibilidade e percepção das diferenças entre os alunos com TND, mas também destacaram o quanto a falta de suporte especializado prejudica o trabalho pedagógico diário. A presença de monitores, embora necessária, não supre a ausência de professores com formação em educação especial.

No que se refere às estratégias pedagógicas, as professoras indicaram que muitas vezes precisam agir com base na própria experiência e tentativa de aproximação ao aluno, sem contar com orientações sistematizadas de uma equipe técnica. A professora com três alunos com TND descreve o esforço constante de adaptação, enquanto a outra reconhece que ainda não enfrentou situações que exigissem alterações mais profundas no planejamento.

Sobre a formação e apoio profissional, ambas reconhecem a importância da capacitação contínua, mas apontam que as formações oferecidas ainda são pontuais e insuficientes. A ausência de uma equipe multidisciplinar na escola é percebida como um dos maiores obstáculos à prática docente inclusiva.

A respeito da estrutura física e pedagógica, as entrevistadas denunciavam a falta de sala de recursos multifuncional, ausência de materiais pedagógicos adaptados, de acessibilidade nos espaços escolares e de professores especializados, o que limita significativamente a efetividade das ações inclusivas.

No campo das parcerias com a saúde, os relatos indicam que não há diálogo contínuo entre escola e profissionais da saúde, tampouco fluxo eficiente de encaminhamentos. O acesso a serviços como psicologia e fonoaudiologia é difícil, muitas vezes exigindo deslocamento para outras cidades.

Por fim, quanto à relação escola-família, as professoras reconhecem avanços, mas apontam que o acompanhamento das famílias ainda é frágil. Destacam que muitas famílias estão em situação de vulnerabilidade e que ações de acolhimento e escuta ativa podem contribuir significativamente para fortalecer os vínculos e a inclusão.

Essas falas revelam que os principais obstáculos à inclusão escolar não estão apenas na prática pedagógica em sala de aula, mas nas condições estruturais e institucionais da escola. O conjunto de desafios identificados demonstra que a estrutura disponível ainda é insuficiente para atender, de forma efetiva, às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A comparação feita por uma das entrevistadas entre um professor de educação especial e um monitor de apoio reforça a importância de se investir não apenas em recursos materiais, mas também na formação e contratação de profissionais qualificados, capazes de promover práticas pedagógicas adequadas e garantir uma inclusão com equidade e qualidade.



Figura 2 – Principais desafios apontados pelas professoras entrevistadas no atendimento a alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

Fonte: Dados de pesquisa (2025).

Como mostra a Figura 2, os desafios enfrentados pelas professoras são múltiplos e se distribuem em diferentes dimensões. Destacam-se os fatores estruturais, como a falta de sala de recursos e de espaços adaptados, os fatores humanos, como o uso de monitores sem formação específica, e a ausência de equipe multidisciplinar. As falas também revelam dificuldades na articulação com os serviços de saúde, pouca capacitação continuada e desafios pedagógicos para adaptar estratégias inclusivas. Tais elementos reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas recursos físicos e humanos, mas também formação e suporte técnico para os educadores.

4.3 Entrevistas com e equipe gestora e supervisor pedagógico

4.3.1 Escola e Equipe Multidisciplinar

Tanto a supervisão quanto a direção escolar foram unânimes ao afirmar que a Escola Municipal Professor Osmar Gomes dos Santos não conta com uma equipe multidisciplinar formalmente instituída para atuar no acompanhamento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Ambas as gestoras relataram que não há psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais integrados à rotina escolar, e essa ausência compromete a construção de um atendimento mais estruturado e contínuo para esses alunos.

Na fala da supervisão, foi destacado que, mesmo sem a equipe multidisciplinar, a escola busca formas internas de articulação entre professores, coordenação e direção, com trocas de experiências e encaminhamentos informais entre os profissionais da equipe pedagógica. Já na fala da direção, o cenário aparece com mais ênfase nas limitações institucionais: a escola não realiza encaminhamentos diretos para a saúde, nem participa do acompanhamento clínico dos alunos. Quando há necessidade, a orientação é para que a família procure atendimento médico por conta própria, com base nas observações feitas pelos professores em sala.

A diretora esclareceu que não há fluxo de articulação com os serviços de saúde, tampouco ações formalizadas nesse sentido. O que ocorre são comunicações espontâneas e não estruturadas entre a escola e as famílias, quando há percepção de comportamentos atípicos ou dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, a ausência de uma equipe multidisciplinar na escola evidencia a fragilidade da articulação entre os setores de educação e saúde. Enquanto a supervisão sinaliza tentativas de articulação interna com os professores, a direção reforça que não há uma política institucional ou estrutura formalizada que respalde o acompanhamento adequado dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

4.3.2 Identificação e acompanhamento dos alunos.

No que se refere à identificação e acompanhamento de alunos com possíveis transtornos do neurodesenvolvimento, tanto a direção quanto a supervisão da Escola Municipal Professor Osmar Gomes dos Santos apontam que não existe um protocolo estruturado ou sistematizado para essa finalidade. Em ambas as falas, observa-se que o processo inicial parte da observação dos professores em sala de aula, que, ao notarem comportamentos atípicos ou dificuldades significativas, comunicam à equipe gestora e orientam os responsáveis a buscarem ajuda médica. A supervisão destaca que, quando necessário, são elaborados documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o que revela uma tentativa de registrar e acompanhar formalmente as intervenções pedagógicas. Por outro lado, a direção ressalta a ausência de estrutura e profissionais especializados, enfatizando que a escola atua apenas como orientadora, não realizando encaminhamentos diretos nem mantendo comunicação com os profissionais que acompanham os alunos fora da escola. Ambas as gestoras reforçam a inexistência de parcerias formais com psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais, sendo o acesso a esses atendimentos feito pelas famílias, geralmente por meio da rede pública e com encaminhamentos para instituições externas, como a APAE de Teófilo Otoni. A ausência de articulação entre as políticas públicas de saúde e educação, evidenciada nos relatos, compromete a construção de um fluxo intersetorial contínuo e efetivo.

4.4. Formação e Suporte aos Professores

No que se refere à formação continuada, tanto a direção quanto a supervisão relataram a existência de iniciativas de capacitação para os profissionais que lidam com alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A supervisão apontou que essas formações são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e realizadas por uma profissional contratada, por meio de encontros mensais, presenciais ou online. Essas capacitações têm como foco orientar a equipe pedagógica sobre práticas inclusivas, preenchimento de documentos como o PDI e aspectos da anamnese da criança. No entanto, reconhece-se que o processo ainda é marcado por descontinuidade e longos intervalos entre uma formação e outra.

A diretora, por sua vez, também destacou a importância dessas capacitações, reforçando que elas contribuem para que professores e monitores compreendam melhor os transtornos e desenvolvam práticas mais adequadas. Contudo, ela apontou que houve

interrupções no processo formativo devido a questões de saúde da profissional responsável pelas ações, o que comprometeu a regularidade das atividades.

Quanto aos desafios enfrentados para a implementação de estratégias inclusivas, ambos os olhares convergem ao destacar a escassez de materiais pedagógicos específicos, a ausência de uma sala de recursos multifuncional (embora prevista no PPP), e a sobrecarga enfrentada por professores e equipe pedagógica. A direção enfatizou, ainda, as limitações estruturais da escola e a dificuldade de articulação entre o desejo de implementar projetos e a realidade prática do cotidiano escolar. Outro aspecto mencionado por ambas foi a necessidade de fortalecer a parceria com as famílias, consideradas fundamentais para a efetivação da inclusão.

Em relação à avaliação das ações adotadas pela equipe multidisciplinar, há uma distinção significativa entre as percepções. A diretora afirmou que não é possível realizar tal avaliação, uma vez que a escola não conta com uma equipe multiprofissional atuando diretamente no ambiente escolar. Já a supervisão reconhece essa ausência como uma lacuna grave e destaca que a presença de uma equipe especializada permitiria um acompanhamento mais integrado e efetivo dos alunos. Para a supervisão, a falta de um time técnico qualificado sobrecarrega os profissionais da escola e dificulta o atendimento às necessidades específicas dos estudantes. Ressaltou-se, ainda, que a criação dessa equipe possibilitaria um diálogo mais técnico, contínuo e direcionado às especificidades de cada criança

4.5 Estrutura Física e Recursos

Tanto a supervisão quanto a direção escolar relataram que a escola não possui, atualmente, uma sala de recursos multifuncional ou ambiente adaptado especificamente para atender alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A ausência desse espaço é reconhecida como um entrave para o desenvolvimento de um trabalho mais direcionado, individualizado e inclusivo. Ambas as gestoras mencionaram, contudo, que essa sala está prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e que já foram iniciados trâmites pela Secretaria Municipal de Educação para sua futura implementação.

Em relação à presença de profissionais de apoio, a direção afirmou que a escola conta com monitores — conhecidos localmente como mediadores — para auxiliar os alunos que apresentam laudo e recomendação médica. A designação desses profissionais ocorre por parte da Secretaria de Educação, sem participação da escola no processo de escolha. A supervisão, por sua vez, destacou que esses monitores muitas vezes iniciam suas atividades sem formação

específica, recebendo orientações básicas ao longo do tempo, o que impacta na qualidade do atendimento oferecido.

Quanto à estrutura física da escola, ambas reconheceram avanços, como a reforma dos banheiros para torná-los acessíveis, atualmente em fase de vistoria pela superintendência. No entanto, ainda há carência de espaços sensoriais ou específicos para o público com deficiência, sendo o pátio um ambiente coletivo utilizado igualmente por todos os alunos, sem distinção.

No que se refere aos materiais pedagógicos adaptados, tanto a direção quanto a supervisão relataram escassez. A escola utiliza materiais recicláveis ou confeccionados pelos próprios profissionais com base em oficinas e formações. Vídeos, jogos simples e atividades práticas são frequentemente empregados, embora não substituam os recursos atualizados, estruturados e específicos necessários para garantir um trabalho mais eficaz. A ausência de brinquedos acessíveis durante o recreio e de espaços adequados para alunos em momentos de sobrecarga emocional foi destacada como uma limitação para o acolhimento sensível e individualizado.

Por fim, ambas as lideranças ressaltaram que, embora haja iniciativas em andamento — como projetos de adaptação estrutural e solicitações para aquisição de materiais — ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a estrutura física e os recursos da escola atendam, de fato, às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

4.6 Parcerias e Intermediações com a Saúde

Tanto a supervisão quanto a direção escolar reconhecem que não há uma parceria formalizada entre a escola e os serviços de saúde do município voltados ao atendimento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A rede de saúde atua de forma pontual, por exemplo, com campanhas de vacinação ou quando há situações emergenciais de saúde. Contudo, não existe um protocolo oficial que regule uma atuação conjunta entre saúde e educação, nem tampouco um fluxo de encaminhamento estruturado para atender às demandas específicas desses estudantes.

A comunicação entre a escola e a política pública de saúde no município é fragilizada, sem canais definidos que permitam o acompanhamento contínuo e articulado dos casos. Quando há necessidade de atenção à saúde — seja por suspeita de transtornos ou por episódios de mal-estar —, a escola entra em contato com os pais ou responsáveis, que por sua vez procuram a unidade de saúde. É apenas nesse momento que, se necessário, a Secretaria

Municipal de Saúde realiza o encaminhamento para instituições especializadas, como a APAE de Teófilo Otoni. Ou seja, não há envolvimento direto da escola na mediação com os serviços especializados.

Em relação à formação continuada, ambas as gestoras explicam que ela é promovida pela Secretaria Municipal de Educação, voltada à orientação dos profissionais da educação sobre práticas pedagógicas e preenchimento de documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Essas formações, no entanto, não têm por objetivo oferecer orientações clínicas ou terapêuticas, uma vez que esse tipo de orientação exige a atuação de uma equipe técnica multidisciplinar, que o município ainda não possui vinculada à educação.

Diante da ausência dessa equipe especializada, a equipe pedagógica tem assumido a responsabilidade de observar, registrar e atuar com base na convivência cotidiana com os alunos. Os professores, coordenadores e monitores fazem observações sobre o comportamento, interações sociais, alimentação, autonomia e participação dos estudantes, construindo relatórios e registros que buscam subsidiar o trabalho escolar e dialogar com as famílias quando necessário.

Em situações em que os alunos apresentam comportamentos atípicos ou dificuldades de aprendizagem, os educadores realizam a escuta e orientação inicial às famílias, incentivando a busca por atendimento médico junto à rede pública de saúde. No entanto, esse processo é conduzido de maneira informal e, muitas vezes, a escola não é informada sobre o andamento posterior do caso.

Ambas as entrevistadas concordam que o suporte oferecido atualmente pelo município é insuficiente, sobretudo pela inexistência de uma equipe multidisciplinar vinculada à Secretaria de Educação. Entre as melhorias sugeridas, destacam-se: a criação dessa equipe especializada, a ampliação da formação continuada para os profissionais da escola, o fortalecimento do diálogo com as famílias e a construção de uma política intersetorial mais sólida entre saúde e educação.

4.7 Políticas Públicas e Melhorias

A ausência de uma política pública institucional clara e contínua, voltada especificamente ao atendimento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, foi um ponto central destacado tanto pela direção quanto pela supervisão escolar. Embora existam diretrizes gerais nos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno — que tratam da promoção da inclusão, dos direitos dos estudantes e

da valorização da diversidade —, não há, segundo as gestoras, um documento normativo no município que detalhe procedimentos, fluxos, protocolos ou orientações formais sobre esse tipo de atendimento. A escola atua, portanto, sem uma política local que institucionalize e organize suas ações nesse campo, o que compromete o planejamento pedagógico, o acompanhamento dos alunos e o suporte técnico à equipe.

Diante dessa lacuna, os desafios enfrentados pela gestão escolar são inúmeros e se refletem no cotidiano. A diretora e a supervisora mencionaram a inexistência de uma sala de recursos multifuncional, a carência de materiais pedagógicos adaptados, a falta de formação continuada específica sobre neurodesenvolvimento e a ausência de uma equipe técnica multiprofissional vinculada à escola — composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, entre outros. Outro desafio apontado é a fragilidade na articulação com as famílias, o que compromete o acompanhamento integral dos alunos. Além disso, há relatos de profissionais da educação que não conseguem se engajar de forma efetiva na proposta inclusiva, seja por estarem próximos da aposentadoria, seja por vivenciarem situações emocionais ou de saúde que os afastam das práticas pedagógicas mais sensíveis e adaptadas.

No entanto, apesar das limitações, tanto a direção quanto a supervisão destacaram o empenho coletivo da equipe escolar em buscar soluções com os poucos recursos disponíveis. A escola tem desenvolvido estratégias com materiais recicláveis e projetos pedagógicos mais lúdicos e integradores, como passeios, atividades fora da sala de aula e projetos ambientais que favorecem a socialização e o engajamento dos alunos, inclusive daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ações como essas foram apontadas como exemplos de inclusão verdadeira, uma vez que são pensadas para todos os alunos, e não apenas como adaptações isoladas para quem possui diagnóstico.

Como melhorias estruturantes, ambas as gestoras defenderam com ênfase a criação de uma equipe técnica especializada, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, que possa atuar de forma preventiva, formativa e integrada com as escolas. Essa equipe teria o papel de orientar gestores e educadores, promover formações mais específicas e apoiar diretamente o acompanhamento dos alunos. Além disso, sugerem a institucionalização de uma política pública municipal clara e permanente, com fluxos de encaminhamento definidos, atribuições formalizadas e rede intersetorial articulada, que vá além das legislações federais e estaduais.

A supervisão concluiu com uma metáfora potente: atualmente, a escola caminha por um trilho improvisado, estreito e frágil — fruto de tentativas e experiências cotidianas. O que se busca, no entanto, é a construção de uma estrada pavimentada, sólida e duradoura, capaz de

orientar todos os profissionais da educação, hoje e no futuro, assegurando um caminho mais digno, estruturado e eficaz para os alunos com necessidades específicas.

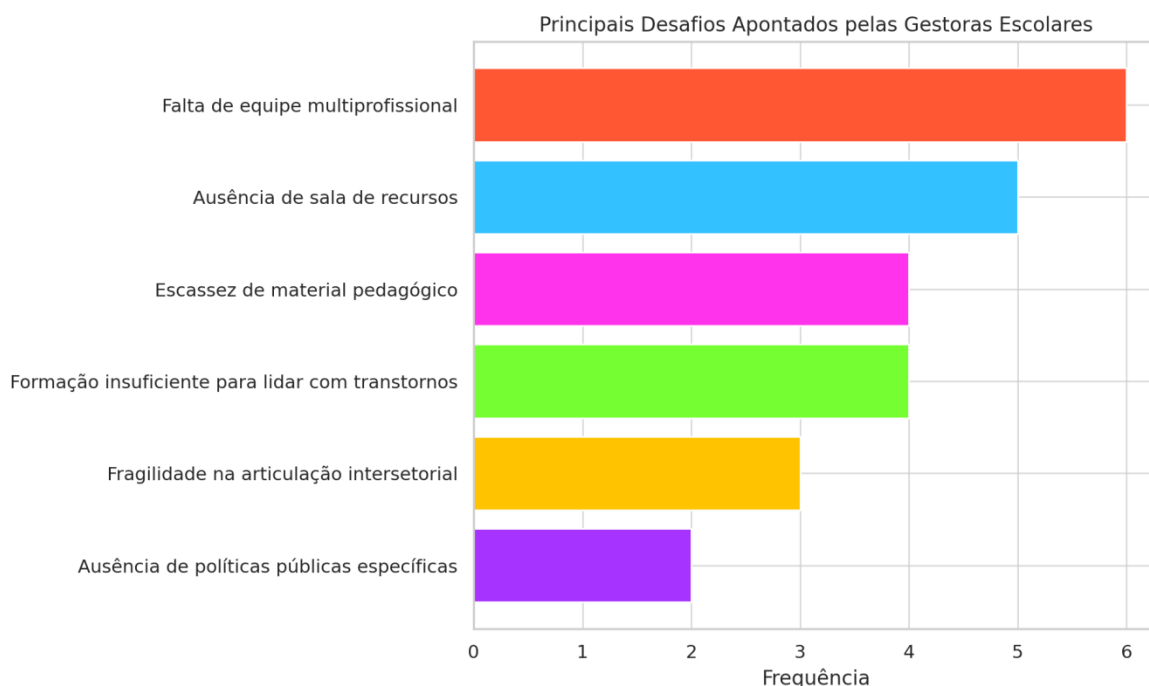


Gráfico 1 - Principais Desafios Apontados pelas Gestoras Escolares

Fonte: Dados de pesquisa (2025)

O gráfico evidencia os principais entraves enfrentados pelas equipes gestoras no cotidiano escolar ao lidarem com alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Entre os desafios mais citados, destaca-se a ausência de uma equipe multiprofissional, refletindo uma sobrecarga sobre os educadores e limitando a efetividade das intervenções. A falta de uma sala de recursos multifuncional e a escassez de materiais pedagógicos também comprometem diretamente a inclusão plena dos estudantes. Além disso, a formação ainda insuficiente e a fragilidade na articulação com a saúde pública municipal revelam a urgência de políticas intersetoriais e investimentos estruturais. Por fim, a inexistência de políticas públicas locais voltadas especificamente para o tema compromete a continuidade e a institucionalização das ações inclusivas, tornando o processo mais improvisado e desigual.

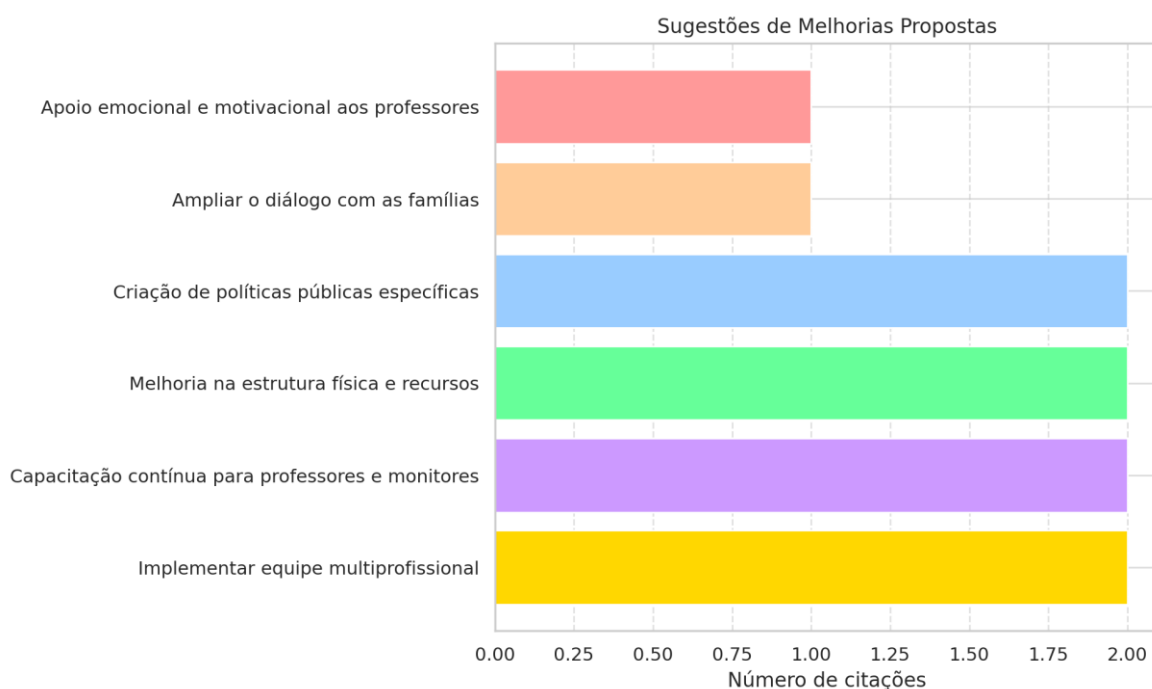


Gráfico 2 - Sugestões de Melhorias Propostas pelas Gestoras Escolares

Fonte: Dados de pesquisa (2025)

O gráfico revela as principais melhorias sugeridas pelas gestoras escolares com vistas ao fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas. A proposta mais recorrente é a implementação de uma equipe multiprofissional de referência, que possa atuar de forma preventiva e articulada com os docentes, suprimindo uma das lacunas mais críticas atualmente. Em seguida, aparecem como prioridades a capacitação contínua e a reestruturação física e de materiais, elementos essenciais para garantir acessibilidade e práticas pedagógicas mais eficazes. As gestoras também reconhecem a importância da criação de políticas públicas municipais que organizem o atendimento de forma institucionalizada, superando improvisações. Por fim, ressaltam a necessidade de fortalecer o vínculo com as famílias e de oferecer apoio emocional aos profissionais da educação, destacando uma visão mais humana e colaborativa da inclusão.

4.8 Entrevista com pais ou responsáveis

As entrevistas com a mãe de uma criança com TDAH e com a tia de uma criança com TEA revelam aspectos importantes sobre a percepção familiar quanto ao atendimento escolar e o suporte recebido por alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Ambas as responsáveis apontam que o diagnóstico dos respectivos estudantes foi realizado por

profissionais de saúde, confirmando a existência dos transtornos e a necessidade de intervenções específicas no ambiente escolar.

Em relação ao atendimento escolar, as duas entrevistadas reconhecem a existência de algum nível de suporte, com presença de monitor ou professor de apoio, porém destacam que esse apoio é limitado e poderia ser aprimorado. A mãe da criança com TDAH ressalta que sua filha conta com o apoio de uma monitora e professor de apoio em tempo integral, além da aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de atividades manuais (massinha e apoio físico), que geraram impacto positivo na aprendizagem.

A tia do aluno com TEA também avalia que o suporte escolar é “suficiente”, mas reconhece que melhorias são necessárias. Ela aponta que não percebe a existência de adaptações pedagógicas eficazes. Ao contrário, relata estar cobrando da escola atividades mais atrativas e adequadas, especialmente para incentivar o aprendizado do alfabeto, conteúdo que a criança já conhece, mas pelo qual não demonstra interesse sem estímulo adequado. Segundo ela, a recomendação da fonoaudióloga também inclui a necessidade de propostas que despertem o interesse do aluno e estimulem seu engajamento nas atividades escolares. Declara que não há acompanhamento por equipe multiprofissional dentro da escola, sendo o atendimento realizado exclusivamente fora do ambiente escolar, por meio da APAE. Além disso, destaca que a escola não mantém vínculo com profissionais como psicólogos ou fonoaudiólogos da Secretaria de Educação, o que reforça a ausência de uma articulação intersetorial mais robusta. Também observa que o monitor de apoio está presente em tempo integral (horário da aula), mas sugere que as estratégias poderiam ser mais específicas.

De forma geral, as falas demonstram o esforço das escolas e profissionais em atender esses alunos dentro de suas possibilidades, mas também escancaram os limites impostos pela ausência de políticas institucionais claras, de uma equipe técnica de referência vinculada à educação, e de estratégias intersetoriais entre as áreas de saúde e educação. As famílias reconhecem avanços, mas expressam o desejo por uma rede de suporte mais estruturada, especializada e constante.

Essa escuta evidencia o papel fundamental das famílias no processo de inclusão e no acompanhamento das crianças com necessidades específicas. Além disso, confirma a importância de fortalecer a formação dos profissionais da escola, bem como de consolidar políticas públicas locais que garantam, de maneira efetiva, os direitos dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

As duas responsáveis entrevistadas — uma mãe e uma tia — demonstraram insatisfação quanto à estrutura física da escola e à adequação do ambiente escolar para atender às necessidades específicas dos alunos sob seus cuidados, ambos com diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento.

A responsável pelo aluno com transtorno do espectro autista destacou que o espaço escolar é limitado, especialmente por não contar com salas ou ambientes adaptados para atividades diferenciadas. Segundo ela, a criança permanece restrita à sala de aula comum, o que compromete seu interesse e engajamento. Em sua percepção, deveria haver um ambiente estruturado com brinquedos pedagógicos e materiais lúdicos que favorecessem a aprendizagem de forma mais atrativa e significativa. Ela também considerou o ambiente escolar pouco acolhedor e pouco adequado às especificidades sensoriais e comportamentais da criança.

Já a mãe do aluno com TDAH apontou que o pátio da escola é pequeno e muito cheio, dificultando a movimentação da criança e limitando sua liberdade. Ela relata ainda que há receio por parte da escola — e anteriormente também dela mesma — de permitir que a criança explore sua autonomia, o que pode restringir oportunidades de aprendizagem mais ativas e significativas. Em relação aos recursos, ela afirma que a escola dispõe apenas do básico, sem brinquedos ou materiais adaptados, sendo a biblioteca o único espaço de maior interesse para o aluno.

As falas convergem ao evidenciar que a escola ainda não conta com uma estrutura física adequada, nem com um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e acessível às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A ausência de recursos pedagógicos adaptados e de espaços planejados para o estímulo ao aprendizado compromete o desenvolvimento integral dessas crianças e limita a efetividade das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Análise Comparativa: Relacionamento Escola–Família na Perspectiva das Responsáveis

Com base nas respostas das responsáveis entrevistadas, é possível observar que o relacionamento entre escola e família apresenta aspectos positivos, mas também lacunas importantes no processo de comunicação e orientação.

Ambas as entrevistadas avaliam a comunicação da escola como satisfatória, reconhecendo que recebem informações sobre o comportamento das crianças e são chamadas para conversas quando necessário. No entanto, uma delas pontua que essa comunicação,

embora presente, não é completamente efetiva, pois a escola ainda não realiza visitas domiciliares nem oferece uma escuta ativa que leve, de fato, à implementação de mudanças práticas no cotidiano escolar.

No que se refere à escuta das opiniões e preocupações das famílias, há consenso de que os profissionais demonstram empatia e receptividade, porém enfrentam limitações estruturais para atender às demandas relatadas. Uma das responsáveis destaca que, apesar da intenção da escola em ajudar, faltam recursos e equipe especializada que possibilitem transformar escuta em ação concreta.

Outro ponto crítico identificado é a ausência de orientações específicas por parte da escola no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Enquanto uma mãe relata que recebe sugestões de atividades para realizar em casa, a outra afirma que a escola não oferece apoio prático e que, na verdade, é ela quem orienta os profissionais sobre como lidar com determinadas situações, especialmente com base nos encaminhamentos da APAE. Em ambas as situações, evidencia-se a carência de um suporte mais técnico e estruturado, especialmente no que tange às estratégias pedagógicas e de saúde voltadas ao contexto familiar.

Assim, o relacionamento entre escola e família, embora baseado em boa vontade e disposição para o diálogo, ainda carece de sistematização, formação da equipe para o trabalho intersetorial e construção de um canal de comunicação mais eficaz, que vá além do contato pontual e avance para uma cooperação efetiva e orientada.

Parceria com Profissionais da Saúde – Análise Comparativa das Entrevistas

Ambas as responsáveis relataram que as crianças sob seus cuidados recebem acompanhamento com profissionais da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e psiquiatras. No entanto, esse atendimento ocorre fora do ambiente escolar e sem articulação direta entre escola e saúde.

No caso da primeira entrevistada (tia), o acompanhamento acontece em outro município, por meio da APAE, e depende de transporte fornecido pela Secretaria de Saúde. Ela relata dificuldades com o deslocamento e o tempo de espera, além de mencionar que a escola não contribui no encaminhamento ou contato com esses profissionais. A articulação com a rede de saúde e a organização dos atendimentos ficam sob sua total responsabilidade. A falta de integração entre as ações da escola e das equipes de saúde é vista como um fator que compromete o desenvolvimento da criança.

De forma semelhante, a segunda entrevistada (mãe) afirmou que o atendimento com neurologista, psicólogo, pediatra e outros profissionais acontece fora da escola, sem encaminhamento da equipe pedagógica. A única parceria visível entre saúde e escola,

segundo ela, são campanhas pontuais como vacinação e exames de vista. Não há um fluxo articulado entre educação e saúde voltado para transtornos do neurodesenvolvimento. A mãe ressalta ainda a necessidade de uma equipe técnica dentro da escola, como psicólogo e assistente social, pois entende que os professores, sozinhos, não conseguem dar conta da complexidade das demandas.

Assim, ambas as entrevistas apontam para a ausência de um trabalho intersetorial efetivo entre as políticas públicas de educação e saúde, revelando uma lacuna crítica na promoção de um atendimento integrado, contínuo e humanizado às crianças com necessidades específicas.

4.9 Sugestões de Melhoria e Reflexões Finais – Perspectiva das Responsáveis

Ambas as entrevistadas destacaram a necessidade de melhorias na escola, com ênfase na capacitação dos profissionais e na estrutura física mais adequada ao desenvolvimento de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. Para elas, a formação dos professores e monitores ainda é limitada, e a ausência de um preparo mais específico compromete a eficácia das intervenções pedagógicas e o acolhimento às necessidades individuais.

Uma das mães relatou que, anteriormente, havia troca constante de monitor, o que gerava instabilidade no processo de acompanhamento; no entanto, a permanência atual de uma única profissional já trouxe avanços. Ainda assim, ela defende que a formação precisa ser contínua e aprofundada, principalmente para que os educadores consigam enxergar o potencial dos alunos atípicos e não os tratem de forma excludente ou estigmatizada.

A outra responsável também apontou como urgente a melhoria da infraestrutura escolar, sugerindo a criação de espaços adaptados, como uma sala equipada com brinquedos pedagógicos e recursos lúdicos que favoreçam o aprendizado. Em sua avaliação, a escola ainda funciona de forma tradicional, limitando o desenvolvimento e o interesse das crianças, especialmente quando não há estímulos variados e apropriados.

Além disso, a presença de uma equipe multidisciplinar foi mencionada como fundamental por uma das entrevistadas, reforçando que o professor sozinho não consegue dar conta das múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar.

Nas reflexões finais, uma das responsáveis destacou como maior desafio o olhar da escola sobre a diferença. Para ela, ainda existe resistência em reconhecer que alunos com dificuldades podem e devem ser incluídos nas práticas regulares de forma significativa.

Segundo seu relato, muitos profissionais não acreditam que a criança possa aprender, quando na verdade o que falta é estímulo e estratégias que despertem seu interesse.

Em síntese, as sugestões das responsáveis convergem na necessidade de investir na formação humana e técnica dos profissionais, melhorar a estrutura física e os recursos disponíveis, e construir um olhar mais acolhedor e responsável diante da inclusão escolar.

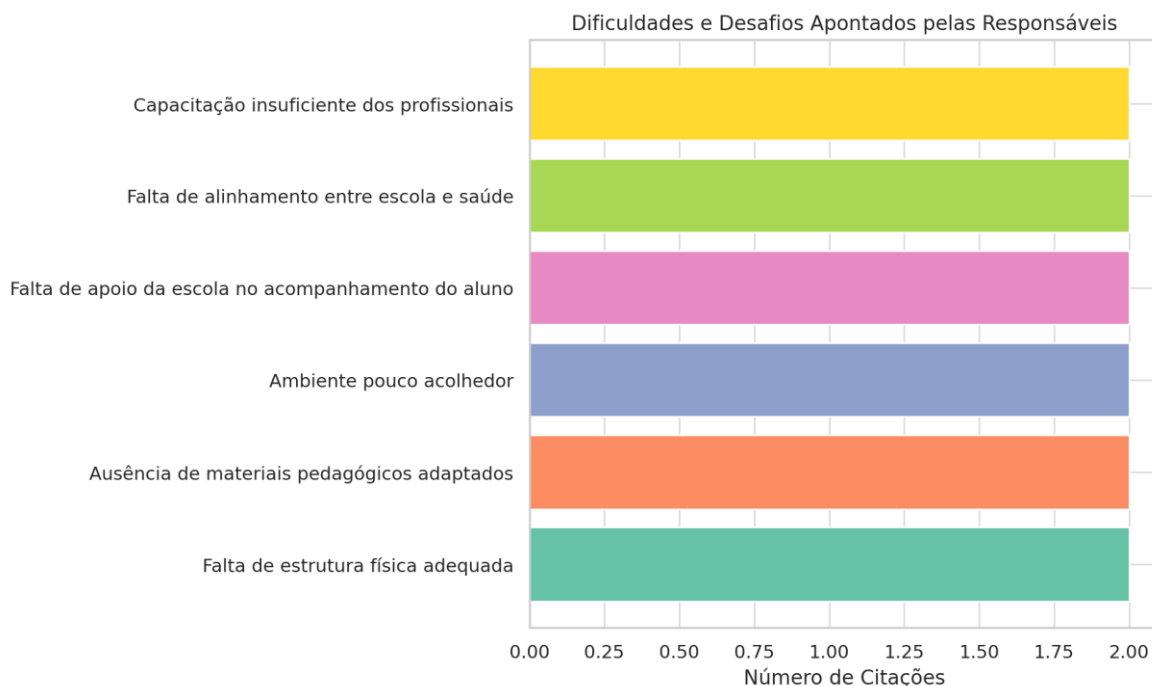


Gráfico 3 – Principais dificuldades e desafios apontados pelos responsáveis

Fonte: Dados de pesquisa (2025).

As maiores dificuldades apontadas dizem respeito à ausência de recursos pedagógicos adaptados, à falta de suporte especializado contínuo e à fragilidade da estrutura física e emocional oferecida pelas escolas. Ambas as entrevistadas relataram que a escola não conta com espaços sensoriais ou brinquedos pedagógicos que estimulem o aprendizado das crianças de forma lúdica e significativa. Destaca-se ainda a falta de integração entre as ações da escola e os profissionais da saúde, o que impede a criação de estratégias conjuntas. A ausência de orientações práticas da escola para as famílias também foi evidenciada, demonstrando a necessidade urgente de fortalecer a articulação intersetorial e de promover formações voltadas à inclusão de forma mais concreta e efetiva.

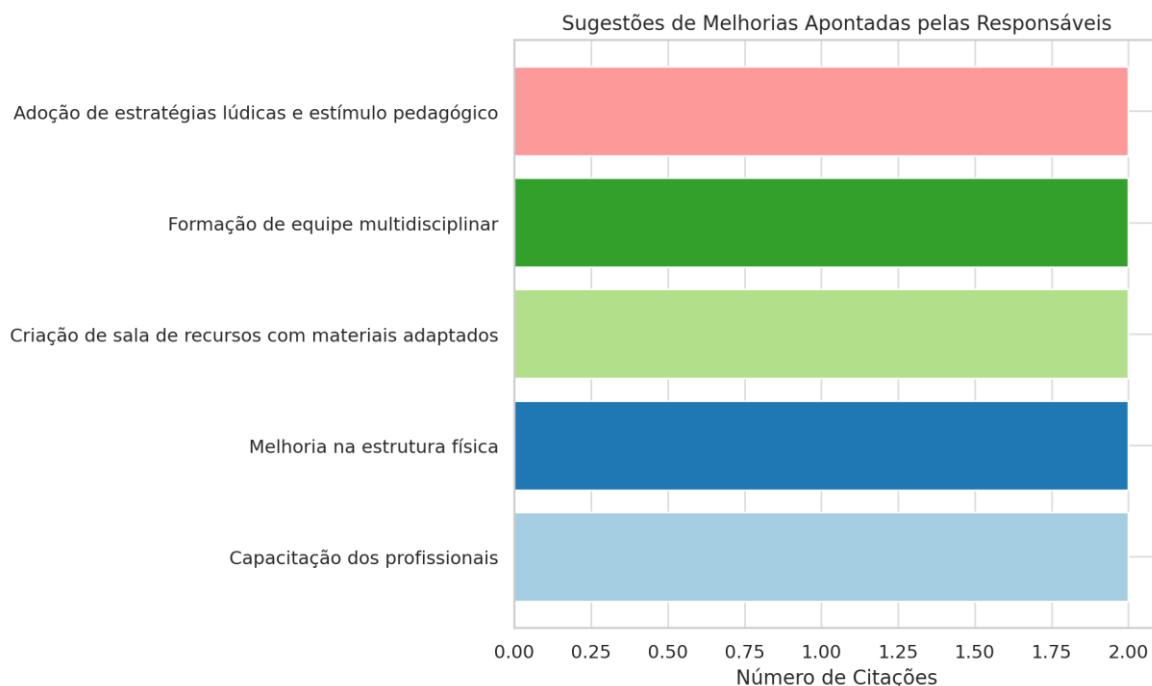


Gráfico 4- Sugestões de melhorias apontadas pelos responsáveis:

Fonte: Dados de pesquisa (2025).

As sugestões apontam caminhos claros para o aprimoramento das práticas escolares inclusivas. Entre as mais citadas estão a necessidade de formação continuada dos professores e monitores, a implementação de uma equipe multiprofissional atuando dentro da escola, e a melhoria da estrutura física e de materiais adaptados. A presença de um espaço específico para atendimento lúdico e pedagógico foi sugerida como prioridade, bem como a valorização do diálogo com as famílias e o acolhimento das suas demandas. Tais propostas, vindas diretamente de quem vivencia o cotidiano escolar das crianças, reforçam a urgência de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação inclusiva em nível municipal, respeitando as especificidades de cada território.

4.10 Propostas e encaminhamentos possíveis

Diante dos desafios identificados na realidade educacional de Novo Oriente de Minas, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, torna-se urgente propor encaminhamentos que fortaleçam a rede de apoio pedagógico e favoreçam a inclusão escolar efetiva. As propostas aqui apresentadas foram construídas com base nas observações do estágio supervisionado, na análise documental e nos relatos de professores, gestores e familiares, articulando teoria e prática com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Uma das propostas centrais diz respeito à implantação de uma equipe multidisciplinar permanente no município, conforme estabelece a Lei nº 13.935/2019, que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino (Brasil, 2019). Essa equipe poderá atuar de forma integrada com a gestão escolar, oferecendo suporte técnico, realizando avaliações, orientando os professores e promovendo ações que contemplem tanto o aspecto pedagógico quanto o socioemocional dos alunos. A presença desses profissionais também contribuirá para o fortalecimento do vínculo entre escola e família, aspecto essencial para o acompanhamento de crianças com necessidades específicas (Reis *et al.*, 2020).

Outra proposta relevante é a formação continuada dos professores e gestores escolares, com foco nos transtornos do neurodesenvolvimento, metodologias inclusivas e práticas pedagógicas adaptadas. A formação deve ir além do aspecto informativo, sendo planejada de forma prática, reflexiva e contextualizada com a realidade local. Iniciativas como grupos de estudos, oficinas pedagógicas e parcerias com universidades podem enriquecer o processo formativo e promover maior segurança e autonomia dos profissionais frente aos desafios da inclusão (Hudson, 2019).

Também se destaca a importância de revisar o Projeto Político-Pedagógico das escolas, tornando-o mais específico quanto às ações destinadas à inclusão. O PPP deve deixar de lado generalizações e reconhecer a diversidade de manifestações das dificuldades de aprendizagem, descrevendo com clareza as estratégias adotadas e os recursos disponíveis. Essa revisão deve ser construída coletivamente, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, e alinhada aos princípios de equidade, inclusão e respeito à singularidade de cada estudante (Mantoan, 2006).

No que diz respeito à estrutura física e recursos pedagógicos, recomenda-se investimento na aquisição de materiais adaptados e tecnologias assistivas, bem como na readequação de espaços escolares para garantir acessibilidade e conforto aos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, a presença de professores de apoio e reforço escolar deve ser ampliada, especialmente nas escolas com maior número de estudantes em acompanhamento clínico ou diagnóstico confirmado.

A criação de protocolos de acolhimento e acompanhamento individualizado também é um encaminhamento possível e viável. Esses protocolos devem envolver o levantamento das necessidades do aluno, definição de metas de desenvolvimento, estratégias de ensino diferenciadas, registro contínuo dos avanços e avaliação periódica das ações. O envolvimento da família nesse processo é indispensável para a construção de uma rede de apoio efetiva e corresponsável (Romeu; Rossit, 2022).

Ainda, é fundamental fomentar a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. O diálogo entre esses setores deve ser permanente e sistematizado, com o objetivo de garantir o encaminhamento adequado de cada caso, evitar rupturas no processo de aprendizagem e promover o cuidado integral da criança. A atuação em rede é um princípio norteador da educação inclusiva e deve ser colocada em prática com planejamento, escuta e corresponsabilidade (Revista Literatura em Debate, 2024).

Assim, as propostas aqui apresentadas não visam apenas responder às demandas imediatas da rede municipal, mas também apontar caminhos possíveis para a construção de uma política educacional mais inclusiva, justa e sensível às necessidades dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Investir nessa direção é assegurar o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as singularidades, promovendo a equidade e fortalecendo os laços entre escola, família e comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar os desafios enfrentados pelas escolas públicas municipais diante da ausência de uma equipe multiprofissional no apoio a alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A partir das entrevistas com professores, equipe gestora e responsáveis por alunos, foi possível identificar aspectos recorrentes que comprometem não apenas a rotina dos profissionais, mas, sobretudo, o desenvolvimento escolar e social das crianças.

O primeiro objetivo, que tratava das dificuldades enfrentadas por professores e equipe pedagógica no manejo, identificação e acompanhamento desses alunos, foi amplamente contemplado. Os dados revelam que os educadores, embora comprometidos, sentem-se inseguros diante da ausência de suporte técnico especializado. A falta de formação continuada específica, o acúmulo de responsabilidades e a dificuldade em diferenciar comportamentos típicos de sinais de transtorno foram apontadas como barreiras significativas. Isso evidencia a urgência de uma rede de apoio estruturada que possa amparar pedagogicamente o trabalho docente.

O segundo objetivo, voltado a examinar os impactos dessa ausência no processo de ensino-aprendizagem, mostrou que os alunos com neurodivergências acabam sendo penalizados por um sistema que não oferece recursos adequados. Muitos são acompanhados apenas pela intuição e boa vontade dos profissionais da escola, o que compromete a assertividade das intervenções. As famílias também relatam a falta de adaptação de atividades, ausência de espaços sensoriais e limitação de materiais adequados, fatores que dificultam a aprendizagem e o engajamento desses estudantes.

Por fim, o terceiro objetivo, que visava compreender as estratégias adotadas pelas escolas para suprir a falta da equipe multiprofissional, revelou que, embora exista esforço coletivo, as ações são pontuais e não sustentadas por políticas públicas efetivas. O uso de monitor de apoio, a tentativa de realizar atividades adaptadas e o acolhimento afetivo são medidas que ajudam, mas não substituem o trabalho técnico de uma equipe especializada. Em muitos casos, os próprios familiares assumem a responsabilidade de buscar diagnósticos, manter contato com a saúde e intermediar os encaminhamentos, evidenciando uma sobrecarga que deveria ser compartilhada com o poder público.

Diante disso, reafirma-se a importância de uma política pública local que regule a presença e atuação de equipes multiprofissionais nas escolas, promovendo um diálogo contínuo entre saúde e educação. Reforça-se também a urgência de investir em formação continuada, infraestrutura escolar inclusiva e estratégias de acompanhamento individualizado, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como possibilidade para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do estudo para outras escolas e municípios, bem como a investigação da implementação prática de instrumentos como o PEI e o Projeto Terapêutico Singular (PTS) no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago.2010. Disponível em < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>> Acesso em 02 Jun.2025.

ANDRADE, BNP; PEREIRA, GET; E DIAS, GS; SILVA, GBB; PEREIRA, GHG; PEREIRA, JFE; GONZAGA, MEC; VALENTIM, MEZ; DA COSTA, ME; MORAES, SM A importância da abordagem multidisciplinar no tratamento de crianças com espectro autista. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, [S. l.], v. 1, pág. 3568–3580, 2024. DOI: 10.34119/bjhrv7n1-288. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/66786>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A nova classificação americana para os transtornos mentais—o DSM-5. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARMONIA, Aline Citino *et al.* Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 3, p. 759-765, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.**

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão- a Escola Comum Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará.2010.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 238, p. 1, 12 dez. 2019. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: [data que você acessou].

GARCIA, Vera. **Conheça a diferenças conceituais entre inclusão e integração.** 2011. Disponível em < <https://www.deficienteciente.com.br/conheca-diferenca-conceitual-entre.html> > Acesso em 18 jan.2025.

HUDSON, Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

HURT, Lisa et al. Understanding and improving the care pathway for children with autism. **International journal of health care quality assurance**, v. 32, n. 1, p. 208-223, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30859873/> . Acesso em 18 jan.2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Ana Maria Alves. **Neurodiversidade na educação: quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes?**. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

REIS, Gislaíne Alves *et al.* Qualidade de vida de cuidadores de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 22, p. 59629-59629, 2020. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/59629/35337> Acesso em 17 jan.2025.

REVISTA LITERATURA EM DEBATE. O trabalho da equipe multidisciplinar na educação. Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 69–91, jan./jun. 2024. DOI:[10.31512/19852625.2024.19.33.69-91](https://doi.org/10.31512/19852625.2024.19.33.69-91)

ROMEY, C. A., ROSSIT, R. A. S.. Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com Transtorno do Espectro do Autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, 28, e0114. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0114>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* . **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo , v. 22, supl. 2, p. 07-11, Dec. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso>. Acesso on 06 jun.2025.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Artmed Editora, 2015.

SANTOS, et.al. **Metodologias de ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão**. 2017. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1695_ee8a90ab371b8e7be05bf467184f1ded.pdf> Acesso em 6 jun.2025.