

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS-GEOGRAFIA

RAYLLANY SOUSA SILVA

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú - MA

GRAJAÚ-MA
2025

RAYLLANY SOUSA SILVA

**O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú - MA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – Geografia da Universidade Federal do Maranhão como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves.

GRAJAÚ-MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Rayllany Sousa.

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade no contexto da educação especial: : um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú - MA / Rayllany Sousa Silva. - 2025.

59 p.

Orientador(a): Sandra Maria Barros Alves.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú-ma, 2025.

1. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (tdah). 2. Inclusão Escolar. 3. Educação Especial. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Integração. I. Alves, Sandra Maria Barros. II. Título.

RAYLLANY SOUSA SILVA

**O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú - MA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade de Monografia foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Humana – Geografia.

Aprovado em: 03 / 09 /2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves
Orientadora/Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
1º membro da banca examinadora

Profa. Esp. Rosana Mendes de Matos Privado
Secretaria Municipal de Educação de Grajaú-MA (SEMEG)
2º membro da banca examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio José e Divina, que são minha base e meu porto seguro. Agradeço pelo amor incondicional, pelos conselhos e pela paciência nos dias difíceis. Especialmente ao meu pai, que trabalhou sob sol e chuva para que eu pudesse estudar, garantindo oportunidades que ele tanto desejou para mim. Cada conquista minha é também de vocês.

À minha avó, Maria da Graça, que sempre me envolveu com amor e cuidado, incentivando meus estudos com a certeza de que o esforço abriria portas para um futuro melhor e conquistas dignas.

Aos meus irmãos, Lucas, Rayssa Lo-Ruama e Mateus, com quem compartilho risos, lutas e vitórias. Nossa união me dá forças e a certeza de que nunca estou sozinha, pois sempre cuidamos e apoiamos uns aos outros.

Aos meus sobrinhos, José Lucas e José Levy, que estão iniciando suas jornadas nos estudos, e à pequena Clarice, que ainda descobre o mundo com os olhos curiosos de um bebê. Que, ao longo de suas vidas, possam sempre ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de guiá-los, inspirá-los e abrir caminhos para sonhos realizados. Mesmo agora, brincando, aprendendo e descobrindo a vida, meu desejo é que o futuro lhes reserve aprendizado, oportunidades e crescimento constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por Sua infinita bondade e proteção, que me acompanharam em cada etapa desta jornada, renovando minha fé e iluminando meu caminho. Obrigada, Deus, pois Sua graça me lembra que nada é fruto do acaso, mas do cuidado divino que transforma desafios em aprendizado e sonhos em realidade.

À minha família, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelos ensinamentos que me moldaram como pessoa. Em especial, agradeço ao meu pai, Antônio José, que, durante boa parte da minha trajetória acadêmica, mesmo diante das dificuldades, dedicou-se a me levar e buscar na faculdade, transformando cada ida e volta em um gesto de cuidado, incentivo e presença que jamais esquecerei. Sinto-me imensamente feliz por chegar ao fim dessa trajetória acadêmica e poder celebrá-la ao lado da minha família, pois as maiores conquistas da vida têm ainda mais valor quando compartilhadas com quem amamos.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Sandra Maria Barros Alves, cuja paciência, incentivo e profissionalismo foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sem sua orientação dedicada e constante apoio, não teria sido possível concretizar este sonho.

Registro minha profunda gratidão aos professores e professoras, técnicos e técnicas, servidores terceirizados e, em especial, às bibliotecárias Francinete Costa Primo e Jaciara Marques Galvão Silva, do Centro de Ciências de Grajaú. Cada um, com sua dedicação e generosidade, tornou essa caminhada mais leve, possível e enriquecedora. Agradeço pelo empenho, pelo acolhimento e pelo suporte oferecido em cada etapa dessa jornada. O compromisso de vocês com a educação e com a formação dos alunos é verdadeiramente inspirador e foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À Secretaria de Educação de Grajaú-MA, às professoras e às mães de alunos que responderam aos questionários propostos – sem eles, este trabalho não teria sido possível.

À UFMA, pela oportunidade e pelo apoio concedido.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Maria Teresa Égler Mantoan (2003, p. 16)

RESUMO

Este trabalho investigou a inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas escolas do município de Grajaú, Maranhão. O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que se manifesta na infância e pode persistir por toda a vida, afetando diretamente o desempenho escolar, a socialização e o comportamento da criança. Ele se caracteriza por três sintomas principais: desatenção (dificuldade de concentração, facilidade de se distrair e esquecimento de tarefas), hiperatividade (inquietação motora, necessidade constante de se mover ou falar) e impulsividade (ações precipitadas, dificuldade em esperar a vez e interrupções frequentes). A escolha do tema surgiu da vivência familiar com uma criança diagnosticada com TDAH, cujas dificuldades de concentração, impulsividade e hiperatividade geraram incompreensão no ambiente escolar. A pesquisa analisou se as práticas adotadas nas escolas locais configuram inclusão ou apenas integração, considerando que a inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que respeitem as singularidades dos alunos. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários contendo perguntas estruturadas e semiestruturadas, direcionados a professores das salas de recursos multifuncionais, representantes da Secretaria Municipal de Educação e familiares de alunos com TDAH. Essa metodologia permitiu captar percepções, práticas e desafios vivenciados no contexto escolar. O estudo foi fundamentado em autores como Barkley, Mantoan, Sassaki, Aranha, entre outros, e respaldado por legislações como a Lei de diretrizes e bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015). Os resultados apontaram que, embora haja iniciativas como o Atendimento Educacional Especializado, a ausência de políticas públicas específicas para o TDAH compromete a efetividade da inclusão. Concluiu-se que é necessário promover formações docentes e adaptações curriculares que garantam equidade no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral e a cidadania dos alunos com TDAH.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Inclusão escolar. Integração. Educação especial.

ABSTRACT

This study investigated the inclusion of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in schools in the municipality of Grajaú, Maranhão. ADHD is a neurobiological disorder with genetic causes that manifests in childhood and may persist throughout life, directly affecting academic performance, socialization, and behavior. It is characterized by three main symptoms: inattention, hyperactivity, and impulsivity. The choice of this topic emerged from a family experience with a child diagnosed with ADHD, whose difficulties with concentration, impulsivity, and hyperactivity led to misunderstandings in the school environment. The research analyzed whether the practices adopted in local schools represent true inclusion or merely integration, considering that inclusion requires structural and pedagogical adjustments that respect students' individual needs. To achieve this goal, a qualitative approach was adopted, using questionnaires with structured and semi-structured questions directed at teachers from multifunctional resource rooms, representatives of the Municipal Department of Education, and family members of students with ADHD. This methodology enabled the collection of perceptions, practices, and challenges experienced in the school context. The study was based on authors such as Barkley, Mantoan, Sassaki, and Aranha, and supported by legislation including the Law of Guidelines and Bases of Education (Law No. 9.394/96) and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015). The results indicated that, although initiatives such as Specialized Educational Assistance exist, the lack of specific public policies for ADHD compromises the effectiveness of inclusion. It was concluded that teacher training and curricular adaptations are necessary to ensure equity in the teaching-learning process, promoting the full development and citizenship of students with ADHD.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). School inclusion. Integration. Special education. Specialized Educational Assistance.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, MARANHÃO E GRAJAÚ	15
2.1 Histórico da Educação Especial no Maranhão.....	21
2.2 Histórico da Educação Especial no município de Grajaú-MA	27
2.3 Implementação do AEE e expansão da política inclusiva	29
3 ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH: caracterização e realidade local	32
3. 1 Realidade local e práticas de inclusão: o atendimento a estudantes com TDAH em Grajaú-MA.....	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	49

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta monografia surgiu da convivência familiar com uma pessoa diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Desde a infância, ela apresentava comportamentos distintos em relação às demais crianças da mesma faixa etária, como hiperatividade, impulsividade e dificuldade de concentração e aprendizagem. Tais características geravam incompreensão por parte da família, amigos, professores e colegas.

No ambiente escolar, era comum que demonstrasse inquietação, levantando-se com frequência, falando alto e interrompendo as aulas, o que prejudicava não apenas seu próprio aprendizado, mas também o dos demais alunos. Por conta disso, foi rotulado como rebelde, mal-educado, desorganizado e agressivo. A compreensão de seu comportamento só ocorreu após o diagnóstico de TDAH, um transtorno neurobiológico que afeta funções executivas como atenção, controle de impulsos e memória de trabalho (Barkley, 2006).

Embora não seja considerado uma deficiência, o TDAH é uma disfunção cerebral que acomete mais meninos do que meninas (American Psychiatric Association, 2013). Segundo especialistas, os sintomas podem ser atenuados na vida adulta, especialmente com acompanhamento adequado.

A partir dessa vivência e considerando o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que afirma que “a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 19), ou seja, junto aos demais alunos, surge o questionamento: como se dá a inclusão de crianças com TDAH nas escolas de Grajaú, Maranhão?

O TDAH pode comprometer significativamente o desempenho acadêmico, devido à dificuldade de concentração e à impulsividade, além de afetar as relações interpessoais no ambiente escolar. Muitas vezes, pais e professores desconhecem o transtorno e interpretam a criança como problemática. Por isso, é essencial que a família e a comunidade escolar estejam preparadas para identificar e compreender suas características comportamentais.

Ao investigar a inclusão de crianças com TDAH no contexto escolar, pretendeu-se compreender se o que ocorre em Grajaú configura inclusão¹ ou apenas integração². A distinção entre esses conceitos é fundamental: enquanto a integração busca adaptar o aluno ao sistema existente, sem mudanças estruturais significativas, a inclusão propõe uma transformação do ambiente escolar para atender às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas singularidades (Mantoan, 2011).

Frequentemente, os termos são confundidos. A integração escolar refere-se a práticas que visam inserir alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mas sem garantir que o ensino seja plenamente acessível. Já a inclusão exige uma mudança de paradigma, em que a escola se adapta ao aluno e não o contrário.

Nesse sentido, o presente estudo buscou compreender como essas práticas se manifestam nas escolas de Grajaú e se há políticas públicas e formações docentes que favoreçam uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão escolar é respaldada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Em seu Art. 27, a legislação estabelece que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 40).

Com base nesse princípio, a educação inclusiva propõe adaptação curricular, formação docente e reorganização dos espaços escolares, de modo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades tenham oportunidades equitativas de aprendizagem. Isso implica que o sistema educacional deve se moldar às necessidades individuais dos estudantes (Sassaki, 2003).

No município de Grajaú-MA, os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles diagnosticados com TDAH, são inseridos em turmas regulares e, no

¹ Segundo Mantoan (2011) inclusão, em sua essência, representa o compromisso de assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas particularidades ou trajetórias, tenham acesso equitativo às oportunidades e aos recursos disponíveis. Trata-se de promover respeito, valorização e participação ativa em todos os âmbitos da vida social. Para isso, é necessário eliminar barreiras físicas, sociais e comportamentais que historicamente têm limitado ou excluído determinados indivíduos ou grupos.

² Integração: Refere-se à inserção física de alunos com deficiência em escolas regulares, sem que haja mudanças significativas no currículo ou na estrutura pedagógica. O aluno é quem deve se adaptar ao sistema existente, e não o contrário (Mantoan, 2011).

contraturno, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa prática revela um modelo educacional ainda pautado na integração, com elementos pontuais de inclusão, uma vez que o ambiente da sala de aula regular não passou por transformações estruturais que permitam o atendimento pleno às necessidades individuais (Mantoan, 2011).

Embora o AEE seja uma ação positiva e contribua para o desenvolvimento dos alunos, sua realização fora do turno regular e a separação entre os professores do ensino comum e os do atendimento especializado indicam que ainda não se alcançou a inclusão plena. Esta exige que o ensino seja adaptado dentro da sala de aula regular, com práticas pedagógicas que contemplem a diversidade (Aranha, 2001).

Essa lacuna é ainda mais evidente no caso dos alunos com TDAH. Em Grajaú, devido à ausência de regulamentação específica e políticas públicas voltadas para esse transtorno, o atendimento especializado não é garantido. Isso significa que os professores podem optar por atender ou não esses alunos, o que acentua a desigualdade educacional e compromete seu desenvolvimento acadêmico e social.

Apesar dos avanços legais, como a LDB e a LBI, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. A maioria das escolas não realiza adaptações pedagógicas efetivas para atender às particularidades dos alunos com TDAH. O projeto pedagógico é pensado para a média dos estudantes, deixando os que possuem necessidades específicas à margem do processo educativo (Mantoan, 2011).

Portanto, é fundamental que a educação seja orientada pela individualidade dos alunos, reconhecendo suas capacidades e oferecendo assistência pedagógica adequada. Isso não apenas favorece a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral, preparando-os para exercer sua cidadania de forma ativa e inclusiva.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre a inclusão de crianças com TDAH nas instituições escolares de Grajaú-MA, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão das experiências, percepções e práticas relacionadas à inclusão desses estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas estruturadas e semiestruturadas, aplicados a professores do AEE, representantes da Secretaria Municipal de Educação e familiares de alunos diagnosticados com TDAH.

Essa metodologia permitiu captar nuances subjetivas e contextuais do fenômeno investigado, favorecendo uma análise mais profunda da realidade local. A investigação foi respaldada por literatura especializada e amplamente reconhecida na área, como os estudos de Barkley (2006), Mantoan (2003, 2011), Aranha (2001), Sassaki (2003), além da legislação

vigente, como a LDB (Brasil, 1996) e a LBI (Brasil, 2015), que fundamentam a discussão sobre educação inclusiva e os direitos educacionais de alunos com necessidades específicas.

Ressalta-se, ainda, que este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando o tema, justificando sua relevância e delimitando o problema de pesquisa. O segundo aborda o histórico da educação especial no Brasil, no estado do Maranhão e no município de Grajaú. O terceiro trata do atendimento educacional oferecido a estudantes com TDAH, destacando suas características e a realidade local. Por fim, o quarto capítulo reúne as considerações finais, evidenciando os principais achados, as limitações da pesquisa e propondo caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas mais inclusivas.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, MARANHÃO E GRAJAÚ

No Brasil, precisamente em 1854, no contexto histórico do Brasil Imperial, começou a despontar a educação inclusiva como política pública. Os primeiros passos foram dados com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, da qual Dom Pedro II teve sua parcela de participação. Segundo Freire (2022, p. 50), a lei de criação do Instituto dos Meninos Cegos, determinava, entre tantas outras funções, a de instrução primária, a educação moral e religiosa, de alguns ramos de instrução secundária e de ofícios fabris.

Esse período, foi marcado como sendo a época dos asilos, das classes anexas aos hospitais psiquiátricos e conventos. Os cegos e surdos passavam a maior parte de seu tempo nesses ambientes, na qual era uma espécie de prisão fazendo com que os mesmos de certa forma ficassem excluídos de seus ambientes familiares.

Em seguida, devido a influência dos médicos o referido Instituto adotava uma educação associada ao tratamento médico, ou seja, organizada a partir de uma visão higienista, pois passaram a entender que fazia-se necessário ajudar a população a lidar com essas questões com o objetivo de alcançar um maior número de pessoas sadias no futuro e também diminuir a taxa de mortalidade infantil, dessa forma procuravam identificar os caso de anormalidades da inteligência, aqueles que eram considerados mais leve eram encaminhados para a escolas públicas e aqueles mais graves eram rejeitados nas escolas e encaminhados para a Instituição.

Na década de 1930, a pedagoga russa, Helena Antipoff, a convite do governador de Minas Gerais veio ao Brasil, o que deu início a um novo período marcado pela inserção e o atendimento dos chamados “deficientes mentais”. Quando chegou ao Brasil, Antipoff, trouxe em seu conhecimento pedagógico, estudo e pesquisas voltadas para transformar a formação docente, com base na psicologia da educação. Ela defendia a mudança do foco da aprendizagem, deslocando- o do professor para os alunos, um princípio central da escola ativa. Antipoff, desenvolveu um papel essencial na formação de professores no Brasil, em especial na área de educação especial. Através de sua contribuição, foram fundadas no Brasil as Sociedades Pestalozzi, na qual a educação especial ganha novos avanços aumentando a preocupação com as pessoas com deficiência, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Essa sociedade seria constituída por sócios que contribuíam mensalmente ou que pagariam uma cota única, ou seja, era um patrimônio formado pela contribuição de representantes da elite mineira e contribuições do Poder Público que se juntaram a Antipoff, na época.

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, prestava apoio as classes especiais, na qual alunas da escola de aperfeiçoamento de professores realizavam visitas as classes de atendimento

especial, sendo esses professores considerados os melhores de suas cidades. Durante as visitas, os professores das classes especiais recebiam orientações referente as atividades indicadas para os alunos além de ajuda financeira para aquisição de materiais diversificados que as pudessem ajuda-las no ensino. Os alunos recebiam esse atendimento, após passar por consulta psicológica e por uma avaliação pedagógica.³ Apesar da psicopedagogia se fazer presente nesse modelo de educação, esta mantinha a visão da deficiência.

Acompanhando o desenvolvimento histórico da inclusão dos alunos com necessidades especiais no Brasil, bem como no cenário geral, a educação especial tem encontrado muitas dificuldades e caminhado de forma lenta com ideologias segregacionistas, com tratamentos pejorativos e classificação diversas. Conforme Freire (2022, p. 45) “os alunos eram rotulados como “excepcionais”, ou seja, havia uma visão patológica da deficiência, o que contribuía para a marginalização do aluno no sistema regular de ensino no Brasil”.

Em oposição ao modelo segregador que historicamente marcou o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, foi criada a Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA, que traz um dado significativo, o número de casos de TDAH variam entre 5% e 8% a nível mundial. Estima-se que 70% das crianças com o transtorno apresentam outra comorbidades e pelo menos 10% apresentam três ou mais comorbidades - Ministério da Saúde, 2022) de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro. Seu surgimento foi impulsionado por Beatrice Bemis, mãe de uma criança com síndrome de Down, e por um grupo de pais, médicos e professores que buscavam garantir direitos e promover a inclusão social de pessoas com deficiência (UCERGS, 2020).

A APAE tem como missão promover o bem-estar e o ajustamento social, oferecendo serviços nas áreas de educação, saúde e assistência social. Entre os serviços prestados estão:

- ✓ Educação Especial com programas adaptados ao desenvolvimento cognitivo e social;
- ✓ Atendimento psicológico e terapias multidisciplinares;
- ✓ Assistência às famílias, com orientação sobre cuidados e direitos;
- ✓ Apoio à saúde, facilitando o acesso a tratamentos médicos especializados.

³ A visão de deficiência como incapacidade foi superada pelo modelo social, reconhecido pela Convenção da ONU (2006) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), que adota o termo “pessoa com deficiência” para enfatizar a dignidade e os direitos humanos.

Atualmente, a APAE está presente em mais de 2.000 municípios brasileiros, atendendo principalmente pessoas com deficiência intelectual e múltipla, mas também oferecendo suporte a indivíduos com deficiência física, auditiva e visual (Aranha, 2001; Mantoan, 2003).

A Lei nº 4.024/1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já mencionava o ensino para pessoas com deficiência, referidas como “excepcionais”. O Art. 88 afirmava: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1988).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971, em seu Art. 9º, passou a utilizar o termo “tratamento especial”

Art. 9º - os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Apesar da aparente preocupação legal, essas políticas revelavam uma falta de planejamento efetivo para uma educação verdadeiramente inclusiva. O foco era adaptar os alunos ao sistema escolar tradicional, buscando aproximá-los do “normal”, em vez de reconhecer e atender às suas necessidades específicas. Isso perpetuou uma lógica segregadora e centralizadora, que não promovia a equidade educacional (Leão; Sofiato, 2019; Freire, 2022).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, houve avanços significativos. O Art. 206, inciso I estabeleceu como princípio do ensino a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

No entanto, o texto ainda carregava resquícios de exclusão, como o uso do termo “portadores de deficiência” no Art. 208, que determinava: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Somando-se as garantias propostas na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reforçou o direito à educação como um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. O ECA determina que todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, devem ter acesso à educação regular, sendo responsabilidade dos pais matriculá-los e do Estado garantir esse direito (Brasil, 1990; Sassaki, 2003).

Em 1994, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Educação Especial, com foco na integração instrucional de alunos com necessidades educacionais especiais. A proposta

previa que esses alunos fossem incluídos no ensino regular desde que tivessem condições de acompanhar o conteúdo, o que, na prática, manteve a lógica de exclusão. Não houve uma reformulação pedagógica que considerasse as potencialidades individuais dos alunos, reforçando a ideia de que o ensino especial seria o espaço legítimo para esses educandos (Mantoan, 2011; Januário, 2017).

Já a Lei 9.394/1996, denominada com Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB, destina o capítulo V especialmente à Educação Especial, conforme verifica-se a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; 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; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, pp.19-20).

É possível identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, diversos avanços significativos no campo da educação inclusiva. Um dos principais pontos é a responsabilidade do Estado em garantir apoio especializado aos alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino. O Art. 59 da LDB estabelece:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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).

A redação da LDB representa um marco conceitual, ao substituir a ideia de integração pela de inclusão, reconhecendo que não basta inserir o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas é necessário garantir condições reais de aprendizagem e participação (Mantoan, 2003; Sassaki, 2003).

Outro ponto relevante é o destaque à formação dos profissionais da educação. O Art. 59, inciso III, determina que os professores devem possuir formação mínima de nível médio na modalidade Normal, além de formação superior e especialização adequada para o atendimento especializado. Também exige que os docentes do ensino regular estejam capacitados para atuar com alunos inclusos. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda está distante dessa exigência legal, com avanços lentos e desiguais (Freire, 2022; Januário, 2017).

Complementando essa legislação, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dedica o Capítulo VIII à capacitação de profissionais especializados. O Art. 49 estabeleceu que:

A política de capacitação de recursos humanos na área da deficiência tem por objetivos:

I – formar profissionais para atuar no desenvolvimento de programas de prevenção, habilitação e reabilitação;

II – preparar educadores para o sistema educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino;

III – formar profissionais para atuar na orientação e apoio às famílias, visando à sua participação no processo de habilitação e reabilitação (Brasil, 1999).

Esse decreto reforçou a necessidade de uma formação continuada e especializada, reconhecendo que a inclusão escolar exige não apenas boa vontade institucional, mas competência técnica e sensibilidade pedagógica (Leão; Sofiato, 2019).

Ao longo da história da educação especial no Brasil o AEE tem se consolidado como um serviço essencial, especialmente no contexto da rede regular de ensino. Esse direito está assegurado no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “O atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988)

Entre os documentos legais que fundamentam a implementação das salas de AEE, destaca-se o artigo 2º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, definindo-a como: “Modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em complemento o:

Art. 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p.2)

Esse decreto reforçou o compromisso do Estado com a inclusão educacional, ao garantir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, respeitando as necessidades específicas de cada estudante. O AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2011; Mantoan, 2011).

Em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. O objetivo declarado era ampliar o atendimento a cerca de 1,3 milhão de

estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecendo às famílias a possibilidade de escolher entre escolas regulares inclusivas e escolas especializadas (Brasil, 2020).

No entanto, o decreto gerou ampla controvérsia entre especialistas e entidades da área, por representar um retrocesso à perspectiva inclusiva. Ao permitir a ampliação de escolas e classes especializadas, o texto foi criticado por reforçar práticas segregadora e por fragilizar o princípio da inclusão escolar como direito universal (Rocha *et al.*, 2021).

Diante das críticas e da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, o decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Até o momento, continuamos com a PNEEPEI/2008 (Brasil, 2023).

Esse cenário evidenciou que, embora tenham ocorrido avanços legais e institucionais ao longo da história, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais, políticos e pedagógicos. Revelando a necessidade de políticas públicas construídas de forma coletiva, com base em princípios de equidade, respeito à diversidade e garantia de direitos para todos os estudantes.

2.1 Histórico da Educação Especial no Maranhão

O desenvolvimento da Educação Especial no Maranhão acompanha os movimentos nacionais, passando por fases de segregação, integração e inclusão escolar. Durante boa parte do século XX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no estado era predominantemente assistencialista, promovido por instituições filantrópicas e religiosas, como o Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), com mínima articulação com a rede regular de ensino (Carvalho e Bonfim, 2002).

Inicialmente, a trajetória da Educação Especial no Maranhão foi marcada pela ausência de políticas públicas estruturadas, sendo sustentada por iniciativas privadas. Como destacam Carvalho e Bonfim (2002, p. 177), “é significativa a participação de instituições filantrópicas na Educação Especial brasileira, tendo sido responsável por muito tempo por grande parte das matrículas”.

Até as décadas de 1950 e 1960, o Estado não possuía estrutura oficial para esse atendimento. As primeiras ações ocorreram em escolas particulares, com classes voltadas para alunos com deficiência mental, auditiva e visual. Em 1964, foi criada a Escola de Cegos do Maranhão, marco importante para a institucionalização da modalidade (Maranhão, 1969 *apud* Carvalho; Bonfim, 2002).

A partir de 1966, surgem iniciativas públicas, como o atendimento a alunos com surdez na Escola Benedito Leite e a alunos cegos na Escola Sotero dos Reis. Em 1969, a Portaria nº 423/69 oficializa a Educação Especial no Maranhão com a criação do Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, subordinado ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado da Educação e Cultura. O projeto tinha como objetivo “promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial” (Carvalho; Bonfim, 2002, p. 178).

Em 1971, o Projeto Plêiade foi ampliado para incluir alunos com deficiência mental, com a criação de classes especiais dentro das escolas regulares. Essas classes, no entanto, eram voltadas para alunos já matriculados, não alcançando aqueles que estavam fora da escola, o que revela uma limitação na política de inclusão da época (Mantoan, 2003).

Em 1972, o Maranhão contava com 24 profissionais atuando no Projeto Plêiade, atendendo 202 alunos distribuídos em 19 classes. A rede particular também desempenhava papel relevante, com 174 alunos atendidos em três instituições: Instituto São Jorge, Escola Enei Santana e APAE de São Luís. Cerca de 53% dos estudantes estavam matriculados em escolas filantrópicas, evidenciando a dependência do setor privado (Carvalho; Bonfim, 2002).

A partir de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto nº 72.425/73, o Maranhão passou a integrar as ações nacionais voltadas à expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. O CENESP coordenava políticas públicas e oferecia suporte técnico e financeiro às redes estaduais (BRASIL, 1973).

Em 1982, foi criado o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, voltado à profissionalização de alunos com deficiência mental acima de 14 anos. O centro desenvolvia oficinas e programas como o Bolsa de Trabalho, visando à inserção desses alunos no mercado de trabalho (Maranhão, 1982).

Nos anos seguintes, a Educação Especial passou por diversas reorganizações administrativas. Em 1984, com o Decreto nº 186, foi criada a Seção de Educação Especial, posteriormente transformada em Centro de Ensino Especial. Em 1991, o setor passou a integrar a Coordenadoria Especial de Ensino, perdendo autonomia gerencial. Em 2001, tornou-se Assessoria de Ensino Especial, vinculada à Subgerência de Ensino (Carvalho; Bonfim, 2002).

Apesar dos avanços, os registros apontam que o Estado do Maranhão não desenvolvia políticas próprias, dependendo das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura. O foco era mais voltado à área da saúde do que à educação, com ações centradas no diagnóstico e tratamento, e não na aprendizagem. As diretrizes da época enfatizavam a adaptação social e o

desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, mas careciam de estratégias pedagógicas eficazes (Mantoan, 2011; Brasil, 1994).

Segundo Maranhão (1969, apud Carvalho e Bonfim, 2002, p. 181), os documentos da década de 1970 indicam que os alunos considerados deficientes mentais nas classes especiais públicas eram classificados como “límitrofes” ou “educáveis”, enquanto nas instituições particulares eram rotulados como “treináveis”, “educáveis” e “semi-dependentes”. Essa categorização revela uma abordagem assistencialista e classificatória, voltada mais à integração social do que à aprendizagem efetiva, como também aponta Aranha (2001) ao discutir os modelos de educação especial predominantes no Brasil.

Em 1977, os atendimentos da Educação Especial no Maranhão foram expandidos para o interior do estado. Em 1978, o Projeto Plêiade foi substituído pela Seção de Educação Especial, por meio do Decreto Estadual nº 6.838/78, com o objetivo de promover a integração social dos alunos com deficiência (Carvalho, 2016).

Durante a década de 1980, o Maranhão acompanhou o movimento nacional de expansão dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionado por legislações como a Lei nº 7.853/1989 e pela criação de programas federais. Um dos marcos foi a implementação do Programa Bolsa de Trabalho, fruto de convênio entre o MEC/CENESP e a Secretaria de Educação, com foco na inserção de alunos com deficiência no mercado de trabalho (Brasil, 1989; Rocha, Mendes e Lacerda, 2021).

Em 1982, foi fundado o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, em São Luís, com o objetivo de atender alunos com deficiência intelectual e múltipla a partir dos 14 anos, oferecendo formação profissional e cidadã. A instituição se tornou referência estadual, com oficinas pedagógicas, parcerias com o Sistema “S” e ações de inclusão no mercado de trabalho (Maranhão, 1982; Antipoff, 2000).

Nos anos 1980, houve equilíbrio entre as matrículas da rede pública e privada, indicando avanços na estrutura da rede estadual. A criação da Secretaria de Educação no MEC e a chegada de diretrizes mais estruturadas contribuíram para esse progresso (Januário, 2017; Leão e Sofiato, 2019).

Apesar dos avanços, persistiam desafios estruturais: escolas sem acessibilidade, escassez de formação docente específica e a manutenção de um modelo segregador, com a Educação Especial tratada separadamente da educação regular. Apenas algumas cidades contavam com instituições especializadas, dificultando o acesso equitativo (Barbosa, 2018; Freire, 2022).

Segundo Maranhão (1986, *apud* Carvalho e Bonfim, 2016), em 1985 foram criadas classes para alunos com aprendizagem lenta, como resposta a um levantamento que identificou dificuldades significativas de aprendizagem. Os alunos eram agrupados em turmas separadas, com previsão de permanência por dois anos. Caso houvesse progresso, seriam reintegrados ao ensino regular; caso contrário, encaminhados para outras classes especiais. Embora o modelo oferecesse suporte adaptado, era segregador e limitado, especialmente pela falta de formação dos docentes e pela ausência de estratégias inclusivas (Mantoan, 2011; Sassaki, 2003).

Ressalte-se que a nível federal, a Constituição de 1988 representou um marco ao garantir a educação como direito de todos, sem discriminação. No Maranhão, essa conquista teve repercussão direta, pressionando o Estado a ampliar e melhorar a oferta de ensino especial, ainda que dentro de um modelo excludente (Brasil, 1988).

De acordo com Figueirêdo e Carvalho, (2020), em 1993, foi criado o Núcleo de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), com o objetivo de estruturar o atendimento especializado na rede pública municipal. A partir daí, foram implantadas as salas de recursos, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar.

Nos anos de 1995 e 1996, mesmo com a proposta de “reintegração”, foi instituído o Projeto Supletivo Especial, voltado à integração de crianças de 4 a 6 anos com deficiência mental na rede regular de ensino, extinguindo gradualmente as classes especiais para essa faixa etária. Essa iniciativa sinalizou uma transição para práticas mais inclusivas, embora ainda enfrentasse resistências e limitações pedagógicas (Brasil, 1996; Rocha, Mendes e Lacerda, 2021). Limitações essas apontadas por Carvalho e Bonfim (2016, p. 185), no texto que segue:

Na década de 1990, é possível trazer o seguinte quadro do ensino regular: em 1995, o Maranhão foi o Estado de pior desempenho nacional no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com uma média de acertos de 57,3%. Em 1997, conseguiu ultrapassar Amapá, Roraima e Acre, ficando em 24º lugar, com 55,7% e mais próximo da média nacional de 59%.

Ao analisar o panorama do ensino regular no Maranhão na década de 1990, observou-se que a integração de alunos com deficiência mental em um sistema educacional marcado por infraestrutura precária e ausência de metodologias inclusivas representava um desafio significativo. Como destacado por Mantoan (2003), a inclusão exige mais do que acesso físico à escola: requer práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento de todos os alunos.

Naquele contexto, o ensino regular já enfrentava dificuldades para atender adequadamente crianças sem deficiência. Para os alunos com deficiência mental, a falta de atendimento educacional especializado e de formação docente específica gerava desmotivação, dificuldades de socialização e pouco progresso cognitivo (Barbosa, 2018; Sassaki, 2003). Em vez de promover inclusão, o sistema acabava por segregar esses estudantes dentro da própria escola, como também apontam Aranha (2001) e Freire (2022).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que representou um marco na educação especial brasileira e impactou diretamente o Maranhão. A LDB estabelece que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com suporte adequado aos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Esses dispositivos reforçavam a necessidade de capacitação docente e de adaptação curricular para garantir a inclusão efetiva. No Maranhão, embora a educação especial já ocorresse em parte da rede regular, a implementação da LDB pressionou o sistema educacional a rever práticas segregadoras e a investir em formação continuada (Januário, 2017; Leão & Sofiato, 2019).

Haja vista, que a precariedade na qualificação dos professores era um dos principais entraves. A partir da década de 1990, iniciativas como o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (Brasil, 2003) e ações locais começaram a fomentar a formação de profissionais para atuar com alunos público-alvo da educação especial.

Mais recentemente, instituições como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) têm ampliado a oferta de cursos gratuitos e especializados para professores da rede pública maranhense, com foco na educação inclusiva. Em 2024, a UFMA, por meio do Colégio Universitário (Colun), ofertou 1.345 vagas em cursos como:

- Formação de Gestores do Ensino Médio e Educação Profissional para Educação Especial e Inclusiva (EaD, 180h);
 - Formação de Gestores para Educação Infantil e Ensino Fundamental na Perspectiva da Educação Inclusiva (EaD, 180h);
 - Estratégias Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva (EaD, 180h);
 - Organização e Criação de Recursos Pedagógicos de Acessibilidade (EaD, 180h)
- (UFMA, 2024);

O IFMA, por sua vez, lançou em 2024 um curso de aperfeiçoamento presencial com 700 vagas distribuídas em 10 cidades maranhenses, voltado para professores que atuam no

AEE. O curso tem carga horária de 180 horas e é dividido em seis módulos, com aulas nos fins de semana (IFMA, 2024).

Ressalte-se ainda que a LDB de 1996 marcou a transição do modelo integrador para o modelo inclusivo, exigindo mudanças estruturais e pedagógicas. No Maranhão, essa transição foi lenta e desigual, mas representou um avanço na consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, conforme também apontado no Projeto Pedagógico do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, 2022).

Corroborando ao já mencionado, no âmbito estadual:

A Secretária Estadual de Educação (SEDUC) tem suas metas para os serviços a alunos com deficiência amparada na Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, baseado na Constituição Federal e no Art. 208 da LDB (Lei nº 9.394/96) com fundamento no parecer CNE/CEB nº 17/01 e na Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Este documento estabelece normas para a educação especial na educação básica no Estado do Maranhão (Maranhão, 2012, p.1).

Apesar dos avanços normativos proporcionados pela LDB e por resoluções posteriores, como a Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, o período entre os anos de 1996 e meados dos anos 2000 ainda foi marcado por uma série de limitações estruturais e operacionais no que se referia à efetivação da educação inclusiva no Estado. A ausência de investimentos consistentes em formação continuada, a escassez de profissionais especializados e a falta de recursos pedagógicos adaptados tornaram o processo de inclusão lento e, muitas vezes, apenas formal.

Ao longo dos anos, especialmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Maranhão passou a alinhar-se às diretrizes federais, intensificando ações voltadas à inclusão. Iniciativas como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, desenvolvido pelo MEC a partir de 2005, e a adesão progressiva ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contribuíram para a expansão do atendimento especializado em muitas escolas públicas do Estado.

Outro marco relevante foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforçou o direito ao atendimento educacional especializado e à adaptação curricular. A partir dessa legislação, estados e municípios passaram a ser mais cobrados quanto à acessibilidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No Maranhão, isso resultou em avanços como a ampliação do número de professores especializados e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente na capital e em regiões de maior densidade urbana.

Em anos mais recentes, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2020, que atualizou as diretrizes nacionais para a educação especial, reconhecendo uma gama mais ampla de condições que demandam atendimento educacional especializado – entre elas, os transtornos do neurodesenvolvimento. No Maranhão, essa resolução impulsionou novos debates sobre a inclusão de estudantes com condições como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora esse público ainda enfrente dificuldades para o pleno reconhecimento institucional.

Nos últimos anos, o Maranhão tem buscado fortalecer as ações voltadas à educação especial com iniciativas mais concretas e específicas. Um exemplo expressivo foi a inauguração, em abril de 2024, do Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana, voltado exclusivamente ao atendimento de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um marco importante para a ampliação de políticas públicas voltadas à neurodiversidade na rede estadual. Ainda em 2024, a Assembleia Legislativa do Maranhão aprovou o Projeto de Lei nº 574/2023, que prevê a utilização do método ABA (Análise do Comportamento Aplicada) no atendimento a estudantes com TEA nas escolas públicas estaduais, demonstrando um avanço legislativo no campo da inclusão escolar.

Tais ações representaram não apenas o reconhecimento institucional da diversidade de perfis dos estudantes atendidos pela educação especial, mas também o início de um debate mais aprofundado sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao atendimento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento – entre eles, o TDAH. Destacando-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), política essencial na promoção da inclusão no ensino regular.

Diante do exposto, o próximo capítulo dedicou-se à análise do AEE no município de Grajaú, Maranhão, com ênfase nos desafios do atendimento a estudantes com TDAH — ainda que, na prática, os diagnósticos identificados na rede estejam frequentemente associados a outras condições, o que revela a complexidade do trabalho educacional com esse público.

2.2 Histórico da Educação Especial no município de Grajaú-MA

Em meio às transformações sociais vivenciadas no interior do Maranhão ao longo das últimas décadas, o município de Grajaú passou a experimentar, ainda que de forma tímida e desestruturada, os primeiros movimentos voltados à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Faz-se necessário observar que Grajaú fica localizado na região centro-

sul do Estado e se ergueu como polo comercial e religioso, com expressiva população rural e uma rede pública de ensino em expansão desde a década de 1980.

Antes mesmo da institucionalização da Educação Especial no Estado e municípios maranhenses, professores das redes municipal e estadual, especialmente em áreas periféricas e rurais, já relatavam a presença de alunos com necessidades específicas de aprendizagem – como deficiência intelectual, auditiva, visual ou transtornos de aprendizagem – muitas vezes sem diagnóstico formal e sem qualquer suporte técnico-pedagógico. Nesse primeiro momento, o atendimento a esses estudantes dependia quase exclusivamente da sensibilidade e da iniciativa dos educadores, baseando-se na intuição, na empatia e na observação cotidiana. Como apontam Mantoan (2003) e Aranha (2001), ao discutirem o papel do professor como agente de inclusão em contextos adversos.

Segundo Carvalho e Bonfim (2016), no Maranhão os atendimentos iniciais concentravam-se em deficiências sensoriais, evoluindo posteriormente para classes especiais e, mais adiante, para políticas de inclusão. Essa constatação permite afirmar que o desenvolvimento da Educação Especial em Grajaú seguiu, em linhas gerais, a mesma trajetória observada no estado. Ainda que com limitações estruturais e desafios próprios do contexto municipal, pode-se perceber que as práticas e ações voltadas ao atendimento de alunos com deficiência no município acompanharam a evolução das políticas estaduais, especialmente no que diz respeito à transição de uma abordagem assistencialista e segregadora para uma perspectiva mais inclusiva, como defende Mantoan (2011) ao tratar da superação do modelo clínico na educação.

A implementação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, promovidas pelo Governo Federal e pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000 – como o Programa Plêiade, o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (lançado oficialmente em 2003) e os incentivos à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – começou a alterar esse cenário. Tais iniciativas estimularam a formação de professores e a sensibilização de gestores escolares. Ainda que de forma inicial e com alcance limitado, essas ações impulsionaram a discussão sobre acessibilidade educacional em Grajaú, em consonância com os princípios defendidos por Sasaki (1997), que enfatiza a importância da acessibilidade como condição para a inclusão plena.

Nesse contexto, destaca-se a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Grajaú, ocorrida em 17 de maio de 2000, conforme registro no Cartão CNPJ da entidade. A criação da APAE representou um marco no processo de organização do

atendimento à pessoa com deficiência no município, oferecendo suporte especializado, apoio às famílias e promovendo ações de conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ainda que suas ações iniciais fossem modestas e dependessem fortemente do trabalho voluntário, a APAE passou a desempenhar um papel fundamental na construção de uma rede de apoio local, alinhando-se às perspectivas de Aranha (2004) sobre o papel das instituições comunitárias na promoção da inclusão.

À essa época, algumas escolas começaram a improvisar espaços para atendimentos diferenciados, muitas vezes com apoio de voluntários. A inexistência de uma rede de apoio técnico – como psicólogos ou fonoaudiólogos vinculados à educação – dificultava a continuidade desses atendimentos. Mesmo assim, o cenário indicava uma crescente preocupação com a permanência dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula, ainda que em condições precárias, o que reforça a necessidade de políticas intersetoriais, como propõe Mantoan (2006), para garantir o direito à educação inclusiva.

2.3 Implementação do AEE e expansão da política inclusiva

Reiterando o já apontado, o AEE configura-se como uma modalidade fundamental de ensino voltada à promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua finalidade é oferecer suporte pedagógico complementar e/ou suplementar ao ensino regular, visando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no contexto da escola comum (Brasil, 2008; Mantoan, 2011).

Esse serviço é respaldado por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que assegurou, em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Convém informar, a expressiva carência de estudos acadêmicos voltados à análise do histórico da educação especial no município de Grajaú-MA, bem como do processo de implementação e funcionamento do AEE na localidade. Essa lacuna compromete a sistematização de dados locais e a construção de estratégias pedagógicas eficazes. Um dos poucos trabalhos existentes aponta que o AEE passou a funcionar em Grajaú a partir de 2013,

marcando o início de um esforço institucional mais consistente em direção à consolidação da educação inclusiva (Silva, 2019). Até então, a educação especial no município era conduzida prioritariamente pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entidade filantrópica que ainda desempenha papel relevante no apoio à inclusão.

A implementação inicial do AEE em Grajaú foi marcada por ações pontuais e desafios estruturais significativos, como a escassez de profissionais com formação específica na área e a ausência de salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas. Apesar dessas limitações, escolas das redes municipal e estadual começaram, gradualmente, a criar espaços para o atendimento diferenciado, muitas vezes com o apoio de voluntários ou de educadores com experiência prática na área. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú, foram implantadas salas-polo de AEE nos bairros Centro, Extrema, Expoagra e Vilinha, com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos dessas regiões (Informações obtidas a partir de entrevista com representante Secretaria Municipal de Educação de Grajaú/SEMEG).

Com o incentivo de políticas públicas federais, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, algumas escolas de Grajaú passaram a receber equipamentos, materiais didáticos e tecnologias assistivas voltadas ao AEE. A oferta de formações continuadas pela Secretaria Municipal de Educação também contribuiu para qualificar o atendimento, ainda que em número limitado. Houve, ao longo do tempo, um esforço crescente para integrar o AEE ao projeto pedagógico das unidades escolares, promovendo o diálogo entre os professores do atendimento especializado e os docentes do ensino comum (Mantoan, 2003; Freire, 2022).

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (2024), o município contava em 2024 com 35 salas de AEE ativas, distribuídas entre as zonas urbana e rural. Para atender essa demanda, atuam 56 professores, alocados entre a sede e o campo. Esses profissionais são contratados mediante análise de currículos, o que evidencia a inexistência de concurso específico para a área. Os atendimentos são realizados no contraturno escolar, permitindo que os estudantes permaneçam inseridos nas turmas do ensino regular no turno principal e recebam o suporte especializado em horários alternados (Informações obtidas a partir de entrevista com representante Secretaria Municipal de Educação de Grajaú/SEMEG).

Os alunos com necessidades educacionais especiais são encaminhados ao AEE mediante apresentação de laudo médico no ato da matrícula. A escola, então, envia as informações do estudante à Coordenação de Educação Especial, para que ele seja inserido nas turmas específicas. No caso de estudantes sem laudo, após observações e encaminhamentos da

equipe pedagógica, a gestão escolar solicita uma triagem à Secretaria Municipal, com o objetivo de garantir que nenhum aluno com barreiras significativas à aprendizagem seja excluído do atendimento (Informações obtidas a partir de entrevista com representante da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú/SEMEG).

A partir do exposto, verificou-se que a consolidação do AEE em Grajaú também está diretamente associada às diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 280/2015. O documento estabelece metas específicas para a promoção da educação inclusiva, como a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e a garantia de formação continuada para os profissionais da educação (Grajaú, 2015). Entre as estratégias previstas, destaca-se a articulação entre os sistemas de ensino e os serviços de saúde, assistência social e direitos humanos, como forma de assegurar um atendimento integral aos estudantes com deficiência (Sassaki, 2003).

Apesar dos avanços, o município ainda enfrenta desafios significativos para a efetivação plena da inclusão escolar. A escassez de profissionais especializados – como intérpretes de Libras, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e docentes com formação específica em educação especial – permanece como uma das principais limitações. Conforme aponta Oliveira (2024), essa ausência compromete a qualidade do atendimento, sobretudo no que se refere à adaptação do processo de ensino às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, muitas unidades escolares ainda carecem de infraestrutura adequada, como rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos acessíveis, o que dificulta a participação plena de alunos com deficiência.

Outro ponto que merece reflexão crítica é a dependência exclusiva do laudo médico como critério de acesso ao AEE. Embora esse documento seja relevante, pode se tornar uma barreira para estudantes que apresentam dificuldades significativas, mas que ainda não tiveram acesso à avaliação clínica formal. A esse respeito, A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) recomendou uma abordagem mais flexível e pedagógica para a identificação das necessidades educacionais especiais, priorizando o atendimento às barreiras e não apenas ao diagnóstico (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Visando superar essas dificuldades, a Secretaria Municipal de Educação de Grajaú tem promovido ações voltadas à ampliação da acessibilidade e à formação docente. Projetos em andamento preveem a aquisição de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação alternativa e recursos de acessibilidade digital. Além disso, estão sendo firmadas parcerias com instituições de ensino superior da região para a oferta de cursos de extensão e especialização em educação inclusiva (Informações obtidas a partir de entrevista com representante da

Secretaria Municipal de Educação de Grajaú/SEMEG). Como afirma Silva (2019), “a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da ampliação física de salas, mas da ressignificação das práticas pedagógicas e da formação continuada dos educadores”.

Essas iniciativas demonstram que, embora persistam obstáculos estruturais e formativos, Grajaú tem avançado na construção de um sistema educacional mais inclusivo, alinhado às diretrizes nacionais e comprometido com o atendimento às diversidades no contexto escolar.

3 ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH: caracterização e realidade local

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que comprometem significativamente o desempenho acadêmico e as relações interpessoais dos estudantes (American Psychiatric Association, 2014). Embora amplamente reconhecido como um fator que interfere no processo de aprendizagem, sua inclusão como público-alvo da Educação Especial ainda é objeto de debate nas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2008; Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

No município de Grajaú, estudantes com TDAH, apesar de não integrarem oficialmente o público-alvo da Educação Especial, conforme os critérios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), vêm sendo atendidos nas salas de recursos multifuncionais.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o município conta com 56 professores atuando no AEE, distribuídos em 35 escolas das zonas urbana e rural. No entanto, nem todas as unidades listadas no relatório oficial estão em pleno funcionamento, havendo algumas ainda em fase de estruturação (Grajaú, 2025).

Ainda de acordo com informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação de Grajaú, o referido órgão não mantém controle específico sobre o número de alunos com TDAH atendidos, uma vez que esses estudantes não são oficialmente contabilizados nas estatísticas da Educação Especial. Tal cenário decorre da ausência de uma legislação estadual que reconheça o TDAH como uma condição que demanda atendimento educacional especializado, dificultando a formulação de políticas públicas eficazes e ações sistemáticas voltadas a esse público (Januário, 2017; Leão; Sofiato, 2019).

Apesar dessas limitações, algumas estratégias pedagógicas têm sido adotadas para atender às necessidades dos alunos com TDAH. A adaptação curricular e a flexibilização das

atividades são realizadas por meio de um trabalho colaborativo entre gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, considerando as especificidades de cada estudante. No entanto, essas práticas ainda ocorrem de forma pontual e não seguem um protocolo padronizado, o que gera disparidades entre as unidades escolares (Freire, 2022).

No que se refere à formação docente, embora a maioria dos professores da rede pública municipal possua formação superior, poucos têm especialização na área de Educação Especial. Isso faz com que o atendimento aos alunos com TDAH dependa, em grande parte, da iniciativa pessoal e da sensibilidade dos educadores. Destaca-se ainda a inexistência de exigência legal para capacitação específica voltada a esse público, sendo as ações de acolhimento realizadas, sobretudo, por docentes que demonstram compromisso ético e afetivo com a inclusão (Informações obtidas a partir de entrevista com representante da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú/SEMEG).

Esse panorama colocou em evidência a urgência de investimentos em políticas públicas locais que reconheçam o TDAH como uma barreira à aprendizagem e promovam ações estruturadas para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. Como destaca Ciasca (2003), o sucesso educacional de alunos com TDAH está diretamente relacionado à formação dos professores, à parceria com as famílias e à adoção de estratégias pedagógicas individualizadas.

3.1 Realidade local e práticas de inclusão: o atendimento a estudantes com TDAH em Grajaú-MA

A apresentação dos resultados desta pesquisa encontra-se fundamentada na abordagem qualitativa, que valoriza a compreensão profunda dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Como destaca Minayo (2001), essa metodologia busca interpretar significados, experiências e contextos, priorizando a riqueza dos discursos e a complexidade das relações humanas. Assim, os dados aqui descritos emergem da análise cuidadosa dos relatos dos participantes, revelando nuances e padrões que dificilmente seriam captados por métodos quantitativos.

Para a coleta de dados, foram elaborados três tipos de questionários: o primeiro, direcionado a professores/as de alunos diagnosticados com TDAH (24 perguntas); o segundo, à Coordenação da Educação Especial vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (21 perguntas); e o terceiro, a pais de alunos com TDAH (12 perguntas). A pesquisa contou com a participação de três grupos: G1 – professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); G2 – representante da Secretaria Municipal de Educação; e G3 – pais de alunos

diagnosticados com TDAH. A partir das respostas, foi possível identificar práticas pedagógicas, recursos utilizados, desafios enfrentados e percepções sobre a inclusão escolar no município.

Os dados foram organizados em categorias temáticas construídas com base na recorrência e relevância dos conteúdos identificados nos três instrumentos de coleta. As categorias são: 1) Perfil dos participantes; 2) Estratégias pedagógicas e apoio educativo; 3) Avaliação do progresso acadêmico e comportamental; 4) Recursos e tecnologias utilizados; 5) Desafios enfrentados; 6) Sugestões de melhoria; e 7) Síntese dos resultados. Essa estrutura permitiu apresentar um panorama abrangente da realidade do AEE em Grajaú, integrando a visão institucional, a prática docente e a experiência familiar.

1. Perfil dos participantes

O grupo G1 foi composto por duas professoras atuantes no AEE. A Professora 1 é pedagoga e pós-graduanda em Educação Especial, com um ano de experiência no atendimento a alunos com TDAH, em caráter temporário e em apenas uma escola. A Professora 2 é graduanda em Pedagogia e graduada em Serviço Social, também com um ano de atuação em condições semelhantes. No grupo G2, a coordenadora da Educação Especial possui formação em Letras e especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, com experiência tanto em sala de AEE quanto na gestão pedagógica. Já o grupo G3 é formado por duas mães: Mãe 1, cujo filho de 8 anos está na 3ª série do ensino fundamental I; e Mãe 2, com um filho de 9 anos no 3º ano, atendido pelo AEE há cinco anos.

É importante destacar que, apesar da tentativa inicial de ampliar o número de participantes, apenas esses sujeitos aceitaram colaborar com a pesquisa após meses de contato. As mães demonstraram grande receptividade e compartilharam suas vivências com franqueza, como pode se observar nos relatos, a seguir:

Sobre a trajetória educacional do filho, a Mãe 1 relatou que:

“Há quase 4 anos que convivo com essa experiência com meu filho no ambiente escolar, e o que percebo é que ainda há muito em que melhorar, principalmente a falta de profissionais qualificados para acompanhar os alunos com TEA...”

Já a Mãe 2 descreveu uma trajetória de busca por qualidade educacional:

“Quando meu filho começou a estudar, eu investi em escolas particulares, imaginando que lá ele teria uma melhor qualidade de ensino, mas foi totalmente o contrário... Hoje, avalio a qualidade do ensino ofertado a ele de forma positiva, pois

ele foi bem acolhido pela escola, a qualidade do ensino é boa e consigo ver avanço na aprendizagem dele”

Esses relatos evidenciam a importância da escuta ativa às famílias e reforçam o que defendem Oliveira e Arantes (2016), ao afirmarem que a inclusão escolar só se efetiva quando há diálogo entre escola e comunidade.

2. Estratégias pedagógicas e apoio educativo

As estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais e percebidas pelas famílias revelam esforços distintos e, por vezes, desarticulados. A coordenadora da Educação Especial destaca que “as ações estão vinculadas à gestão escolar e são adaptadas conforme as necessidades dos alunos, envolvendo recursos pedagógicos, planejamento mensal e rodas de conversa com os docentes” (G2). Essa atuação está alinhada ao que propõe Mantoan (2011), ao defender que a inclusão exige práticas colaborativas e flexíveis, que respeitem as singularidades dos estudantes.

Nesse sentido, a Professora 1 relatou o uso de “atividades adaptadas, acompanhamento individual e reforço pedagógico”. Já a Professora 2 enfatizou a “adoção metodologias diferenciadas, como a divisão de tarefas complexas em etapas menores, uso de atividades interativas, acompanhamento comportamental e adaptações curriculares”. Essas práticas refletem o que aponta Ciasca (2003), ao destacar que o sucesso educacional de alunos com TDAH depende de estratégias individualizadas e da construção de vínculos afetivos.

Do ponto de vista das famílias, a Mãe 1 expressou preocupação com a ausência de adaptações no ambiente escolar, especialmente diante da sensibilidade auditiva do filho: “Era para ter estratégias como adaptações no ambiente, utilizando suportes visuais e criando um espaço previsível e tranquilo, e a escola não fornece...”

Apesar disso, ela reconhece a qualidade da comunicação com a escola: “Eu e a escola temos uma boa comunicação, comunicação transparente, respeito mútuo e participação ativa de ambos os lados”.

A Mãe 2, por sua vez, percebe que a escola utiliza estratégias para manter a concentração do filho, como negociações e trocas que despertam seu interesse. Ela valoriza a parceria com os profissionais: “Tenho uma boa relação com as professoras, pedagogo e os demais... Quando ele se comporta bem, realiza as atividades, eles me avisam, elogiam...”

Essas experiências reforçam a importância da corresponsabilidade entre escola e família, como defendido por Carvalho (2013), ao afirmar que a inclusão é um processo coletivo que exige envolvimento ativo de todos os atores educacionais.

A diversidade de estratégias relatadas pelas professoras e pelas famílias revela um cenário de esforços pontuais, mas ainda carente de uma articulação sistêmica. A atuação da coordenadora da Educação Especial, ao adaptar ações conforme as necessidades dos alunos, está em consonância com o que defende Mantoan (2011): a inclusão não se faz por meio de modelos rígidos, mas sim por práticas flexíveis, colaborativas e sensíveis às singularidades. A presença de rodas de conversa entre docentes é um indicativo positivo de construção coletiva, embora não garanta, por si só, a efetividade das ações inclusivas.

As metodologias diferenciadas adotadas pelas professoras – como a fragmentação de tarefas complexas e o uso de atividades interativas – refletem uma tentativa de atender às especificidades dos alunos com TDAH. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Ciasca (2003), que enfatiza a importância de estratégias individualizadas e da construção de vínculos afetivos para o sucesso educacional desses estudantes. No entanto, a ausência de uma política institucional clara pode comprometer a continuidade e a coerência dessas práticas.

Do ponto de vista das famílias, os relatos evidenciam tanto avanços quanto lacunas. A preocupação da Mãe 1 com a falta de adaptações no ambiente escolar, especialmente frente à sensibilidade auditiva do filho, aponta para uma falha na escuta ativa e na personalização do espaço educativo. Ainda assim, ela reconhece a qualidade da comunicação com a escola, o que reforça o papel da corresponsabilidade entre os atores envolvidos, conforme destaca Carvalho (2013): a inclusão é um processo coletivo que exige envolvimento ativo e diálogo constante.

A Mãe 2, por sua vez, valoriza as estratégias de negociação utilizadas pela escola para manter a concentração do filho, bem como o reconhecimento dos comportamentos positivos. Essa valorização da parceria entre família e escola está diretamente relacionada ao que defendem Oliveira e Arantes (2016): a inclusão escolar só se efetiva quando há diálogo genuíno entre escola e comunidade. A escuta ativa, o respeito mútuo e a construção de vínculos são elementos fundamentais para que a inclusão não se restrinja ao plano discursivo, mas se concretize na prática cotidiana.

3. Avaliação do progresso acadêmico e comportamental

A avaliação do progresso acadêmico e comportamental de alunos com TDAH é um processo complexo que exige sensibilidade, estratégias diferenciadas e colaboração entre os

diversos atores da comunidade escolar. A coordenadora pedagógica reconhece esse processo como um “desafio a ser vencido juntamente com equipe gestora e professores da rede municipal”, o que evidencia a necessidade de uma abordagem coletiva e integrada. Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Mantoan (2003), que defendem a construção de uma escola inclusiva por meio da corresponsabilidade entre os profissionais da educação.

As professoras também compartilham suas práticas de avaliação. A Professora 1 afirma que “essa avaliação acontece a partir do desenvolvimento que estão tendo, através da fala, das atividades adaptadas e coordenação motora”, o que demonstra uma atenção ao progresso individual dos alunos em múltiplas dimensões. Já a Professora 2 relata que realiza “observação direta do comportamento e do desempenho durante as atividades”, prática que se aproxima da avaliação formativa proposta por Luckesi (2011), ao considerar o processo de aprendizagem como contínuo e contextualizado.

Do ponto de vista das famílias, surgem diferentes percepções sobre o progresso dos filhos. A Mãe 1 considera que o desenvolvimento do filho é “médio, não porque ele não é um bom aluno, e sim porque a escola não tem recursos e não é adaptada às suas necessidades”. Ela destaca que o filho “é uma criança muito inteligente, sabe ler, escrever e sabe mais de três idiomas, mas tem dificuldade de se adaptar ao ambiente escolar...”, revelando que o obstáculo não está na capacidade cognitiva, mas na falta de adequação do espaço escolar. Essa crítica dialoga com Fonseca (1995), que aponta a importância de ambientes escolares responsivos às necessidades específicas dos alunos com transtornos de aprendizagem.

Além disso, essa mãe observa que “ainda há muito a melhorar, como fornecer instruções claras e concisas; utilizar recursos visuais para ajudar a organizar as atividades, há muito barulho e muitas figuras nas paredes...”, o que reforça a necessidade de um ambiente mais estruturado e menos estimulante para favorecer a concentração, conforme alertado por Barkley (2002), especialista em TDAH.

Em contraponto, a Mãe 2 apresenta uma experiência mais positiva, afirmando que “o desenvolvimento comportamental e aprendizagem melhorou bastante com ajuda do atendimento especializado”. Ela relata que o filho “é um bom aluno, participa dos eventos e projetos na escola” e que, embora tenha dificuldades em matemática, isso se deve ao desinteresse pela área. Ainda assim, ela destaca que “tanto ela quanto a escola procuram incentivos para convencê-lo a estudar esse conteúdo”, o que demonstra uma parceria ativa entre família e escola, alinhada à proposta de Vygotsky (1998) sobre a importância da mediação social no processo de aprendizagem.

4. Recursos e Tecnologias Utilizados

A utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados é essencial para promover a inclusão de alunos com TDAH, considerando suas necessidades específicas de atenção, organização e estímulo. A coordenadora destaca o uso de “recursos pedagógicos adaptados, equipe multidisciplinar, roda de conversas com os pais e/ou responsável”, evidenciando uma abordagem colaborativa e integrada. Essa prática está alinhada com as diretrizes da educação inclusiva, conforme defendido por Mantoan (2003), que ressalta a importância da articulação entre escola e família para garantir o sucesso do processo educativo.

As professoras também relatam estratégias que favorecem o engajamento dos alunos. A Professora 1 menciona o uso de “materiais pedagógicos adaptados, recursos visuais e atividades lúdicas”, o que reforça a importância de práticas que estimulem a atenção e a motivação dos estudantes. Já a Professora 2 amplia essa abordagem ao utilizar “recursos didáticos diversificados como mesa digital, livros adaptados, tabuleiros e etc.”, demonstrando a valorização da tecnologia como ferramenta de apoio à aprendizagem. Segundo Moran (2013), o uso de tecnologias digitais pode potencializar a autonomia e o protagonismo dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de concentração e organização.

Do ponto de vista das famílias, surgem observações críticas e sugestões. A Mãe 1 enfatiza que “a escola precisa melhorar em diversos aspectos para atender melhor os alunos com TDAH, focando na adaptação do ambiente físico e pedagógico, redução de distrações e uso de métodos de ensino mais dinâmicos e práticos...”. Essa fala revela a necessidade de ambientes mais estruturados e metodologias mais envolventes, como propõe Barkley (2002), ao destacar que crianças com TDAH se beneficiam de instruções claras, rotinas visuais e atividades práticas. Em contraponto, a Mãe 2 reconhece avanços, afirmando que “a escola oferece material de apoio pedagógico e que inclusive a pedagoga confecciona os materiais sempre que há necessidades”, o que demonstra uma atenção personalizada e responsiva às demandas individuais.

5. Desafios Enfrentados

Apesar dos esforços, os desafios enfrentados pelas escolas, professores e famílias no atendimento a alunos com TDAH ainda são significativos. A coordenadora aponta como principal obstáculo a “maior compreensão sobre o que é o TDAH, tanto pela equipe escolar

quanto pela família”, além da necessidade de “inclusão de forma legal deste público no atendimento do AEE, elaboração e execução efetiva do plano de ensino individualizado – PEI pelos professores de sala comum”. Essa fala reforça a importância da formação continuada dos profissionais e da efetivação de políticas públicas inclusivas, como defendido por Carvalho (2007), que destaca o PEI como instrumento fundamental para garantir equidade no processo de ensino.

As professoras também enfrentam dificuldades práticas. A Professora 1 relata desafios relacionados à “atenção, organização das tarefas e interação social”, enquanto a Professora 2 aponta dificuldades em “manter a atenção dos alunos, organização das atividades por parte deles e também no comportamento”. Essas observações estão em consonância com os estudos de Fonseca (1995), que indicam que alunos com TDAH apresentam dificuldades em manter o foco, seguir rotinas e lidar com regras sociais, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas.

As mães, por sua vez, trazem relatos contundentes sobre os obstáculos vivenciados no cotidiano escolar. A Mãe 1 descreve que “os desafios que eu e ele enfrentamos são de apoio escolar, preparação dos professores e de todos os envolvidos no ambiente escolar, vemos que há muita falta de empatia dentro do próprio espaço escolar... tenho que brigar pelo PEI, pela inclusão, pela igualdade, respeito e empatia...”. Essa fala revela não apenas a carência de recursos, mas também a ausência de sensibilidade e acolhimento, o que compromete a efetividade da inclusão. Já a Mãe 2 aponta que “a maioria dos profissionais não tem conhecimento sobre como trabalhar e lidar com alunos com TDAH e por isso quase sempre são rotulados com problemas de comportamento”, evidenciando a urgência de capacitação docente e de práticas que respeitem a individualidade dos alunos, como propõe Hoffmann (1993), ao defender uma avaliação mediadora e humanizada.

6. Sugestões de melhoria

As sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes da pesquisa revelam a necessidade de ações integradas e estruturadas para garantir um atendimento mais eficaz aos alunos com TDAH. A coordenadora pedagógica recomenda “acesso frequente ao acompanhamento com equipe multidisciplinar e maior participação dos pais no atendimento educacional especializado – AEE”, destacando a importância da corresponsabilidade entre escola e família. Essa perspectiva está alinhada com os estudos de Mantoan (2003), que defendem que a inclusão escolar só se concretiza quando há diálogo e cooperação entre todos os envolvidos.

A Professora 1 reforça essa necessidade ao sugerir “mais profissionais qualificados”, evidenciando a carência de formação específica para lidar com as demandas dos alunos com TDAH. Já a Professora 2 amplia essa visão ao recomendar “professores especializados na área” e “suporte psicológico contínuo tanto para os alunos quanto para as famílias”. Essa proposta encontra respaldo em Carvalho (2007), que aponta a formação docente e o apoio emocional como pilares fundamentais para a construção de uma escola inclusiva.

As mães também contribuem com sugestões valiosas. A Mãe 1 propõe: Práticas focadas no bem-estar emocional e físico da criança, como comunicação aberta, atividades lúdicas e educativas, promoção da autonomia através de tarefas diárias. É fundamental que o cuidador cuide de si próprio, pois a saúde mental do adulto impacta diretamente a qualidade do cuidado à criança...Essa fala reforça a importância de uma abordagem humanizada e centrada na criança, como defende Hoffmann (1993), ao destacar que o cuidado emocional é parte essencial do processo educativo.

Por sua vez, a Mãe 2 enfatiza a necessidade de políticas públicas mais eficazes, afirmando que é preciso “mais investimento do poder público para a capacitação de professores, escolas com diversificação de material de apoio e mais suporte às famílias”. Essa demanda está em consonância com Fonseca (1995), que defende que a inclusão de alunos com necessidades específicas exige não apenas vontade política, mas também recursos materiais e humanos adequados.

7. Síntese do Resultado

A pesquisa evidenciou que o atendimento a alunos com TDAH no município de Grajaú apresenta avanços significativos, especialmente no que diz respeito à adoção de estratégias adaptadas, acompanhamento individualizado e uso de recursos diversificados. No entanto, a implementação dessas práticas ainda ocorre de forma desigual, gerando experiências distintas entre os alunos e revelando a necessidade de maior sistematização.

O progresso acadêmico e comportamental dos estudantes não depende exclusivamente de seu potencial individual, mas está diretamente relacionado à qualidade das adaptações pedagógicas, ao engajamento familiar e à motivação pessoal. As mães entrevistadas destacam a relevância da parceria com a escola, mas também apontam lacunas importantes, como a escassez de recursos, a insuficiência na capacitação profissional e a falta de sensibilidade às necessidades específicas dos filhos.

Entre os principais desafios identificados estão a compreensão do TDAH por parte dos profissionais da educação, a implementação efetiva do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a criação de ambientes escolares mais adaptados e acolhedores. As sugestões convergem para ações concretas, como a capacitação docente especializada, o suporte psicológico contínuo, a adaptação pedagógica e a valorização do bem-estar emocional e da autonomia dos alunos.

Desse modo, os resultados da pesquisa apontam que a inclusão efetiva de alunos com TDAH depende de uma abordagem integrada entre escola, família e políticas públicas. Somente por meio dessa articulação será possível garantir que esses alunos tenham seu potencial plenamente desenvolvido, conforme defendido por Vygotsky (1998), que reconhece a aprendizagem como um processo social e mediado por interações significativas. Nesse sentido, a legislação educacional brasileira também reforça essa perspectiva ao estabelecer que “necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde” (BRASIL, 2015, Art. 4º).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar como vem ocorrendo a inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no município de Grajaú, buscando compreender as características comportamentais desses alunos, bem como investigar os avanços, desafios e possibilidades no processo de inclusão escolar. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa complementar ou suplementar a formação dos estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo a eliminação de barreiras para a plena participação e aprendizagem no ambiente escolar. O AEE contribui diretamente na elaboração e aplicação de estratégias pedagógicas individualizadas, oferecendo apoio tanto aos alunos quanto aos professores do ensino comum, fortalecendo a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e eficaz para os estudantes com TDAH. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, por meio de entrevistas com a coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, duas professoras da rede pública e duas mães de alunos com TDAH atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha desses sujeitos permitiu reunir diferentes perspectivas: a visão institucional da gestão educacional, a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar e a experiência das famílias diretamente envolvidas. Esse conjunto de olhares possibilitou uma compreensão mais ampla dos avanços conquistados, das dificuldades enfrentadas e dos caminhos necessários para o fortalecimento da inclusão de alunos com TDAH no contexto local.

A análise do atendimento educacional a estudantes com TDAH em Grajaú revelou avanços importantes, como a inserção desses alunos nas salas de AEE e o esforço dos educadores em adaptar práticas pedagógicas. No entanto, persistem desafios estruturais e normativos que comprometem a efetivação plena da inclusão escolar. A ausência de reconhecimento legal do TDAH como público-alvo da Educação Especial, a inexistência de protocolos específicos de atendimento e a carência de formação especializada entre os docentes são fatores que limitam a qualidade e a equidade das ações educacionais. Esses achados dialogam com autores como Mantoan (2003) e Carvalho (2007), que apontam a necessidade de políticas públicas consistentes e formação continuada para garantir uma inclusão efetiva.

Para superar essas barreiras, é fundamental que o município desenvolva políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social, promovendo formações continuadas, aquisição de tecnologias assistivas e ampliação da infraestrutura escolar. A

construção de uma rede de apoio sólida e sensível às necessidades dos estudantes com TDAH é um passo essencial para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as singularidades e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, conforme defendido por Fonseca (1995) e Vygotsky (1998).

Dessa forma, considera-se que o objetivo desta pesquisa foi plenamente alcançado, pois permitiu compreender, de maneira consistente, a realidade da inclusão de estudantes com TDAH em Grajaú, evidenciando tanto os avanços quanto os entraves que ainda persistem. A articulação entre a pesquisa bibliográfica e a investigação de campo proporcionou uma análise abrangente, que não apenas confirmou aspectos já apontados pela literatura, como também trouxe à tona elementos próprios da realidade local. Assim, este estudo contribui para o fortalecimento do debate sobre a inclusão de alunos com TDAH, oferecendo subsídios que podem orientar práticas pedagógicas, formação docente e formulação de políticas públicas, além de abrir caminhos para futuras pesquisas que aprofundem a temática em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

Livros e Capítulos de Livros

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTIPOFF, Helena. **Textos escolhidos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Educação inclusiva: o que é?**. São Paulo: Moderna, 2001.

BARBOSA, Maria da Piedade. **Educação especial e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para entender e ajudar seu filho**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a escola e os desafios da diferença**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler; BONFIM, Tânia Mara Campos de. Educação especial: uma história de exclusões e inclusões. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 175–190.

CIASCA, Silvia Maria. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONSECA, Victor da. **Psicopedagogia da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicomotora**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Letícia. **Educação especial e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JANUÁRIO, Cássia. **Educação especial: história, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2017.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores**. São Paulo: Atlas, 2012.

LEÃO, Ana Paula; SOFIATO, Cláudia. **Educação especial: fundamentos históricos e políticos**. Campinas: Papyrus, 2019.

LIMA, Yara de Sousa; SANTOS NETA, Elza Ribeiro dos. A contribuição do atendimento educacional especializado em uma escola municipal, Codó, Maranhão. In: **Tendências contemporâneas na Educação: uma visão interdisciplinar**. São Luís: Editora Licuri, 2023.

Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/407/314> Editora Licuri. Acesso em: 06 ago. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar**: o que é e como fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigos em Periódicos

CARVALHO, Marisa Borges Wall Barbosa de. A constituição de serviços da Educação Especial maranhense. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, set.–dez. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: o paradigma do século XXI. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 15–24, 2007.

FIGUEIRÊDO, Ana Zilda dos Santos Cabral; CARVALHO, Marisa Borges Wall Barbosa de. A educação especial nos programas de pós-graduação em educação no Maranhão: uma leitura no banco de teses e dissertações da UFMA. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 2, p. 1–20, 2020. Disponível em: UFC. Acesso em: 06 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: em construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245–252, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Aline de; ARANTES, Valéria Amorim. Gestão escolar: caminhos para integração escola-família-comunidade. **Revista Pedagogia**, Bebedouro: Centro Universitário UNIFAFIBE, v. 1, n. 40, p. 1–15, 2016. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155300.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021. Disponível em: FCC. Acesso em: 06 ago. 2025.

Legislação

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502/2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2025.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o AEE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Fixou o centro nacional de educação. Revogado. disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **O Decreto-Lei Nº 1.224, de 15 de outubro de 1971**. Revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394). Disponível em: www2.camara.leg.br/1970-1979/decreto-lei-1243-30-outubro-1972. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros Transtornos de Aprendizagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 dez. 2021.

GRAJAÚ (MA). Câmara Municipal. **Lei nº 280, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Grajaú e dá outras providências. Grajaú, MA: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: Plano Municipal de Educação de Grajaú (PDF oficial). Acesso em: 29 mai. 2025.

GRAJAÚ (MA). Secretaria Municipal de Educação/Coordenação de Educação Especial. **Relatório Interno das unidades escolares com Atendimento Educacional Especializado**. Grajaú: Mimeo, 2025.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 2002.

Documentos Institucionais e Projetos Locais

IEMA. Projeto Pedagógico: Educação Inclusiva. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2022. Disponível em: IEMA - Projeto Pedagógico. Acesso em: 06 ago. 2025.

IFMA. Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva. Edital de seleção 2024. Disponível em: IFMA - Curso Inclusivo. Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. IFMA abre seleção para curso em Educação Especial Inclusiva. Disponível em: IFMA. Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. Boletim Social do Maranhão: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. São Luís: IMESC, v. 6, n. 2, maio/ago. 2024. Disponível em: IMESC. Acesso em: 06 ago. 2025.

UCERGS. Conheça a história do movimento de cegos no Brasil. Porto Alegre: União dos Cegos do RS, 2020. Disponível em: UCERGS. Acesso em: 06 ago. 2025.

UFMA. Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Edital nº 02/2025. Disponível em: UFMA - Curso Inclusivo. Acesso em: 06 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colun abre 1.345 vagas em cursos gratuitos na área da educação especial. Disponível em: UFMA. Acesso em: 06 ago. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Professores

Questionário para professores

1. Qual o nível da sua formação profissional?
☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
2. Qual é sua área de formação?
3. Há quanto tempo você ensina alunos com TDAH?
4. Você trabalha como professora do AEE apenas em uma escola? Caso positivo, em quantas escola você trabalha?
5. Como é a sua forma de contratação como professor (a)?
☐ Admissão em caráter temporário
☐ Contratação efetiva
6. Nos últimos 12 meses você participou de algum tipo de atividade de desenvolvimento profissional voltado para a inclusão de alunos com TDAH? Qual?
☐ Cursos/ oficinas de trabalho
☐ Conferências, eventos, encontros ou seminários sobre educação especial?
☐ Programa de qualificação
☐ Pesquisa individual ou em colaboração sobre educação especial inclusiva
7. Qual o seu aprimoramento profissional como professor (a) ao participar delas?
☐ Nenhum
☐ Pouco
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Excelente
8. O que você sabe sobre TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?
9. Em qual horário ocorre o Atendimento Educacional Especializado para os alunos diagnosticado com TDAH?
☐ No turno das aulas
☐ No contraturno
10. Quais estratégias você utiliza para manter a atenção e engajamento dos alunos com TDAH durante as aulas?
11. O seu planejamento é de acordo com o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula regular ou de acordo com a dificuldade do aluno (a)?

12. Quais técnicas você usa para gerenciar comportamentos desafiadores em sala de aula relacionados ao TDAH?
13. Como você organiza a sala de aula para ajudar alunos com TDAH a se concentrarem melhor?
14. Como você avalia o progresso acadêmico e comportamental dos alunos com TDAH que você atende?
15. A gestão da escola realiza orientação para que os professores saibam para onde ou a quem recorrer ao observarem alunos com dificuldades de aprendizagem?
16. Você tem acesso ao planejamento das aulas dos professores referente as disciplinas que os alunos que estão em acompanhamento no AEE participam?
() Sim
() Não
17. Você planeja as aulas ou atividades juntamente com outros professores?
() Sim
() Não
18. Normalmente os professores do ensino regular lhe procuram quando sentem alguma dificuldade em relação aos alunos atendidos pelo AEE?
19. A (s) escolas que você trabalha no AEE disponibilizam equipamentos/ recursos tecnológicos para que você utilize durante suas aulas?
() Sim
() Não
Quais?
20. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar alunos com TDAH?
21. Quais soluções ou práticas você encontrou eficazes para lidar com esses desafios?
22. De que maneira você envolve os pais no processo educativo dos alunos com TDAH?
23. Que feedback você recebe dos alunos e pais sobre as estratégias e suporte oferecido?
24. O que você acredita que poderia ser melhorado na abordagem da escola para apoiar alunos com TDAH no município de Grajaú- Maranhão?

Apêndice B – Questionário Representante da Secretaria Municipal de Educação/Coordenação da Educação Especial

1. Qual é a sua Formação acadêmica e experiência profissional na área de educação de alunos com TDAH?
2. De que forma os alunos com necessidades educacionais especiais são encaminhados para o AEE?
3. O que sabe sobre TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?
Resposta: É um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas
4. Quantos alunos que tem o laudo diagnosticado com TDAH no município são atendidos pelo AEE?
5. Quantos professores atuam no AEE das escolas no município?
6. Quantas escolas no município tem sala de atendimento?
7. Qual o percentual de alunos com TDAH por escola no seguimento do Ensino fundamental 11 ao 5º ano?
8. Como é a formação profissional desses professores?
9. O município oferece alguma especialização/ capacitação para esses profissionais?
10. Como é o tipo de contratação desses profissionais?
11. Quais estratégias você utiliza para adaptar o currículo e as atividades para atender as necessidades dos alunos com TDAH?
12. Como você avalia e ajusta o plano de ensino para alunos com TDAH?
13. Como você apoia os professores na implementação de práticas eficazes para alunos com TDAH?
14. Em geral, como você avalia o progresso acadêmico e comportamental dos alunos com TDAH no município de Grajaú- Maranhão?
15. Quais indicadores você usa para medir o sucesso das intervenções implementadas?
16. De que maneira as equipes escolares colaboram para criar ambientes inclusivos para esses alunos?
17. Quais recursos estão disponíveis para auxiliar no ensino de alunos com TDAH no município de Grajaú- Maranhão?
18. Existe políticas específicas ou diretrizes que orientam a educação de alunos com TDAH na rede de ensino no município de Grajaú- Maranhão?

19. Que feedback você recebe dos alunos e pais sobre as estratégias e suporte oferecidos?
20. Quais melhorias você considera importante e que poderia ser feita para melhorar o apoio a alunos com TDAH?
21. Você deseja acrescentar algo relacionado à educação inclusiva de alunos com TDAH no município de Grajaú- Maranhão?

Apêndice C – Questionário para os pais de alunos diagnosticados com TDAH

1. Qual a idade e série do seu filho?
2. Há quanto tempo seu filho/filha vem sendo assistido (a) pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE?
3. Como você avalia a qualidade do ensino oferecido ao seu filho na escola?
4. Quais estratégias ou intervenções você percebe que são utilizadas para apoiar seu filho/filha na escola?
5. Como você avalia a relação entre a escola e sua família sobre o progresso e as necessidades de seu filho/filha na escola?
6. Você está satisfeito (a) com o progresso acadêmico e comportamental de seu filho/filha?
7. Que tipo de feedback você recebe da escola sobre o desempenho e o comportamento de seu filho/filha?
8. Quais desafios você enfrenta em relação ao apoio educacional que seu filho/filha recebe?
9. Que soluções ou práticas que acredita que poderia melhorar o suporte oferecido ao seu filho/filha?
10. Você está satisfeito com os recursos e serviços de apoio (como orientação psicopedagógico) disponíveis na escola para alunos com TDAH?
11. Que aspectos você acredita que precisam de melhoria na abordagem da escola para alunos com TDAH?
12. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a experiência educacional de seu filho/filha?

Apêndice D – Termo de anuência para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS GRAJAÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/GEOGRAFIA

TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa: O TDAH NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú-MA

Responsável: RAYLLANY SOUSA SILVA

Equipe de Pesquisa: Prof^a. Dra. Sandra Maria Barros Alves (Orientadora)

Prezado Sr (a): _____

Cargo ou função: _____

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a **O TDAH NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú-MA**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo(a) pesquisador(ora) e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o(a) pesquisador(ora). Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o(a) pesquisador(ora). Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa que ora realizamos pretende investigar como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é compreendido e abordado no contexto da educação especial no município de Grajaú-MA. E, ainda, identificar práticas pedagógicas, estratégias de inclusão e desafios enfrentados por profissionais da educação no atendimento a alunos com TDAH; conhecer o processo histórico de desenvolvimento educacional de Grajaú-MA, com foco nas políticas públicas voltadas à educação especial.

A escolha pelo tema se justifica pela crescente demanda de inclusão de alunos com TDAH nas escolas públicas e pela necessidade de compreender como esse transtorno é tratado no âmbito da educação especial. Apesar de o TDAH ser amplamente discutido em contextos clínicos, ainda há lacunas significativas na formação de professores e na estrutura das escolas para lidar com esse público de forma eficaz. O município de Grajaú-MA, como parte integrante da CENA educacional maranhense, oferece um cenário rico para análise, especialmente por suas especificidades culturais, sociais e educacionais. Ao investigar essa realidade, a pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, além de fomentar reflexões sobre políticas públicas voltadas à educação especial. A participação dos sujeitos da pesquisa é essencial para que se construa um retrato fiel da realidade educacional local, valorizando suas experiências e saberes. A pesquisa também pretende colaborar com futuras ações formativas e intervenções que promovam uma educação mais equitativa e sensível às necessidades dos alunos com TDAH.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a responder uma entrevista, permitindo que ela seja gravada em áudio ou vídeo.

Observações:

- ✓ A pesquisa será desenvolvida em horário e local propostos por você, em datas combinadas e sem necessidade de deslocamento.
- ✓ Como serão examinadas particularidades individuais, após ter sido devidamente informado e consentir em participar da pesquisa, você será identificado. Contudo, pode a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa.
- ✓ As entrevistas terão um tempo estimado de até duas horas para as respostas. Além disso, serão gravadas e/ou filmadas, armazenadas por cinco anos em computador da coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia e depois, descartadas.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se desejar expressamente não participar da pesquisa. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos previsíveis para as participantes. Em caso de desconforto, a entrevista pode ser suspensa a qualquer momento, caso seja desejado.

Benefícios:

Contribuição para a formação docente: A pesquisa oferece subsídios teóricos e práticos que podem auxiliar professores e gestores na compreensão do TDAH e na adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes e, para:

- Fortalecimento das políticas públicas: Ao revelar os desafios e avanços da educação especial em Grajaú-MA, os resultados podem orientar gestores públicos na formulação de políticas educacionais mais sensíveis às necessidades dos alunos com TDAH.
- Valorização da memória educacional local: A investigação histórica sobre o desenvolvimento da educação especial no município contribui para preservar e divulgar a trajetória de instituições, profissionais e alunos que marcaram essa construção.
- Sensibilização da comunidade escolar: A pesquisa promove reflexões sobre inclusão, respeito às diferenças e acolhimento, fortalecendo o vínculo entre escola, família e sociedade.
- Produção de conhecimento científico: Os dados coletados e analisados poderão servir de base para futuras pesquisas acadêmicas, ampliando o debate sobre TDAH e educação especial em contextos regionais.

Acompanhamento e assistência:

Caso tenha alguma dúvida no que diz respeito aos itens da entrevista, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(ora) responsável através do seguinte endereço de e-mail: _____. Após o encerramento da pesquisa, as participantes terão acesso aos resultados e através deles poderão visualizar sua participação.

Sigilo e privacidade:

As entrevistas permitem coletar informações acerca do **TDAH NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um olhar sobre a realidade educacional de Grajaú-MA**, nesse sentido, após ter sido devidamente informado e consentir em participar da pesquisa, você será identificado. Contudo, pode a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (ora) responsável _____

_____, telefone (99) _____, e-mail _____; ou com a professora Sandra Maria Barros Alves, telefone (98) 98111-8530, e-mail Sandra.barros@ufma.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do(a) participante da pesquisa ou nome e assinatura de seu RESPONSÁVEL
LEGAL)