

A DIMENSÃO ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS HUMANIZADAS NO CENTRO EDUCA MAIS COELHO NETO, MARANHÃO

¹Maria José Ordóñez ²Zuleide Oliveira Feitosa

¹Doutora em Ciências da Educação. E-mail: mariaordonez50@hotmail.com

²Doutora em Transportes (Psicologia). E-mail: zd-feitosa@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a prática da educação inclusiva em uma escola de tempo integral no Maranhão, especificamente no Centro Educa Mais Coelho Neto, sob a ótica da dimensão atitudinal e das práticas humanizadas. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se em uma experiência prática que transcende a mera conformidade legal, investigando o impacto das intervenções pedagógicas e da articulação intersetorial na vida de estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo aborda o impacto da restrição do uso de celulares como catalisador para a emergência de demandas antes mascaradas, o papel do especialista em AEE como mediador entre a escola, a família e a rede de proteção social, e os desafios relacionados à garantia de direitos em contextos de vulnerabilidade. A análise é alicerçada nos marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em diálogo com produções científicas indexadas. Os resultados evidenciam que a inclusão efetiva requer uma abordagem rizomática, que perpassa os espaços escolar, familiar e social, posicionando o AEE como uma ação cidadã e transformadora. Conclui-se que o compromisso atitudinal dos educadores é o fator determinante para a superação de barreiras e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente equitativo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação inclusiva; Dimensão atitudinal; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Práticas humanizadas

LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS Y PRÁCTICAS HUMANIZADAS EN EL CENTRO EDUCA MÁS COELHO NETO, MARANHÃO

RESUMEN

Este artículo analiza la práctica de la educación inclusiva en una escuela de tiempo completo en Maranhão, específicamente en el Centro Educa Mais Coelho Neto, desde la perspectiva de la dimensión actitudinal y de las prácticas humanizadas. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, se fundamenta en una experiencia práctica que trasciende la mera conformidad legal, investigando el impacto de las intervenciones pedagógicas y de la articulación intersectorial en la vida

de estudiantes que forman parte del público objetivo de la Educación Especial. El estudio aborda el impacto de la restricción del uso de teléfonos celulares como catalizador para la emergencia de demandas previamente ocultas, el papel del especialista en AEE como mediador entre la escuela, la familia y la red de protección social, y los desafíos relacionados con la garantía de derechos en contextos de vulnerabilidad. El análisis se sustenta en los marcos legales brasileños, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 y la Ley Brasileña de Inclusión n.º 13.146/2015, en diálogo con producciones científicas indexadas. Los resultados evidencian que la inclusión efectiva requiere un enfoque rizomático, que atraviesa los espacios escolar, familiar y

social, posicionando el AEE como una acción ciudadana y transformadora. Se concluye que el compromiso actitudinal de los educadores es el factor determinante para la superación de barreras y la construcción de un entorno escolar verdaderamente equitativo.

Palabras clave: Educación inclusiva; Dimensión actitudinal; Atención Educativa Especializada (AEE); Prácticas humanizadas.

THE ATTITUDINAL DIMENSION IN INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND HUMANIZED PRACTICES AT THE EDUCA MAIS COELHO NETO CENTER, MARANHÃO

ABSTRACT

This article analyzes the practice of inclusive education in a full-time school in Maranhão, specifically at the Educa Mais Coelho Neto Center, from the perspective of the attitudinal dimension and humanized practices. The research, of a qualitative and exploratory nature, is grounded in a practical experience that goes beyond mere legal compliance, investigating the impact of

pedagogical interventions and intersectoral coordination on the lives of students who are the target group of Special Education. The study addresses the impact of restricting cellphone use as a catalyst for the emergence of previously hidden demands, the role of the AEE specialist as a mediator between the school, the family, and the social protection network, as well as the challenges related to guaranteeing rights in contexts of vulnerability. The analysis is based on Brazilian legal frameworks, such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) No. 9,394/1996, and the Brazilian Inclusion Law No. 13,146/2015, in dialogue with indexed scientific literature. The results show that effective inclusion requires a rhizomatic approach that permeates school, family, and social spaces, positioning AEE as a civic and transformative action. It is concluded that the attitudinal commitment of educators is the determining factor in overcoming barriers and building a truly equitable school environment.

Keywords: Inclusive education; Attitudinal dimension; Specialized Educational Support (AEE); Humanized practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, alicerçada por um arcabouço jurídico de vanguarda, representa um dos maiores desafios contemporâneos para a efetivação de uma sociedade democrática e justa. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabeleceu o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Este preceito foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que consolida a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, que assegura em

condições de igualdade o exercício dos direitos fundamentais por pessoas com deficiência (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

No entanto, a transposição desses marcos legais para a realidade cotidiana das escolas públicas demonstra um abismo entre o direito formal e a prática efetiva. Como aponta Carvalho (2024), a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas exige a identificação e eliminação de barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais que impedem seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, a escola de tempo integral emerge como um locus privilegiado, por seu potencial de oferecer um acompanhamento mais amplo e contínuo aos estudantes, mas também como um espaço

onde as vulnerabilidades e as complexidades se manifestam de forma mais evidente.

Este artigo tem como objetivo analisar a prática da educação inclusiva em uma escola de tempo integral do Maranhão, o Centro Educa Mais Coelho Neto, a partir de uma perspectiva atitudinal e humanizada. A investigação parte de uma experiência prática que transcende a conformidade legal, buscando compreender como intervenções pedagógicas, a escuta qualificada e a articulação intersetorial podem transformar a realidade de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ansiedade e deficiência intelectual.

A pesquisa se justifica pela necessidade de preencher a lacuna entre as políticas públicas e a realidade escolar, discutindo os desafios enfrentados pelos educadores e propondo caminhos para uma prática inclusiva que seja, de fato, “humanitária, concreta e real” (Carvalho, 2024, p. 93). A relevância do estudo reside em sua contribuição para o debate sobre a formação docente, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessária intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social, temas centrais para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e na análise de relatos de experiência vivenciados no contexto do Centro Educa Mais Coelho Neto, escola de tempo integral localizada no município de Coelho Neto, Maranhão.

2.1. Abordagem e tipo de pesquisa

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os fenômenos educacionais e relacionais que permeiam a inclusão escolar, os quais não podem ser adequadamente apreendidos por meio de métodos quantitativos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

O caráter exploratório-descritivo decorre da finalidade do estudo: explorar as dinâmicas institucionais e relacionais emergentes a partir da implementação de políticas inclusivas e, simultaneamente, descrever as práticas de intervenção do AEE e as estratégias de articulação intersetorial adotadas no cotidiano escolar.

2.2. Contexto e sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no Centro Educa Mais Coelho Neto, escola da rede pública estadual do Maranhão, localizada no município de Coelho Neto (a aproximadamente 400 km de São Luís). A instituição funciona em regime de tempo integral (7h às 17h) e atende, no período desta pesquisa, aproximadamente 620 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na escola no período letivo de 2024, totalizando 38 estudantes, assim distribuídos:

- Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): 14

- Estudantes com deficiência intelectual: 11
- Estudantes com transtornos de ansiedade severa (comorbidades): 8
- Estudantes com outras deficiências (física, auditiva, múltipla): 5

Foram incluídos na análise os relatos de experiência relacionados a 12 casos emblemáticos (7 do sexo feminino, 5 do sexo masculino, com idades entre 12 e 17 anos), selecionados por apresentarem maior complexidade e por terem demandado intervenções intersetoriais mais intensivas. Os critérios de seleção dos casos foram: (a) frequência de crises de comportamento ou automutilação; (b) evidência de ruptura de vínculos familiares; (c) necessidade de articulação com a rede de saúde ou assistência social.

2.3. Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta

A coleta de informações ocorreu no período de fevereiro a dezembro de 2024, por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

Quadro 01 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados e periodicidade das ações

Instrumento	Descrição	Periodicidade
Observação participante	Acompanhamento das rotinas escolares dos estudantes PAEE, com registro em diário de campo	Diária
Entrevistas semiestruturadas	Realizadas com familiares/responsáveis (n=12) e com professores regentes (n=8)	Mensal
Anamnese familiar	Roteiro estruturado para levantamento de dinâmicas familiares, rede de apoio, acesso a serviços de saúde e condições socioeconômicas	Aplicado uma vez por família
Reuniões intersetoriais	Registro de atas e memórias das reuniões com Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e unidades de saúde	Quinzenal mensal
Grupos de escuta com estudantes	Rodas de conversa com duração de 60 minutos, com mediação do especialista em AEE	Semanal

Fonte: elaborado pelo próprio autor

2.4. Análise de dados

A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise Temática de Conteúdo, conforme

proposto por Braun e Clarke (2006), estruturada nas seguintes etapas:

1. Pré-análise: organização do material coletado (transcrições, diários de campo, atas) e leitura flutuante para identificação de temas emergentes.
2. Codificação: fragmentação do texto em unidades de registro (frases ou parágrafos significativos) e atribuição de códigos preliminares.
3. Categorização: agregação dos códigos em categorias temáticas de maior abrangência, com base na frequência e relevância para os objetivos da pesquisa.
4. Interpretação: articulação das categorias com o referencial teórico e com a literatura científica indexada.

As categorias finais de análise foram:

- Categoria 1: Impacto da restrição tecnológica na manifestação de demandas (emergência de crises e comportamentos até então mascarados).
- Categoria 2: Dimensão atitudinal e práticas humanizadas (escuta qualificada, acolhimento, construção de autonomia).
- Categoria 3: Papel mediador do especialista em AEE (anamnese familiar, mediação com saúde, garantia de direitos).
- Categoria 4: Desafios da intersetorialidade (fragmentação dos serviços, sobrecarga familiar, abandono terapêutico).

2.5. Aspectos éticos

O estudo seguiu as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações. Todos os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os estudantes maiores de 12 anos assentiram verbalmente à participação. Os

nomes da escola e dos participantes foram suprimidos ou substituídos por pseudônimos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (Parecer nº 4.876.321/2024).

3. A ESCOLA COMO LÓCUS DE INCLUSÃO E O IMPACTO DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

A escola, na perspectiva inclusiva, é concebida como o espaço primordial para a construção da cidadania, do conhecimento e do convívio social. Conforme destaca Carvalho (2024, p. 2), a escola se torna “lócus de inclusão educativa, por suas características nos campos: acadêmico, social, cultural e político”. No entanto, a escola não é uma ilha; ela é permeada pelas transformações sociais, tecnológicas e culturais que moldam a subjetividade dos estudantes.

No Centro Educa Mais Coelho Neto, uma mudança administrativa recente — a proibição do uso de celulares durante o período letivo — desencadeou um fenômeno significativo. Alunos que antes se mantinham aparentemente “controlados” e isolados no suporte digital, apresentando quadros de adicção tecnológica, passaram a frequentar os espaços comuns, expondo demandas até então mascaradas. Este grupo inclui estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de ansiedade severos e comportamentos de autolesão.

A literatura especializada aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter como função primordial “identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes e disponibilizar recursos, serviços e orientar o processo de ensino e aprendizagem” (Garcia, 2008, apud Carvalho, 2024, p. 4). Neste contexto, a barreira mais evidente era a dependência digital, que não apenas mascarava os sintomas, mas também impedia a interação social, um componente

fundamental para o desenvolvimento, conforme preconizado por Vygotsky (2022). Ao remover essa barreira, a escola se viu diante de um desafio monumental: acolher alunos com perfis complexos, como jovens de 16 anos com idade de desenvolvimento cognitivo de 3 anos, não alfabetizados e com severas dificuldades de higiene e autocuidado.

Este cenário evidencia que a inclusão não pode ser pensada como um processo estático, mas sim como uma construção contínua que exige da escola a capacidade de se reinventar. Como afirmam Nascimento et al. (2024, p. 1), a inclusão “começa com a aceitação da diversidade como um valor fundamental da comunidade escolar. Isso implica em adaptar práticas pedagógicas, currículos e ambientes físicos para atender às necessidades variadas dos alunos”. A experiência do Centro Educa Mais Coelho Neto demonstra que a escola deve estar preparada para lidar com as consequências das novas configurações sociais, como o impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens (Orben, Tomova & Blakemore, 2020).

4. A ABOARDAGEM ATITUDINAL E HUMANIZADA COMO PILAR DA INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva exige uma transformação que vai além da acessibilidade estrutural. Ela requer, fundamentalmente, uma mudança de atitude, que se manifesta na capacidade de acolher o outro em sua singularidade e de reconhecer suas necessidades como um ponto de partida para a ação pedagógica. Como bem definido por Camargo (2017, apud Martins & Rocha, 2026), “a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas”.

Estudos recentes têm evidenciado a importância da dimensão atitudinal como preditora do sucesso da inclusão escolar. Jurca et al. (2023), em pesquisa com 452 professores romenos, identificaram que atitudes positivas em relação à inclusão estão fortemente associadas a três fatores: (a) ambiente escolar acolhedor; (b) contato prévio com pessoas com deficiência; e (c) formação específica em educação especial. Esses achados dialogam diretamente com a experiência do Centro Educa Mais Coelho Neto, onde a falta de formação continuada e a ausência de contato prévio com a diversidade funcional foram apontadas como barreiras atitudinais significativas.

No Centro Educa Mais Coelho Neto, essa abordagem atitudinal e humanizada manifesta-se no ato de ouvir o estudante e compreender suas crises para além do diagnóstico clínico. Os desafios são particularmente acentuados em casos de alunos com TEA nível 2 de suporte, muitas vezes associado ao Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Esses alunos frequentemente carecem de rotinas básicas e de autonomia para atividades da vida diária, como usar o banheiro de forma independente ou abrir portas. Nestes casos, o AEE assume uma função libertadora, que vai além da complementação pedagógica, visando à construção da autonomia e à compreensão da singularidade de cada sujeito.

A humanização do atendimento, neste contexto, está intrinsecamente ligada à escuta qualificada. Não se trata de uma escuta passiva, mas de uma escuta que busca compreender as condições de vida do aluno, suas potencialidades e suas dores. Oliveira (2026) reforça que “a inclusão eficaz de alunos autistas na rede pública requer esforços coordenados de gestores, educadores, profissionais de saúde e familiares”. Essa coordenação só é possível quando há um esforço genuíno para compreender o sujeito em sua totalidade, o que demanda, do

educador, uma postura de humildade e de constante aprendizado.

Nesse sentido, a dimensão atitudinal se sobrepõe à técnica. Professores e especialistas precisam estar preparados para lidar com a imprevisibilidade, com as crises de comportamento e com as dificuldades de comunicação, não como fracassos do aluno, mas como oportunidades para criar novas estratégias. Como sugere Freire (1986, apud Carvalho, 2024), a “educação como prática da liberdade” aplica-se aqui no esforço de transformar a realidade de jovens adictos ao celular em indivíduos capazes de interagir com o mundo real, reconhecendo suas limitações e construindo, a partir delas, novas formas de ser e estar no mundo.

5. PAPEL DO ESPECIALISTA E A INTERVENÇÃO INTERSETORIAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme normatizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem como atribuição central a identificação, elaboração e organização de recursos e estratégias que considerem as necessidades específicas dos alunos público-alvo. No entanto, a experiência no Centro Educa Mais Coelho Neto demonstra que, para além das atribuições formais, o papel do especialista se expande para uma atuação que ultrapassa os muros da escola, configurando-se como uma ação de mediação social e garantia de direitos.

O especialista atua como uma ponte crítica entre a escola, a família e a rede de proteção social. Essa atuação se desdobra em três frentes principais:

a) Anamnese e Diagnóstico Familiar: A identificação de famílias sobrecarregadas é um passo fundamental. Em muitos casos, o aluno com deficiência é o único provedor da casa

através do Benefício de Prestação Continuada (BPC), mas não recebe o investimento devido em saúde e estímulos. O especialista, ao realizar uma anamnese cuidadosa, identifica essas dinâmicas e atua no sentido de orientar a família sobre seus direitos e sobre a importância do cuidado integral para o desenvolvimento do estudante. Conforme Carvalho (2024, p. 10), um dos desafios é “organizar o atendimento do AEE alinhando as demandas específicas, tanto das escolas regulares, quanto das demandas de atendimento com outros profissionais nas diferentes instituições que ofertam o atendimento no campo da saúde”.

b) Mediação com a Rede de Saúde: A pesquisa de Oliveira (2026) sobre autismo e educação integral destaca a necessidade de “treinamento de professores e cuidadores no intuito de avançar no tempo de permanência na sala de aula”. No entanto, essa permanência é inviável se o aluno não tiver acesso a terapias essenciais. No contexto analisado, observa-se um frequente abandono das terapias externas (fonoaudiologia, psicologia, neurologia), seja por falta de recursos, seja por desinformação familiar. O especialista, então, assume o papel de buscar ativamente esses profissionais, articular a agenda de atendimentos e garantir que o “desenvolvimento integrado do estudante” (Carvalho, 2024, p. 10) seja uma realidade, e não apenas um ideal.

c) Garantia de Direitos via Conselho Tutelar: Em situações extremas de negligência, onde faltam elementos básicos para a permanência escolar, como óculos de grau, aparelhos auditivos ou até mesmo abafadores de som para alunos com hipersensibilidade sensorial, a articulação com órgãos de proteção, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, torna-se uma ferramenta de garantia do direito à educação. A LBI (2015) estabelece que a educação é um direito assegurado, e cabe à escola e ao especialista acionar os mecanismos

legais para que esse direito seja cumprido.

A atuação do especialista, nessa perspectiva, ressoa com o conceito de trabalho “rizomático” proposto por Carvalho (2024, p. 10). O AEE não se restringe à sala de recursos, mas se espalha por uma rede de conexões que inclui a casa do aluno, as instituições de saúde, os órgãos de assistência social e as escolas parceiras. Essa abordagem é essencial para garantir que o estudante não fique “desassistido dentro do próprio seio familiar”, como mencionado nos relatos da experiência.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO ENTRE AEE, FAMÍLIA E SAÚDE

A experiência no Centro Educa Mais Coelho Neto evidencia que a inclusão efetiva é indissociável de uma articulação integrada entre os diferentes sistemas que compõem a vida do estudante. A fragmentação dos serviços — onde a escola atua sem o suporte da saúde, e a saúde sem a compreensão das necessidades pedagógicas — é uma das principais barreiras para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência.

A pesquisa de Santos e Sachinski (2019, apud Oliveira, 2026) destaca que “a alfabetização de alunos com TEA em escolas regulares é complexa, com pais e professores frequentemente se sentindo despreparados”. Esse despreparo é agravado pela falta de um diálogo efetivo entre os profissionais que atendem a criança. O especialista do AEE, ao assumir um papel de articulador, pode atenuar essa complexidade.

Uma das possibilidades apontadas pelos estudos é o uso de estratégias como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que, conforme Nunes, Barbosa e Nunes (2021, apud Oliveira, 2026), tem efeitos positivos como “a expansão do repertório verbal, maior interação entre colegas e entre professor e aluno, bem como maior autonomia e participação nas atividades escolares”.

No entanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é necessário que haja um alinhamento entre o que é feito na escola e o que é trabalhado nas terapias. Sem essa intersectorialidade, o aluno pode receber estímulos contraditórios, o que dificulta seu progresso.

Por outro lado, os desafios são significativos. A pesquisa de Gouveia et al. (2021, apud Oliveira, 2026) ressalta que, “apesar das leis brasileiras garantirem a matrícula de pessoas com deficiência na educação regular, a inclusão escolar ainda é tratada de forma genérica”. No caso do Centro Educa Mais Coelho Neto, essa generalidade se manifesta na dificuldade de acessar serviços especializados de saúde no sistema público. O alto custo das terapias, a demora nas filas de espera e a falta de profissionais capacitados em cidades do interior, como Coelho Neto, tornam a mediação do especialista uma tarefa hercúlea.

A intervenção na rotina doméstica é outra frente de atuação importante. Ensinar às famílias a importância da estrutura familiar e do cuidado básico não é uma intromissão indevida, mas uma ação pedagógica fundamental. Como aponta Freitas e Souza (2021, apud Oliveira, 2026), “a interação social e o apoio podem auxiliar em seu desenvolvimento, permitindo que alcancem seu potencial máximo dentro de suas limitações”. Esse apoio, muitas vezes, precisa ser ensinado e modelado pelo especialista, que atua como um formador de formadores no ambiente doméstico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência inclusiva no Centro Educa Mais Coelho Neto mostra que a educação inclusiva, em sua essência, transcende a simples aplicação de leis e a disponibilização de recursos materiais. A verdadeira inclusão reside na dimensão atitudinal, no compromisso ético e humanizado dos educadores e especialistas que, diariamente, confrontam-se com as complexidades

e as vulnerabilidades de seus alunos.

Os marcos legais brasileiros — a Constituição Federal de 1988, a LDB, a LBI e as políticas nacionais de educação especial — oferecem o alicerce necessário, mas são insuficientes para garantir a efetivação da inclusão. A pesquisa demonstra que, em contextos de vulnerabilidade social e familiar, o papel do especialista do AEE se expande para além da sala de recursos multifuncionais. Ele se torna um agente de mediação social, um articulador de políticas públicas e uma garantia de direitos, atuando na interface entre a escola, a família e a rede de saúde e assistência social.

A experiência também evidencia que a escola de tempo integral, como o Centro Educa Mais Coelho Neto, possui um potencial singular para promover essa inclusão ampliada. O maior tempo de permanência do aluno na escola permite um acompanhamento mais próximo, a identificação precoce de demandas e a construção de vínculos mais sólidos. No entanto, esse potencial só se concretiza quando há uma gestão comprometida, uma formação continuada eficaz e uma equipe disposta a abraçar o desafio da inclusão com uma postura acolhedora e flexível.

Os desafios persistem: a carência de recursos, a dificuldade de articulação intersectorial, a sobrecarga das famílias e a complexidade dos quadros de deficiência são barreiras que exigem um esforço contínuo e coletivo. No entanto, as possibilidades também se revelam. A escuta qualificada, a atuação descentralizada do AEE e a transformação atitudinal dos educadores apontam para um caminho promissor, onde a inclusão deixa de ser um ideal abstrato para se tornar uma prática viva e transformadora.

Conclui-se que a educação inclusiva no Centro Educa Mais Coelho Neto é um processo em construção, repleto de desafios, mas também de aprendizagens significativas. Ela nos ensina

que incluir é, antes de tudo, um ato de coragem, de escuta e de amor. É o compromisso diário de “dirimir as barreiras visando a autonomia” (Carvalho, 2024, p. 93) e de reconhecer que cada aluno, em sua singularidade, é um sujeito de direitos e um ser humano em pleno desenvolvimento. A inclusão, nesse sentido, é uma ação cidadã que nos desafia a construir, coletivamente, uma escola e uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CARVALHO, Marili Santos Lopes. O Atendimento Educacional Especializado numa Escola de Tempo Integral: uma outra forma de atendimento da sala de recursos multifuncionais. In: A educação especial e inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas: **Relatos de experiências no contexto soteropolitano**. [S.l.]: [s.n.], 2024. Cap. 10. p. 81-95.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- JURCA, A. M.; BACIU, D.; LUSTREA, A.; SAVA, S.; BORCA, C. V. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. **Education Sciences**, v. 13, n. 12, p. 1224, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- MARTINS, S. M. O.; ROCHA, F. L. P. **A inclusão escolar e os marcos legais da educação brasileira: reflexões sobre direitos e práticas pedagógicas**. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18615350.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NASCIMENTO, J. W. S.; SANTOS, F. J. H. S.; CAPISTRANO, J. G. G.; SILVA, F. T. P. **A inclusão nas escolas de tempo integral**. In: X CONEDU, 2024. Anais... [S.l.]: [s.n.], 2024. p. 1-9.
- OLIVEIRA, A. A. P. Promoção da educação integral e inclusão de indivíduos autistas: análise das políticas públicas na rede de ensino. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial**. São Luís: EDUEMA, 2026.
- ORBEN, A.; TOMOVA, L.; BLAKEMORE, S. J. The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 8, p. 634-640, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.