

## Prática inclusiva: um relato de experiência de professoras da Rede Municipal de Ensino de São Luís

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.10387>

Sâmia Cristina Martins Silva<sup>1</sup>, Rayane Gonçalves Aguiar<sup>2</sup>, Chirlene Ferreira Vieira<sup>3</sup>,  
Márcia Talídia Ferreira Rodrigues<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente texto traz um relato de experiência de quatro professoras da Rede Municipal de Educação de São Luís que destacam o resultado de práticas inclusivas para alunos com deficiências em uma escola frente ao insuficiente apoio do Estado. Este texto aborda as especificidades da aprendizagem de cada um deles e o desempenho escolar em 2024, a fim de realizar um comparativo e definir que fatores impactam o processo educacional inclusivo. Este estudo tem abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa exploratória cujo método é um relato de experiência em que as especificações têm como base o roteiro definido por Mussi, Flores e Almeida (2021). Ao fim da apresentação dos relatos e da discussão a respeito deles, percebeu-se que mais do que o diagnóstico médico e existência ou não de tutor em sala de aula, foi o apoio da família o fator com maior relevância para o êxito das práticas pedagógicas inclusivas nos casos apresentados. Contudo o que se defende é que o êxito seria ainda maior e poderia contemplar mais alunos caso as políticas públicas educacionais e inclusivas fossem aplicadas.

**Palavras-chaves:** inclusão, docência, experiência.

## Inclusive practice: an experience report by teachers from the São Luís Municipal Education System

**Abstract:** This text provides an account of the experience of four teachers from the São Luís Municipal Education Network, who highlight the results of inclusive practices for students with disabilities in a school faced with insufficient support from the state. This text addresses the specificities of each student's learning and school performance in 2024, in order to make a comparison and define which factors impact the inclusive educational process. This study has a qualitative approach and is characterized as exploratory research whose method is an experience report in which the specifications are based on the roadmap defined by Mussi, Flores and Almeida (2021). At the end of the presentation of the reports and the discussion about them, it emerged that more than the medical diagnosis and the existence or not of a tutor in the classroom, family support was the most important factor in the success of the inclusive pedagogical practices in the

<sup>1</sup> Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, São Luís, Maranhão, Brasil. [samiacmartinss@gmail.com](mailto:samiacmartinss@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-5213-0582>

<sup>2</sup> Mestre em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Maranhão. Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. [rayaneaguiar1706@gmail.com](mailto:rayaneaguiar1706@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-1938-3158>

<sup>3</sup> Mestranda em Arte pelo Programa de Pós-graduação em Rede – ProfArtes em Rede Nacional. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. [chirlenefv@gmail.com](mailto:chirlenefv@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0003-3097-2644>

<sup>4</sup> Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Avaliação, Planejamento e Educação. Centro de Avaliação, Planejamento e Educação, Imperatriz, Maranhão, Brasil. [talidiarodrigues@gmail.com](mailto:talidiarodrigues@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0008-2121-6464>

cases presented. But what is argued is that success would be even greater and could include more students if public educational and inclusive policies were applied.

**Keywords:** inclusion, teaching, experience.

## Introdução

A prática da pesquisa por professores da educação básica por vezes é uma atividade deixada à margem da prática docente (Lüdke, Cruz, 2010), o que é errôneo pois a proximidade deste profissional com a realidade educacional e por poder experimentar diariamente as conclusões de uma investigação científica são diferenciais importantes para o fazer científico. É o professor em sala de aula que pode observar imediatamente os reflexos da aplicação de métodos inovadores, a eficácia de dispositivos avaliativos e todas as sugestões que a academia teoriza.

Sabendo disso, este estudo traz relatos de experiências com seis alunos diagnosticados com deficiência em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – que cursaram em 2024 6º, 7º ou 8º anos do ensino fundamental. Esses relatos partem daquilo que foi observado e praticado como atividades educativas por quatro professoras da referida escola – as autoras deste artigo – em suas respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Ciências, Arte e Geografia.

O aspecto multidisciplinar desses relatos traz um ganho significativo, pois o que será mostrado adiante não é a experiência isolada de um professor durante seu horário de aula, mas as reflexões oriundas do debate entre docentes a respeito de cada aluno, o que inclui aquilo que há de comum na inclusão do aluno, mas também o que pode aparecer como especificidade daquele discente em disciplinas como Arte, por exemplo, disciplina que costuma demandar dos alunos habilidade manuais e artísticas.

Sabe-se, entretanto, que, sendo um relato, algumas etapas do fazer científico não foram aqui adotadas, porém entendemos que textos como este podem ser utilizados por pesquisadores que não tenham acesso ao cotidiano escolar, portanto que tenham um percurso mais complexo para ter acesso aos dados apresentados aqui, ou que estejam querendo encontrar problemáticas específicas para o início de uma investigação científica.

Com base no que foi citado até aqui e a partir do tema inclusão escolar de alunos com deficiência, apresenta-se como problema de pesquisa: quais fatores causam impacto mais relevante na prática docente com fins de inclusão? Destacando que este problema de pesquisa tem como base um contexto em que não há tutor, cuidador, acompanhante especializada e profissional de atendimento escolar especializado (AEE), bem como a

contratação dos professores cujos relatos compõem este texto não teve como pré-requisito a formação em Educação Especial e Inclusiva, apenas graduação nas disciplinas específicas as quais exercemos docência.

Com vistas a responder a essa pergunta, apresenta-se como objetivo principal deste estudo concluir quais os fatores de maior impacto na prática docente com fins de inclusão. Entretanto, para alcançar esse objetivo, durante o percurso metodológico será necessário alcançar os objetivos específicos a seguir: relatar a experiência da prática docente inclusiva de quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de São Luís e apontar as especificidades de cada caso apresentado.

Tendo como base essa estrutura da investigação, percebe-se que a relevância deste relato dá-se pela proximidade das autoras com o campo de investigação e por trazer panorama diverso sobre a acessibilidade na escola pelo olhar de profissionais com formação em áreas distintas, o que, por consequência, tem como relevância científica a possibilidade de transpor as reflexões aqui apresentadas para outras escolas, visto que o contexto de observação se assemelha, pelo menos, a outras instituições educacionais em São Luís/MA, sendo, portanto, um aspecto indutivo da produção de conhecimento.

## **Fundamentação teórica**

Será apresentado, adiante, um contexto amplo a respeito da inclusão tendo como orientação basilar a incapacidade de realizar pesquisas sem que se leve em consideração aspectos sociais, históricos, políticos e demais que sejam necessários para a compreensão dos fenômenos como um todo (Bakhtin, 2010).

Desta forma, este texto versa sobre a inclusão como parte fundamental de um dos campos mais importantes para a sociedade: a Educação. Essa importância é resumida na afirmação a seguir: “A Educação é, por natureza, um campo de conhecimento plural, reflexivo e democrático, sendo um espelho da sociedade.” (Negreiros, 2021, p. 16). Sendo tal espelho, percebe-se que há uma grande diferença entre aquilo que a sociedade diz que deveria ser e o que de fato ocorre.

A respeito do que “deveria ser”, busca-se como exemplo a legislação brasileira a respeito da educação inclusiva, com destaque para o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que traz em seu capítulo IV

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, não paginado)

Com base no fragmento acima, o sistema educacional brasileiro deveria ser sinônimo de eficiência inclusiva, cujo ambiente escolar pudesse ser capaz de proporcionar aos alunos com deficiência todos os recursos necessários para aprimorar habilidades diversas do aluno.

O que se percebe, entretanto, conforme o que vai ser relatado nos tópicos adiante, é que a realidade escolar não é essa, pelo menos não no contexto deste texto. É explícita a falta de profissionais como tutores, cuidadores e profissionais de AEE, além da falta de salas de recursos para apoio educacional no contraturno. Na escola campo de observação, nem este espaço, nem esses profissionais estão disponíveis para apoio aos alunos que terão suas vivências escolares descritas.

Ainda sobre a importância da educação escolar, vale explicitar que

A instituição escolar é, em sua essência, um espaço privilegiado no qual as diferenças humanas convivem. Ela é um local de constituição de subjetividades e de interação com o meio, sendo, para muitos, a primeira e mais significativa experiência social. (Negreiros, 2021, p. 16)

Sobre o que foi citado acima, é importante destacar que inclusive a questão do convívio com as diferenças e com outros alunos pode ser prejudicada devido a falta de recursos importantes para a permanência do discente com deficiência na escola. Se este aluno é marginalizado no processo educacional, até a vontade de estar naquele espaço é afetada.

A partir dessas considerações, vê-se como necessário explicitar que elementos seriam necessários para inclusão efetiva de alunos com deficiência no ambiente escolar e no processo educacional. Inicialmente, é importante apresentar o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência define como tecnologia assistiva

Art. 3º III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; [...]. (Brasil, 2015, não paginado)

Com fins educacionais, podem-se listar como tecnologias assistivas: lápis e/ou canetas adaptados; dispositivos com leitor de tela; elaboração de atividades adaptadas às potencialidades dos alunos; material com letra ampliada ou em braile; entre outros. O uso de cada uma dessas tecnologias vai depender de uma análise individual dos profissionais

de educação que possam definir, em diálogo com o aluno quando possível, o que é necessário ou não.

Sobre essa análise, é fundamental que se destaque o papel de outros profissionais para a inclusão na escola cujos cargos e competências estão descritos adiante neste tópico.. Evidencia-se, também, que houve algumas mudanças em relação a quais desses profissionais apoiariam o professor em sala de aula. Tais mudanças estão relatadas iniciaram a partir do que destaca o fragmento abaixo

[...] até o ano de 2008, o único suporte profissional à inclusão escolar previsto nos documentos oficiais era o do “professor especializado” [...] previa profissional para prestar um serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns para exercer função docente com exigência de formação em licenciatura em educação especial ou complementação de estudos ou pós-graduação [...]. (Lopes, Mendes, 2023, p. 3).

Esse perfil profissional não era suficiente para atender às demandas inclusivas porque se percebeu a necessidade de um profissional que pudesse trabalhar especificamente com os alunos em um espaço distinto para reforçar os conhecimentos obtidos na sala de aula regular e articular informações com o professor das salas comuns. Desta maneira, foi criado o profissional de atendimento educacional especializado (AEE) para trabalho docente nas salas de recurso multifuncionais (Martins, 2011).

Além desse, existem várias nomenclaturas para outros profissionais que auxiliam no processo inclusivo, porém destacamos, aqui, dois por serem mais comuns: o cuidador e o acompanhante especializado. O primeiro teria como atividades o cuidado com “[...] higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.” (Brasil, 2008, p. 17), já o acompanhante teria como responsabilidade o suporte aos alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA), porém o que se fala a respeito deste profissional na Lei nº 12.764/2012 é “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (Brasil, 2012, não paginado). Com essa indefinição de atividades, por vezes, o acompanhante especializado passa a realizar funções de outros profissionais como o cuidador.

Por fim, destaca-se a importância da ferramenta Planejamento Educacional Individualizado (PEI ou Plano de Desenvolvimento Individual – PDI) que é um recurso em que deveriam constar principais dificuldades dos alunos, potenciais, evolução de

desempenho, objetivos a alcançar e demais informações necessárias ao trabalho pedagógico com avaliação e revisão periódicas (Glat; Vianna; Redig, 2012).

Contudo, vale ressaltar que “No Brasil, não há um regulamento nacional que institua a obrigatoriedade na utilização do PDI, mas existem orientações sobre a importância da individualização do ensino.” (Hudson e Borges, 2020, p. 5). Pela falta dessa obrigatoriedade, o que é feito efetivamente é a adequação de atividades de maneira descoordenada e, por vezes, sem continuidade. Isso traz perdas não apenas para o aluno que pode ser exposto a atividades inadequadas e/ou repetitivas. Essa é mais uma questão de importante discussão a ser realizada, porém como o foco deste estudo é relatar uma experiência, nos restringimos a exemplificar nosso esboço de PEIs – ainda não formalizados – nas descrições de cada situação dos alunos em observação.

Tendo em vista o que foi explicitado até aqui, passa-se, agora, para o enfoque aos relatos elaborados pelos autores deste artigo a fim de proceder o recorte contextual da nossa realidade na Rede Municipal de São Luís.

## **Metodologia**

Inicialmente, destaca-se a importância do método indutivo adotado neste texto, pois as considerações aqui apresentadas podem ser relevantes para transpor uma realidade específica como “primeiro passo” ou diagnóstico para construir reflexão a respeito do contexto geral sobre a inclusão na rede pública e ensino na educação básica.

Além disso, este estudo trata-se de um relato de experiência, conceituado como “um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional [...] cuja característica principal é a descrição da intervenção” (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p. 65). Assim, o conhecimento que se busca produzir aqui tem como objetivo mostrar um recorte importante a respeito do contexto real de inclusão em São Luís, mas também mostrar a intervenção realizada pelas autoras, bem como concluir que fatores foram mais relevantes para o sucesso ou insucesso dos métodos que serão relatados.

Desta forma, são apresentados os relatos de atividades pedagógicas realizadas por professoras das disciplinas Língua Portuguesa, Ciências, Arte e Geografia com seis alunos do 6<sup>a</sup> ao 8<sup>º</sup> anos<sup>5</sup> no ano letivo de 2024, embora em alguns dos relatos sejam retomadas informações também do ano letivo de 2023 para fins comparativos.

---

<sup>5</sup> Não existiram alunos diagnosticados com deficiência no 9º ano em 2024 nesta escola.

Devido à limitação de páginas concernentes à diagramação de artigos científicos, aqui serão apresentadas apenas as considerações e reflexões desses discentes cuja prática inclusiva pautou-se em avaliar em conjunto entre docentes, famílias e relatórios multiprofissional e, a partir dessa avaliação, elaborar atividades adaptadas às habilidades já desenvolvidas pelos alunos observados. Mais do que quantidade de atividades aplicadas, o que se destaca aqui são as percepções dos autores deste texto a respeito do processo educacional de cada discente.

Diante dessas definições, destaca-se que a abordagem aqui adotada é a qualitativa (Lima Júnior *et al.*, 2021), já que o objetivo não é trazer validação em números, mas analisar cada caso, compará-los e a partir disso fazer conhecer o contexto como ele se apresenta e trazer reflexões que possam contribuir com as pesquisas na área, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa exploratória (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023).

Outrossim, este texto parte de observações estruturadas participantes a respeito das práticas dos autores deste texto, mas apresenta, ainda, como técnica a análise documental (Lima Júnior *et al.*, 2021), já que fizemos reflexões a respeito do que normas legais definem como fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência no processo educacional.

A partir dessas explicações, estão apresentados no tópico seguinte os relatos a respeito dos seis alunos observados, sendo que para cada um foi atribuída uma letra aleatória – A, B, C, D, E, F – para que não seja possível identificá-los, mas também porque o fundamental neste estudo é perceber o contexto em que eles estão inseridos e que aspectos foram mais decisivos para a inclusão deles.

## Resultados e Discussão

Apresentamos, a seguir, os relatos com as ressalvas iniciais de que na escola observada para os alunos citados não há profissional de atendimento educacional especializado, cuidador, acompanhante especializado, sequer estagiários que possam auxiliar esses alunos em sala de aula. No turno matutino – onde funciona o ensino fundamental I - ainda há uma profissional de AEE e uma estagiária, mas que atendem apenas aos alunos daquele turno.

Também não estão formalizados planejamentos educacionais individualizados para nenhum desses alunos, acredita-se que a partir dos relatos escritos abaixo possamos

começar a escrever esses documentos para tornar mais efetivo o trabalho docente no ano letivo de 2025 e, por consequência, os alunos terem mais proveito.

A partir desses adendos, passa-se aos relatos.

#### *Aluno A*

Este aluno é diagnosticado como pessoa com TEA, porém não demanda apoio de acompanhante especializado. No caso dele, sequer foram aplicadas atividades diferenciadas, pois o aluno é leitor fluente e demonstra acompanhar com bom desempenho as atividades regulares. Porém, devido a enfermidades associadas ao TEA, o aluno tem muitas ausências, contudo elas não impactam com grande evidência nas notas do aluno, pois a mãe sempre entra em contato com os professores para justificar as ausências e solicitar as atividades feitas em sala.

Com essa iniciativa da mãe, o aluno teve acesso aos conteúdos mesmo quando não pôde frequentar a escola e, como consequência, foi aprovado no fim do ano letivo mesmo sem a existência de um plano de ensino individualizado para ele.

#### *Aluno B*

Este aluno cursou o 6º ano na escola, tem diagnóstico de TEA e frequentou regularmente as aulas. Tem poucas ausências e as que tem são para consulta médica ou terapias, todas previamente justificadas pela mãe. Destaca-se que a mãe mantém contato constante com a equipe pedagógica, inclusive para relatar a respeito dos conteúdos que, em casa, o aluno apresentou mais dificuldades e os que precisa reforçar.

Sobre o aluno B, também não são realizadas adaptações às atividades e não se viu necessária a formulação de PEI, ele requer apenas mais tempo para escrita e resolução de atividades quando dispersa a atenção, mesmo assim não chega a ser o último da classe a terminar.

Escreve e lê com fluência (Ferreiro, 2011), tem hiperfoco<sup>6</sup> em leitura, então as atividades que demandam essa habilidade são realizadas com destreza por ele. Reforça os conteúdos em casa, apresentando dificuldade apenas em fazer cálculos, o que vem sendo sanado com o reforço em casa feito pela mãe com jogos pedagógicos de tabuada e material dourado disponibilizados pela escola. Os reflexos positivos do uso desses

<sup>6</sup> “O hiperfoco é um estado mental caracterizado por uma concentração intensa e profunda em uma atividade específica. Durante esse período, a pessoa (que pode ser a situação do seu aluno) fica completamente envolvida por aquilo que está fazendo, podendo até mesmo perder a noção do tempo e do ambiente ao seu redor.” (Santos e Teixeira, 2024, p. 3).

recursos foram vistos não apenas pela mãe, como também pelo professor de matemática, o que resultou em progressiva melhora das notas e aprovação sem necessidade de recuperação de nota.

Como resultado desta parceria entre escola e família – também com o uso de recursos didáticos – o aluno apresentou bom desempenho ao longo de todo o ano letivo de 2024, notas bimestrais pelo menos regulares e aprovação em todas as disciplinas.

#### *Aluno C*

O aluno C também cursou o 6º ano em 2024, foi diagnosticado com deficiência intelectual, ainda está no nível pré-silábico de leitura, não frequenta a escola por questões de saúde, logística para levá-lo e assistência que seria necessária para ele em sala, mas a escola não dispõe, como cuidador e profissional de AEE.

Contudo, no início do ano letivo, a mãe do aluno solicitou à gestão, coordenação e professores que as atividades destinadas a esse aluno fossem realizadas por ele em casa com o apoio da mãe e do irmão – que também cursou o 6º ano na mesma escola – e elas seriam devolvidas assim que concluídas para atribuição de notas e para que se pudesse acompanhar o desenvolvimento de habilidades do aluno.

Esse acordo foi cumprido e já é possível ver melhora na caligrafia do aluno, aptidão para atividades artísticas como colagem, pintura e desenho. Esse panorama foi perceptível, mesmo com o aluno ainda estando no nível pré-silábico de leitura e escrita (Ferreiro, 2011).

Ao fim do ano, o aluno foi considerado aprovado e todas as atividades por ele realizadas estão arquivadas em uma pasta na escola em que todos os professores podem ter acesso e que se pretende formalizar o PEI com o acréscimo de todos os materiais produzidos pelo aluno.

Sobressai-se neste caso que a mãe sempre comunicava aos professores a respeito de quais atividades o aluno teve mais ou menos dificuldades e quais ele se recusava a fazer. Não deixamos de enviar as atividades mais complexas para ele, mas com as declarações da mãe, foi possível entender as aptidões do aluno.

#### *Aluno D*

Diagnosticado com transtorno do espectro autista, este aluno cursou o 7º ano, demonstrou baixo interesse em realizar as atividades propostas em sala, sabe escrever apenas o primeiro nome, nível pré-silábico de leitura e é consenso entre professores que

ele constantemente apresentava resistência quando atividades adaptadas foram oferecidas a ele.

O aluno faltou muitas aulas, até um bimestre inteiro em algumas disciplinas. Nota-se que as ausências iniciaram assim que cada professor tentou solicitar que ele realizasse alguma atividade em classe. Inclusive, o aluno chegou a chorar recusando-se a fazer o que tinha sido solicitado, demonstrando, com isso, imaturidade para a sua idade.

Acredita-se que esse comportamento tenha a ver com a interação da família com a escola que não é efetiva desde o ano letivo de 2023, quando ele entrou na escola. A presença e o apoio dos responsáveis foram solicitados para a discussão de estratégias educacionais, mas não houve resposta efetiva até então.

Nas raras vezes em que se conseguiu falar com a avó do aluno, há por parte dela discurso permissivo, por vezes tentando justificar sem sucesso a falta de interesse do aluno, desrespeito com os colegas e não vendo problema no fato de ele se recusar a fazer o que é proposto.

#### *Aluno E*

Este aluno também cursou o 7º ano em 2024, porém apresenta outros diagnósticos. Conforme laudo entregue à escola, ele tem transtornos hipercinéticos – Déficit de Atenção/Hiperatividade (F90.0), transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81) e Outros transtornos comportamentais e emocionais (F98).

Ainda sobre o caso do aluno E, a leitura está no nível silábico, porém vem se tornando cada vez mais difícil até mesmo avaliar a aprendizagem do aluno devido às constantes faltas injustificadas, falta de retorno da mãe aos comunicados escolares sobre mau comportamento e sobre reuniões a respeito das notas.

O aluno quando frequenta as aulas é indisciplinado e não realiza as atividades oferecidas a ele – com ou sem adaptação. Desta maneira, a referência aos professores fica apenas por conta do seu comportamento em sala e quase total “escuridão” a respeito do que vem sendo realizado de acompanhamento fora da escola, seja médico, terapêutico ou educacional.

Devido a ausência de PEI, o aluno – assim como o D – foi aprovado, mas já se está buscando elaborar formalmente o documento para que se tenham condições necessárias – na medida do possível para nossa realidade – e objetivos a serem cumpridos no fim do ano por parte do discente.

### *Aluna F*

Por fim, trazemos a estudante F que cursou o 8º ano em 2024, ela tem diagnóstico de deficiência intelectual. Inicialmente, no ano letivo em análise, ela demonstrava pouco interesse nas aulas, frequentemente pedindo para sair e demorando a retornar. Daí, as estratégias pedagógicas adaptadas com materiais concretos e recursos digitais – uso de vídeos em celular, TV e projeção em sala de aula, além de jogos on-line e audiolivro – foram implementadas, o que favoreceu participação regular e dedicada da aluna, tendo como consequência a melhora para o nível de leitura silábico.

No entanto, este trabalho não teve sequência devido a sua baixa frequência escolar com ausências prolongadas – até semanais – que prejudicaram a continuidade do aprendizado. A cada retorno, foi necessário revisar conteúdos e adaptar atividades para sua reintegração.

Destaca-se que algumas faltas foram justificadas pela família devido à necessidade de acompanhamento médico e terapias, mas há também períodos longos de ausência sem explicação. Por esta razão, a aluna foi aprovada, mas viu-se que o diálogo com a família seria importante para entendermos o motivo de tantas faltas da aluna, mas ela estando na escola foi possível perceber desenvolvimento das habilidades escolares e acreditamos que é possível fazer um trabalho ainda mais proveitoso com ela sanado esse problema.

Em todos os casos citados, o contexto escolar é basicamente o mesmo, mas só lograram efetivo êxito nas práticas com os alunos as situações em que houve a participação da família não apenas por meio do diálogo com a escola, mas também com a preocupação central com a aprendizagem do aluno, inclusive incentivando a assiduidade, ratificando as conclusões de Souza e Benício (2022, p.1)

A família tem papel fundamental na formação do caráter, personalidade, no progresso, ascensão do indivíduo com necessidade especial. [...] A família e escola devem caminhar juntas na direção do atendimento adequado às necessidades especiais do aluno especial. (Souza; Benício, 2022, p. 1)

Assim, mais do que o diagnóstico ou a elaboração de recursos adaptados, foi imperativo o impacto – positivo ou negativo – das famílias para o processo de inclusão escolar de fato.

### **Considerações finais**

Retomando o problema de pesquisa “quais fatores causam impacto mais relevante na prática docente com fins de inclusão?”, percebeu-se que o principal fator foi a participação da família no processo educacional. Naquelas em que a família compartilhou responsabilidades com a escola, houve melhora significativa no desempenho escolar do aluno. Enquanto que nas demais, as faltas às aulas com frequência foram o principal sintoma do descaso dos pais e responsáveis com a educação dos filhos. Assim, suporte inclusivo da equipe pedagógica e práticas docentes flexíveis só surtem efeito positivo quando há compromisso conjunto entre escola e família para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Outrossim, não nos eximimos das nossas responsabilidades na formação desses indivíduos, porém a eficácia do trabalho docente depende diretamente de elementos como a assiduidade do aluno, a adoção de uma rotina de estudos e estímulos em casa, ações que apenas a família podem ser responsáveis.

Ressalta-se que a ausência de PEIs formalizados é uma falha nossa importante no processo inclusivo educacional que vamos tentar sanar no ano letivo de 2025, não apenas para garantir o trabalho contínuo, mas para cobrar de alunos e responsáveis a realização de atividades com metas possíveis, para que a frequência escolar não se baseie apenas na necessidade de interação com outros alunos, mas para que haja ganhos diversos em conteúdo, mesmo que tenhamos como medi-los apenas oralmente.

Por fim, é notória a carência de suporte do estado pela falta de contratação de profissionais especializados para apoio pedagógico como cuidador e AEE, o que, inclusive, resulta na infrequência do aluno C. Também não há sala de recurso multidisciplinar e o que pudemos usar de recursos obtidos pela Prefeitura foram jogos pedagógicos que foram enviados não especificamente para alunos com deficiência, mas para todos os alunos em processo de aprendizagem da tabuada.

Assim, com este texto, esperamos contribuir para a produção de conhecimento com exemplos importantes a respeito de como vem sendo feita a inclusão em sala de aula e a respeito de como fatores como família e Estado são basilares para a construção de escolas acessíveis de fato.

Outrossim, vemos que há contribuições para a comunidade científica também porque se apresentou aqui um exemplo atual e multidisciplinar de implicações de práticas inclusivas que podem ser base para novas pesquisas, para transposição de reflexão para outros contextos similares dentro e fora de São Luís e/ou para servir como parâmetro comparativo entre o que a Lei determina e a realidade pedagógica.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5<sup>a</sup> edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 18 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização** - 26.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em 18 fev. 2025.
- HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em 18 fev. 2025.
- LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 18 fev. 2025.
- LOPES, Mariana Moraes e MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em 18 fev 2025.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

**Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00. Disponível em:  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 30 nov. 2024.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de. **As contribuições da perspectiva translíngue para ensino bilíngue de surdos**: uma análise de produções escritas de alunos do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 189 f., 2021. Disponível em:  
[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11282948](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11282948). Acesso em 15 dez. 2024.

SANTOS, Flávia Naiara Zacaria dos; TEIXEIRA, Maria Eduarda Nogueira. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 84, p. 01-08, jul./set. 2024. Disponível em:  
<https://www.suembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3563/2630>. Acesso em 19 maio 2025.

SOUZA, Thaís Teixeira de; BENÍCIO, Edgard Ricardo. **O papel da família na educação inclusiva**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Hidrolândia, p. 1-22. Disponível em:  
<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2969>. Acesso em: 30 nov. 2024.

**Submissão:** 19/02/2025. **Aprovação:** 23/05/2025. **Publicação:** 29/08/2025.