

E-book dos cursos de
Aperfeiçoamento

Estudos em Educação Especial e inclusiva para professores

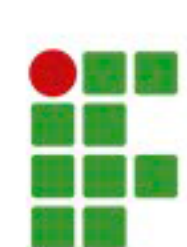
Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas

Organizadores

Laís Alice Oliveira Santos
Lucas Alves Barbosa e Silva
Marcus Vinícius Costa da Conceição
Ricardo Diógenes Dias Silveira
Sangelita Miranda Franco Mariano
Thelma Maria de Moura Bergamo



GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA
PARA ESCOLAS
INCLUSIVAS



INSTITUTO FEDERAL
Goiano

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



ESTUDOS PARA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA PROFESSORES

E-book dos cursos de
Aperfeiçoamento

Estudos em Educação Especial e inclusiva para professores

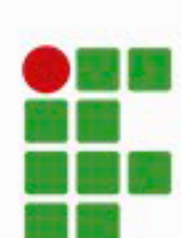
Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas

Organizadores

Laís Alice Oliveira Santos
Lucas Alves Barbosa e Silva
Marcus Vinícius Costa da Conceição
Ricardo Diógenes Dias Silveira
Sangelita Miranda Franco Mariano
Thelma Maria de Moura Bergamo



GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA
PARA ESCOLAS
INCLUSIVAS



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



GOVERNO DE
GOIÁS
O ESTADO QUE DÁ CERTO



FUNTEC
FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE TECNÓPOIS



ESTUDOS PARA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA PROFESSORES

© 2025 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Goiano – IF Goiano

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO

Esta obra emerge como concretização das discussões e/ou trabalhos apresentados no I Simpósio de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, assim como das reflexões realizadas pelos estudantes dos cursos de Aperfeiçoamento em: “Estudos em Educação Especial e Inclusiva para professores” e “Gestão Escolar Democrática para se construir Escolas Inclusivas”, realizado de forma colaborativa entre o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO) e a Fundação de Desenvolvimento de Tecnópolis (FUNTEC), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor). Cabe destacar, ainda, que o projeto gráfico, revisão, ilustração e diagramação foram apoiados pela Fundação de Apoio à Pesquisa (Funape).

Reitor

Elias de Pádua Monteiro

Pró-Reitor de Extensão

Luciano Carlos Ribeiro da Silva

Organizadores

Laís Alice Oliveira Santos
Lucas Alves Barbosa e Silva
Marcus Vinícius Costa da Conceição
Ricardo Diógenes Dias Silveira
Sangelita Miranda Franco Mariano
Thelma Maria de Moura Bergamo

Autores

Ana Elena Dos Santos Baiense
Ana Maria Ferreira Silva Ribeiro
Anderson Cavalcante Gonçalves
Anderson Torres
Andreia Senna de Andrade
Carolina Machado Moreira
Claudio de Witt Filho

Cristiane Pereira de Oliveira Costa
Cristina Aparecida de Sousa Oliveira Antunes
Francisca Bertodo da Silva
Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias
José Armando Ferreira de Lima
Júlia Oliveira Domingues
Laís Alice Oliveira Santos
Luana Araújo Serafim Chagas
Marília Luiza Pereira Castro
Marlusa Pereira
Pedro José Florencio da Silva
Regina Célia Marinho Coutinho
Rosemary do Couto Freitas
Sangelita Miranda Franco Mariano
Susiane Nunes de Queiroz
Tálissa Vitória Menezes de Sousa
Teane Frota Ribeiro
Thaís Kristine Barbosa Santos Ferreira
Thelma Maria Moura Bergamo

Conselho Científico

Calixto Júnior de Souza
Laís Alice Oliveira Santos
Marcus Vinícius Costa da Conceição
Ricardo Diógenes Dias Silveira
Sangelita Miranda Franco Mariano
Thelma Maria de Moura Bergamo
Thiago Fernandes Qualhato

Revisão de Texto

Ana Lídia Gonçalves Medeiros
Ana Maria Alves Pereira dos Santos
Andréia de Sá Veiga
Sarah Suzane Amancio Bertolli Venancio Gonçalves

Coordenação Editorial

Coelum Editorial

Preparação e Revisão

Bárbara Rayne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Diagramação e Projeto Gráfico

Bruna Ranyne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Capa

Dhandara Entreportes (Coelum Editorial)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano

E16

E-Book dos Cursos de Aperfeiçoamento em: “Estudos em Educação Especial e Inclusiva para Professores” e “Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas” / Laís Alice Oliveira Santos; Lucas Alves Barbosa e Silva; Marcus Vinícius Costa da Conceição; Ricardo Diógenes Dias Silveira; Sangelita Miranda Franco Mariano; Thelma Maria de Moura Bergamo, organizadores. – 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2025.

216 p., il.: color.
ISBN (e-book): 978-65-87469-81-2

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Formação de Professores. 4. Gestão Escolar Democrática. 5. Práticas Pedagógicas Inclusivas. I. Santos, Laís Alice Oliveira. II. Silva, Lucas Alves Barbosa e. III. Conceição, Marcus Vinícius Costa da. IV. Silveira, Ricardo Diógenes Dias. V. Mariano, Sangelita Miranda Franco. VI. Bergamo, Thelma Maria de Moura. VII. Instituto Federal Goiano.

CDU: 373.2/.6

Ficha elaborada por Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário/CRB 1 no 2376

Goiânia, GO
IF Goiano
2025

PREFÁCIO

Passar pela academia é sem dúvida, na minha opinião, uma das maiores aventuras que um ser humano pode viver. A vida nos conduz, de forma natural ou premeditada, a caminhos que obviamente nunca se imagina nem nos mais audaciosos sonhos de infância. E isso é fantástico, pois se temos uma vida além dos sonhos, talvez seja porque tudo o que sonhamos já fora realizado. Fato é que em minha vida eu jamais sonhei em passar pela academia, nem tampouco deixar a pacata vida rural no município de Itapuranga, interior de Goiás. Claro que sempre olhei para a serra do “gigante adormecido” com a expectativa de talvez um dia não estar mais ali, mas ao mesmo tempo, mesmo sendo só uma criança, tinha a sensação de que o “tempo” me submeteria a uma saudade de tudo aquilo que era vivido, que claro, na doçura da infância, tinha sempre, nas notas adocicadas das gostosuras de mãe e de vó, um toque de magia que levava-me a imaginar a vida bem longe dali. Mas vejam só, o tal “tempo” aqui citado, é generoso e cruel ao mesmo “tempo”, e de “tempo” em “tempo” a vida nos apresenta caminhos, seguramente nunca imaginados na infância, como é o caso da academia e da profissão de professor.

É notório que o “tempo” na academia é um “tempo” transformador, de concepções, de vida e de sonhos. Mas mesmo na mais aventureira rotina acadêmica, é pouco provável que se tenha a certeza de qual o “tipo” de profissional você se tornará, mesmo que fortemente decidido quanto à profissão que vai exercer, pois é óbvio: o “tipo” de profissional, depende do caráter de cada indivíduo, e mais uma vez recorremos ao berço, genuinamente moldado pelo seio familiar! Embora todas as etapas acadêmicas nos proporcionem as experiências necessárias para uma boa formação, isso pelo menos na concepção dos PPCs, é óbvio que quando um profissional recém-formado se depara com uma sala de aula superlotada, ou por que não, supersaturada, tanto fisicamente, como legalmente, ele percebe que o “tempo” mais uma vez foi generoso e implacável. Generoso sim, por permitir a conclusão de mais uma etapa de vida, mas também implacável e até cruel, ao passo que não oferece uma segunda chance para

que o “vivido” na academia fosse, talvez, “vivido” com maior efetividade. Com isso, é chegado o “tempo” de aprender com a prática.

E é exatamente da prática em sala de aula que este e-book vem tratar, relatar e experienciar. Nos capítulos a seguir será possível fazer uma viagem pelos pensamentos singulares de muitos profissionais, uns recém-formados e outros já experientes, mas que possuem em comum a vontade de contribuir para a melhoria da educação do estado de Goiás, e porque não do Brasil. É, estamos a falar de uma viagem que, como diria David Rodrigues, renomado educador português, “trata-se de uma viagem pelos caminhos dos Direitos Humanos, da Educação e da Inclusão”. Assim, este exemplar é, para aqueles que apreciam bons textos, seguramente, uma grande viagem sobre formação de professores e práticas pedagógicas em sala de aula.

Para além da estimulante abordagem sobre Inclusão e seus paradigmas, trata-se de uma obra elaborada no calor de um simpósio, o “I Simpósio de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos”, o que proporciona aos autores uma passionalidade que extrapola as barreiras atitudinais em relação à Inclusão dos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Por se tratar de temas de extrema importância, é possível, e necessário, caro leitor, que cada um reconheça suas ações em cada capítulo, e com isso, refletir sobre suas próprias práticas em sala de aula. Venhamos e convenhamos, já era “tempo” de falarmos sobre Gestão Escolar e Inclusão, pois de nada adianta as instituições ofertarem formação para uns e outros profissionais da educação, se a gestão escolar continua a ser uma gestão integrativa e até segregacionista, que sempre trabalha para que o estudante que compõe o público da Educação Especial passe pela escolarização em um canto da sala de aula, ou até mesmo fora dela, sob os serviços ofertados por um acompanhante, profissional de apoio, ou outra nomenclatura utilizada. Assim, partindo da Gestão Escolar, este exemplar mergulha nas mais profundas nuances do fazer educacional na perspectiva da Inclusão.

Passar por todos os capítulos desta obra será sim uma grande viagem, que mesmo os mais experientes profissionais poderão se surpreender com os relatos e teorias de uma complexa rede de serviços e recursos de apoio especializados que devem ser ofertados a estes estudantes. Partindo da premissa de educação para todos, observa-se a existência de trabalhos significativos, contemplando diversos componentes curriculares e diferentes públicos, como os estudantes com TDAH e os com TEA, chegando até a utilização da tecnologia assistiva. Assim, a leitura deste exemplar é, seguramente,

uma leitura que permitirá uma reflexão sobre o “tempo”, mas desta vez, não do “tempo” que perdemos, mas sim do que ainda temos. E neste sentido, me dou o direito de citar o filme “O Senhor dos Anéis”: “Tudo o que temos a decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado”.

E aqui estamos, caro leitor, como diria um bom Itapuranguense com linguagem coloquial pura e genuína da zona rural, “no pé do eito”: os seus olhos e os vários capítulos que marcam a tentativa de a inclusão ultrapassar a barreira da perspectiva. A escrita que remete ao “tempo” de trabalho, de pesquisa e de experiências, que vai fazer-lhe refletir sobre o seu próprio “tempo”, e as opiniões e convicções de cada autor que vão desassossegar as suas. E de encontros como este é que novas aventuras, bem diferentes das aventuras de uma infância Itapuranguense, serão vividas, e com certeza escritas nas memórias de cada um, tanto nas suas quanto nas minhas, até que o “tempo”, dolorosamente implacável, nos mostre que se nada for feito agora, a Inclusão Escolar nunca deixará de ser uma mera perspectiva.

WEBERSON DE OLIVEIRA MORAIS

Licenciado e Mestre em Química
Gerente de Educação Especial da Secretaria de
Estado da Educação do Estado de Goiás

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PARTE I	
REFLEXÕES E PANORAMAS REGIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
CAPÍTULO 1	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PROFESSORES	13
JOSÉ ARMANDO FERREIRA DE LIMA	
CAPÍTULO 2	
GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE/RS	24
CLAUDIO DE WITT FILHO	
CAPÍTULO 3	
PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	32
ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO	
CAPÍTULO 4	
A CIDADE ATRAVÉS DAS INVISIBILIDADES: ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	44
CLAUDIO DE WITT FILHO	
CAPÍTULO 5	
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	52
JÚLIA OLIVEIRA DOMINGUES THAÍS KRISTINE BARBOSA SANTOS FERREIRA PEDRO JOSÉ FLORENCIO DA SILVA	

CAPÍTULO 6
A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS/GO 58

FRANCISCA BERTODO DA SILVA
ANDERSON CAVALCANTE GONÇALVES

CAPÍTULO 7
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CALDAS NOVAS/GO 71

TÁLISSA VITÓRIA MENEZES DE SOUSA
LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

CAPÍTULO 8
ROMPENDO PARADIGMAS EXCLUDENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO 84

ANA MARIA FERREIRA SILVA RIBEIRO

PARTE II -
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM
A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 91

CAPÍTULO 9
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 93

ANDERSON TORRES

CAPÍTULO 10
ARTE-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E DESAFIOS PRÁTICOS NA INCLUSÃO 108

CRISTINA APARECIDA DE SOUSA OLIVEIRA ANTUNES
THELMA MARIA MOURA BERGAMO
SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

CAPÍTULO 11
CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO 123

LUANA ARAÚJO SERAFIM CHAGAS
LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

CAPÍTULO 12 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	136
ROSEMARY DO COUTO FREITAS SUSIANE NUNES DE QUEIROZ	
CAPÍTULO 13 INCLUSÃO: ATITUDES SIMPLES QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÍPICO	145
CRISTIANE PEREIRA DE OLIVEIRA COSTA	
CAPÍTULO 14 TDAH NA INFÂNCIA: DESAFIOS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS EM UM ESTUDO DE CASO	156
JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS CAROLINA MACHADO MOREIRA	
CAPÍTULO 15 TECNOLOGIA ASSISTIVA: A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	168
ANDREIA SENNA DE ANDRADE TEANE FROTA RIBEIRO	
CAPÍTULO 16 ABORDAGENS INOVADORAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E ADAPTADO ACERCA DE CONHECIMENTOS BIOLÓGICOS	183
MARLUSA PEREIRA	
CAPÍTULO 17 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE FUNCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	194
MARÍLIA LUIZA PEREIRA CASTRO	
SOBRE OS ORGANIZADORES	207
SOBRE OS AUTORES	209

APRESENTAÇÃO

A coletânea *E-Book dos Cursos de Aperfeiçoamento em: Estudos em Educação Especial e Inclusiva para Professores e Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas* é resultado do compromisso coletivo com a formação docente e a construção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade e assegurem o direito de todos à educação. A obra é um produto das reflexões, das experiências e dos debates realizados no I Simpósio de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, promovido pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (Seduc/GO) e a Fundação de Desenvolvimento de Tecnópolis (Funtec), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor).

Organizado por docentes, pesquisadores e profissionais atuantes na área, este livro apresenta contribuições teóricas e práticas que buscam fortalecer a cultura da inclusão nas escolas brasileiras, reconhecendo a centralidade da gestão democrática e da formação continuada nesse processo.

A obra está estruturada em duas partes complementares: a *Parte I – Reflexões e panoramas regionais sobre a educação inclusiva*, dos Capítulos 1 a 8, apresenta análises sobre políticas públicas, contextos educacionais e desafios vivenciados por professores e gestores em diferentes regiões do país, já a *Parte II – Práticas pedagógicas que favorecem a construção de uma educação inclusiva*, dos Capítulos de 9 a 17, traz relatos de experiências e proposições metodológicas que evidenciam caminhos possíveis para transformar o cotidiano escolar.

Esperamos que este livro possa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem de todos os estudantes, servindo como fonte de inspiração e reflexão para profissionais da educação, gestores, pesquisadores e demais interessados na temática da inclusão.

OS ORGANIZADORES

PARTE 1

REFLEXÕES E PANORAMAS REGIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta *primeira parte* da obra, convidamos você a seguir um percurso de *reflexões que articulam teoria, pesquisa e vivências regionais em torno da educação especial na perspectiva inclusiva*. Os capítulos reunidos aqui abordam diferentes dimensões da inclusão escolar, apresentando múltiplos olhares sobre os desafios, as possibilidades e as urgências que atravessam a formação docente, a gestão escolar, as políticas públicas e as práticas cotidianas nas escolas brasileiras.

No *Capítulo 1*, José Armando Ferreira de Lima explora a importância da formação continuada em educação especial, enfatizando como ela contribui para consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas. O autor analisa políticas públicas e destaca o papel da formação crítica e permanente dos professores na efetivação do direito à educação para todos.

O *Capítulo 2*, de Claudio de Witt Filho, discute os desafios e as possibilidades da gestão escolar inclusiva no contexto das escolas municipais de Porto Alegre/RS. A partir de experiências locais, o autor problematiza as medidas implementadas e os impactos das políticas públicas na realidade escolar, evidenciando os limites e os avanços.

No *Capítulo 3*, Ana Elena dos Santos Baiense e Regina Célia Marinho Coutinho compartilham as percepções de educadores sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Por meio de entrevistas e observações, o estudo evidencia tensões, lacunas formativas e o papel das concepções docentes no processo inclusivo.

O *Capítulo 4*, também assinado por Claudio de Witt Filho, amplia o debate ao tratar das abordagens inclusivas no ensino de geografia, evidenciando como os espaços urbanos e suas invisibilidades podem ser tematizados de forma a valorizar a diversidade e promover o pertencimento.

Já o *Capítulo 5*, de *Júlia Oliveira Domingues, Thaís Kristine Barbosa Santos Ferreira e Pedro José Florencio da Silva*, destaca a importância da matemática e da inclusão nos anos iniciais. O texto propõe reflexões sobre estratégias pedagógicas e adaptação curricular como elementos centrais para uma aprendizagem significativa.

No *Capítulo 6*, *Francisca Bertodo da Silva e Anderson Cavalcante Gonçalves* analisam a inclusão escolar de crianças com autismo em Morrinhos/GO. A pesquisa apresenta um panorama sobre a atuação de profissionais da educação, a estrutura das escolas e as necessidades de formação continuada.

O *Capítulo 7*, de *Tálissa Vitória Menezes de Sousa e Laís Alice Oliveira Santos*, foca na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de Caldas Novas/GO, revelando como as políticas públicas se concretizam – ou não – nas práticas escolares e nos discursos dos educadores.

Por fim, no *Capítulo 8*, *Ana Maria Ferreira Silva Ribeiro* propõe uma análise crítica sobre os paradigmas excludentes presentes na Educação Especial, apontando caminhos para a superação de modelos ultrapassados e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ao reunir essas contribuições, esta primeira parte do livro oferece a você um mosaico de experiências e reflexões, enraizadas em diferentes contextos educacionais do Brasil. Trata-se de um convite à escuta sensível e ao diálogo constante com a realidade das escolas, com os sujeitos da educação e com os princípios que regem uma prática pedagógica inclusiva, ética e comprometida com a transformação social.

Desejamos uma provocativa leitura!

OS ORGANIZADORES

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PROFESSORES

JOSÉ ARMANDO FERREIRA DE LIMA¹

RESUMO

Este trabalho explora a relevância da formação de professores para a educação especial sob a perspectiva inclusiva, destacando a análise de políticas públicas brasileiras, os estudos acadêmicos recentes e as práticas pedagógicas efetivas. O objetivo central é compreender os desafios enfrentados pelos docentes e propor estratégias que promovam a inclusão plena no ambiente escolar. O estudo ressalta a importância de políticas públicas eficazes e de um suporte institucional eficiente, evidenciando que a verdadeira inclusão envolve práticas pedagógicas adequadas e cooperadas, inclusive com o envolvimento de profissionais especializados para garantir uma educação equitativa e acessível.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores. Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais.

¹ Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
E-mail: armandolyma12@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como princípio fundamental para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional.

O marco da educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, mais especificamente em 1854, quando foi fundado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (IBC) na cidade do Rio de Janeiro, e, em 1857, O Instituto Imperial dos Meninos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) (Rocha *et al.*, 2022).

A educação inclusiva promove uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente (Neto *et al.*, 2018).

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, garantiram o direito à escolarização desses alunos, preferencialmente, no espaço comum de ensino. O ingresso paulatino e sistemático no ensino comum exigiu mudanças necessárias e (re)significações para possibilitar tanto o acesso como a permanência desses alunos nos espaços comuns de ensino (Bridi, 2011 *apud* Cavalcante; Oliveira, 2014).

A educação é um direito de todos e, com base nesse princípio, deve-se entender que a educação inclusiva significa educar todas as crianças no mesmo contexto escolar. Por essa razão, é preciso abordar esse tema importante, sendo necessário que a escola se prepare para atuar da melhor forma possível com a educação inclusiva. Sendo assim, esse tema tem relevância, pois trata-se da inclusão e da aprendizagem do aluno da educação inclusiva.

Reforçando esse pensamento, conforme a LDB, em seu art. 58, “a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares” (Brasil, 1996).

A LDB define a educação inclusiva, em seu artigo 58, como: “modalidade dedicada aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

De acordo com Neto *et al.* (2018), é necessário estar atento às possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não às dificuldades, para, assim, construir uma sociedade mais digna para todos. E ainda reforça que:

Falar em inclusão é sempre desafiador, pois, para muitos, ainda é um campo desconhecido, mas para compreender melhor o discurso atual da inclusão e seus aspectos, que causam por vezes angústias e também algumas polêmicas, é preciso voltar ao tempo para compreender o processo histórico da Pessoa com Deficiência, perpassar pela educação especial até chegar ao movimento da Educação Inclusiva (Neto *et al.*, 2018, p. 83).

Este trabalho objetiva explorar a relação entre a formação de professores e a implementação de práticas inclusivas eficazes, analisando os desafios e as possibilidades desse processo.

MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental e revisão bibliográfica como principais métodos. Para tanto, foram analisados artigos científicos publicados entre 2007 e 2023, bem como diretrizes educacionais vigentes no Brasil. Além disso, foram considerados relatos de experiências de professores em programas de formação continuada. Segundo Proetti (2017, p. 2),

A pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo. A pesquisa quantitativa segue com rigor de estudo a um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa.

Os autores estudados para a realização desta pesquisa foram: Sant'Ana (2005); Bruno (2007); Benite *et al.* (2011); Neto *et al.* (2018); Dias (2018); Martins, Antunes e Monteiro (2019); Santos e Lima (2020); Vieira e Omote (2021); Bulcão, Silva e Alves (2022); Rocha *et al.* (2022) e Tassa, Cruz e Cabral (2023). Além desses autores,

utilizou-se a LDB, a fim de verificar o que diz a legislação acerca da educação especial e inclusiva no cenário brasileiro, e as estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) entre o período de 2014 e 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente inicial apresenta muitas lacunas com relação ao trabalho e estudo da educação inclusiva, deixando os acadêmicos e professores recém-formados conscientes de que apenas depois de concluir a graduação ou o magistério tornam-se especialistas nessa área por meio de cursos específicos (Tassa; Cruz; Cabral, 2023).

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com as crianças, constituindo-se como um meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Um dos maiores erros dos professores é a ideia de que, ao concluir sua graduação ou magistério, estão preparados para o exercício da função. Mesmo após buscarem programas de pós-graduação em nível lato ou stricto sensu, ainda é necessário aprimorar suas práticas e concentrar-se na realidade escolar (Tassa; Cruz; Cabral, 2023). Isso porque é importante reconhecer as diferenças, não para excluir, mas para promover a inclusão e possibilitar novas experiências (Benedite *et al.*, 2011). Conforme Dias (2018, p. 5),

Na inclusão todos aprendem a conviver com o diferente, o professor amplia seu conhecimento e se força inovar sua metodologia. Nas salas de aula há trocas, cooperativismo, coleguismo. O direito à educação escolar não pode ser negado e é uma forma de ajudar a todos a lutarem por sua liberdade.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, os autores argumentam que essas dificuldades docentes vêm sendo relatadas nos mais variados trabalhos acadêmicos, porém isso tem surtido pouco efeito. Diante disso, reforçam que, por meio desses trabalhos, o componente curricular de libras foi implantado nas grades curriculares

dos cursos de licenciatura, conforme o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Nesse contexto, o PNE de 2014 a 2024 estabeleceu como estratégias (Brasil, 2014, Meta 4):

A formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

II. A criação de centros multidisciplinares para apoiar os professores da educação básica;

III. Estimular pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

Rocha *et al.* (2022, p. 203) ainda reforçam que

[...] se não há disciplinas que discutem a temática não haverá também discussão e compreensão desse conteúdo e, conseqüentemente, também não haverá a realização de um trabalho pedagógico efetivo com a diversidade presente na escola; afinal não basta proporcionar acesso à escola é preciso que, nela, atuem professores com formação voltada para suas questões.

Dispondo sobre o pensamento da formação inicial docente, Benedite *et al.* (2011, p. 4) destacam que

[...] não apenas o professor em formação deve ser contemplado, mas aqueles que já estão em exercício, pois há necessidade de ações que se estendam também a esses profissionais, propiciando-lhes situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e vivências, permitindo-lhes estabelecer relações entre a sua ação pedagógica e os pressupostos teóricos que estão subjacentes a ela.

Aliado à crença de que o curso de formação inicial não atendeu às suas necessidades profissionais, os professores têm sido pressionados a continuar investindo em sua capacitação (Martins; Antunes; Monteiro, 2019).

Portanto, a formação do professor vai além da graduação ou de capacitações continuadas, uma vez que é um processo contínuo, dinâmico e permanente, permeado de reflexões sobre sua prática, construindo, assim, uma cultura escolar pautada em valores humanos (Vieira; Omote, 2021).

As discussões sobre a inclusão na prática escolar têm provocado embates e indagações dos profissionais que se veem diante de uma diversidade de fatores, como estrutura física, materiais didáticos, recursos humanos, parcerias entre outras áreas especializadas, participação da família e da sociedade. Ressaltam, ainda, a importância de formação para trabalhar com esse público (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Segundo Tassa, Cruz e Cabral (2023), encontramos professores com diversas queixas relacionadas a alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem, essas queixas se referem principalmente a metodologias de ensino ineficientes, à falta de apoio do governo, à falta de informação nessa área e muito mais. Conforme Rocha *et al.* (2022, p. 203),

Passadas quase três décadas da emissão da Portaria Ministerial nº 1793 que recomenda a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas, poucas são as universidades que a atendeu a essa demanda.

Além disso, Benedite *et al.* (2011) defende que o desafio é instituir práticas que potencializam a ação docente para a inclusão. Segundo o pensamento supracitado, reforçamos que

[...] trabalhar com práticas inclusivas não consiste apenas em trocar uma ação por outra, pois, sabemos que o ato educativo é complexo e, se faz necessário que o professor traga significado aos conteúdos transformando-os em conhecimentos (Miskalo; Cirino; França, 2023, p. 521).

Desse modo, de acordo com Rocha *et al.* (2022), compreendemos que, sem formação inicial e continuada adequada para o enfrentamento dos diversos intervenientes no processo de inclusão, não haverá como incluir. Nesse sentido, Santos e Lima (2020, p. 65) reforçam a importância da formação adequada:

O déficit na formação dos professores que atuam em sala comum com estudantes deficientes termina criando a tão conhecida pseudo-inclusão, ou seja, apenas a representação do estudante com deficiência na escola comum, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprendizagem. Estar matriculado e

frequentando a classe regular não significa estar de fato envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Segundo a autora Sant´Ana (2005, p. 233), “a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos”. Em outras palavras, a autora destaca que a inclusão não é uma responsabilidade isolada apenas do professor, e sim um processo coletivo. Reforça, ainda, que: “[...] os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisam do apoio de especialistas” (Sant`Ana, 2005, p. 233).

Assim, organizar processos formativos baseados na prática dos professores é uma urgência, mas essa propositura deve possibilitar discussões, a busca por conhecimento e, nessa direção, a teoria é chamada para iluminar as práticas apresentadas nos relatos de experiência. Os processos reflexivos gerados nesse momento podem habilitar os professores, de modo a superarem as dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem presentes no ambiente escolar (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Diante dessas exposições, Bruno (2007, p. 3) apresenta cinco conhecimentos e habilidades que devem ser essenciais para os educadores dominarem para a educação inclusiva:

- Capacidade de avaliar as necessidades especiais;
- II. Adaptar os conteúdos dos programas de estudo;
- III. Recorrer à ajuda da tecnologia;
- IV. Individualizar os procedimentos pedagógicos;
- V. Trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Bruno (2007) propõe, ainda, uma relação dialógica, uma ação reflexiva e um trabalho cooperativo entre o ensino regular e o especial, a fim de que sejam identificadas as necessidades especiais dos alunos e as demandas de ensino, bem como a criação de estratégias didático-metodológicas que promovam a aprendizagem e favoreçam o acesso ao conhecimento e aos instrumentos materiais e culturais produzidos pela comunidade. Bulcão, Silva e Alves (2022, p. 3) argumentam que:

[...] é papel dos professores buscar novas concepções, práticas e metodologias, a fim de haver mudanças positivas e significativas que atendam todos os alunos de forma igualitária. Os docentes devem valorizar as diversidades, buscar a igualdade dentro da sala de aula e ampliar os currículos.

Para que mudanças positivas ocorram na educação é imprescindível o apoio das entidades governamentais e, principalmente, que os professores recebam a formação necessária, de modo a refletir sobre suas práticas e reestruturar suas metodologias (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

Embora seja importante buscar conhecimentos sobre recursos didáticos e metodologias variadas, é igualmente relevante adquirir habilidades para lidar com diferentes situações sociais que surgem no ambiente escolar. Isso requer momentos de formação que proporcionem o autoconhecimento e a busca por mudanças em direção a atitudes positivas em prol da educação inclusiva (Vieira; Omote, 2021). Sobre formação docente, Sant`Ana (2005, p. 228) dispõe que:

[...] a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças (Sant`Ana, 2005). À vista disso, as necessidades apontadas indicam que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão. Desse modo, por estar a maior parte do tempo atuando junto aos alunos, o docente não pode trabalhar isoladamente (Sant`Ana, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é entendida como um elemento fundamental para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, investimentos

em formação continuada, alinhados a políticas públicas eficazes, são essenciais para enfrentar os desafios que permeiam o cotidiano escolar e promover respeito à diversidade.

A formação de professores deve transcender o treinamento pontual, sendo permanente e reflexiva. Desse modo, a formação continuada precisa ser um processo constante de desenvolvimento do educador, que possibilite sua reestruturação e atenda às necessidades dos profissionais da escola e do contexto escolar, permitindo que docentes se tornem agentes transformadores das práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento contínuo, baseado no trabalho colaborativo entre educadores, especialistas, famílias e comunidade, para que a educação inclusiva não seja apenas uma política, mas sim uma prática.

Diante disso, o estudo conclui que, apesar da realização de algumas iniciativas de formação continuada, as lacunas na formação dos professores para o enfrentamento da inclusão ainda são significativas. Isso exige ainda mais esclarecimentos na formação inicial e continuada, rumo à transformação das práticas pedagógicas, bem como uma escola e cultura escolar inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BENEDITE, A. M. C.; PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; PROCÓPIO, M. V. R.; FRIEDRICH, M. Formação de Professores de Ciências em Rede Social: Uma Perspectiva Dialógica na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [s. l.], v. 9, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3997>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional De Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120 A, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Capítulo V da Educação Especial. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/01/2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. *Benjamin Constant*, [s. l.], n. 38, 2007.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátia Elyzabeth Charapa. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. *Ensino em Perspectivas*, Ceará, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

CAVALCANTE, Mayara Meirelles; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. Os desafios de se implantar a inclusão social no ambiente escolar: formação do professor – EFI. *Educação, Cultura e Comunicação*, v. 5, n. 9, 2014.

DIAS, Maycon Rodrigues de Oliveira. A Inclusão do Diferente no Contexto Social: Dever de Todos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [s. l.], n. 3, v. 1, pp. 158-171, 2018.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes-fazeres docentes em diálogo com a extensão universitária. *RPGE – Revista on-line de política e gestão educacional*, São Paulo, 2019.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Roraima, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréia Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017.

ROCHA, Leonor Paniago; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; NAVES, Renata Magalhães; RODRIGUES, Cíntia Silva Dutra. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SANTOS, Jociane Martendal Oliveira; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. *Docent Discunt*, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

TASSA, Khaled Omar Mohamad El; CRUZ, Gilmar de Carvalho; CABRAL, Jeniffer Javorski. Educação Inclusiva e o curso de formação docente: desafios e relatos de experiência. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Roraima, v. 14, n. 41, 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 527-542, 2016

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0254, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0254

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE/RS

CLAUDIO DE WITT FILHO ¹

RESUMO

A escola é um espaço de encontro entre diferentes culturas, inteligências e visões de mundo, o que exige embasamento em documentos orientadores e diretrizes que norteiem sua gestão. Este trabalho pretende discutir as problemáticas relacionadas à inclusão escolar na perspectiva da educação especial, além de apresentar os desafios e as possibilidades dessa inclusão nas escolas públicas de ensino regular do município de Porto Alegre. Em 2023, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre firmou o termo de cooperação para a implementação do programa Incluir+POA. A partir dessa iniciativa, diversas medidas e planos foram adotados para promover a inclusão escolar. Essas ações contribuíram para reduzir as barreiras que dificultam a inclusão plena, mas trouxeram novas implicações e desafios. A análise está fundamentada em políticas públicas, legislações e observações realizadas no decorrer dos anos de 2023 e 2024. Não basta oferecer a matrícula de pessoas com deficiência em escolas de classes comuns; é essencial garantir sua permanência e participação ativa. Para isso, a gestão escolar deve estar comprometida com a inclusão plena de todos os estudantes, eliminando barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais e culturais. O trabalho também destaca que a inclusão efetiva ocorre apenas quando professores, coordenadores, orientadores, pais, alunos e a comunidade atuam em conjunto, promovendo um aprendizado significativo, inclusivo e democrático para todos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino-Aprendizagem. Gestão Escolar.

¹ Especialista em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: contatoclaudio-dewitt@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, sob a perspectiva da educação especial, tem sido amplamente debatida nos últimos anos. Esse foco mais detalhado tem promovido novas perspectivas e gerado desafios significativos para essa modalidade de ensino. Diante dessa nova realidade, torna-se essencial refletir sobre as medidas e políticas públicas implementadas pelos diferentes governos, pois elas impactam, de maneira direta e indireta, a prática pedagógica dos professores nas escolas públicas.

Em 2023, as escolas públicas municipais de Porto Alegre enfrentaram mudanças significativas relacionadas à educação especial, impulsionadas por novas medidas e políticas públicas. Por meio do programa Incluir+POA, o governo municipal introduziu novos profissionais nas escolas, como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e agentes de inclusão. Diante disso, as escolas precisaram se organizar para receber esses profissionais e compreender suas funções específicas. A gestão escolar, elemento essencial para o bom funcionamento da instituição, teve que estabelecer um diálogo constante para entender as atribuições dos profissionais e orientá-los de forma eficaz.

Os profissionais da educação básica, especialmente, precisam de suporte contínuo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência. Apesar dos esforços para buscar conhecimentos além de sua formação acadêmica, ainda é evidente a necessidade de criar recursos e soluções eficazes que proporcionem uma inclusão plena nas escolas públicas de Porto Alegre. Com a chegada dos agentes de inclusão escolar, muitos professores tiveram interpretações equivocadas sobre o papel desses profissionais em sala de aula. É importante destacar que os agentes de inclusão estão presentes para auxiliar nas demandas diárias e não para substituir o professor no desenvolvimento cognitivo dos estudantes ou na construção de conhecimentos.

A inclusão escolar vai além de simplesmente ter o nome do aluno na chamada ou sua presença em sala de aula. Ela se concretiza de forma plena quando há acesso, permanência e participação de todos os alunos em todos os espaços da escola. Apesar das políticas e dos programas desenvolvidos para qualificar o atendimento aos alunos com deficiência, a verdadeira inclusão acontece quando o professor assume o protagonismo desse processo. Isso exige estar aberto a conhecer o aluno em sua totalidade: suas

necessidades, potencialidades e particularidades. Somente assim é possível oferecer um ensino equitativo e democrático, valorizando as especificidades de cada indivíduo.

O aluno não é responsabilidade exclusiva do monitor, do estagiário ou do agente de inclusão. O aluno é responsabilidade do professor, e essa premissa deve estar solidamente fundamentada e registrada pela gestão escolar. Esse cuidado é essencial para minimizar interpretações equivocadas entre os diversos profissionais da educação. Cabe à gestão escolar, de acordo com suas atribuições, desenvolver estratégias para que essas informações cheguem de maneira clara e acessível ao corpo docente. Desse modo, todos os professores podem compreender, de forma mais significativa, seu papel no processo de ensino inclusivo e atuar de maneira alinhada aos princípios da inclusão plena. Segundo Brzozowski e Caponi (2013, p. 210),

[...] são notados na escola e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum problema de aprendizagem. Como exemplo, podemos pensar na alfabetização: se uma criança não aprende a ler com determinada idade, ou então se tem dificuldade em prestar atenção na sala de aula, isso pode ser considerado um desvio, e a criança pode, atualmente, ser encaminhada a um profissional da saúde para averiguar seu quadro. Os desvios da infância, dessa forma, são aqueles relacionados com a quebra de normas e de regras impostas socialmente, como, por exemplo, a falta de atenção e a agitação em sala de aula.

Ainda hoje, observa-se que, nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, muitos alunos com deficiência estão integrados, entretanto a verdadeira inclusão está distante. Apesar dos avanços conquistados nessa modalidade de ensino, o processo de ensino inclusivo segue de forma lenta e gradual. A inclusão escolar permanece como um tema desafiador, gerando debates e ressalvas tanto na comunidade escolar quanto na sociedade em geral. No entanto, uma coisa é inquestionável: a educação é um direito universal. Por isso, os professores têm o dever de acolher e atender todos os alunos, reafirmando que a escola deve ser um espaço para todos. Segundo Macedo (2015, p. 897),

O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental para a redução da distância entre os professores da classe comum, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a comunidade escolar. Esse esforço é imprescindível para criar laços que ajudem a diminuir barreiras e promover uma inclusão escolar significativa nos espaços educativos. Atualmente, muitos professores desconhecem o real trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE em consequência da falta de integração entre esses setores. Essa desconexão dificulta a implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Porto Alegre, evidenciando a necessidade de mais diálogo e colaboração entre todos os envolvidos.

MÉTODO

A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica de leis e programas desenvolvidos nos últimos anos na cidade de Porto Alegre, complementada pela observação das práticas cotidianas na Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas durante os anos de 2023 e 2024. Além disso, foram realizadas trocas de experiências com as professoras do AEE, o que contribuiu para subsidiar as observações realizadas na escola.

A Prefeitura Municipal de Porto Alegre, por meio do Programa Incluir+POA, inseriu diversos profissionais nas escolas municipais, a fim de aprimorar o atendimento aos alunos com deficiência. No entanto, é importante destacar que esses profissionais não têm formação adequada para lidar com a diversidade do corpo discente. Além disso, os profissionais contratados pelo programa não são da área da Educação, o que significa que estão desempenhando funções similares às de educadores sem a devida qualificação para tal.

Observa-se uma tendência excessiva, por parte dos professores, de buscar diagnósticos para os alunos, não com a intenção de compreender suas potencialidades e promover uma aprendizagem mais equitativa e democrática, mas, muitas vezes, para justificar a ausência de contribuições efetivas e o seu papel como educadores. Segundo Colares *et al.* (2016, p. 4),

As dificuldades do existir e do viver são transformadas em doenças, transtornos ou distúrbios. As grandes questões sociais, culturais, políticas e afetivas que afligem

a vida das pessoas deixam de ser vistas como coletivas e são convertidas, artificialmente, em questões individuais e biológicas. Tal reducionismo, da vida a seu substrato biológico, nutre o terreno para a medicalização.

É importante destacar que a educação para todos está respaldada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei Brasileira de Inclusão, entre outras legislações. Assim, é direito do aluno e obrigação da gestão escolar oferecer um ensino de qualidade que respeite e valorize as diferenças, promovendo a inclusão plena de todos os estudantes.

Muitas vezes, a aprovação dos alunos atendidos pelo AEE é tratada como algo quase indiscutível, pois, na concepção de muitos profissionais da educação, não há a necessidade de uma análise crítica sobre os avanços desses estudantes nem a definição de objetivos claros a serem alcançados no próximo ano. Observa-se também a falta de questionamento em relação aos processos avaliativos conduzidos pelos professores, refletindo um desinteresse nesse aspecto. Essas questões foram evidenciadas durante os conselhos de classe, momentos que deveriam ser dedicados à discussão e ao planejamento do desenvolvimento integral de todos os alunos.

Ao analisar o Plano Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas, identificou-se um reducionismo na abordagem da inclusão sob a perspectiva da educação especial. O tema é tratado em pouquíssimas páginas do documento, o que abre margem para diferentes interpretações e possíveis equívocos por parte dos professores. É importante destacar que o PPP é um instrumento fundamental para orientar e consolidar a concepção de educação no espaço escolar, ainda que nem sempre cumpra esse papel efetivamente. Embora deva ser construído coletivamente por todos os integrantes da comunidade escolar, o documento frequentemente se resume a declarações teóricas, distantes das práticas pedagógicas cotidianas.

Refletir sobre soluções para reduzir as barreiras de inclusão é fundamental, porém essas soluções devem ser elaboradas considerando os diferentes aspectos: objetivos, formações, atribuições e finalidades. Não basta implementar programas voltados à inclusão sem se preocupar com a atuação e o impacto real dessas iniciativas. A inclusão escolar não se limita à simples alocação de recursos humanos para atuar nas escolas; ela demanda uma formação inicial e continuada dos profissionais, a disponibilização de recursos pedagógicos adequados e a promoção de diálogos horizontais com a gestão escolar.

Em suma, a inclusão plena só se concretiza quando a gestão escolar desempenha um papel ativo na eliminação das barreiras, o que só é possível com a união de todos os segmentos da educação: governo, gestão escolar, professores, funcionários, pais e alunos. Quando todos esses segmentos caminham na mesma direção, os objetivos podem ser plenamente alcançados. A inclusão escolar precisa ser um desses objetivos prioritários, transcendendo os documentos oficiais e se materializando efetivamente na prática cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a urgência de discutir as problemáticas que permeiam nossa prática docente, a inclusão tem se destacado como um dos temas mais debatidos nos últimos anos. Este trabalho, em particular, fundamenta-se em observações realizadas em uma escola municipal de Porto Alegre, tendo como referência a gestão escolar atual e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigente.

As observações indicaram que a inclusão escolar ainda é um tema sensível nas instituições de ensino, principalmente em virtude da falta de um entendimento aprofundado sobre os desafios e as possibilidades dessa modalidade educativa. A inclusão escolar deve ser compreendida como uma oportunidade para que nós, professores, possamos nos reinventar como educadores, criando condições para que nossos alunos consigam verdadeiramente “existir” no espaço escolar. Essa existência só será plenamente possível quando a escola, por meio de uma gestão democrática, traçar caminhos e estratégias que promovam um ensino mais equitativo e inclusivo.

Sabe-se que políticas públicas e programas destinados a fomentar a inclusão escolar são essenciais, mas sua criação, por si só, não é suficiente. É necessário delineá-los cuidadosamente para garantir uma condução eficaz, caso contrário podem surgir controvérsias e equívocos desnecessários. O objetivo principal dos programas visa apoiar as demandas dos professores, e não substituir sua prática docente. Essa interpretação deve ser constantemente reforçada por meio de diálogos, reuniões, formações e outras iniciativas que promovam a reflexão e o aprimoramento coletivo.

Portanto, é fundamental compreender que a matéria-prima do trabalho docente não são os conteúdos cristalizados, mas sim os alunos, cada um com suas

particularidades. O professor que coloca o aluno no centro do processo pedagógico encontra muitas possibilidades para construir conhecimentos e desenvolver as habilidades e competências necessárias para a atuação desse sujeito na sociedade. Os conteúdos, por sua vez, são apenas ferramentas para promover a reflexão em sala de aula, uma vez que eventualmente serão esquecidos. O que realmente permanece é o impacto que nós, professores, causamos com esses conteúdos e como os utilizamos para transformar a experiência educacional.

Vale ressaltar, novamente, que a educação é um direito de todos, ou seja, o acesso é garantido, porém a permanência dependerá de uma gestão escolar comprometida com a inclusão plena, que trabalha fortemente para erradicar as barreiras que perpassam o acesso, a permanência e a consciência dos alunos com algum tipo de deficiência. O professor que promove a inclusão escolar em suas aulas está garantindo um direito fundamental: o direito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto de uma análise documental dos programas mais recentes criados pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, complementada por observações realizadas em uma escola municipal da cidade. A pesquisa proporcionou uma breve discussão sobre os espaços escolares, abrindo possibilidades para futuras investigações e contribuições, considerando especialmente o grande número de escolas municipais existentes em Porto Alegre.

Mesmo que de forma lenta, estamos caminhando em direção a uma inclusão genuína, já que, atualmente, ainda estamos enraizados no modelo de integração. Essa integração é observada não apenas nos espaços escolares, mas também na sociedade como um todo. Cabe à escola acolher as diferenças, uma vez que ela é uma extensão da sociedade – um ponto de encontro onde essas diferenças devem ser trabalhadas e valorizadas. Dessa forma, será possível alcançar o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando e considerando as particularidades de cada um.

Este trabalho teve como objetivo apresentar, de forma objetiva, os desafios e as conquistas da educação inclusiva na perspectiva da educação especial, além de identificar possíveis caminhos para superar as barreiras existentes nos espaços escolares.

Não se trata de criticar programas de governo, a gestão escolar ou o corpo docente, e sim de evidenciar as problemáticas que atravessam nossa prática pedagógica e que demandam superação.

Em síntese, a inclusão escolar, na perspectiva da educação especial, continua sendo um tema desafiador para muitos profissionais da educação. No entanto, não podemos ignorar sua existência e a importância que ela tem para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Cabe à gestão escolar planejar estratégias e adotar medidas que minimizem os desafios e ampliem as possibilidades, promovendo, assim, uma educação de qualidade, mais equitativa e democrática. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de um diálogo mais efetivo entre governos, gestores, funcionários, professores, pais e alunos. Diante disso, a comunidade escolar precisa construir caminhos que conduzam à inclusão plena ou, ao menos, à superação dos limites impostos pelo modelo de integração.

REFERÊNCIAS

BRZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo. *Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

COLARES, Cecília, GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida; CAVALHEIRO, Maria Teresa. Texto de apresentação. In: VI ENCONTRO DESPATOLOGIZA - PRÁTICAS ESPATOLOGIZANTES: QUANDO SE PENSA EM RELAÇÃO À SAÚDE-EDUCAÇÃO, 2016, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.despatologiza.com.br/referencias-teoricas-e-praticas>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/21666-Texto%20do%20artigo-55599-1-10-20141224%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/21666-Texto%20do%20artigo-55599-1-10-20141224%20(2).pdf). Acesso em: 18 nov. 2024.

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE ¹

REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO ²

RESUMO

Dada a diversidade social, é essencial criar ambientes inclusivos para todos nas escolas, por meio de novas estruturas institucionais que ofereçam acolhimento, reconheçam e construam competências, independentemente das diferenças. O processo inclusivo recomenda que as crianças com deficiência intelectual participem do processo de ensino e aprendizagem junto aos demais alunos nas salas de aula regulares, com o apoio de professores da educação geral. Assim, as crenças, as atitudes, a formação docente, os gestores e a equipe pedagógica são fundamentais para isso. Contudo, muitas são as dúvidas sobre como deveria ser uma aprendizagem escolar plenamente inclusiva. Diante disso, foi necessário entrevistar professores e o gestor da unidade de ensino de uma escola pública para investigar como funciona a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, bem como compreender a participação da família desses estudantes e verificar como a gestão da escola e os professores entendem os avanços nas políticas educacionais relacionados à inclusão escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada em uma escola pública do município de Anchieta/ES, envolvendo observação não participante de turmas do 6º ao 9º ano, além de entrevistas com nove professores e o gestor. Desse modo, concluiu-se que, à medida que a sociedade se reconhece mais diversa, as pessoas passam a interagir com essa diversidade, sendo essencial a criação de ambientes inclusivos para todos os alunos, com estruturas institucionais que ofereçam espaços acolhedores para todos, reconhecendo e construindo competências, independentemente das suas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Professores.

¹ Mestra em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (Univic). E-mail: ana-florbaiense@gmail.com.

² Mestra em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: reginna_mc@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão das pessoas com deficiência têm sido objeto de discussões nas últimas décadas e avançam a cada dia, rompendo barreiras sociais estabelecidas e possibilitando que elas usufruam do direito à aprendizagem e ao convívio social, além de superarem desafios nos mais diversos ambientes, desde o familiar até a comunidade.

Apesar disso, na área educacional, especificamente, até os dias atuais, muitas escolas ainda não dispõem de estrutura física nem de pessoal capacitado para ofertar um ensino de qualidade para os educandos com deficiências ou transtornos. Outro agravante é que o governo federal lançou, por meio do Decreto n.º 10.502/2020, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), considerada um retrocesso na educação inclusiva. Isso porque o decreto extingue a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, permitindo que eles passem a frequentar escolas e turmas especiais. Dessa forma, a política aproximando-se do modelo vigente há 20 anos (Brasil, 2020).

Diante dessa nova realidade, questiona-se como o processo inclusivo acontece e quais são as responsabilidades de cada um na escola. Para tanto, neste projeto pretendemos dar algumas respostas e direcionamentos para as perguntas de grande relevância aos que atuam diretamente ou indiretamente nos processos inclusivos escolares e buscam garantir e resguardar os direitos das pessoas com deficiência.

A questão que norteará este estudo será: de que forma os professores e a escola promovem a inclusão de um estudante com deficiência intelectual?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as diferentes ações dos professores da escola no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, o estudo pretende investigar como os professores e a escola promovem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental; compreender a participação das famílias desses estudantes no processo de inclusão na escola, bem como verificar como a escola, os professores e a família avaliam os avanços nas políticas educacionais relacionados à inclusão escolar.

MÉTODO

O estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Esse método é frequentemente empregado na geração de hipóteses que, posteriormente, podem embasar propostas de intervenção. Adicionalmente, a pesquisa qualitativa oferece uma compreensão mais aprofundada sobre temas de investigação que podem não ser acessíveis por meio de métodos quantitativos (Minayo, 2014).

Para dar sustentação teórica à pesquisa, foram coletados dados referentes à formação dos professores e aos níveis de conhecimento desses sujeitos a respeito da deficiência intelectual. Ademais, foram investigadas estratégias de ensino desenvolvidas para o processo de aprendizagem e inclusão de educandos com deficiência intelectual no ambiente educacional, bem como a participação da família.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de uma cidade do interior do estado do Espírito Santo, que atende estudantes do 6º ao 9º ano, distribuídos em 18 turmas no turno matutino, que contam com dez estudantes com deficiência intelectual.

Os alunos com deficiência são atendidos pelos professores regentes e dispõem de uma professora especialista em educação especial que atende esses estudantes no contraturno, na sala de recurso.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação não participante, realizada em aulas semanais no ano de 2022. Além das observações, foram feitas entrevistas semiestruturadas com nove professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e com o gestor da unidade de ensino. A amostra foi composta de professores de Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Matemática, Arte, Ciências, Geografia, História, professor de AEE e a gestora. Ressalta-se que, em etapas anteriores, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética³.

As entrevistas foram realizadas na própria escola em horário de planejamento dos professores. O roteiro e a entrevista foram primeiramente aplicados em um teste piloto, a fim de aumentar a confiabilidade dos instrumentos e identificar a necessidade de mudanças ou procedimentos nesses instrumentos. Entrevistas semiestruturadas são utilizadas para investigar as formações, os conhecimentos, as dúvidas dos professores

3 Número do parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética de Pesquisa Instituto Vale do Cricaré: 5.419.603.

acerca da deficiência intelectual e, sobretudo, as dificuldades por eles enfrentadas para ensinar seus alunos. As entrevistas, de acordo com Batista, Matos e Nascimento (2017), são usadas para obter insights sobre as experiências subjetivas, opiniões e motivações de uma pessoa, em oposição a fatos ou comportamentos. As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por perguntas abertas e pelo uso de um guia, no qual as amplas áreas de interesse, às vezes incluindo subquestões, são definidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se a apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa, realizada por meio de observação não participante e entrevistas com os professores e o gestor da escola. Desse modo, iniciamos com discussões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual para, em seguida, dedicarmo-nos às percepções dos professores sobre esse processo.

Nesse contexto, observou-se que as turmas do ensino fundamental têm em média 24 alunos por sala, entre os quais dois ou três apresentam deficiência intelectual. Verificou-se ser prática recorrente na escola que os alunos se sentem no final da sala e sejam acompanhados por um/a Profissional de Apoio Escolar (Proape). Durante as aulas observadas, não foi constatada interação entre os alunos regulares e os alunos com deficiência intelectual. Contudo, a presença da Proape mostrou-se imprescindível, uma vez que a maior parte dos alunos com deficiência intelectual não compreende a explicação dada de forma coletiva.

Desse modo, em todas as turmas nas quais foram feitas as observações, constatou-se que ainda não ocorre uma educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual, que ficam sob a responsabilidade dos profissionais auxiliares. Entende-se que o professor necessita dos auxiliares para apoiá-lo durante as aulas, mas esse auxílio, se não for bem administrado, pode ser prejudicial para a inclusão, quando a interação do aluno ocorre somente com esse profissional e não com o professor regente e demais alunos. Apenas na aula de educação física ocorreu um momento realmente inclusivo; nas demais aulas observadas houve integração, mas não inclusão de fato, pois não foi estimulada a interação desses alunos nem mesmo com os professores.

Segundo Maturana, Mendes e Capellini (2019), as concepções e representações são consequência do comportamento, ou seja, por meio das concepções do sujeito é possível prever os comportamentos dele em determinadas situações. Assim, os dados do presente estudo permitem afirmar que as posturas apresentadas, provavelmente, são resultado de o entendimento dos professores sobre a dificuldade ser inerente ao aluno, que suas perdas são fixas e imutáveis e as medidas e práticas pedagógicas surtem pouco ou nenhum efeito.

Para os professores, isso significa falar honestamente, mas respeitosamente com o aluno, modelando interações positivas e típicas, além de estabelecer e nutrir oportunidades para compartilhar o tempo com outros alunos em atividades que possam desenvolver relacionamentos positivos (Piculi, 2017). Somado a isso, ao serem entrevistados, os professores demonstraram interesse em obter mais conhecimento sobre estratégias de inclusão, a fim de planejar e implementar aulas inclusivas em suas salas de aula.

Nas entrevistas, conforme as falas dos docentes, verificou-se que eles compreendem que a inclusão não tem ocorrido em suas turmas, seja por falta de conhecimento deles, seja por deficiência de orientações da equipe pedagógica da escola. Desse modo, constatou-se também que as percepções acerca da inclusão na educação são cruciais, sobretudo quando se considera o objetivo ético profissional de colocar a aprendizagem de cada aluno no centro do processo. Esse ponto de vista, em consequência, envolve uma grande responsabilidade no trabalho dos professores, uma vez que todos os alunos, independentemente da formação ou dos pré-requisitos, devem ser preparados para alcançar as melhores oportunidades de sucesso na educação, como preparação para participar na comunidade (Marques *et al.*, 2017).

Outro ponto percebido durante as entrevistas refere-se à concepção de que a inclusão seja benéfica somente para os alunos com deficiência. Nesse sentido, Cabral (2011) afirma que é importante compreender os benefícios da inclusão para os alunos com deficiência, pois isso torna possível construir relacionamentos, melhorar as habilidades sociais e ter acesso ao mesmo currículo educacional que um estudante sem deficiência. No entanto, também há benefícios para a educação geral dos demais alunos, incluindo o desenvolvimento de empatia, preocupação com os outros, senso de coletividade, tolerância e consciência de suas próprias habilidades.

Segundo a gerente-executiva de educação do Instituto Ayrton Senna: “Estudos internacionais mostram que o estudante que desenvolve criatividade, cooperação,

autoconhecimento e resiliência está mais preparado para construir relacionamentos, continuar estudando, ter renda estável e cuidar da sua saúde” (BNCC [...], 2020, p.7). Isso resulta em um melhor desempenho dos alunos dentro e fora da escola, além de contribuir para a formação de uma sociedade mais humana.

No que se refere ao trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma educação verdadeiramente inclusiva, fazer avaliações regulares para determinar se os alunos estão alcançando os objetivos acadêmicos é uma de suas tarefas mais importantes. Para isso, os professores da educação especial devem organizar reuniões periódicas com cada aluno, sua família e professores, visando determinar se é necessário fazer ajustes no plano do aluno (Rosa, 2019).

Um Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento desenvolvido para garantir que um aluno com deficiência que esteja frequentando uma instituição de ensino regular receba instrução especializada e serviços relacionados; é imprescindível não somente para estabelecer metas de aprendizagem, mas também serve como um material para os professores conhecerem e compreenderem as necessidades do aluno. O plano deve ser desenvolvido por uma equipe de professores das várias disciplinas educacionais, pelo aluno, quando possível, por membros da família e a equipe de apoio educacional (Campos, 2016). Contudo, ao serem indagados sobre a construção do PEI desses estudantes, apenas um dos professores afirmou saber do que se tratava, mas nenhum deles participou da elaboração do documento.

Nesse contexto, em relação ao trabalho colaborativo junto ao professor de AEE, verificou-se, por meio das respostas, que somente um dos docentes entrevistados mantinha aberto um canal de comunicação com o AEE, apesar de todos precisarem de orientações sobre os pré-requisitos comuns de seus alunos para incluí-los no trabalho escolar. Em contrapartida, ao analisar as falas da professora do AEE, observou-se a queixa a respeito da resistência de alguns docentes para um trabalho cooperativo e inclusivo para desenvolver o PEI. Dessa forma, ao comparar as respostas obtidas pelos docentes e pelos professores do AEE, constatou-se uma divergência nos relatos, suscitando algumas dúvidas: em relação ao PEI, se estava sendo executado, se os professores não participavam ou tinham conhecimento sobre ele? A parceria e o trabalho cooperativo com os professores estava se concretizando? A falta deles decorre da resistência ou falta de conhecimento dos docentes? Diante desse contexto, essas são

questões que devem ser analisadas para uma pesquisa futura, em virtude das contradições envolvendo esses depoimentos.

Quando solicitados a falar sobre as dificuldades e estratégias utilizadas para promover a inclusão do estudante com deficiência intelectual em sua sala de aula, os professores regentes afirmaram que buscam adaptar atividades para os alunos com deficiência. Entretanto, o que se observou nos relatos foi que elas eram diferentes daquelas do restante da turma, não consistindo em uma adaptação, mas sim em diferenciação. Os relatos mostram que muitos não sabem como preparar atividades que sejam direcionadas a todos os alunos da turma, bem como possam ser desenvolvidas por aqueles com deficiência, entendendo que devem ser aplicadas separadamente.

A condução de uma aula inclusiva, na concepção de Maturana e Mendes (2018), é uma tarefa desafiadora, pois os professores precisam convidar todos a participarem, proporcionando oportunidades e facilidades equitativas. Inclusive, considerando os aspectos relevantes no momento de fazer a avaliação dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, uma avaliação padrão é insuficiente para atender esses alunos, sendo fundamental a quem avalia conhecer a deficiência específica e uma compreensão e percepção do indivíduo, para que possa definir metas realistas no ambiente de sala de aula. A esse respeito, Campos *et al.* (2019) ressaltam que é preciso prestar especial atenção aos aspectos da formação inicial de professores, o que deve ser baseado na prática.

Para Mendonça e Silva (2015), embora muito do debate e da pesquisa em educação inclusiva se concentre na importância da formação inicial, entendem que a conexão entre a preparação inicial e a prática é importante. Assim, um pré-requisito para a missão inclusiva dos professores pode ser a consciência do significado democrático do conceito e sua conexão com os valores do currículo, bem como o direito dos alunos ao conhecimento na educação regular da escola pública. Por outro lado, a falta de experiência na área pode implicar que o conceito tenha um significado diferente para diferentes professores, em diferentes contextos (Teixeira, 2019).

Quanto ao corpo gestor da escola, observou-se que há uma ideia clara do que seja incluir um aluno na sala de aula, bem como uma busca por conhecer as situações existentes na escola como forma de avançar no processo inclusivo. Nessa escola, na época da pesquisa, a gestora entrevistada integrava o quadro de professores efetivos da rede municipal e estava na função havia sete meses, por isso seus relatos foram mais

baseados em sua experiência e percepção como docente, já que, como afirmou, ainda estava tomando ciência das questões relacionadas à inclusão e à realidade do ambiente.

Para trabalhar em direção ao objetivo da inclusão plena, Luck (2009) afirma que os gestores devem ser responsáveis não apenas por gerenciar e organizar suas escolas, mas também por promover a aprendizagem inclusiva, garantindo, assim, que seja oferecido o apoio profissional necessário aos professores e aos outros profissionais. Além disso, devem ter habilidades e conhecimentos para fazer uma liderança eficaz, uma vez que, sem a liderança e o apoio do diretor, as escolas teriam dificuldades para contemplar os requisitos desafiadores de atender às necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com Marques *et al.* (2017), os gestores precisam de formação individualizada, para que, com isso, sejam capazes de desenvolver uma compreensão e uma percepção completas do significado de um sistema escolar inclusivo, pois seu envolvimento e apoio ativo é fundamental.

No mesmo sentido, Costa e Pieczkowski (2019) destacam que os gestores das escolas têm um papel crucial na melhoria e no estímulo a um ambiente escolar inclusivo, bem como na implementação das políticas educacionais. Consequentemente, a primeira prática a ser implementada é aumentar a conscientização dos profissionais pertencentes à escola sobre seu papel relevante e crítico na promoção de práticas inclusivas.

A respeito da participação da família no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, professores e gestores reconheceram a importância da presença dos familiares na escola. Entretanto, não houve consenso a respeito dessa participação no cotidiano escolar e, enquanto alguns relataram que essa interação não ocorre, outros afirmaram que as famílias são assíduas e interessadas.

Segundo Maturana e Cia (2015), não há controvérsias sobre a importância do envolvimento da família na escola, seja daquela que tem um filho com deficiência ou não. Quando a família não tem confiança ou habilidades para participar mais ativamente, torna-se necessário engajar e construir essa interlocução, o que pode ser feito por meio da criação de grupos de apoio aos pais, de orientações a eles para trabalhar com seus filhos ou estimular o desenvolvimento de habilidades e informações para que possam intervir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates atuais sobre inclusão já não são sobre o que é ou porque é imprescindível, mas como ela deve ser alcançada. Assim, por entender que para efetivá-la é preciso criar e manter uma forte parceria entre professores, pais e gestão, este estudo buscou compreender as perspectivas desse tripé no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II.

Por conseguinte, conforme os dados coletados e as divergências nas respostas dos profissionais sobre aspectos importantes para efetivar uma escola inclusiva, sobretudo diante da observação das aulas, ficou bastante evidente o completo distanciamento dos professores, que relegam aos profissionais auxiliares as tarefas e a assistência aos alunos com deficiência intelectual. No entanto, apesar dessa realidade, a educação inclusiva não pode funcionar se os professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos não forem qualificados e não conhecerem os alunos com deficiência em suas turmas, bem como as melhores estratégias para promover e estimular a aprendizagem desses alunos. Diante disso, os resultados da pesquisa enfatizaram a importância de capacitar e preparar os professores, a fim de assegurar o cumprimento dos objetivos principais da educação inclusiva e garantir que os direitos dos alunos sejam honrados de forma igualitária e justa. Isso porque os alunos com deficiência precisam de um conteúdo curricular adaptado de acordo com suas necessidades e que as estratégias de ensino sejam repensadas. Quando essas condições não são oferecidas na escola, os alunos, como mostram os achados do presente estudo, passam de uma série para outra sem formar laços com seus professores e colegas de turma e, muitas vezes, não desenvolvem suas potencialidades.

Como a inclusão visa eliminar a separação entre educação geral e educação especial, bem como garantir que todos os alunos recebam educação adequada em sua escola, acomodando seus vários níveis de deficiência, o sistema educacional deve ser totalmente reestruturado para essa realidade, e isso exige que as escolas sejam responsáveis por fornecer todos os meios necessários para alcançar sucesso, incluindo um currículo adequado e recursos necessários para todos os alunos, independentemente da deficiência. Aos sistemas educacionais cabe ofertar formação continuada para os professores e gestores, de modo que estes tenham condições de desenvolver uma educação inclusiva concreta e eficiente.

Ademais, para os professores, a família é, muitas vezes, ausente. Neste estudo ficou evidente que as famílias dos alunos devem ser envolvidas de forma significativa no desenvolvimento educacional de seus filhos. Diante disso, sugere-se que a escola envolva essas famílias por meio de diversas oportunidades de participação, entre elas, coletando informações sobre seus filhos para desenvolverem seus planos educacionais e assegurando uma comunicação mútua eficaz entre escolas, pais e professores.

Quanto aos professores do AEE, função considerada um dos requisitos básicos da escola inclusiva, é preciso ir além do atendimento isolado a esses alunos, devendo servir de ponte para que as necessidades deles sejam atendidas nas salas de aula. Os professores do AEE são fundamentais para orientar os professores da educação geral, bem como para elaborar um PEI com a participação de todos os envolvidos, caso contrário, esses alunos continuarão à margem do cotidiano das salas de aula.

Nesse sentido, a atitude do gestor da escola em relação à inclusão mostrou-se muito positiva, sendo um fator relevante para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. Entretanto, faz-se necessária a oferta de capacitações profissionais, sob sua liderança, voltadas para a prática de uma educação inclusiva, a fim de que a atitude gestora seja efetivamente implementada por toda a equipe docente. Em suma, não existe um modelo único de escola inclusiva. O que é comum a essas instituições, no entanto, é serem espaços acolhedores e de apoio para todos os alunos, especialmente para aqueles com deficiência.

Portanto, a transformação para formas de trabalho mais inclusivas requer mudanças que abrangem desde os valores e as formas de pensar até alterações significativas nas escolas e nas comunidades que atendem. O ponto de partida deve ser a ampliação da capacidade de imaginar o que pode ser alcançado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L. de; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Joinville, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BNCC na prática: aprenda tudo sobre as competências gerais. *Nova Escola*, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://novaescolaproducao.s3.amazonaws.com/>

JQtb9x4pJtbXaRk9VxTBEbTQu7sHHSM8kVyCsT'kfHwYgA8rdfAbFhJsQg5eh/
guiabncccompetenciasgeraisnovaescola.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CABRAL, F. A. *Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações entre alunos com deficiência intelectual e seus pares* (Dissertação). 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10293/1/Fernanda%20Araujo%20Cabral.pdf>.

CAMPOS, É. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

CAMPOS, E. R. T.; RODRIGUES, H. G.; MACEDO, H. C. de O.; SÁ, A. C. C. de; OLIVEIRA, F. M. de; BEIRÃO, É. de S. Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa – MG. *Revista Cerrados*, Montes Claros, v. 17, n. 1, p. 70-85, 2019.

COSTA, J. M. M.; PIECZKOWSK, T. M. Z. Percepção dos gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Perspectiva*, São Paulo, v. 37, n. 4 p. 982--1000, 2019.

LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: contribuindo para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. *Caderno Intersaberes*, v.5 n. 6, p. 1-13, 2016.

LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, H.; BRANDÃO, J. A.; GONÇALVES, L. F.; SILVA, K. S. da; CARDOSO, V. S.; MAGALHÃES, A. T. Percepção de professores e gestores de educação sobre a inclusão de crianças com deficiência visual. *Salusvita*, Bauru, v. 36, n. 1, p. 7-21, 2017.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. A. contribuição das pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *Veredas FAVIP*, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 35-58, 2018.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Family and School Perspectives. *School and Educational Psychology*, [s. l.], v. 29, 2019. DOI: 10.1590/1982-4327e2925.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

PICULI, V. A. L. *Deficiência intelectual: inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) — Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2017.

ROSA, C. A. *A avaliação de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio*. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

TEIXEIRA, D. S. *Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA*. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CAPÍTULO 4

A CIDADE ATRAVÉS DAS INVISIBILIDADES: ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

CLAUDIO DE WITT FILHO ¹

RESUMO

Sabe-se que a ciência geográfica tende a se tornar enfadonha e sem significado quando seus objetos de conhecimento não são conectados ao cotidiano dos alunos. Partindo desse pressuposto, é fundamental que, como professores, busquemos acessar nossos estudantes, o que só é possível por meio do vínculo, da sensibilidade e do diálogo horizontalizado. As salas de aula, sobretudo na educação básica, apresentam uma pluralidade de sujeitos, cada qual com suas particularidades e potencialidades, e cabe aos professores reconhecer e valorizar essas características. Quando analisamos o ensino na perspectiva da educação inclusiva, percebemos que a diversidade presente no ambiente escolar amplia as oportunidades para a aplicação de novas metodologias e abordagens no ensino de Geografia. No entanto, ainda é notória a ausência de diálogo entre a Geografia e a educação inclusiva sob a perspectiva da educação especial, o que limita o alcance pedagógico dessa disciplina. Diante dessa realidade, elaborou-se um plano de aula inclusivo direcionado ao 7º ano do ensino fundamental, buscando contemplar a pluralidade de sujeitos presentes nessa etapa de ensino. O principal objetivo foi demonstrar as possibilidades e a importância de um ensino de Geografia comprometido com a educação inclusiva. Ao utilizar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), foi possível atender a diferentes formas de aprendizagem, valorizar múltiplas inteligências e potencializar as habilidades dos estudantes. A aula desenvolvida comprovou que, por meio de um olhar sensível, acolhedor e propositivo, é possível oferecer um ensino significativo e garantir aprendizagens reais nas aulas de Geografia, respeitando as particularidades e necessidades de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino-Aprendizagem. Ensino de Geografia.

¹ Especialista em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: contatoclaudio-dewitt@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Como ciência, a Geografia deixou de ser exclusivamente descritiva há muito tempo, passando a se fundamentar em análises críticas e reflexivas sobre o espaço e suas dinâmicas. No entanto, ainda é comum observar a reprodução de conteúdos cristalizados nos currículos escolares, o que frequentemente afasta os alunos de um aprendizado significativo.

Nesse contexto, repensar práticas pedagógicas que valorizem as diferentes potencialidades dos estudantes torna-se essencial para garantir um ensino de qualidade. Respeitar e reconhecer a pluralidade de sujeitos presentes no ambiente escolar significa, na prática, promover a inclusão plena. Isso envolve assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa de todos os alunos nas escolas regulares de ensino, em um ambiente acolhedor, equitativo e democrático.

Essa perspectiva exige que a Geografia seja ensinada para dialogar com a realidade dos alunos, reconhecendo a diversidade como ponto de partida para a construção do conhecimento e a transformação social. Segundo Campbell (2009, p. 139),

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte daquela comunidade.

A inclusão na perspectiva da educação especial não se limita ao acesso de alunos com deficiência às escolas regulares. Trata-se de um processo amplo, que busca erradicar todas as barreiras — físicas, atitudinais, pedagógicas ou sociais — presentes no ambiente escolar e na sociedade. É uma prática que visa garantir a participação plena de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo equidade.

Nesse contexto, a Geografia desempenha um papel essencial e pode ser um dos instrumentos para alcançar a inclusão efetiva nas escolas. Não se restringindo à memorização de conceitos e nomenclaturas, a Geografia escolar deve ir além, explorando sua capacidade de interpretar o mundo e os espaços que nele se formam. Mais do que isso, deve ser um meio para oportunizar o “existir”, reconhecendo e valorizando as múltiplas identidades presentes na sala de aula e na sociedade.

Ao conectar conteúdos geográficos às experiências e realidades dos alunos, a disciplina se torna inclusiva e significativa, permitindo que os estudantes se reconheçam no aprendizado e ampliem sua compreensão do mundo e de si mesmos. Assim, a Geografia não é apenas um campo do conhecimento, mas também uma ferramenta para transformar a escola em um espaço de acolhimento e respeito à diversidade. Segundo Costella (2014, p. 198),

Para ensinar não basta ter conteúdo, alunos e amparos tecnológicos, para ensinar precisamos de bons professores que na maestria do giz, no ambiente das aulas e na responsabilidade do seu papel promovem a reflexão. Ensinar é um ato de consciência, ensinar é ser capaz de fazer com que os alunos aprendam algo distante, afastado, por meio de um olhar próximo. Ensinar pressupõe aprender e aprender, por sua vez, a mudança de comportamento ou de ação sobre o posicionamento inicial.

A educação inclusiva está respaldada em diversas leis e diretrizes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei n.º 13.146/2015). Contudo, mesmo com esse arcabouço legal, a inclusão ainda é frequentemente confundida com integração. Na prática, isso significa que o reconhecimento e a valorização das especificidades dos indivíduos com deficiência nem sempre são o fio condutor das práticas pedagógicas.

Esse olhar crítico nos lembra que o verdadeiro propósito da educação não é a simples transmissão de conteúdos, e sim a construção de experiências significativas que possibilitem ao aluno existir plenamente no mundo e com o mundo.

Colocar o aluno no centro do fazer pedagógico significa enxergá-lo como protagonista do processo educativo, respeitando suas singularidades e criando oportunidades reais para que ele participe ativamente. A educação inclusiva, portanto, não se restringe ao acesso à escola, mas implica um compromisso em oferecer condições para que todos os alunos aprendam, convivam e se desenvolvam de forma equitativa e humanizada.

MÉTODO

Com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), foi desenvolvido um plano de aula inclusivo voltado para os estudantes do 7º ano do ensino fundamental, a fim de oportunizar reflexões sobre as invisibilidades presentes nas idades.

O DUA, criado em 1984 pelo Center for Applied Special Technology (Cast), busca ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferentes formas de aprender e participar do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem oferece múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, garantindo que o conteúdo seja acessível e significativo para a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula.

Nesse contexto, o plano de aula foi pensado para promover o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das diferentes realidades vivenciadas pelos alunos, conectando os conteúdos geográficos com questões sociais e urbanas que muitas vezes são ignoradas ou invisibilizadas. Ao utilizar o DUA como base, a aula se torna mais inclusiva e capaz de atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um ambiente acolhedor e democrático de aprendizagem.

Por meio do DUA é possível contemplar as diferentes inteligências e especificidades dos estudantes, valorizando a diversidade presente na sala de aula. Essa abordagem permite que os conteúdos sejam apresentados de formas variadas, respeitando as formas únicas de aprender de cada aluno. Da mesma forma, as avaliações são diversificadas, oferecendo múltiplas possibilidades de expressão para que os estudantes possam demonstrar seus aprendizados.

Reafirmo que as inteligências são diversas e cada estudante traz consigo potencialidades e saberes singulares que precisam ser reconhecidos e desenvolvidos. Quando essas características são valorizadas, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, contextualizado e alinhado às realidades dos alunos. Assim, o DUA não apenas promove inclusão, mas também fomenta uma aprendizagem mais completa e transformadora, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e democrático.

Tema: A cidade através das invisibilidades

Onde será aplicado: O produto será aplicado na aula de Geografia, para alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Público-alvo: alunos videntes e não videntes.

Duração: 1 aula com dois períodos (90 min).

Metas/objetivos:

- Analisar as desigualdades espaciais e sociais nas cidades.
- Discutir as questões de acessibilidade, infraestrutura e segregação social.
- Promover a reflexão sobre as invisibilidades de determinados grupos sociais no ambiente urbano.
- Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de mapas e gráficos sobre a distribuição urbana.

Quadro 1 - Etapas do Plano de Aula

Etapas	Objetivo	Procedimentos
Apresentação	Compreender com conhecimentos prévios dos estudantes.	Nuvem de palavras: Início da aula com uma nuvem de palavras feita na lousa, utilizando as palavras que surgirem em resposta às seguintes perguntas: “O que é invisibilidade?” e “Como a cidade se organiza e a quem ela privilegia?”. Vídeo introdutório: Após a construção da nuvem de palavras, utilizar um vídeo curto para subsidiar o conceito trabalhado em aula. Ex.: cidade e suas invisibilidades (Invisíveis [...], 2018). Imagens: Mostrar imagens ou vídeos que retratam diferentes aspectos da cidade, como ruas movimentadas, pessoas em situação de vulnerabilidade, trabalhadores informais. Utilize descrições verbais e/ou legendas, assim como recursos visuais complementares (pictogramas, áudios). Use dispositivos de CAA (pranchas com pictogramas, aplicativos) para apoiar a participação de estudantes com dificuldade de comunicação.
Ação e expressão	Divida a turma em grupos e peça que listem exemplos de invisibilidades na cidade onde vivem.	Sugira que pensem em: Quem são os trabalhadores invisíveis? Onde essas pessoas estão na cidade? Quais problemas enfrentam? Ofereça opções para registro: escrita, desenhos, símbolos ou gravações de áudio/vídeo.
Engajamento	Realizar diversas estratégias para motivar e envolver os alunos no aprendizado sobre o conceito de invisibilidade.	Construa um painel com as contribuições de todos (pode ser físico ou digital). Agrupe as ideias em temas (ex.: moradia, trabalho, acessibilidade, cultura).
Avaliação	Critérios de avaliação	Proponha a criação de um produto que expresse as reflexões do grupo: Poemas, textos narrativos ou descritivos. Desenhos, colagens ou maquetes. Dramatizações curtas ou vídeos.

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da aula, todos os alunos foram capazes de construir coletivamente o conceito de invisibilidade, compreendendo como esse conceito se materializa nas cidades em que vivem. A reflexão levou os estudantes a perceberem que muitas vezes as invisibilidades presentes no espaço urbano são naturalizadas, ou seja, tornam-se parte do cotidiano sem serem questionadas.

Trabalhar diferentes linguagens durante as aulas de Geografia, como a leitura de mapas, discussões orais, produções gráficas e debates, oportuniza a integração de diferentes saberes. Ao abordar a Geografia a partir do contexto vivido pelos alunos, a disciplina se torna mais significativa, permitindo que eles se enxerguem como peças fundamentais na sociedade na qual estão inseridos.

Esse processo de conscientização permite que os estudantes percebam que não são meros observadores do espaço urbano, mas sim cidadãos ativos que modificam, interagem e participam das relações sociais, influenciando diretamente as dinâmicas de sua comunidade. Desse modo, a Geografia deixa de ser apenas uma matéria sobre o espaço e passa a ser uma ferramenta para a construção de uma cidadania crítica e transformadora.

O plano de aula baseado no DUA atende a todos os alunos presentes na sala de aula, promovendo a igualdade na diferença. Isso significa que, ao respeitar e valorizar as diversas formas de aprender e se expressar, todos os estudantes puderam compreender a importância de questionar e refletir sobre a cidade, considerando suas invisibilidades.

Ao trabalhar com diferentes recursos e metodologias, o DUA possibilitou que cada aluno, independentemente de suas especificidades, participasse ativamente da construção do conhecimento. Por meio de diversas linguagens – como a análise de mapas, debates, produções gráficas e discussões orais – todos os estudantes puderam acessar e internalizar o conceito de invisibilidade no espaço urbano, refletindo sobre como isso se materializa nas cidades e como afeta as relações sociais.

Dessa forma, o ensino de Geografia, contextualizado e inclusivo, não só promove a compreensão crítica do espaço urbano, mas também fortalece a ideia de que todos têm um papel ativo na transformação da sociedade, independentemente das suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano de aula apresentado evidenciou a importância do planejamento inclusivo na implementação de uma educação inclusiva plena nas aulas de Geografia, ao mesmo tempo que possibilita o diálogo com a educação para a cidadania. A Geografia precisa ser uma disciplina que valoriza os diferentes saberes dos alunos, pois a escola é, essencialmente, uma extensão da sociedade – um espaço de encontro de diversas diferenças culturais, religiosas, econômicas e políticas.

Todo currículo carrega uma intencionalidade, refletindo um modelo de sociedade. O professor, especialmente na educação básica, deve estar fundamentado em teorias e práticas educacionais que favoreçam a liberdade e a reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade. Nesse sentido, a educação inclusiva não é apenas sobre o acesso, e sim sobre o empoderamento do aluno para que ele seja um cidadão ativo, consciente e participativo.

O DUA, por sua vez, incentiva a inclusão ao valorizar as diferentes formas de aprendizado dos estudantes. Por conseguinte, o DUA se configura como uma ferramenta poderosa para garantir que todos os alunos tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas. Embora este trabalho tenha abordado a Geografia, o DUA é aplicável a qualquer componente curricular, proporcionando um ensino acessível, flexível e significativo. Para que a aplicação do DUA seja bem-sucedida, as etapas do planejamento devem estar claramente descritas e bem explicadas, facilitando o desenvolvimento da aula.

Em síntese, a Geografia escolar pode e deve ser uma porta para a inclusão. Para isso, é necessário que a disciplina valorize a diferença, respeite as particularidades dos alunos e os coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem. A verdadeira inclusão acontece quando, como professores, deixamos de ver o conteúdo como algo cristalizado e passamos a entender os alunos como protagonistas do fazer pedagógico. Isso não significa que o papel do educador seja dispensável, mas sim que a valorização dos itinerários dos estudantes se torna parte fundamental do processo. Somos resultado das nossas experiências – de nossos medos, inseguranças, inquietudes e alegrias –, e isso precisa ser reconhecido, respeitado e potencializado por meio de um planejamento pedagógico inclusivo, que possibilite a todos os alunos se expressarem e aprenderem de maneira plena.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

COSTELLA, Roselane Z. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2014.

INVISÍVEIS: Moradores de Rua. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Invisíveis: o olhar delxs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5-fDL4rXO0>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

JÚLIA OLIVEIRA DOMINGUES¹

THAÍS KRISTINE BARBOSA SANTOS FERREIRA²

PEDRO JOSÉ FLORENCIO DA SILVA³

RESUMO

Este texto explora a relevância da interseção do estudo contido no artigo “A importância da matemática nos anos iniciais” (Alves, 2016), que destaca como a matemática é essencial ao longo da vida das crianças, e do artigo “Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil” (Bueno; Bueno; Portilho, 2023), que aborda a evolução histórica da inclusão no Brasil, reforçando práticas pedagógicas que promovam um ambiente acolhedor e de aprendizado significativo. A análise feita corrobora com a ideia da necessidade de metodologias diversificadas e inclusivas, considerando os contextos vividos pelos alunos (D’Ambrosio, 2009).

PALAVRAS-CHAVE

Crianças. Educação. Inclusão. Matemática.

-
- ¹ Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: julia.domingues@estudante.ifgoiano.edu.br.
 - ² Licencianda em Pedagogia pelo IF Goiano. E-mail: thais.kristine1@estudante.ifgoiano.edu.br.
 - ³ Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: pedro.jose@ifgoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu no contexto da disciplina Fundamentos da Matemática nos Anos Iniciais I, do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. O objetivo central desta pesquisa é explorar e destacar a relevância da matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas e metodologias que promovam uma aprendizagem significativa. Para isso, foi feita a intersecção de dois artigos: “A importância da matemática nos anos iniciais” (Alves, 2016) e “Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil” (Bueno; Bueno; Portilho, 2023). O primeiro discute como a matemática desempenha um papel essencial no desenvolvimento acadêmico e social das crianças, sendo amplamente utilizada durante a vida escolar e nas mais diversas situações cotidianas, enquanto o segundo aborda a evolução histórica da inclusão no Brasil.

A matemática nos anos iniciais não é apenas uma disciplina acadêmica, mas sim uma base fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. O trabalho enfatiza que, quando ensinada de maneira contextualizada e adaptada, a matemática pode ajudar as crianças a desenvolverem o pensamento lógico, a resolução de problemas e até mesmo habilidades sociais, como a cooperação e a comunicação. Contudo, é indispensável que as práticas pedagógicas respeitem as diferentes realidades experienciadas pelos alunos, como destacado por D’Ambrosio (2009) ao propor metodologias que conectem o aprendizado ao contexto sociocultural dos estudantes.

Além disso, o estudo aborda a inclusão como um elemento essencial no ensino da matemática. Com base no artigo “Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil”, de Bueno, Bueno e Portilho (2023), discutimos a evolução da terminologia referente às pessoas com deficiência e sua relação com a educação. Até o início do século XX, era comum o uso do termo “incapacitado” para designar pessoas com deficiência. Entretanto, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2009, o termo “pessoas com deficiência” foi adotado oficialmente, refletindo uma abordagem mais humanizada e inclusiva.

Esse avanço reforça a necessidade de práticas educacionais que valorizem a individualidade de cada estudante, criando um ambiente escolar acolhedor e acessível. No caso das aulas de Matemática, é fundamental que a escola promova metodologias

que respeitem as especificidades dos alunos, de modo que todos se sintam valorizados em seu aprendizado.

Portanto, ao utilizar estratégias inclusivas e diversificadas, a escola não só favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de habilidades sociais e valores que são essenciais no decorrer da vida. Dessa forma, este estudo busca sensibilizar a comunidade educacional para a importância de um ensino matemático transformador, que vá além de números e fórmulas e que esteja conectado com a realidade e as necessidades dos estudantes.

MÉTODO

Para a construção deste artigo, foi adotado um método qualitativo, baseado em uma análise bibliográfica de dois estudos principais: “A importância da matemática nos anos iniciais” (Alves, 2016) e “Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil” (Bueno, Bueno; Portilho, 2023). A pesquisa foi dividida nas seguintes etapas:

Levantamento bibliográfico e histórico: Identificamos e selecionamos materiais que abordam a matemática nos anos iniciais e a evolução da inclusão escolar, buscando delimitar as épocas e os parâmetros utilizados nos estudos analisados. O artigo de Alves (2016) foi usado para compreender a centralidade da matemática na formação acadêmica e social dos alunos. Já o trabalho de Bueno, Bueno e Portilho (2023) foi essencial para entender a evolução terminológica e histórica das práticas inclusivas na educação brasileira.

Análise comparativa das épocas e dos parâmetros: Os textos foram analisados em busca de marcos históricos e mudanças paradigmáticas que influenciaram o ensino de Matemática e a inclusão educacional. Para Alves (2016), observou-se a relação entre a matemática e o desenvolvimento integral das crianças em contextos educacionais. No caso de Bueno, Bueno e Portilho (2023), identificou-se como a evolução do conceito de “incapacitado” para “pessoas com deficiência” promoveu avanços nas práticas escolares inclusivas.

Dessa forma, o método adotado permitiu a análise crítica de dois eixos fundamentais: a importância da matemática nos anos iniciais como base para o desenvolvimento educacional e social das crianças e o avanço das práticas inclusivas na educação brasileira no decorrer do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos pontos mais relevantes observados foi a importância de adaptar as práticas pedagógicas às realidades socioculturais dos estudantes, como sugerido por D'Ambrosio (2009). O estudo revelou que, ao utilizar metodologias diversificadas, como jogos educativos, simulações e problemas ligados ao cotidiano, os professores conseguem engajar os alunos de maneira mais eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa. Isso destaca a necessidade de a Matemática nos anos iniciais ser abordada não apenas como uma disciplina técnica, mas como uma linguagem capaz de dialogar com o contexto de vida dos estudantes.

Outro resultado relevante foi a percepção de que a Matemática, muitas vezes compreendida como uma disciplina árida e distante, pode se tornar mais acessível quando conectada à inclusão. Metodologias adaptadas aos alunos com deficiência demonstraram potencial não apenas para melhorar a compreensão dos conteúdos matemáticos como também para criar um ambiente de maior integração e equidade na sala de aula. Os resultados apontam para a necessidade de investir na formação continuada de professores e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização da realidade de cada estudante. A combinação de metodologias diversificadas e inclusivas contribui para o desenvolvimento cognitivo e social, promovendo uma formação integral e valores essenciais para a vida em sociedade. Esta pesquisa reforça a importância de um ensino matemático que não se restrinja a números e fórmulas, conectando-se com a realidade e as demandas da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou explorar a relevância da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e metodologias que promovam uma aprendizagem significativa. O trabalho foi motivado pela necessidade de compreender como a matemática pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento acadêmico e social das crianças, especialmente quando ensinada de forma adaptada às realidades socioculturais e individuais dos alunos.

A escolha do tema se deu pela importância de destacar a matemática como uma ferramenta que não se limita a números e fórmulas, relacionando-se à formação integral dos estudantes. Por ser um tema que abrange tanto aspectos pedagógicos quanto sociais, a escolha visou também contribuir para a sensibilização de educadores, pesquisadores e gestores educacionais sobre a importância de um ensino que transcenda a simples transmissão de conteúdo. O objetivo foi destacar o papel transformador da educação matemática e sua capacidade de promover valores como equidade, respeito às diferenças e valorização do contexto sociocultural dos estudantes. Além disso, o trabalho teve como justificativa a necessidade de reforçar a inclusão como um elemento indispensável nas práticas pedagógicas, especialmente em um cenário educacional que busca respeitar as diversidades e promover equidade.

Os resultados do estudo confirmaram a hipótese de que metodologias pedagógicas contextualizadas e inclusivas têm o potencial de tornar o ensino da matemática mais eficaz e acessível, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação e comunicação. A pesquisa também reforçou a importância de se investir na formação continuada dos professores e no uso de metodologias diversificadas, como jogos educativos e problemas do cotidiano, que conectam o aprendizado à realidade dos alunos.

No contexto deste estudo, a hipótese levantada foi de que o ensino da Matemática nos anos iniciais, quando realizado por meio de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às realidades socioculturais dos estudantes, promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, além de contribuir para um ambiente escolar mais equitativo e significativo.

A pesquisa confirmou essa hipótese, mostrando que metodologias diversificadas e conectadas ao cotidiano dos alunos, como jogos educativos e problemas contextualizados, tornam o aprendizado mais eficaz e acessível. Além disso, práticas inclusivas, especialmente para alunos com deficiência, apresentaram potencial para melhorar não só a compreensão dos conteúdos matemáticos como também para criar um espaço de maior integração e respeito às diferenças.

Ao longo da pesquisa, enfrentamos algumas dificuldades e limitações que merecem ser reconhecidas. Por ser a primeira experiência com a elaboração de um artigo científico, a falta de familiaridade com os processos acadêmicos foi um desafio significativo. Além disso, o tema da pesquisa, embora extremamente relevante, é amplo e

oferece inúmeras possibilidades de aprofundamento que não puderam ser exploradas em sua totalidade em razão das restrições de tempo. Ao reconhecer essas dificuldades, reafirmamos o papel desta pesquisa como um ponto de partida para investigações mais aprofundadas e diversificadas, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de educação matemática e inclusão escolar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para a ciência ao destacar a relevância da matemática nos anos iniciais e para a sociedade ao reforçar a necessidade de um ensino inclusivo e transformador. A matemática, quando conectada às realidades dos estudantes e praticada em um ambiente acolhedor e equitativo, tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. L. A importância da matemática nos anos iniciais. *In: XXII EREMAT SUL – ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO SUL*, 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Federal de Pelotas, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geemai/files/2017/11/A-IMPORTÂNCIA-DA-MATEMÁTICA-NOS-ANOS-INICIAS.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, p. e023038, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17822.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS/GO

FRANCISCA BERTODO DA SILVA¹

ANDERSON CAVALCANTE GONÇALVES²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Morrinhos, Goiás, com foco nos desafios e nas práticas educacionais. Busca-se compreender como as escolas municipais lidam com a adaptação desses alunos, considerando suas singularidades e necessidades. A pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica, com base em livros, artigos científicos e dissertações. Foram coletados dados na Secretaria Municipal de Educação e realizadas entrevistas com dois professores e familiares de alunos com TEA. Na revisão teórica, utilizaram-se bases como SciELO e Google Acadêmico. Os resultados indicam que a inclusão dessas crianças enfrenta barreiras significativas. O despreparo dos professores, a falta de materiais pedagógicos adaptados e a escassez de profissionais especializados comprometem o desenvolvimento dos alunos. Embora haja aumento nas matrículas de alunos com TEA, as escolas ainda carecem de infraestrutura física e pedagógica adequada. Além disso, o preconceito e a desinformação, tanto por parte de educadores quanto de estudantes, dificultam a inclusão social, expondo os alunos a situações de exclusão. O estudo enfatiza a importância de equipes interdisciplinares e da colaboração entre escola, família e terapeutas para o desenvolvimento socioeducacional dos alunos com TEA. Conclui-se que a inclusão deve ser mais do que a simples presença do aluno na sala de aula, sendo necessário promover um aprendizado significativo, que respeite suas singularidades. Investimentos em formação continuada para educadores, adequação curricular e melhorias estruturais são essenciais para garantir um ambiente escolar inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE

Criança. Família de Pessoas com Deficiência. Inclusão na Escola. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

¹ Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: franbertodo@gmail.com.

² Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: anderson.goncalves@ueg.br.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) continua sendo um tema complexo no que se refere ao conhecimento de suas causas e consequências. A palavra “autismo” tem origem grega, deriva de *autós*, que significa “próprio” ou “de si mesmo”. O TEA é caracterizado como um distúrbio neurológico que surge na infância, provocando atrasos no desenvolvimento da aprendizagem e na interação social da criança.

Algumas características são bastante marcantes, como o isolamento, uma vez que essas crianças preferem brincar sozinhas; a dificuldade na comunicação, que inclui alterações na linguagem, como a ecolalia; e os problemas comportamentais, evidenciados por atividades e movimentos repetitivos. Além disso, elas apresentam resistência a mudanças e têm talento para memorizar grandes quantidades numéricas, como jogos matemáticos e cálculos, entre outros. Apresentam, ainda, dificuldades globais e problemas relacionados à alimentação.

Embora as pesquisas tenham avançado significativamente, ainda existem questões que não foram completamente respondidas, por exemplo, os motivos pelos quais uma criança nasce no espectro autista. Essas incertezas geram uma série de dúvidas e inseguranças tanto para as pessoas que convivem com o transtorno quanto para os profissionais que acompanham essas crianças. Nesse sentido, é compreensível que muitas pessoas busquem capacitação e formas de compreender e atender melhor às necessidades dessas crianças.

Essa realidade também se reflete no ambiente escolar, onde os professores lidam com uma ampla gama de alunos típicos que, por si só, já apresentam diversidades. Com a inclusão, eles precisam enfrentar, ainda, os desafios de ensinar alunos atípicos. Para a maioria dos educadores, torna-se difícil trabalhar com uma sala cheia de alunos típicos e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos alunos atípicos. Essa situação pode ser desgastante tanto para o profissional quanto para o estudante.

Diante disso, a conscientização sobre o tema, tanto na área educacional quanto na social, é de extrema relevância para a sociedade como um todo. De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V* (2013), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na interação social e na comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Entre as características comuns às pessoas com TEA, destacam-se a irritabilidade, a impulsividade, os comportamentos repetitivos e a hipersensibilidade a estímulos, os quais podem dificultar a convivência e o desenvolvimento escolar do aluno.

Assim, torna-se importante investigar como ocorre a interação entre crianças autistas e crianças típicas no ambiente escolar, bem como verificar se as escolas estão preparadas, tanto em termos de infraestrutura quanto na formação do corpo docente, para receber alunos com TEA.

Para isso, é fundamental observar como esses alunos são acolhidos em sala de aula e quais estratégias pedagógicas são adotadas pelas instituições. Além disso, outro objetivo deste trabalho é avaliar a percepção dos educadores sobre as capacidades dos alunos autistas, analisando a importância da inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

O presente estudo se torna relevante, uma vez que a educação de crianças autistas envolve múltiplas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina, sendo necessário o devido preparo da instituição escolar para que tudo isso aconteça de maneira eficaz. Nesse sentido, cada estratégia adotada é fundamental para que a criança autista possa crescer socialmente e cognitivamente, além de contribuir para o bem-estar emocional e psicológico da criança e de sua família.

Para compreender melhor os desafios e as estratégias envolvidas na inclusão de crianças autistas, este estudo adota uma abordagem metodológica que visa explorar a realidade educacional de escolas que recebem alunos com TEA. A partir de uma análise dos contextos escolares e das práticas pedagógicas adotadas, serão investigados os fatores que influenciam o processo de inclusão, identificando as necessidades específicas das instituições e as percepções dos educadores e familiares. A próxima seção descreve os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados, com o objetivo de proporcionar uma visão abrangente sobre o processo de inclusão escolar.

MÉTODO

Esta pesquisa adota uma metodologia de campo, com abrangência transversal e natureza qualitativa. Quanto às técnicas e aos procedimentos utilizados, trata-se de um estudo bibliográfico baseado em dados primários. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de materiais já publicados, como livros,

artigos, dissertações e teses, com o propósito de realizar uma análise crítica sobre determinado problema.

O objetivo da pesquisa é exploratório, buscando compreender como ocorre a inclusão das crianças com autismo nas escolas da rede municipal de ensino de Morrinhos/GO. Dessa forma, pretende-se possibilitar estudos mais aprofundados e o levantamento de hipóteses para a melhoria contínua dos estudos, com base em levantamentos bibliográficos.

Para embasar a análise dos dados, foi realizada a leitura dos materiais coletados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, com o propósito de aprofundar o entendimento sobre o tema pesquisado. A pesquisa bibliográfica foi essencial para consultar documentos, artigos e periódicos que oferecem uma análise detalhada sobre o TEA e os desafios enfrentados no contexto educacional. A construção do conhecimento se dá por meio da pesquisa científica, que possibilita o levantamento de hipóteses e a identificação de aspectos fundamentais para a análise dos dados coletados. Nesse sentido, conforme destacam Farias Filho e Arruda Filho (2015), é importante ter cautela ao tomar decisões com base nos dados levantados.

Além disso, em levantamento realizado na Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos, foram coletados dados de todas as escolas de educação infantil e do ensino fundamental I e II. Os dados obtidos evidenciaram o crescente aumento no número de crianças diagnosticadas com TEA, o que reforça a necessidade de investimentos em inclusão escolar.

A Escola Municipal Infantil (Emei) é uma instituição pública voltada para o atendimento de crianças na primeira infância, oferecendo um ambiente pedagógico adequado ao desenvolvimento infantil. No município de Morrinhos/GO, as Emeis desempenham um papel fundamental na inclusão de crianças com TEA.

Os quadros a seguir apresentam as Emeis e as escolas de ensino fundamental que têm alunos diagnosticados com TEA matriculados – distribuídos por série e período.

Quadro 1 - Emei: Quantidade de crianças e períodos

POSSUEM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TEA		
NOME EMEI:	PERÍODO:	QUANTIDADE CRIANÇAS:
Padre Gisley	Jardim I	2
Padre Gisley	Jardim II	2

Maria Rosa	Jardim I	1
Maria de Lourdes	Jardim II	2
Lolita Troncoso Chaves	Jardim II	3

Fonte: Elaborado com base em dados extraídos da pesquisa (2022).

O levantamento realizado também incluiu as escolas de ensino fundamental I e II, identificando as turmas que têm alunos com TEA.

Quadro 2 - Escolas de nível fundamental I e II

TÊM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TEA				
ESCOLAS (NOME)	PERÍODO	QUANTIDADE	CRIANÇA	ADOLESCENTE
Eudóxio de Figueiredo	Jardim II	2	X	
Eudóxio de Figueiredo	6º Ano	1	X	
Mary do Carmo	1º Ano	2	X	
José Cândido	2º Ano	2	X	
José Cândido	3º Ano	3	X	
José Cândido	4º Ano	1	X	
Celestino Filho	6º Ano	2	X	
Celestino Filho	8º Ano	1		X
Dom Bosco	2º Ano	2	X	
Kleiton Peres	1º Ano	1	X	
Kleiton Peres	2º Ano	2	X	
Kleiton Peres	3º Ano	1	X	
Olga Hanunn	2º Ano	2	X	
Olga Hanunn	4º Ano	1	X	
Humberto Jacinto	2º Ano	2	X	

Fonte: Elaborado com base em dados extraídos da pesquisa (2022).

Após a coleta desses dados, foi selecionada apenas uma escola de educação básica para a pesquisa, levando em consideração a presença de duas crianças com TEA na mesma série.

A pesquisa contou com a participação de dois professores pedagogos regentes das salas selecionadas. Os critérios de escolha foram baseados na presença de, pelo menos, dois alunos com TEA na turma. Além dos professores, os responsáveis pelas crianças foram entrevistados, totalizando quatro participantes: dois professores e os pais de duas crianças (mãe e pai).

Para a coleta de dados, foram aplicados questionários com perguntas objetivas e subjetivas, visando compreender as percepções e os desafios enfrentados na inclusão escolar. Todos os participantes preencheram a ficha de participação da pesquisa, garantindo anonimato das informações coletadas.

Quadro 3 - Dados referente à Escola Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Padre Gisley Azevedo Gomes.

EMEI (NOME)	PERÍODO	QUANTIDADE CRIANÇAS
Padre Gisley	Jardim I	2
Padre Gisley	Jardim II	2

Fonte: Elaborado com base em dados extraídos da pesquisa (2022).

Dessa forma, a pesquisa buscou compreender a realidade das crianças com TEA matriculadas nas escolas municipais de Morrinhos/GO. Para isso, foram entrevistados dois professores e dois pais da Escola Municipal Padre Gisley. A seleção dos participantes ocorreu com base na escolha de uma sala que tivesse pelo menos dois alunos com TEA, considerando ainda o questionário que apresentava reclamações dos pais sobre a falta de estratégias eficazes para contribuir com o aprendizado dessas crianças. Esse critério permitiu focalizar a investigação em contextos nas quais havia desafios evidentes na inclusão escolar. Os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, bem como entre professores e familiares permitiram uma análise mais aprofundada sobre a inclusão no ambiente escolar, avaliando se as práticas inclusivas são realmente aplicadas no dia a dia ou permanecem apenas no campo teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Santos (2008), a escola tem papel de suma importância na investigação e percepção do TEA, por ser o primeiro lugar onde há interação social da criança longe dos seus familiares. É o espaço onde a criança terá mais dificuldades para conciliar as regras sociais e o convívio com diferentes indivíduos.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais de educação não sabem relacionar e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autista e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informações na área (Santos, 2008, p. 9).

Conforme aponta Santos (2008), a inclusão escolar da criança com autismo é um desafio, principalmente pela falta de preparo dos profissionais da educação. Muitas vezes, comportamentos como dificuldades em estabelecer relações sociais, seguir regras e se adaptar ao ambiente escolar são mal interpretados como falta de educação ou disciplina. Esse equívoco é agravado pela escassez de formação específica e de bibliografia adequada para que os educadores possam identificar e compreender as características de crianças autistas, especialmente aquelas de alto funcionamento. A falta de conhecimento e preparo, portanto, representa uma barreira significativa para a inclusão efetiva dessas crianças no contexto educacional.

Diante disso, este trabalho apresenta informações com base em pesquisas realizadas tanto com o corpo docente quanto com os familiares das crianças, com o objetivo de analisar as questões abordadas neste artigo. Para isso, foram entrevistados dois professores das turmas de Jardim I e II da Escola Municipal Padre Gisley, além de quatro familiares de crianças diagnosticadas com TEA.

O estudo avaliou as dificuldades e as reais possibilidades de qualificação dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das crianças TEA, bem como evidenciou a necessidade de aquisição de recursos materiais, tais como: quebra-cabeças, jogos de memória, livros de colagem, entre outros materiais adequados para crianças com TEA – o que facilitará o trabalho e o aprendizado dessas crianças no

contexto escolar. Outro ponto destacado é a importância dos terapeutas envolvidos no atendimento desse público, garantindo a atuação efetiva da equipe multidisciplinar.

De acordo com a pesquisa, observou-se que, ao receber o diagnóstico da criança, a família busca atendimento especializado. Nesse contexto, o terapeuta frequentemente questiona: “A criança já está matriculada na escola?”. Essa costuma ser a primeira pergunta feita aos pais ou responsáveis, pois a interação no ambiente escolar é de extrema importância tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o apoio aos pais.

No entanto, o ingresso da criança com autismo na escola gera grandes preocupações tanto para os professores quanto para a família. Esse processo pode causar desconforto entre os educadores, que frequentemente se questionam sobre a inclusão dessas crianças, considerando que a escola precisa de adequações, especialmente no que diz respeito aos materiais adaptados às necessidades dos alunos.

Receber alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento, como a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), também conhecido como Síndrome de Heller, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente. O professor deve observar o aluno com atenção, aproximar-se gradualmente e estabelecer um vínculo de confiança com a criança. Além disso, a troca de informações com a família é fundamental nesse processo, uma vez que os dados fornecidos pelos responsáveis facilitam o trabalho do professor, permitindo que ideias surjam e motivem os alunos.

Para garantir um ambiente inclusivo, é necessário realizar adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Portanto, compreender as dificuldades enfrentadas tanto pela escola quanto pela família é essencial, envolvendo também toda a comunidade escolar. Embora o processo possa ser lento, torna-se eficaz quando são oferecidas aulas bem planejadas, interativas e direcionadas por metas e objetivos claramente estabelecidos.

De acordo com os documentos cadastrais de matrículas da Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos/GO, verifica-se um número significativo de crianças com o TEA. No ano de 2022, foram registradas 17 crianças com diagnóstico confirmado, além daquelas que estão em processo de investigação, sem laudo conclusivo, matriculadas na rede municipal de ensino. Diante desse cenário, buscamos compreender o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação no atendimento a esses alunos.

Sem dúvida, a inclusão de crianças com autismo no ensino regular representa um desafio significativo para pais e educadores. As dificuldades são constantes, afetando o

ritmo de aprendizagem e a adaptação à rotina escolar das crianças com esse transtorno. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem desses alunos depende da individualidade de cada criança e do comprometimento de todos os agentes envolvidos, como professores e familiares. Além disso, é essencial oferecer um atendimento específico e especializado, adaptado às necessidades dos alunos com TEA.

Diante dos fatos observados na pesquisa, surge o questionamento: a escola que recebe um aluno autista está realmente capacitada, tanto em termos de infraestrutura física quanto de corpo docente, com profissionais especializados para atendê-lo adequadamente? O órgão responsável pelas escolas exige ou oferece especialização para os professores de apoio? E, sobretudo, qual é a perspectiva de futuro para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ponto de vista da escola?

Atualmente, Morrinhos conta com oito escolas de ensino fundamental e sete creches, totalizando 15 instituições de ensino. No entanto, apenas sete dessas escolas têm professores de apoio para crianças com deficiência. No tocante a isso, ressalta-se que a maior parte desses professores atende a seis ou mais alunos, o que dificulta o aprendizado daqueles que necessitam de atenção individualizada. Essa realidade gera muitas dúvidas e preocupações para as famílias, já que um dos principais desafios é garantir a matrícula da criança autista na rede regular de ensino.

Outra dificuldade observada na pesquisa é a frequente exclusão enfrentada por crianças com TEA, muitas vezes agravada pela distância entre a escola e a residência do aluno. A Secretaria de Educação oferece vagas em escolas onde há professores de apoio disponíveis, mas nem sempre isso ocorre próximo à casa do estudante, contrariando o disposto no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante o acesso à escola pública e gratuita mais próxima da residência do aluno (Brasil, 2001).

A inclusão de alunos com TEA é um direito e um dever da escola, que não se limita à simples matrícula do aluno: é preciso garantir que ele tenha acesso ao currículo, aos recursos e ao apoio necessários para seu desenvolvimento integral. Trata-se de um processo contínuo, que exige compromisso, respeito e empatia de toda a comunidade escolar.

Os discursos referentes ao autismo podem incitar sentimentos de rejeição por parte daqueles que não têm informações sobre o transtorno. Portanto, os desafios são significativos, evidenciando a necessidade de maior conhecimento e preparação adequada para o acompanhamento do aluno com TEA.

O professor deve ter a consciência clara do importante papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com deficiência, especialmente quando associada ao autismo infantil. Cada criança tem sua singularidade e demandas diferentes. Por essa razão, é preciso repensar a formação de professores, com foco em especialização e aperfeiçoamento, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É crucial que o professor seja capaz de trabalhar com diferentes situações e que assuma um papel de engajamento com a inclusão escolar.

Nesse sentido, é importante uma formação inicial abrangente, que englobe todos os tipos de deficiência, antes de o professor se especializar em uma ou mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração [...], 1994, p. 27). Nesse sentido, Fumegalli (2012, p. 40) diz que,

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele aperfeiçoe sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

A educação deve apresentar um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos.

Por meio deste estudo, constatamos que as escolas observadas não têm uma estrutura física adequada, uma metodologia pedagógica e psicológica para atender às necessidades de um aluno TEA. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos/GO investe pouco em capacitações dos profissionais ligados diretamente e indiretamente a essas crianças.

Essas questões evidenciam a urgência de melhorias na estrutura escolar e na formação docente para atender adequadamente os alunos com TEA. Assim sendo, o próximo tópico apresenta a conclusão do artigo, sintetizando os principais achados da pesquisa e destacando a importância de ações efetivas para a inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado mostrou-se relevante ao buscar compreender aspectos históricos, conceituais e atuais da inclusão da pessoa com TEA na rede de ensino municipal de Morrinhos/GO. Discutir e refletir sobre esses pontos ao longo do trabalho é essencial para garantir uma melhor qualidade de vida para essas crianças. A inclusão de alunos com TEA não se restringe a sua presença em sala de aula, mas abrange, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, superando desafios tanto no ambiente escolar quanto na vida. À vista disso, buscou-se analisar fatores relacionados ao entendimento e à percepção equivocada de pessoas leigas, que acabam gerando estereótipos e dificultando a inserção desses sujeitos na sociedade.

A análise do estudo apontou que ainda é muito difícil a relação entre a criança com TEA e seu contexto social escolar em virtude da pouca compreensão sobre o que é o TEA e quais as melhores formas de lidar com esse espectro. Nesse contexto, nota-se o despreparo dos educadores e outros atores sociais ao manejar situações em que crianças autistas estejam apresentando comportamentos atípicos ou até mesmo em crises. Essas situações podem deixar essas crianças irritadas, chorosas ou agressivas.

É fundamental que a criança com TEA seja inserida em uma sala de aula regular, junto a crianças sem o transtorno, ou seja, crianças típicas, para facilitar e incentivar o contato e a aceitação das diferenças, tanto por parte da criança com TEA quanto por parte dos colegas. A esse respeito, o estudo demonstrou a necessidade de uma reorganização visual de entradas, saídas, banheiros e outros espaços que já possuem algum tipo de sinalização, a fim de tornar a localização e a comunicação ainda mais acessíveis para a criança com o transtorno. Por conseguinte, acredita-se que a conscientização é o primeiro passo para promover a comunicação e a socialização dessas crianças.

O entendimento do tema por parte dos alunos e professores é fundamental para a inserção do autista na escola, assim como a participação de profissionais da área da saúde, que podem auxiliar na implementação de soluções e dinâmicas alternativas propostas ao longo deste estudo. Desse modo, sugere-se a realização de novas pesquisas com foco específico nos processos de socialização, considerando os fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento da criança. Uma possibilidade é incentivar os profissionais que trabalham com TEA a buscar constantemente atualizações e a

adotar protocolos de atendimento baseados em evidências científicas, contribuindo, assim, para uma prática profissional mais qualificada e para uma inclusão mais eficaz.

O diálogo entre pais, professores e terapeutas é essencial para o desenvolvimento da criança com autismo, pois a colaboração entre esses agentes pode resultar em avanços significativos no aprendizado do aluno. Portanto, além de acolher e ser uma escola inclusiva, a instituição deve se constituir como um espaço de produção de conhecimento para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Qualquer proposta que vá na contramão da inclusão compromete não apenas o acesso à educação de milhões de crianças e adolescentes, mas também seu desenvolvimento pleno para uma vida adulta mais independente. Além disso, o retorno a modelos de segregação empobrece a educação no Brasil, impedindo que a comunidade escolar desenvolva plenamente suas capacidades. A inclusão é um investimento que ultrapassa os limites da escola, promovendo uma sociedade mais plural e democrática (Mendes, 2022).

Dessa forma, garantir a inclusão escolar do aluno com TEA exige o comprometimento de toda a comunidade educativa, desde a adaptação dos espaços físicos até a formação continuada dos profissionais envolvidos. Somente por meio de ações concretas e do fortalecimento de políticas públicas será possível assegurar uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/marista/eca_annotado_digiacom_2012.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Portal Mec*, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. *Planejamento da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE

FICHA DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____ (nome completo do participante), portador(a) do CPF n.º _____ e da identidade n.º _____, residente e domiciliado(a) na _____, autorizo minha participação na pesquisa intitulada **A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS/GO**, a ser realizada por **FRANCISCA BERTODO DA SILVA**, no âmbito da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS**.

1. Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os seguintes aspectos da pesquisa:
2. O objetivo da pesquisa é um levantamento de dados a respeito da inclusão de crianças com TEA no município de Morrinhos/GO.
3. Consiste em um levantamento de dados com professores que atendem crianças com TEA e com os seus familiares.
4. Estou ciente de que esta pesquisa contribuirá para melhorias no aprendizado das crianças com TEA e a capacitação dos profissionais da educação.
5. As informações coletadas serão tratadas com total confidencialidade, de acordo com a legislação vigente sobre proteção de dados.
6. A minha participação é voluntária, e posso desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
7. Caso eu tenha dúvidas sobre a pesquisa ou sobre os meus direitos, poderei entrar em contato com o/a pesquisador/a responsável por meio do telefone (64) 99224-9399 ou pelo e-mail franbertodo@gmail.com.

Declaro que li e compreendi todas as informações descritas acima e, ao assinar este documento, autorizo minha participação na pesquisa de forma livre e esclarecida.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

CAPÍTULO 7

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CALDAS NOVAS/GO

TÁLISSA VITÓRIA MENEZES DE SOUSA ¹

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS ²

RESUMO

Este artigo faz uma análise bibliográfica e documental analisando as mudanças relativas ao tratamento escolar de alunos com deficiência. A pesquisa tem caráter qualitativo, com uma abordagem que busca compreender a complexidade das interações humanas e a natureza dos fenômenos sociais. Sendo assim, é importante entender as políticas públicas que garantem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo desta pesquisa é analisar dados referentes à inclusão de alunos com deficiência na educação básica no município de Caldas Novas/Goiás. Os desafios na inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental na rede municipal de Caldas Novas revelam um cenário que envolve a necessidade de aumento de profissionais e formação na área para garantir uma educação mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão. Educação Especial. Transtorno do Espectro do Autismo.

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: talissa.vitoria@estudante.if-goiano.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

Problematizar a inclusão é necessário, pois a realidade das crianças com deficiência torna evidente os desafios enfrentados por elas na educação brasileira. Em todas as etapas de escolarização, esses alunos encontram dificuldades em sua formação, que resulta de muitas lutas e da quebra de barreiras, sendo possível em virtude do amparo de leis voltadas para a inclusão – fator que instiga mudanças no ensino regular brasileiro. Para compreender esse processo é necessário identificar as políticas públicas de inclusão, entender os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, além de analisar a Educação Especial no Brasil, elucidar questões relativas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e evidenciar a inclusão na rede municipal de ensino. Esse exame será realizado a partir de experiências no município de Caldas Novas/Goiás, tomando a cidade como amostra para entender as especificidades regionais relacionadas à inclusão no contexto da educação municipal, uma vez que, segundo Mantoan (2003, p. 32), “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender a complexidade das interações humanas e a natureza dos fenômenos sociais. Essa metodologia é particularmente útil para investigar percepções, experiências e significados atribuídos por indivíduos a determinadas situações ou contextos. Sendo assim

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (Martins, 2004, p. 4).

No caso do município de Caldas Novas, a pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de entender as nuances locais relacionadas à inclusão de alunos com TEA no sistema educacional. Para realizar a investigação, foram adotados procedimentos

sistemáticos para encontrar documentos relevantes, incluindo: análise documental e bibliográfica. O objeto de pesquisa é examinar dados referentes à inclusão de alunos com deficiência na educação básica no município de Caldas Novas/Goiás.

Pensar a inclusão para vencer as formas de exclusão e segregação na sociedade e na escola

No passado, as crianças com deficiência eram frequentemente consideradas motivo de vergonha familiar, em muitos casos eram abandonadas. Na Europa, por exemplo, por volta dos séculos XII e XV, pessoas com deficiência eram frequentemente associadas a castigos divinos ou consideradas portadoras de maldições, vistas como demoníacas ou expiadoras de pecados de seus antepassados.

Nesse contexto, a Igreja Católica, se baseando no Antigo Testamento, afirmava que essas crianças vinham ao mundo para castigar seus pais de algum pecado que eles haviam cometido. Segundo Êxodo 34:7 (NVI), Deus “[...] castiga os filhos e os netos pelo pecado de seus pais, até a terceira e a quarta geração”. Essa ideia é encontrada na Bíblia somente duas vezes, mas serviu como justificativa para rejeitar as crianças com deficiência durante muito tempo (Bueno; Portilho, 2023, p. 5).

A referida associação feita pela igreja entre o texto bíblico e a deficiência resultou na ideia de que a criança nasce com deficiência para castigar os pecados dos genitores. Desse modo, a culpabilização pelas deficiências recaiu sobre os familiares por longos anos. Já na era contemporânea, houve uma crescente preocupação em integrar pessoas com deficiência ao sistema capitalista, com foco em sua reabilitação para torná-las produtivas.

No Brasil, especialmente no século XIX, essa preocupação levou à criação de instituições educacionais segregacionistas voltadas para pessoas com deficiência, com o objetivo de capacitá-las para contribuir economicamente (Bueno; Portilho, 2023, p. 6).

Os autores esclarecem que o termo segregação se refere ao tratamento desigual designado a pessoas com deficiência, seja por não serem aceitos em determinados lugares ou até mesmo pela limitação de compreensão por parte da sociedade com relação às suas capacidades. Essa definição reflete a realidade vivida por muitas pessoas com deficiência, que, mesmo com avanços na legislação e políticas de inclusão, ainda enfrentam formas de isolamento social e educacional. A falta de oportunidades de

convívio em ambientes inclusivos impede que as demais pessoas desenvolvam a compreensão e o respeito pelas diferenças, privando a sociedade de uma experiência enriquecedora de aprendizagem e convivência diversificadas.

Segundo Porras (2009), a integração é definida como um processo em que o indivíduo anteriormente excluído passa a fazer parte do ambiente escolar, porém se adapta ao andamento e às exigências já estabelecidas pela instituição. De certo modo, o aluno com deficiência permanece à margem, ainda que compartilhe do mesmo espaço físico que as outras crianças, restrito a uma condição de incapacidade de participar efetivamente das dinâmicas escolares. A partir do século XX, com os avanços e as discussões pertinentes, intensificou-se a luta por um espaço maior e por mais inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse contexto, emergiram mudanças que exigiram uma releitura educacional, cabendo à escola a função de adaptar sua estrutura para abranger todos os alunos em suas especificidades.

Um exemplo disso é a inclusão escolar, por meio da qual o aluno com deficiência é incluído em uma sala de aula regular. Como forma de auxiliar nos desafios resultantes de deficiências ou transtornos, esses alunos também têm acesso às salas de recursos multifuncionais. Essa abordagem permite que o aluno vivencie a socialização e aprendizagem com seus pares enquanto ainda recebe o suporte necessário para seu desenvolvimento educacional individualizado.

Refletir sobre uma educação inclusiva é pensar na quebra de paradigmas enraizados na sociedade, como nos alerta Mantoan (2003). Assim, para que uma educação inclusiva seja consolidada, é necessária uma mudança de mentalidade, compreendendo que os “problemas” enfrentados podem ser o início de uma nova visão escolar – mais abrangente, atualizada e direcionada a um número maior de alunos, que acompanhe as transformações sociais. Dessa forma, surge um “novo”:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais

variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p. 12).

A inclusão requer mais do que ter um aluno com alguma deficiência frequentando uma classe regular. Na verdade, trata-se de alcançar todos os alunos, deixando de classificar subgrupos dentro da sala como bons, ruins, com dificuldades, com deficiência ou normais. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 18) compreende que: “A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”. Desse modo, deve-se entender que, para se ter uma escola verdadeiramente inclusiva, é necessário se desprender dos preconceitos, aceitar as diferenças e compreender a diversidade como uma aliada. Afinal, no convívio social, os alunos enfrentarão uma sociedade heterogênea, cheia de pessoas diferentes. A escola precisa ser um meio de aprendizagem, reflexão e incentivo à empatia, na qual todos os alunos possam aprender sem exceção, sendo um ambiente repleto de experiências, demonstrando que todos são capazes de aprender, independentemente dos desafios enfrentados por cada um.

As primeiras instituições no Brasil voltadas para o atendimento especializado para pessoas com deficiência começaram por volta do século XIX, principalmente com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado no período imperial de Dom Pedro II. Seguindo essas iniciativas, na década de 1970, ocorreu um marco decisivo e político para a educação especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cnesp) em 1973 (Camargo, Gomes, Silveira, 2016, p.18). Esse centro era responsável por promover a integração dos alunos através de projetos e ações, além de oferecer formação aos professores:

Porém a implantação de classes e escolas especiais estabeleceu um caráter de exclusão, tornando-se um espaço de segregação, pois muitos dos sujeitos com comprometimento grave não conseguiram ser integrados na escola comum e frequentaram este ambiente durante toda a sua vida, não tendo acesso à escola regular. Ser integrado na escola regular dependia do sujeito se adaptar às normas vivenciadas por todos, ou seja, a escola não mudou nem se transformou para receber esses alunos; o aluno devia se adaptar às regras e normas da instituição. Esse movimento ficou conhecido como paradigma da INTEGRAÇÃO, que permaneceu em vigor por

aproximadamente 30 anos nos sistemas de ensino brasileiro (Camargo; Gomes; Silveira, 2016 p. 21).

O caráter da educação especial nesse período foi transitório, entre segregação e integração, mudando posteriormente por meio de políticas inclusivas, em específico na Constituição de 1988, que consolidou: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Dessa forma, as crianças com deficiência deveriam frequentar as instituições públicas e serem incluídas no ambiente escolar.

Outro marco referente aos direitos das pessoas com deficiência ocorreu na Espanha, com a Declaração de Salamanca em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial. O documento apresenta diretrizes que norteiam as mudanças nas políticas de educação, reforçando a inclusão educacional e social, sendo o Brasil um dos participantes dessa convenção. Assim, “o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1994, p. 3), além de garantir o suporte necessário às necessidades dos alunos.

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (Brasil, 1994, p. 5).

Em 2010, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução n.º 4/2010, definindo o perfil dos alunos direcionados às salas multifuncionais para o atendimento especializado, possibilitando, com isso, um desenvolvimento maior e estímulos a novas habilidades:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2011).

Essa lei promove mais acessibilidade aos alunos, não substituindo a frequência na sala de aula regular e servindo como conexão colaborativa entre o professor regente de sala e o professor da sala de recursos multifuncionais. As salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm o caráter complementar e suplementar, segundo o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. De acordo com esse decreto:

Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O atendimento especializado deve contribuir para o processo de inclusão, estimulando a autonomia dos alunos não só na escola, mas em todo o ambiente social no qual estão inseridos. Com isso, visa promover situações que propiciem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos, dando suporte pedagógico com materiais que atendam às especificidades de cada um.

Além disso, os profissionais atuantes nas salas de recursos multifuncionais devem ter formação em docência, juntamente com uma formação continuada específica em educação especial. Suas funções incluem elaborar e organizar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade nas classes comuns, promover a autonomia, a participação e a organização dos atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais. Esses profissionais colaboram com os professores da sala regular e orientam professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelos alunos (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 23).

Quando se trata dos alunos com TEA, esses atendimentos são essenciais, uma vez que esses alunos enfrentam desafios tanto na aprendizagem quanto na socialização. O TEA caracteriza-se por dificuldades na comunicação e na interação social, além de comportamentos restritivos e repetitivos. O atendimento especializado para alunos com TEA é garantido por lei, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei n.º 12.764/2012, que asseguram os direitos das pessoas com autismo, incluindo o direito a um atendimento educacional adequado às suas necessidades específicas. Como citado por Dumas (2011, p. 10):

Em segundo aspecto aponta que o autismo é menos uma entidade clínica com características claramente estabelecidas do que um conjunto de transtornos graves que fazem parte do que é chamado de espectro autístico (autistic spectrum disorders). Esse panorama ressalta que, embora se fale habitualmente em autismo no singular, suas manifestações variam bastante quanto ao número, à forma e à intensidade de uma criança a outra.

Assim, os alunos com TEA entram no quadro de atendimento multidisciplinar, passando por análises com o objetivo de identificar as áreas que necessitam de auxílio e apoio pedagógico, além de contribuir com o professor regente em suas práticas em sala de aula. Para o Portal do Ministério da Saúde, o TEA é caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, envolvendo manifestações comportamentais; desenvolvimento atípico; déficits na interação social e comunicação, com padrões comportamentais repetitivos e estereotipias, e apresentando um restrito repertório de atividades e interesses. Ressalta-se, ainda, sobre a importância da observação familiar:

O diagnóstico de TEA é essencialmente clínico, feito a partir das observações da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Instrumentos de vigilância do desenvolvimento infantil são sensíveis para detecção de alterações sugestivas de TEA, devendo ser devidamente aplicados durante as consultas de puericultura na Atenção Primária à Saúde. O relato/queixa da família acerca de alterações no desenvolvimento ou comportamento da criança tem correlação positiva com confirmação diagnóstica posterior, por isso, valorizar o relato/queixa da família é fundamental durante o atendimento da criança (Brasil, 2024, s/p.).

Como analisado por Lacerda e Liberalesso (2020), as relações humanas são reflexos de interações sociais e, quando um indivíduo se descia desse padrão, ocorre um estranhamento, comprometendo as relações interpessoais:

[...] os seres humanos aprendem a se comportar do ponto de vista de seus relacionamentos sociais interpessoais e como desenvolvem a comunicação em todas as suas dimensões, incluindo a comunicação verbal e não verbal. Deste modo, indivíduos que sejam incapazes ou parcialmente incapazes de realizar cópias adequadas do comportamento, desenvolverão padrões atípicos de comportamento, comprometendo sua capacidade de manter relacionamentos interpessoais (Lacerda; Liberalesso, 2020, p. 18).

Esses sinais comportamentais que a criança apresenta – sejam todos ou só alguns – causam uma certa inquietação nos responsáveis, pois seus filhos não se parecem com as demais crianças ditas como “normais”. Diante disso, surge o desejo de investigação e análises profissionais sobre esses comportamentos apresentados. Conforme o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V*:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (APA, 2014, p. 50).

Além disso, o TEA é um transtorno que não apresenta diferenciações físicas, e sim internas. As pessoas com autismo têm distinções cognitivas que influenciam outras áreas de sua vida, principalmente a social.

A educação de pessoas com TEA: município de Caldas Novas em enfoque

O município de Caldas Novas está situado no sul do estado de Goiás, marcado pelo turismo e por sua rede hoteleira com diversas atrações termais. A cidade tem uma população estimada em 104.788 habitantes (IBGE, 2024). Segundo a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste, a cidade de Caldas Novas é conhecida mundialmente por ser a maior estância hidrotermal do mundo, além de

ser um dos principais destinos procurados por turistas no estado de Goiás, recebendo mais de 3 milhões de visitantes por ano.

O município tem 43 escolas públicas municipais e estaduais, atendendo ao público da educação infantil ao ensino médio, contando com 32 escolas, com alunos matriculados na educação especial. Desse total, apenas quatro salas são de atendimento especializado, com apenas 3 profissionais formados em educação especial, os demais profissionais são apoio da educação infantil e estagiários que oferecem suporte educacional para os alunos em sala de aula.

Para uma observação do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede pública, foi extraído do Inep Data um recorte temporal de 2014 a 2023 (Inep, 2024). Em um parâmetro nacional, é evidente o aumento no número de alunos matriculados na Educação Especial, chegando a um aumento de aproximadamente 113,1%, nos últimos nove anos. Considerando esse quantitativo, aproximadamente 49% dos alunos matriculados na educação especial na educação básica têm o transtorno do espectro do autismo, com 221 alunos contabilizados até maio de 2024.

A cidade de Caldas Novas conta com quatro salas de atendimento educacional especializado, que atendem 277 alunos, auxiliados por estagiários e profissionais de apoio à educação infantil. A equipe inclui três profissionais concursados, todos formados em educação especial. De acordo com a direção de inclusão educacional do município, antes dos alunos iniciarem o atendimento no AEE, são preenchidos questionários prévios, informando o motivo do encaminhamento, com os aspectos cognitivos, os aspectos psicomotores, a leitura e a escrita.

Outros aspectos levados em consideração englobam o relacionamento interpessoal, a autoestima, a tolerância à frustração, a organização, a autonomia e o respeito às pessoas e às regras. Por fim, é necessário descrever as necessidades específicas dos alunos para garantir que o AEE ofereça um suporte adequado e personalizado durante o processo educativo. Ao se analisar todas essas demandas para uma educação especial eficaz, especificamente o AEE, pode-se questionar a realidade da cidade de Caldas Novas, que apresenta um nível discrepante entre a quantidade de escolas com alunos na educação especial e o número de salas de recursos multifuncionais.

Pensar em uma educação inclusiva é movimentar todo o sistema, incluindo a visão política federal, estadual e municipal, no que diz respeito à concepção da escola ao vislumbrar possibilidades de aprendizagem para esses alunos, às adequações dos

espaços físicos nas escolas e ao ensino multidisciplinar que esteja em sintonia com o ensino comum. Como elucidado por Mantoan (2003, p. 32):

Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André [...] eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser.

A inclusão não se limita aos muros escolares, é uma movimentação social que reflete as práticas pedagógicas, mudando a visão sistemática de que todos os alunos devem ser iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios na inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental da rede municipal de Caldas Novas revelam um cenário que ainda precisa ser problematizado, visando garantir uma educação mais inclusiva. Os resultados evidenciam a importância das políticas de inclusão escolar e das estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado para alunos com o referido transtorno. Outro desafio central é a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. A parceria entre escola, família e serviços de saúde precisa ser fortalecida para garantir um suporte integrado e personalizado aos alunos. Por fim, as políticas públicas locais desempenham um papel vital, sendo necessário que se tornem mais inclusivas e específicas para atender às necessidades da comunidade escolar de alunos com TEA, haja vista que, como demonstrado anteriormente, eles representam a maioria. A relevância dessa pesquisa está em ressaltar que a inclusão escolar deve ser compreendida como uma mudança importante, pois uma escola inclusiva recebe todos os alunos e dispõe de recursos que alcancem todos em suas necessidades específicas, com estratégias pedagógicas adaptadas, fundamentais para promover uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. *Notas estatísticas: censo escolar*, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, ano. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- BRASIL. Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste. *Caldas Novas (GO)*. Brasília, DF: Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/sudeco/pt-br/municipios/goias/outubro/caldas-novas-go>. Acesso em: 5 set. 2024.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 17-29.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Projeções da População*. Site do IBGE, 2024. Disponível em: <http://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=41053>. Acesso em: 07/04/2025.

DUMAS, Jean E. *Transtorno invasivo do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacaoespecial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 1 jul. 2024.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências*. [livro eletrônico] / Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <<http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

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

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 abril 2025.

PORRAS, R. V. Capítulo II. In: CABRERA, María Cristina; HERNÁNDEZ, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Aurora; GÓMEZ, Santiago (orgs.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. [S. l.]: Ediciones Cinca, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267452569_Personas_con_discapacidad_y_acceso_a_servicios_educativos_en_Latinoamerica. Acesso em: 12 jul. 2024.

CAPÍTULO 8

ROMPENDO PARADIGMAS EXCLUDENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO

ANA MARIA FERREIRA SILVA RIBEIRO ¹

RESUMO

A inclusão dos alunos com deficiência ainda é um paradoxo. Mesmo após avanços e grandes conquistas, como as políticas públicas educacionais, que garantem a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, muitos alunos com deficiência são apenas inseridos e não incluídos de fato na rede regular de ensino. Desse modo, sentem-se excluídos dentro do próprio ambiente. Outrossim, quais as questões que norteiam essa pragmática? Quais são os paradigmas excludentes? Os professores estão realmente capacitados ou “desesperados”? Nessa perspectiva, este artigo visa investigar as principais barreiras encontradas, evidenciando problemáticas excludentes que permeiam a educação inclusiva na rede municipal de ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Exclusão. Formação de Professores. Inclusão.

¹ Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: aninhapnn@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão vem sendo construída discursivamente como elemento de equalização das relações entre educação e sociedade, em que alunos com deficiência devem ter acesso ao ensino em condições de igualdade com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar.

As políticas públicas da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, são bem completas e capazes de assegurar aos alunos com deficiência uma educação acessível e de qualidade. Pode ser compreendida como um ensino moderno, que tem a finalidade de assegurar o direito constitucional de todos à educação, ligada à igualdade de oportunidades, bem como à valorização das diferenças em todas as esferas imagináveis. No entanto, a sua implementação nos estabelecimentos de ensino regular se depara com uma variedade de desafios a serem encarados. Assim sendo, é possível afirmar que uma das barreiras é a falta de conhecimento dos professores para lidar com alunos atípicos, considerando suas peculiaridades e particularidades individuais.

Vivenciamos uma nova sociedade, na qual a diversidade se faz presente em todas as esferas. Logo, o índice de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas vem crescendo notoriamente. Com efeito, as dificuldades encontradas tanto pelos educandos – ausência de professores de apoio e acessibilidade para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – quanto pelos educadores, em virtude da falta de preparo e aceitação dos direitos que os alunos têm, também se expandiram.

A diversidade tem sido enaltecida em todas as áreas, não apenas na acadêmica, mas também na trabalhista, nos esportes, no lazer, entre outras, destacando-se pelas habilidades que os indivíduos apresentam ao exercer sua cidadania cotidianamente. Nesse sentido, observam-se inúmeros desafios na educação enfrentados pelos professores ao se depararem com esse novo público diverso e marcado por um histórico de lutas e conquistas. Surge, então, a questão: como legitimar o direito à educação inclusiva de qualidade aos alunos com deficiência? Os professores estão preparados para mediar os saberes? Políticas públicas nós temos, porém o que realmente falta para que a Educação Especial e Inclusiva se efetive de fato?

MÉTODO

A construção deste artigo se deu por meio de uma análise documental e bibliográfica, fundamentando-se na prática diária das escolas públicas, visando identificar as principais barreiras para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva, com ênfase na formação de professores nas diversas áreas das deficiências vivenciadas pela sociedade. Por meio de uma busca sistemática no SciELO, com a seleção de artigos sobre o tema em questão, mapeamento das leis vigentes no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015; bem como o Parecer n.º 50, do Conselho Nacional de Educação, homologado recentemente, em 12 de novembro de 2024, representando um marco para a oferta da educação escolar a crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses importantes documentos orientam as escolas na formulação de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE/PDI) e um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para cada criança no espectro. Além disso, foram utilizadas revistas eletrônicas, com embasamento teórico em Mantoan (2006) – que afirma que as mudanças sociais não devem ser menosprezadas e acrescenta que a capacitação dos professores deve se efetivar –, dentre outros autores da atualidade.

Adotou-se também o método investigativo, analisando teoricamente os desafios para a efetivação da educação especial e inclusiva. Além disso, foram realizadas pesquisas quanto às políticas públicas vigentes no país, com ênfase no estado de Goiás, examinando as diretrizes operacionais da educação especial e a formação de professores na rede pública. No processo metodológico também foram feitas pesquisas virtuais para análise exploratória de dados, bem como pesquisa de campo nas cidades do interior, precisamente na região do centro-sul goiano, por meio de visitas às unidades escolares, entrevistas aos funcionários, pais e professores regentes e profissionais de apoio à inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão tem sido articulada discursivamente como um fator para equilibrar as relações entre a educação e a sociedade, assegurando que alunos com deficiência

tenham acesso à educação em condições igualitárias em relação aos outros estudantes, permitindo-lhes uma convivência plena com toda a comunidade escolar. Contudo, a maioria dos professores entrevistados demonstra dúvidas em relação ao processo de inclusão escolar, afirmando que enfrentam inúmeros desafios para que a inclusão de fato aconteça, apontando a complexidade da diversidade e das deficiências, que têm se tornado cada vez mais evidentes, e destacando que a sociedade – incluindo a escola e as famílias/responsáveis – ainda não está preparada para lidar com essa realidade.

Entre os pais entrevistados, há os que afirmam estar convictos que a inclusão é apenas uma “extensão do lar para a socialização de seus filhos, considerando que eles não vão mesmo se desenvolver, é apenas para interagir”. Em contrapartida, há aqueles que buscam extirpar o preconceito e a exclusão dentro do ambiente de ensino, acreditando que os alunos com deficiência são capazes de aprender e progredir, desde que “haja profissionais comprometidos, capacitados e dispostos a se doar no processo inclusivo, mesmo que lentamente.”

Nesse contexto, foi possível observar que a estrutura organizacional da escola conta com equipamentos e acessibilidade favoráveis aos alunos com deficiência. Diversos recursos e instrumentos tecnológicos estão à disposição na instituição para serem utilizados com o intuito de promover e estimular o aprendizado dos alunos. Inclusive, houve professores que afirmaram que: “*Recursos temos, basta saber lidar com eles!*”, referindo-se às tecnologias assistivas, cada vez mais presentes no ambiente de ensino. Um exemplo é a lousa digital interativa – valiosa ferramenta multifuncional que, por meio de um toque, permite ao professor ter “*o mundo em suas mãos!*”. No entanto, poucos são os profissionais capacitados que realmente sabem manusear tais recursos. A lousa poderia ser utilizada para os alunos com baixa visão, pois ela amplia as imagens e os conteúdos de forma esplendorosa, na qual fotos de células, bactérias e vírus podem ser vistas em 3D, facilitando a compreensão do aluno com deficiência visual e outras do conteúdo que está sendo estudado. A esse respeito, é admirável observar que, em meio a tantos recursos tecnológicos, o quadro negro e o giz ainda são aos principais instrumentos utilizados pelos docentes em sua maioria, dificultando a aquisição de novos conhecimentos para aqueles que necessitam de maior suporte pedagógico para desenvolver a aprendizagem.

Entre outras abordagens na pesquisa de campo, foi verificado que, em algumas salas de aula, ainda prevalece o processo de “integração”, no qual os alunos com

deficiência estão lá, quietos em um canto, ou apenas interagindo com o profissional de apoio que os acompanha, não estando inseridos de fato, uma vez que não participam das práticas diárias do processo de ensino. Na integração ocorre uma aproximação, que não garante, contudo, o acesso às oportunidades, pois ainda não propõe a mudança cultural e social necessária para que a inclusão ocorra. Conforme Mantoan, (2003. p. 55):

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Segundo os professores entrevistados, uma das vertentes que se direcionam para a efetivação da inclusão é promover a formação continuada, “*pois o conhecimento adquirido não tem volta, rompe com as barreiras da obscuridade, abre novos horizontes e nos leva a refletir... meus alunos estão realmente inseridos? Participam ativamente do processo de ensino?*”. Tais questões permeiam a prática de paradigmas excludentes, focam mais na individualidade do aluno, enfatizando suas habilidades e potencialidades em vez de arraigar-se às dificuldades e necessidades que eles possuem. Vale ressaltar que é um direito garantido por lei.

A Lei n.º 9.394/1996, em seu art. 59, assegura a importância da formação de professores para o atendimento do público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996). No mesmo sentido, a LBI, nos incisos X e XI do art. 28, determina o dever de efetivação da inclusão por meio da formação continuada de professores, visando garantir a preparação desses profissionais para a atuação:

[...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de **formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (Brasil, 2015, grifo nosso).

No tocante a isso, percebeu-se que, nos municípios onde há formação continuada para os professores e as práticas pedagógicas são subsidiadas por uma equipe especializada – multiprofissional ou composta de especialistas que disseminam conhecimento –, obtém-se maior êxito e, conseqüentemente, melhores resultados, que se refletem no âmbito geral da educação. Outrossim, não basta apenas focar em teorias para que os professores aperfeiçoem suas práticas, é imprescindível a implementação de um PEI adequado, que flexibilize e adapte os conteúdos curriculares à vivência do aluno com deficiência, valorizando suas habilidades e respeitando suas limitações.

Desse modo, a educação sofre transformações paralelas ao desenvolvimento social, o que significa que o sistema de ensino precisa acompanhar essas mudanças, fundamentado na flexibilidade do currículo, que demanda uma visão centrada na singularidade de cada aluno, reconhecendo que cada indivíduo é fruto de seu contexto sociocultural e genético. Por essa razão, é fundamental estabelecer um sistema educacional que se relacione com a diversidade intrínseca à educação, sendo isso a essência da educação inclusiva. A organização e o funcionamento do PEI, baseado na individualidade do estudante, como princípio orientador das práticas pedagógicas, constitui o núcleo de uma abordagem inclusiva.

Conforme o Parecer n.º 50/2024, para possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência, os professores regentes de sala de aula comum podem estruturar ações como:

Organizar estratégias, metodologias e recursos que estejam de acordo com as singularidades do estudante, sem perder de vista a importância do estudante se reconhecer como parte da história coletiva da sala e de seus pares; (Brasil, 2024, p. 17).

Portanto, as escolas inclusivas sugerem uma forma de organizar o sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos, estruturando-se para atender a essas demandas e centrando-se na aceitação, na empatia e no profissionalismo. Com efeito, libertando-se de concepções capacitistas e excludentes, que fragmentam o indivíduo em sua deficiência e não valorizam o ser humano por completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de elucidar as considerações finais deste artigo, pode-se afirmar que uma das principais barreiras é a falta de conhecimento dos professores para lidar com alunos atípicos, tendo em vista suas peculiaridades, particularidades e individualidades.

Portanto, é necessário romper com paradigmas excludentes na educação especial e inclusiva, promover ações altruístas e investir na capacitação continuada de professores nas áreas emergentes. Para tanto, deve-se efetivar as políticas públicas voltadas à inclusão no ambiente de ensino, garantindo o direito que os alunos e abandonado modelos padronizados que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias.

Em síntese, como afirma Mantoan (2003, p. 7): “Penso que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos”, essa transformação passa, inevitavelmente, pela formação docente, pois o conhecimento dissolve as barreiras da ignorância e desconstrói a visão limitada de que é “impossível” que todos aprendam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n.º 50*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-pareceres-do-conselho-nacional-de-educacao#:~:text=Parecer%20n%C2%BA%2050%20%E2%80%93%20O,dessas%20pessoas%20em%20ambientes%20educacionais>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Pomo fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

PARTE II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Depois de percorrer, na *Parte I*, reflexões teóricas e análises regionais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, convidamos você a adentrar em um território prático, pulsante e inspirador: as experiências pedagógicas que, dia após dia, constroem uma escola mais justa, plural e acolhedora.

Na *Parte II*, reunimos nove capítulos, do 9 ao 17, que apresentam relatos de práticas pedagógicas, metodologias e estratégias voltadas para o enfrentamento das barreiras à inclusão e para a valorização das singularidades de cada estudante. São experiências que emergem de diferentes contextos escolares, demonstrando que a inclusão é possível quando há compromisso, criatividade e escuta ativa.

O *Capítulo 9*, de Anderson Torres, trata dos desafios e das estratégias no atendimento educacional especializado de alunos com autismo. O autor compartilha vivências e reflexões que evidenciam a importância de um planejamento sensível às especificidades do TEA.

No *Capítulo 10*, Cristina Aparecida de Sousa Oliveira Antunes, Thelma Maria Moura Bergamo e Sangelita Miranda Franco Mariano apresentam a potência da arte-educação como ferramenta inclusiva. Elas mostram como a expressão artística pode abrir caminhos para o pertencimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O *Capítulo 11*, assinado por Luana Araújo Serafim Chagas e Laís Alice Oliveira Santos, oferece estratégias para o trabalho com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no período de alfabetização, ressaltando o papel do afeto e da adaptação curricular.

No *Capítulo 12*, Rosemary do Couto Freitas e Susiane Nunes de Queiroz compartilham experiências de ensino inclusivo de língua inglesa, demonstrando que é possível

trabalhar uma segunda língua com todos os alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

O *Capítulo 13*, de *Cristiane Pereira de Oliveira Costa*, ressalta como *atitudes simples podem impactar significativamente o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais específicas*, reforçando o valor do cuidado e da presença docente.

No *Capítulo 14*, *Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias* e *Carolina Machado Moreira* desenvolvem um *estudo de caso sobre TDAH na infância*, problematizando os estigmas e propondo intervenções pedagógicas que respeitem o tempo e o modo de ser do estudante.

Já o *Capítulo 15*, de *Andreia Senna de Andrade* e *Teane Frota Ribeiro*, discute o *uso da tecnologia assistiva como aliada na aprendizagem de alunos com TEA*, revelando como recursos tecnológicos podem ampliar as possibilidades de comunicação e autonomia.

O *Capítulo 16*, de *Marlusa Pereira Silva*, propõe *abordagens inovadoras no ensino de conhecimentos biológicos*, com ênfase em estratégias que dialogam com as necessidades de estudantes com deficiência, garantindo acesso aos conteúdos de forma significativa.

Por fim, o *Capítulo 17*, de *Marília Luiza Pereira Castro*, destaca a *importância da psicomotricidade funcional na educação inclusiva*, apontando como o movimento e o corpo são elementos essenciais para a aprendizagem e a interação social.

Essa segunda parte do livro reforça que a educação inclusiva não se faz apenas com boas intenções ou políticas declaradas, mas sim com práticas que se reinventam a partir da escuta, da observação e do envolvimento real com cada estudante. São essas práticas que alimentam a esperança de uma escola verdadeiramente para todos.

Que essas experiências compartilhadas aqui possam servir de inspiração, provocação e apoio em sua jornada educativa.

OS ORGANIZADORES

CAPÍTULO 9

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ANDERSON TORRES ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as práticas e os desafios enfrentados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão de estudantes com autismo nas escolas regulares é um tema de crescente relevância, que demanda a adaptação das práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, envolvendo entrevistas com educadores e análise de documentos escolares. Os resultados indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, existem estratégias que podem ser implementadas para proporcionar um ambiente mais inclusivo. A formação contínua dos professores e a elaboração de planos individualizados são apontados como fundamentais para o sucesso da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Autismo. Práticas Pedagógicas.

¹ Especialista em Psicanálise pela Faculdade de Minas (Facuminas). E-mail: andersontorres1984@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares representa um dos grandes desafios enfrentados pela educação contemporânea. Nos últimos anos, a crescente prevalência do autismo, que segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) afeta aproximadamente 1 a cada 160 crianças em todo o mundo, tem chamado a atenção de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Esse cenário destaca a importância de se garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Nesse contexto, a criação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva foi uma resposta necessária para promover uma abordagem mais equitativa e justa no ambiente escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma estratégia central nesse processo, oferecendo suporte e recursos para atender às necessidades específicas de alunos com TEA. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o AEE é uma prática que visa promover a inclusão, garantindo que esses alunos tenham acesso ao currículo escolar e possam participar ativamente das atividades educacionais. Contudo, a implementação efetiva do AEE enfrenta uma série de desafios, que vão desde a formação inadequada dos educadores até a falta de recursos e materiais adaptados. Assim, a capacidade dos educadores de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos com autismo torna-se um fator crucial para o sucesso da inclusão.

Neste trabalho, propõe-se realizar uma análise aprofundada das práticas pedagógicas adotadas no AEE e dos desafios enfrentados pelos educadores na inclusão de alunos com autismo. Para tanto, será realizada uma revisão da literatura disponível sobre o tema, que servirá como base para compreender as diferentes abordagens e estratégias que podem ser empregadas no contexto escolar. Em seguida, a metodologia utilizada na pesquisa será descrita, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Por fim, os resultados obtidos serão apresentados e discutidos, buscando contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Como afirma Mantoan (2003), “a inclusão é um processo que deve ser construído constantemente, e não um ponto de chegada”, ressaltando a necessidade de um compromisso contínuo dos educadores e gestores para assegurar a efetividade das práticas inclusivas nas escolas.

A análise das práticas pedagógicas no AEE deve considerar não apenas a formação técnica dos educadores, mas também a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade. O papel da escola vai além de simplesmente integrar alunos com TEA; é fundamental que se desenvolvam atitudes de empatia e compreensão entre todos os estudantes, criando um espaço onde as diferenças sejam respeitadas e celebradas. Para isso, é necessário que as instituições de ensino promovam ações de sensibilização e formação continuada para os profissionais, de modo a capacitar não apenas os educadores do AEE, mas toda a equipe escolar para lidar com a inclusão de forma mais eficaz. Isso inclui diretores e funcionários de apoio, uma vez que a inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada entre toda a comunidade escolar.

Além disso, a colaboração entre a escola e as famílias dos alunos com TEA também é um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão. As famílias desempenham um papel crucial na educação de seus filhos e, ao serem incluídas no processo escolar, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias que atendam melhor às necessidades de seus filhos. A comunicação clara e efetiva entre educadores e familiares, aliada a um espaço de diálogo e troca de experiências, pode proporcionar informações valiosas sobre os interesses, os desafios e as potencialidades dos alunos. Essa parceria é essencial para a construção de um plano pedagógico que considere as características individuais de cada estudante, permitindo que o ensino seja adaptado de maneira a favorecer o aprendizado de todos.

Outro ponto a ser considerado é a importância de materiais pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de recursos visuais, jogos interativos e outras ferramentas que estimulem a participação e o engajamento dos alunos com TEA pode fazer uma diferença significativa na forma como esses estudantes se relacionam com o conteúdo escolar. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas invistam em infraestrutura adequada e na formação dos educadores para o uso dessas tecnologias, promovendo um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e acessível. A personalização do ensino por meio de adaptações curriculares e metodológicas pode não apenas beneficiar os alunos com autismo, mas também enriquecer a experiência de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e diversificado.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. O monitoramento das práticas

adotadas nas escolas, assim como a coleta de dados sobre a efetividade das intervenções realizadas são essenciais para entender o impacto das ações de inclusão e para identificar áreas que precisam de melhorias. A pesquisa e a formação contínua de educadores devem ser incentivadas, de modo que as melhores práticas sejam disseminadas e replicadas em diferentes contextos. Somente assim será possível garantir que a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares não seja apenas uma meta, e sim uma realidade vivida diariamente, refletindo o compromisso de uma sociedade que valoriza a diversidade e busca proporcionar igualdade de oportunidades para todos.

MÉTODO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que se mostrou adequada para compreender as experiências e práticas pedagógicas de professores que atuam em escolas regulares com alunos diagnosticados com o referido transtorno. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar em profundidade as percepções e vivências dos educadores, que são fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e adaptado às demandas específicas desses alunos. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos sociais, tornando-se uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva.

As entrevistas semiestruturadas foram a principal técnica de coleta de dados, possibilitando que os professores compartilhassem suas experiências de forma livre, ao mesmo tempo que eram guiados por um roteiro que abordava questões relevantes sobre a prática pedagógica em relação ao TEA. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, conforme afirmado por Oliveira (2018), pois proporciona uma flexibilidade que enriquece o diálogo e favorece a emergência de novos temas durante a conversa. A profundidade das informações obtidas é essencial para entender as nuances da atuação docente em contextos de inclusão.

A amostra da pesquisa foi composta por dez professores, selecionados por conveniência. Essa escolha se baseou na experiência prévia dos educadores em AEE, o que garantiu que os participantes tivessem um conhecimento contextualizado sobre as práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA. A seleção por conveniência,

embora não seja a ideal para a generalização dos resultados, justificou-se pela dificuldade de acesso a um número maior de professores com a experiência necessária, conforme destacado por Gil (2010), que ressalta a importância de considerar as limitações práticas na pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise. A transcrição das entrevistas é um passo fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite que o pesquisador tenha acesso a todos os detalhes das falas dos participantes, assegurando que as análises sejam fundamentadas em dados concretos. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica possibilita a identificação de categorias e padrões nas falas dos professores, permitindo uma interpretação mais fidedigna das estratégias pedagógicas e dos desafios enfrentados.

Além das entrevistas, a pesquisa incluiu a análise de documentos escolares, como planos de ensino e relatórios de acompanhamento pedagógico. Essa triangulação de dados é uma estratégia importante para fortalecer a validade da pesquisa, como sugerido por Denzin (2016). A análise documental complementa as informações obtidas nas entrevistas, propiciando uma compreensão mais ampla do contexto educativo e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares. A combinação de diferentes fontes de dados é uma prática recomendada na pesquisa qualitativa, pois enriquece a análise e contribui para uma interpretação mais robusta dos resultados.

A análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos permitiu identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, bem como os desafios que enfrentam no cotidiano escolar. Os resultados apontaram para a diversidade de abordagens utilizadas pelos educadores, que variam de acordo com as características individuais dos alunos e as condições do ambiente escolar. Além disso, os desafios mencionados pelos professores incluem a falta de formação específica, a necessidade de recursos pedagógicos adequados e o apoio da gestão escolar.

Os dados coletados revelaram que, apesar das dificuldades, os educadores demonstram um comprometimento significativo com a inclusão dos alunos com TEA, buscando constantemente adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos. Essa dedicação é corroborada pela literatura, que destaca a importância do papel do professor na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor (Mantoan, 2003).

Os relatos dos professores evidenciam uma luta constante por reconhecimento e apoio, tanto por parte da gestão escolar quanto da sociedade em geral.

Em suma, a metodologia empregada nesta pesquisa, que combina entrevistas semiestruturadas e análise documental, possibilitou uma compreensão abrangente das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados por professores em escolas regulares com alunos com TEA. Os resultados obtidos não apenas contribuem para o entendimento da inclusão educativa, mas também apontam para a necessidade de formação continuada e de suporte institucional aos educadores, visando à melhoria das práticas pedagógicas e à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Como destacado por Perrenoud (2000), a formação e o apoio aos professores são fundamentais para a implementação de políticas educacionais inclusivas que realmente façam a diferença no cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada com os professores que atuam na sala de atendimento educacional especializado (AEE) revelou uma série de práticas pedagógicas que têm sido implementadas para atender às necessidades de alunos com TEA. Os resultados indicam que a adoção de uma abordagem individualizada, juntamente com a utilização de recursos visuais e um ambiente estruturado são fundamentais para promover a inclusão e o aprendizado desses alunos.

Dentre as práticas destacadas, o Plano Individualizado de Atendimento (PIA) se sobressai como uma estratégia essencial. A elaboração do PIA permite que os educadores definam metas e objetivos específicos, adequando suas intervenções às particularidades de cada aluno. Isso está em consonância com a literatura, que enfatiza a importância de um planejamento que leve em consideração as características individuais dos estudantes, favorecendo um ensino mais efetivo e direcionado (Mantoan, 2003).

Além do PIA, a utilização de recursos visuais foi amplamente mencionada pelos professores como uma ferramenta eficaz para facilitar a aprendizagem. Os alunos com TEA costumam responder positivamente a estímulos visuais, por isso a inclusão de imagens, gráficos e outros recursos visuais nas atividades pode contribuir significativamente para a compreensão dos conteúdos (Santana, 2018). Essa prática é corroborada

por pesquisas que indicam que alunos autistas apresentam uma maior retenção de informações quando estas são apresentadas de forma visual (Garcia, 2019).

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado. Os educadores relataram que a organização do espaço físico e a implementação de rotinas previsíveis são fundamentais para reduzir a ansiedade dos alunos. A literatura educacional reforça essa ideia, apontando que ambientes estruturados contribuem para a segurança emocional dos alunos, o que facilita a concentração e o engajamento nas atividades propostas (Lima, 2020).

Entretanto, apesar das estratégias adotadas, os professores enfrentam uma série de desafios que comprometem a efetividade do AEE. A formação insuficiente em relação ao autismo e à educação inclusiva foi uma preocupação recorrente entre os entrevistados. A falta de capacitação específica dificulta a compreensão das necessidades dos alunos com TEA e limita a aplicação de práticas pedagógicas eficazes. Isso é corroborado por pesquisas que evidenciam que muitos educadores se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (Souza, 2017).

Além da formação, a escassez de recursos materiais e humanos foi um obstáculo frequentemente mencionado. A falta de apoio, como assistentes pedagógicos, compromete a implementação de práticas inclusivas. A literatura aponta que a insuficiência de recursos é um fator limitante para a efetivação de políticas de inclusão, dificultando a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos (Costa, 2018).

Outro desafio significativo identificado foi a resistência da comunidade escolar. Professores relataram que, frequentemente, membros da equipe escolar e pais não compreendem a importância da inclusão e, em consequência disso, resistem às práticas propostas. Essa resistência pode ser atribuída à falta de informações sobre o autismo e a inclusão, por isso a promoção de ações de conscientização se torna essencial para superar essa barreira (Freitas, 2019).

A resistência da comunidade escolar reflete um desafio mais amplo presente na sociedade, na qual preconceitos e estigmas em relação ao autismo ainda persistem. A inclusão de alunos com TEA demanda não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também uma mudança cultural dentro da escola, que deve ser pautada pelo respeito à diversidade (Pereira, 2021).

A promoção de um ambiente inclusivo requer, portanto, uma ação conjunta, que envolva todos os atores da comunidade escolar. A capacitação de professores, a disponibilização de recursos adequados e a conscientização sobre a importância da inclusão devem ser prioridades nas políticas educacionais. A colaboração entre educadores, famílias e profissionais da saúde é fundamental para garantir que os alunos com TEA recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento (Morais, 2020).

Ademais, os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada dos professores é um caminho promissor para enfrentar os desafios identificados. Cursos e workshops que abordem as especificidades do TEA, bem como estratégias de ensino inclusivas podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas (Silva, 2019). A formação dos educadores deve ser compreendida como um investimento na qualidade do ensino e na promoção da inclusão.

Nesse sentido, considerando a relevância das práticas pedagógicas no AEE, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam formas de superar as barreiras identificadas. A criação de políticas que garantam a formação adequada dos professores e a disponibilização de recursos é imprescindível para que a inclusão se torne uma realidade efetiva nas escolas. A literatura educacional aponta que a inclusão deve ser um compromisso de todos, e que, para que isso ocorra, é preciso um esforço coletivo, que envolva não apenas os educadores, mas também os gestores, os familiares e a sociedade em geral (Lucas, 2022). A formação de uma rede de apoio que reconheça e valorize a diversidade nas salas de aula é um passo crucial para criar um ambiente onde todos os alunos possam prosperar, independentemente de suas particularidades. As escolas devem se tornar espaços acolhedores e seguros, nos quais as diferenças são respeitadas e celebradas.

No que tange à gestão escolar, é importante que os diretores e coordenadores pedagógicos adotem uma postura proativa em relação à inclusão. Isso implica não apenas na elaboração de políticas internas que favoreçam a diversidade, mas também na promoção de uma cultura escolar que incentive a colaboração e a empatia. A liderança educacional deve ser um exemplo, demonstrando a importância do respeito às individualidades e à construção de um ambiente positivo para todos os alunos. Programas de formação para gestores podem ser uma ferramenta valiosa para disseminar essa perspectiva e capacitar líderes a implementarem mudanças significativas em suas instituições (Santos, 2021).

Quanto a isso, ressalta-se que a participação das famílias no processo educacional é um fator decisivo para a inclusão de alunos com TEA. O envolvimento dos pais não apenas fortalece a relação entre a escola e a família, mas também proporciona um suporte adicional para o aprendizado dos alunos. Quando as famílias são capacitadas e informadas sobre o TEA e as práticas inclusivas, elas se tornam aliadas fundamentais na busca por melhores condições de aprendizado e na defesa dos direitos de seus filhos. A realização de encontros e oficinas que promovam a troca de experiências e informações pode ser uma estratégia eficaz para engajar as famílias e incentivá-las a participar ativamente do processo educativo (Campos, 2020).

Ademais, é imprescindível que as escolas desenvolvam parcerias com profissionais de saúde e especialistas em educação inclusiva. Essas colaborações podem enriquecer a prática pedagógica e fornecer suporte técnico e emocional tanto para os educadores quanto para os alunos. Profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, podem oferecer orientações valiosas sobre as melhores abordagens a serem adotadas em sala de aula. Além disso, a troca de experiências entre educadores que atuam em diferentes contextos pode proporcionar novas perspectivas e soluções criativas aos desafios enfrentados no AEE (Almeida, 2022).

Por fim, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva sejam fortalecidas e ampliadas. A implementação de legislações que garantam o direito à educação para todos, associada a investimentos em formação, recursos e infraestrutura, é crucial para que a inclusão de alunos com TEA se torne uma realidade nas escolas. Iniciativas que promovam a pesquisa e a disseminação de boas práticas em AEE devem ser incentivadas, para que experiências exitosas possam servir de referência e inspiração a outras instituições (Barbosa, 2023). Por conseguinte, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de um compromisso contínuo e articulado entre todos os envolvidos no processo educativo, de modo que as diferenças sejam não apenas respeitadas, mas também valorizadas como parte integrante do aprendizado e do desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é um desafio que demanda um compromisso conjunto de toda a comunidade escolar. Este trabalho abordou diversas estratégias que podem ser implementadas, como a elaboração de planos individualizados de atendimento e o uso de recursos visuais, que são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor. No entanto, é imprescindível que essa inclusão não seja compreendida apenas como uma obrigação legal, e sim como uma oportunidade de enriquecer o processo educativo de todos os envolvidos.

A primeira consideração a ser feita é que a inclusão efetiva de alunos com autismo requer um entendimento profundo das especificidades desse público. Segundo Souza (2018), é imprescindível que educadores e gestores escolares compreendam que cada aluno é único e tem diferentes formas de aprender e se desenvolver. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender a essas particularidades, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente do ambiente escolar.

Além disso, a elaboração de planos individualizados de atendimento é uma estratégia vital para a inclusão de alunos com TEA. Esses planos devem ser construídos em conjunto com a família, os professores e, sempre que possível, com o próprio aluno. Segundo Silva (2019), a participação ativa da família no processo educacional é essencial para que as intervenções sejam efetivas e alinhadas às necessidades do aluno. Isso reforça a ideia de que a inclusão não deve ser uma responsabilidade apenas da escola, mas sim um trabalho colaborativo que envolva todos os atores sociais.

Os recursos visuais, por sua vez, têm se mostrado extremamente eficazes na facilitação do aprendizado para alunos com autismo. De acordo com Lima (2020), esses recursos ajudam a estruturar o ambiente escolar e a tornar as informações mais acessíveis. A utilização de quadros de rotinas, pictogramas e outros materiais visuais pode contribuir para que esses alunos compreendam melhor as atividades propostas e se sintam mais seguros no ambiente escolar.

Contudo, para que essas práticas sejam implementadas de maneira eficaz, é necessário que haja um investimento significativo na formação continuada dos professores. A capacitação de educadores é uma questão central, pois muitos deles podem não ter formação específica em educação inclusiva e, conseqüentemente, podem se

sentir despreparados para lidar com as demandas de alunos com TEA. De acordo com Martins (2021), programas de formação continuada que abordem as especificidades do autismo e metodologias inclusivas são fundamentais para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Além da formação dos professores, a disponibilização de recursos adequados para o AEE é imprescindível. As escolas precisam contar com materiais didáticos adaptados, equipamentos e espaços que favoreçam a inclusão de alunos com TEA. Segundo Oliveira (2022), a falta de recursos pode comprometer a implementação das estratégias inclusivas, tornando o ambiente escolar um lugar menos acessível para esses alunos.

A promoção de uma cultura escolar inclusiva também é uma prioridade. Isso envolve não apenas a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, como também a sensibilização de toda a comunidade escolar. É essencial que alunos, professores, funcionários e famílias se engajem em ações que valorizem a diversidade e promovam a empatia. Conforme destaca Almeida (2020), a sensibilização da comunidade escolar é um fator determinante para a construção de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Desse modo, a inclusão de alunos com TEA pode beneficiar toda a comunidade escolar, visto que promove a convivência e o respeito à diversidade. O contato com diferentes formas de ser e aprender contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e tolerantes. Segundo Costa (2019), a inclusão é um importante instrumento para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que a inclusão não é um processo linear e pode apresentar desafios ao longo do caminho. O acompanhamento contínuo dos alunos, por meio de avaliações periódicas e ajustes nas intervenções pedagógicas, é crucial para garantir que a inclusão seja efetiva. De acordo com Santos (2021), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, que possibilita identificar avanços e áreas que ainda necessitam de atenção.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma legislação que favoreça a inclusão. O Brasil tem uma série de leis que garantem o direito à educação inclusiva, porém sua implementação ainda enfrenta desafios. É fundamental que as políticas públicas sejam efetivas e que as escolas sejam apoiadas na implementação de práticas inclusivas. Segundo Pereira (2020), a articulação entre diferentes esferas governamentais é essencial para o fortalecimento das ações de inclusão.

A inclusão de alunos com TEA também requer um olhar atento às questões emocionais e sociais. É fundamental que as escolas promovam atividades que favoreçam a socialização e o desenvolvimento emocional dos alunos. A criação de espaços para a expressão de sentimentos e o fortalecimento de vínculos afetivos são essenciais para o bem-estar desses estudantes. Conforme destaca Rocha (2021), a escola deve ser um lugar onde todos se sintam acolhidos e respeitados.

Assim sendo, a colaboração entre diferentes profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é crucial para o sucesso da inclusão. A atuação integrada desses profissionais pode potencializar o desenvolvimento dos alunos com TEA, oferecendo suporte especializado para complementar o trabalho dos educadores. Segundo Almeida (2020), a interdisciplinaridade é um caminho promissor para a promoção da inclusão escolar.

Por fim, é imprescindível que a sociedade como um todo esteja engajada na promoção da inclusão. A conscientização sobre o autismo e a importância da inclusão deve ir além das paredes da escola, alcançando as famílias e a comunidade em geral. Campanhas de sensibilização e eventos educativos podem contribuir para desmistificar o autismo e promover uma cultura de acolhimento e respeito. À medida que a sociedade se torna mais informada e empática em relação às necessidades das pessoas com TEA, cria-se um ambiente mais favorável para que esses alunos possam se desenvolver plenamente, não apenas na escola, mas em todos os aspectos de suas vidas.

A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista é um reflexo da evolução social e do reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Para que esse processo se concretize, é essencial que sejam promovidas ações de apoio e formação que transcendam o ambiente escolar. Isso inclui a promoção de eventos comunitários, workshops e palestras que discutam o autismo e as melhores práticas para a inclusão. Assim, a comunidade se torna protagonista desse processo, contribuindo para a formação de uma rede de apoio que sustente os alunos em suas jornadas educativas. Além disso, a promoção de espaços de diálogo entre pais, educadores e alunos permite a troca de experiências e a construção de um entendimento mútuo, fundamental para a construção de laços de confiança e colaboração.

Outro aspecto importante é a necessidade de uma abordagem centrada no aluno que considere suas preferências, seus interesses e suas necessidades específicas. A personalização do ensino, que respeite os ritmos e estilos de aprendizagem de cada

aluno, pode ser uma estratégia poderosa para garantir que a inclusão ocorra não apenas de modo formal, mas também significativo. É preciso que os educadores estejam preparados para ouvir e entender as vozes dos alunos com TEA, permitindo que eles participem ativamente do seu processo de aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio de práticas que incentivem a autonomia, como a escolha de atividades, a definição de metas pessoais e a participação em decisões que afetam seu cotidiano escolar.

A esse respeito, ressalta-se que o papel da tecnologia na inclusão de alunos com TEA não pode ser subestimado. Ferramentas tecnológicas como aplicativos educativos e plataformas de aprendizagem digital oferecem novos meios de engajamento e interação. Elas podem ser utilizadas para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e atraentes, que atendam às necessidades dos alunos e favoreçam seu desenvolvimento. A tecnologia pode servir como um suporte adicional, facilitando o acesso à informação e proporcionando novas formas de expressão e comunicação. A integração dessas ferramentas na prática pedagógica deve ser planejada de forma cuidadosa, sempre considerando as características individuais dos alunos.

Por último, mas não menos importante, a construção de um ambiente escolar inclusivo exige uma mudança cultural profunda. Isso envolve a desconstrução de preconceitos e estigmas associados ao autismo, promovendo uma visão mais ampla e positiva das capacidades e dos potenciais dos alunos com TEA. A educação inclusiva deve ser uma responsabilidade coletiva, na qual todos os membros da comunidade escolar se sintam empoderados para contribuir para um ambiente mais justo e acolhedor. A promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade deve ser uma prioridade, com a implementação de práticas que celebrem as diferenças e que incentivem a convivência harmônica entre todos os alunos.

Em suma, a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é um caminho repleto de desafios, mas também de oportunidades. A construção de um ambiente educacional inclusivo requer um esforço conjunto, que abrange desde a formação de educadores até a sensibilização da comunidade, passando pela elaboração de estratégias pedagógicas eficazes e pela utilização de recursos adequados. Ao promover a inclusão, estamos não apenas garantindo o direito à educação de todos, mas também contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, empática e respeitosa. A inclusão é um processo contínuo que exige reflexão, adaptação e, acima de tudo, a disposição de todos para caminhar juntos em direção a um futuro mais inclusivo e solidário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2020.
- ALMEIDA, Maria. *Educação e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2022.
- BARBOSA, Pedro. *Inovações em Gestão*. São Paulo: Editora Saraiva, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70, 2016.
- CAMPOS, Ana. *A Nova Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSTA, Carlos. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- COSTA, Fernanda. *Psicologia e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pearson, 2019.
- DENZIN, Norman K. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Boston: Pearson College Div., 2016.
- FREITAS, Lucas. *Comunicação e Sociedade*. São Paulo: Editora Atlas, 2019.
- GARCIA, Renata. *Teorias da Comunicação*. São Paulo: Editora Summus, 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Juliana. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- LUCAS, Felipe. *Novas Abordagens em Educação*. São Paulo: Editora Papirus, 2022.
- MANTOAN, Marlene. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MARTINS, Eduardo. *Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Editora Atlas, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Tiago. *Ensino Híbrido*. São Paulo: Editora Papirus, 2020.
- OLIVEIRA, Jorge. *Educação Inclusiva*. São Paulo: Editora Moderna, 2022.
- OLIVEIRA, Sheila. *Gestão Educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- PEREIRA, André. *Metodologias Ativas*. São Paulo: Editora Atlas, 2021.
- PEREIRA, Rita. *Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Papirus, 2020.

PERRENOUD, P. *Construir Competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

ROCHA, Tatiane. *Educação a Distância*. São Paulo: Editora Atlas, 2021.

SANTANA, Marcos. *Formação de Professores*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SANTOS, Camila. *Políticas Educacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

SILVA, Ricardo. *Tecnologia e Educação*. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

SOUZA, Aline. *Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Editora Papirus, 2017.

SOUZA, Bruno. *Educação e Diversidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

CAPÍTULO 10

ARTE-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E DESAFIOS PRÁTICOS NA INCLUSÃO

CRISTINA APARECIDA DE SOUSA OLIVEIRA ANTUNES¹

THELMA MARIA MOURA BERGAMO²

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO³

RESUMO

O texto analisa as contribuições da Arte-Educação para a sensibilização estética nas experiências pedagógicas voltadas às práticas escolares inclusivas. A metodologia adotada é uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, cujo objetivo é investigar como o ensino de Artes favorece o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva no ambiente escolar. Para isso, são analisadas publicações de pesquisadores que abordam o desenvolvimento humano, o ensino de Artes e a educação inclusiva, com foco na educação básica, na educação infantil e no ensino fundamental I. A análise segue critérios previamente estabelecidos para discutir as contribuições da disciplina de Artes nas escolas e o papel do professor nesse processo. Espera-se que a pesquisa evidencie a importância da Arte como promotora de experiências multiculturais e da formação docente voltada para esse trabalho. Considera-se fundamental que o ensino de Artes seja dinâmico, flexível e interacional, promovendo uma aprendizagem significativa que contribua para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-Educação. Criatividade. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

¹ Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
E-mail: cristina.oliveira.antunes@outlook.com.

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: thelma.moura@ifgoiano.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este estudo é desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Voluntariado de Iniciação Científica (Pivic) e integra o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância do ensino de Artes para a sensibilização estética nas práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na educação infantil no contexto da educação especial.

Um dos processos importantes dentro dessa vivência em Artes é a experiência estética, que pode ser definida como uma vivência sensorial, emocional e reflexiva em relação a um objeto, uma obra de arte ou uma experiência artística. Esse é o momento em que as percepções se tornam mais intensas ao observar algo, gerando sensações que podem variar entre repulsa e simpatia, horror e calma, ou nojo e satisfação. Por exemplo, ao assistir a um filme, a música em uma cena de tensão pode intensificar a experiência, provocando ansiedade e desespero no espectador, algo intencional por parte de quem produz a sonoplastia. Cada vivência sensorial carrega uma intenção, e é a partir dessas sensações que o ser humano vai moldando suas experiências estéticas.

Conforme Dewey (2010), a experiência estética precisa ser vivenciada de maneira integral, relacionando os sentidos externos aos internos, o que resulta em uma vivência real e intensa dessa experiência. Essa vivência precisa ocorrer para que seja possível estabelecer um comparativo entre o que se conhece (experiência anterior) e o que se sente (experiência nova). Trata-se de aguçar a sensibilidade, possibilitando que a criança expresse, por meio de diferentes linguagens, suas impressões referentes à experiência proposta. Essa liberdade de expressão permite que a criança defina se a experiência foi boa ou não, se foi apreciativa ou não, e isso favorece a criação de seu próprio território expressivo e de ação, configurando o processo de vivenciar sua experiência estética. Dessa forma, busca-se compreender como o ensino de Artes pode ser um veículo para essa experiência, favorecendo a valorização do estudante como protagonista do processo educacional dentro dessa sensibilização estética, respeitando suas especificidades cognitivas e promovendo uma práxis pedagógica que fortaleça a relação entre professor e aluno.

Diante disso, algumas questões norteiam a pesquisa: como o ensino de Artes pode contribuir para a inclusão educacional e social na educação infantil? Quais

práticas pedagógicas favorecem a sensibilização estética nesse contexto? A relevância dessa investigação reside na discussão sobre como as Artes, por meio das múltiplas linguagens, podem potencializar a autoria e a expressão infantil, com o intuito de que as crianças possam entender e se relacionar com o mundo de forma autônoma, ampliando seu repertório cultural e suas potencialidades humanas. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às diversidades presentes no contexto escolar, considerando o aumento da demanda por atividades mais inclusivas, que respeitem a diversidade cognitiva e promovam a integração social nas escolas contemporâneas.

A pesquisa dialoga e se fundamenta nos estudos de autores como Simão, Assis e Caballero (2024), Ricieri e Santos (2015), Amaral (2018) e Silva *et al.* (2021), que discutem a importância do ensino de Artes na educação de forma inclusiva, apresentando, por meio de relatos, experiências e revisões bibliográficas, elementos significativos que podem ser desenvolvidos no contexto educacional atual. Além disso, a pesquisa se apoia em autores que fundamentam a relevância do ensino de Artes na escola, como Brazil e Marques (2014), Machado (2013), Nascimento (2022) e Ramaldes (2017).

No que diz respeito à educação infantil, as Artes aqui referem-se a todas as linguagens artísticas – música, teatro, artes visuais e dança – que contribuem para a formação estética quando iniciadas na primeira infância (idade de 0 a 5 anos). Essas práticas permitem um desenvolvimento psicomotor adequado e favorecem a aprendizagem das crianças, possibilitando que desenvolvam entendimentos sobre o mundo, comuniquem-se e expressem suas ideias, observações, gostos e sentimentos. Além disso, o estudo parte do princípio de relacionar a sensibilização estética da Arte-educação com a prática educacional inclusiva, levando em consideração as condições oferecidas tanto aos alunos quanto aos professores no contexto educacional atual.

Este artigo está estruturado em quatro partes principais: o método, que descreve os procedimentos de pesquisa utilizados para a construção deste; os resultados e as discussões, que apresentam o desenvolvimento da pesquisa com base nos autores e documentos que versam sobre o ensino de Artes; e as considerações finais, que sintetizam as ideias, destacando a relevância do tema. Essa organização permite um entendimento claro e progressivo da pesquisa, desde a coleta de informações até a reflexão final.

MÉTODO

Esta é uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e abordagem qualitativa, o que possibilita a análise das interações e experiências relacionadas ao tema. Após a definição do tema e das questões de pesquisa, o método utilizado foi uma busca bibliográfica na plataforma de acervo digital Google Acadêmico, com foco em artigos publicados entre 2015 e 2024, por se tratarem de pesquisas mais recentes.

Na busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: inclusão, educação infantil, Arte-Educação e ensino de Artes. Diversos trabalhos foram encontrados, muitos dos quais com contribuições significativas. No entanto, apenas alguns foram selecionados, por serem mais relevantes, apresentando experiências práticas do ensino de Artes na educação básica e dentro da temática proposta. Entre os autores que dialogam com o tema, destacam-se Simão, Assis e Caballero (2024), Brazil e Marques (2014), Ricieri e Santos (2015), Amaral (2018), Silva *et al.* (2021), Freire (1996), Arroyo e Silva (2012), Machado (2013), Nascimento (2022) e Ramaldes (2017).

Além dos artigos, documentos que fundamentam a educação infantil e inclusiva também contribuíram para esta construção, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (2013), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Estes são documentos fundamentais que orientam o ensino nas escolas e também levantam questões relevantes sobre essas realidades.

Com base nos fundamentos teóricos e nos documentos analisados, a seguir, serão apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa, destacando as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Artes e suas contribuições para a formação estética e social das crianças na educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discutir o ensino de Artes na escola, logo se remete a práticas de senso comum relacionadas à pintura e ao desenho em papel, muitas vezes sem a devida instrução ou reflexão. Isso pode evocar a imagem de um professor que pouco ou nada sabe

sobre sua própria prática, direcionando atividades vazias e sem contexto. No entanto, o ensino de Artes na escola deve proporcionar experiências e conhecimentos que proporcionem ao aluno uma vivência significativa, capacitando-o a direcionar seu olhar sempre que se deparar com uma nova experiência estética. São atividades intencionais e orientadas. Como afirmam Brazil e Marques (2014), os professores acabam sendo considerados dispensáveis quando não demonstram compromisso com o ensino, respeito pelo conhecimento dos estudantes e domínio específico da área em que atuam. Isso ocorre quando o professor não consegue desenvolver atividades com intencionalidade, permitindo que suas aulas sejam conduzidas de maneira superficial. A Arte, sendo um conhecimento universal, é um direito de todos e deve ser reconhecida como uma disciplina de igual importância para a Língua Portuguesa e a Matemática (Brazil; Marques, 2014).

Como se trata de um direito universal, a Arte pode tornar-se uma ferramenta valiosa e essencial para que as relações de convivência das pessoas com deficiência respeitem seus direitos e permitam o despertar de suas potencialidades (Silva *et al.*, 2021). Ou seja, ao garantir o direito de acessar o ensino, o aluno com deficiência tem assegurado o exercício de sua cidadania e o desenvolvimento de suas habilidades e competências de acordo com suas próprias capacidades. Nesse contexto, as experiências no ensino de Artes proporcionam dinâmicas inclusivas, que permitem ao aluno vivenciar, dentro de suas limitações, o processo artístico. Mesmo diante das dificuldades que alguns alunos possam apresentar, nada os impede de participar de maneira ativa na prática artística.

Conforme Ramaldes (2017), que reforça a contribuição da Arte na formação humana e na sensibilização estética, essa abordagem permite experiências singulares ao indivíduo em processo de formação. Ela direciona o olhar do aluno tanto para a percepção da experiência estética de forma individual quanto coletiva. No entanto, observa-se que as atividades nem sempre são oferecidas de maneira igualitária, desconsiderando a capacidade de cada aluno, seu tempo de desenvolvimento e seu processo de aprendizagem. Muitas vezes, as atividades são descontextualizadas e vazias. Ao propor essas atividades, é necessário refletir sobre como garantir que todos consigam participar de maneira significativa.

A Arte é um campo do conhecimento que instiga diretamente a sensibilidade e a percepção, por isso é um campo em que a educação estética pode ser desenvolvida [...] a prática artística como um caminho para a formação humana a ser desenvolvido nos locais de ensino é possível sim, mesmo com as grandes limitações existentes na educação atual. É possível possibilitarmos um ensino que parta da experiência do indivíduo e do grupo, estimulando a expressão da individualidade e da imaginação de cada um, construindo-a num coletivo (Ramaldes, 2017, p. 86-87).

As limitações são constantemente vivenciadas nas escolas, o que frequentemente causa a desmotivação de muitos professores. Isso ocorre porque as propostas pedagógicas, pensadas e direcionadas à reflexão da prática pelos próprios alunos, restringem-se, na maioria das vezes, a atividades de lápis e papel. Essas propostas precisam de apoio para que sua elaboração aconteça como planejado, proporcionando uma relação de entrega do aluno com a atividade proposta.

Além disso, é necessário explorar os ambientes escolares e os diversos materiais ou as possibilidades que a Arte oferece, como dança, música e teatro. Quando um desses mecanismos é utilizado, por exemplo, a dança, a criança percebe que possui um corpo que se torna o objeto de trabalho. A partir dessa experiência corporal, ela se percebe, percebe os outros, seus movimentos e até onde pode ir com esses movimentos, experimentando possibilidades e trabalhando a lateralidade, o equilíbrio, a força e a intensidade. Quando a música é a proposta estética, a criança experimenta, por meio do som, as sensações que certos sons provocam na mente e no corpo. Ela ouve músicas que fazem parte ou não de sua realidade e pode refletir sobre como esse efeito é sentido pelo próprio corpo. São experiências muitas vezes realizadas no coletivo, mas sentidas de forma individual, pois cada criança descreve essa sensação de maneira única.

A EDUCAÇÃO EM ARTES

Conforme Silva *et al.* (2021), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (2013) e apresenta o seguinte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação

de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (Brasil, 1993, p. 15).

Conforme a legislação, a Arte-educação oferece benefícios quando existe um plano de aula elaborado que direciona o ensino para aspectos de reflexão e sensibilização estética, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida e a relação que a Arte pode estabelecer com as crianças na perspectiva inclusiva. Com um planejamento adequado, o professor é capaz de transmitir conhecimento por meio das diversas linguagens artísticas, abordando temas como povos, gêneros, etnias, religiões, classes sociais, além de ensinar sobre tolerância, respeito e diálogo diante da pluralidade existente no mundo e das contextualizações históricas e sociais (Brasil; Marques, 2014). Dessa forma, o professor consegue orientar, por meio de práticas educativas libertadoras, o olhar do aluno, ajudando-o a perceber e a atuar no mundo com um pensamento mais consciente das relações sociais, com autonomia sobre suas próprias capacidades e com respeito a si e aos outros (Silva *et al.*, 2021).

Com relação ao documento anterior, que apresenta as contribuições da Arte no contexto educacional, destaca-se que o contato da criança com a Arte ocorre na educação infantil, que é a primeira fase da educação básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos de idade – creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. O objetivo dessa fase é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também menciona, em seus dispositivos, a importância da educação em Artes e da Educação Especial, conforme descrito a seguir:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art.

4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996).

De acordo com o ordenamento jurídico, existem direitos estabelecidos em documentos que regem a educação básica no país, os quais garantem que crianças com deficiências tenham o mesmo acesso ao ensino que as crianças do ensino regular. Além disso, é possível citar outros documentos que orientam o ensino de Artes na educação infantil, sempre com foco na perspectiva inclusiva. Um exemplo é o caso das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (2010), que apresentam o ensino de Artes como uma diretriz que promove a interação das crianças com diversas manifestações artísticas, como música, artes plásticas, artes gráficas e cinema (Brasil, 2010). Dessa forma, já reconhece como a Arte contribui para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, além de seu potencial para estimular, desde cedo, a sensibilidade plástica, incentivando as crianças a refletirem sobre ela.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino na educação básica, garantindo um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e promovendo seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a educação básica (Brasil, 2018). Elaborada com base na trajetória histórica da educação no Brasil, a BNCC apresenta, na educação infantil, cinco campos de experiência, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre esses eixos, destacam-se: corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; e escuta, fala, pensamento e imaginação. Esses eixos reconhecem as Artes como um fator essencial para o desenvolvimento inicial da criança e ressaltam o corpo como o principal instrumento de práticas pedagógicas educativas, especialmente por meio das brincadeiras.

O brincar na primeira infância é levado muito a sério, pois a criança pequena não consegue diferenciar a realidade da fantasia, uma vez que ainda não compreende o sentido do concreto. O processo de desenvolver brincadeiras que envolvam o corpo e a Arte é trabalhado de forma intensa, conduzindo a uma profunda reflexão sobre si mesma (Machado, 2013). A criança inventa, apropria-se, cria e recria regras, envolvendo-se profundamente nesse processo criativo, agindo de maneira espontânea e dinâmica, utilizando diversas possibilidades por meio das mais variadas linguagens.

A experiência da criança pequena é relacional, intensa, viva [...] ela vive seu cotidiano intensamente e sem distanciamento de seu brincar e desenhar [...] O brincar

é o lugar do novo, do inusitado, da criação de tempos e espaços. O brincar é espaço da autenticidade, da palavra falante. Brincar é compartilhar experiências imaginativas. Na primeira infância, o brincar não é representação de papéis: é presença, é presentificação de modos de ser e estar. O brincar e seu gesto espontâneo, criativo, há que ser preservado (Machado, 2013, p. 256-258).

Ou seja, por meio de seu próprio corpo, em interação com o espaço e a comunidade escolar, a criança faz suas descobertas pessoais e aprimora seu desenvolvimento psicomotor, utilizando diversas linguagens artísticas e brincadeiras. A escola deve proporcionar essas experiências e vivências para que haja uma conexão entre o corpo da criança e as atividades propostas, sempre buscando formas de inclusão para todos. Ao contribuir com a Educação Especial, as brincadeiras ajudam as crianças a não perceberem as diferenças com um olhar preconceituoso. Pelo contrário, elas frequentemente imitam o outro, tentando compreender o funcionamento daquele corpo por meio de propostas lúdicas que identificam essas dificuldades e permitem que lidem com empatia. Esse reforço também deve ser realizado pelo professor.

Esse é o direcionamento do ensino no eixo “O Eu, o Outro e o Nós”, da BNCC (2018), que aborda a relação de identidade da criança, quem ela é e como se relaciona com os outros. A vivência no meio familiar e social permite que ela descubra as culturas que moldam e constroem sua identidade social, identificando-se como ser humano e social por meio da Arte. Atividades que estimulam a abstração, as relações consigo mesma e com o outro, e o respeito mútuo, utilizando o próprio corpo como meio de compreensão, promovem a sensação de pertencimento a um grupo ou a um local. Isso porque a criança precisa construir essa imagem para desenvolver sua identidade.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o papel do corpo na aprendizagem, nas práticas artísticas e nas formas como ele é percebido e utilizado no processo educativo, principalmente quando se trata de crianças com diferentes habilidades e necessidades.

QUE CORPO É ESSE NO ENSINO DE ARTES?

É necessário refletir sobre o corpo que se apresenta na educação infantil e inclusiva: um corpo precarizado, violentado, rejeitado, que carrega inseguranças e dores não mencionadas, enfrentando preconceitos e guardando sofrimentos. Esses corpos

têm limitações e uma história além da escola, marcada por insegurança, medo da rejeição e dificuldades físicas. São corpos em desenvolvimento, tentando se adequar às demandas sociais. No tocante a isso, Arroyo e Silva (2012) questionam como a docência pode olhar de forma ética e profissional para essas vidas, que já chegam à escola com uma bagagem de vivências e experiências. É na prática docente que esse olhar deve se manter atento – além disso, ressalta-se que, por meio da Arte, torna-se possível construir identidades positivas, de resistência e luta, humanizando a escola e afirmando positivamente esses corpos.

Sendo assim, é fundamental respeitar os saberes que as crianças já apresentam sobre as Artes, mesmo na primeira infância, pois esses saberes se manifestam nas propostas realizadas e nas expressões corporais, atitudes, gestos e oralidades das crianças. Trata-se de uma relação essencial para que a construção no contexto comunitário tenha conexão com os saberes curriculares, “uma vez que educar é, substancialmente, formar” (Freire, 1996, p. 18). Essas relações dependem da criticidade do professor, de sua concepção de mundo e das observações que faz sobre a comunidade em que vive. Esse olhar gera acolhimento e respeito pelo educando, direciona o ensino e permite que a criança seja autora do seu próprio processo de aprendizagem no ensino de Artes, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva no ambiente escolar.

Ainda em relação à reflexão de Freire (1996), Simão, Assis e Caballero (2024) afirmam que é por intermédio desses processos dialógicos, problematizadores e reflexivos, que os sujeitos pensantes conseguem, por meio da educação, criar conexões conscientes e reconhecer que são capazes de progredir, melhorar e superar-se a cada dia, por serem, essencialmente, incompletos. Isso se realiza por meio da Arte, ao discutir direitos, deveres, autonomia, protagonismo e outros temas que fazem conexão com embates atuais, remarcando sua importância na vida do ser humano em construção. As atividades artísticas, quando materializadas pelas crianças na educação infantil, consistem em expressar sentimentos conectados às temáticas mencionadas, resignificando a existência. Dessa forma, essa materialização proporciona ao aluno a concretude do que foi vivenciado, estabelecendo conexões que permitem experienciar a sensibilização estética proposta pela Arte. O mesmo ocorre na Educação Especial, sendo um momento de permitir que essas crianças sintam e expressem suas opiniões

sobre o que foi proposto, deixando fluir por meio do uso de materiais adequados à sua idade e limitações, sempre respeitando seus corpos.

Nessa perspectiva do contexto da educação infantil e inclusiva, o cuidado, o zelo e o afeto são fundamentais para o acolhimento de todas as crianças, incluindo as neurodivergentes ou com deficiências, proporcionando-lhes segurança em toda e qualquer atividade praticada. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Dessa forma, a criança adquire confiança para se expressar de qualquer maneira, sabendo que o educador lhe oferecerá afeto e compreensão. Nesse contexto, o educar caminha lado a lado com o cuidar, e como a escola representa seu primeiro contato com o mundo externo, é essencial que esse fortalecimento seja estabelecido, conforme aponta Nascimento (2022, p. 36),

O âmbito da Educação Infantil compreende uma fase que requer promover o educar juntamente com o cuidar. O processo de afetividade está inteiramente ligado a esta fase, pois a criança necessita de um apoio, de um zelo maior, já que a escola é onde ela estabelece o primeiro contato com o mundo externo desacompanhado de seus pais.

Amaral (2018) e Ricieri e Santos (2015) afirmam que a Arte, no processo de inclusão, possibilita o aumento da capacidade de ação e de experiência da criança, promovendo seu desenvolvimento cognitivo e desempenhando um papel significativo em seu processo de crescimento pessoal. Nesse contexto, a Arte na educação infantil é sempre vivenciada pela criança de forma lúdica. Ela brinca de faz de conta, de dançar, de imitar, com tinta, com fantoches e, entre tantas linguagens propostas pelas Artes, as crianças vão se permitindo experienciar e se relacionar, o que impacta diretamente em suas ações e em seus pensamentos sociais.

Nesse enfoque da arte contribuindo no processo de inclusão na escola é relevante considerar: a diversificação do trabalho no espaço escolar; as associações que o educando faz entre o real e o imaginário, estabelecendo significações concretas

para ele, construindo seu conhecimento; e, no seu processo educativo, formando-se e transformando-se em um ser pleno, integral (Amaral, 2018, p. 2).

Sendo assim, as discussões indicam a continuidade da necessidade de educar com intencionalidade, especialmente ao relacionar o ensino de Artes à inclusão. Não é possível propor novas metodologias se a atuação do professor não for intencional em sua prática pedagógica, pois é fundamental que o educador traga para sua prática formas de mediar o ensino, sempre possibilitando ao aluno a emancipação, a autonomia e o desenvolvimento de um senso estético crítico. Por meio da ludicidade, é possível estabelecer a conexão entre Arte, inclusão e infância, trabalhando conceitos que promovam a aceitação, a superação e a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o ensino de Artes na perspectiva da educação inclusiva, analisando como ele favorece o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial no contexto da educação infantil, sob uma abordagem inclusiva no ambiente escolar.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória, foi possível dialogar com autores que abordaram as contribuições do ensino das linguagens artísticas no contexto educacional, bem como aqueles que destacaram a Arte como um instrumento de inclusão. Processos educativos que promovem a criatividade, a liberdade de expressão e a sensibilidade contribuem para uma formação humana intencional.

A partir do estudo de obras que versam sobre a educação básica, especificamente o ensino infantil e o ensino fundamental I, de pesquisadores que trataram do desenvolvimento humano, do ensino de Artes e da educação inclusiva, as publicações foram analisadas com base em critérios previamente estabelecidos. Esses estudos discutem as contribuições da disciplina de Artes nas escolas e o papel do professor nesse processo.

A Arte não apenas promove a sensibilidade estética e a reflexão, mas também oferece um espaço para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A educação em Artes permite que as crianças experimentem e explorem diferentes formas de expressão, ao mesmo tempo em que se conectam com o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, o planejamento das aulas de Artes deve ser construído com foco na diversidade cultural e nas necessidades de cada aluno, incluindo aqueles com deficiências, identificando suas especificidades. O ensino de Artes deve respeitar as diferenças e ser uma ferramenta para promover a inclusão, utilizando a empatia e a reflexão para que todas as crianças possam se expressar e aprender de forma significativa, de maneira segura e acolhedora.

A primeira infância é marcada pela relação entre o corpo e o aprendizado. As atividades artísticas, como brincadeiras e práticas lúdicas, ajudam as crianças a se expressarem e a desenvolverem habilidades motoras e cognitivas. A Arte, ao ser incorporada nesse processo, permite que as crianças se envolvam de forma espontânea e criativa, sem barreiras para a expressão de seus sentimentos e pensamentos, utilizando os recursos disponíveis com maior liberdade.

A Arte, no contexto da educação inclusiva, favorece a autonomia da criança, permitindo que ela descubra suas próprias potencialidades e se perceba como parte ativa desse contexto social. O respeito às diferentes formas de aprendizagem e a promoção de práticas que considerem as limitações de cada criança são fundamentais para que a inclusão seja eficaz.

A presença de um ambiente acolhedor e afetivo é essencial, especialmente para crianças neurodivergentes ou com deficiência, pois a educação infantil, fase de transição para o mundo escolar, exige que o educador combine o “cuidar” com o “educar”, criando um espaço seguro e de confiança onde todas as crianças se sintam competentes e respeitadas.

Portanto, por meio de práticas artísticas, as crianças têm a oportunidade de se expressar, refletir sobre suas próprias identidades e relações sociais, bem como de vivenciar temas como a diversidade, o respeito e a solidariedade. As Artes, quando trabalhadas de forma inclusiva, podem ser uma ferramenta poderosa para a construção de imagens positivas e de resistência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcia Amira Freitas do. As contribuições da arte no processo de inclusão. *In*: III CINTEDI, 2018, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora,

2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44393>. Acesso em: 14/12/2024 00:20

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16. mar. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. *Arte em questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes Paulista, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o ela é. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013.

NASCIMENTO, Samantha dos Santos. *Educação antirracista na Educação Infantil: Embates e possibilidades de enfrentamento*. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2022.

RAMALDES, Karine. Ensino de Arte: Qual Ensino de Arte Queremos? *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Goiânia, v.13, n.2, p. 73-91, 2017.

RICIERI, João Guilherme Barreto Prandini; SANTOS, Mateus Mito dos. A arte inclusiva e a inclusão da arte: alguns apontamentos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro,

n. 29, 2015. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/144>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Célia Jesus dos Santos; MELO, Genilda Alves Nascimento; SANTOS, Andreia Quinto dos; REIS, Carlos Alexandre Lima. Arte e afetividade: elementos essenciais na formação de estudantes com deficiência. *In: VII CONEDU - Conedu em Casa*, 2021, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80270>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SIMÃO, Selma Machado; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; CABALLERO, Alan Isaac Mendes. Direitos, inclusão e arte-educação: um experimento voltado à construção da consciência crítica. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. e0063, 2024. DOI: 10.5965/198431782012024e0063.

CAPÍTULO 11

CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

LUANA ARAÚJO SERAFIM CHAGAS ¹

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS ²

RESUMO

O presente artigo visa compreender o processo de alfabetização da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como o seu comportamento em sala de aula. Assim, compreende-se que a instituição escolar tem um papel relevante na formação dos seus alunos, principalmente da criança com TDAH, na fase de aquisição da escrita e leitura, competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, escolar, social e inclusivo. Nesse sentido, este estudo desenvolve-se a partir das questões norteadoras, como: quais são as particularidades que uma criança com TDAH apresenta no âmbito escolar? Quais são as dificuldades que ela apresenta na alfabetização? E quais os métodos que o professor pode utilizar para uma alfabetização plena do educando com TDAH? Dessa forma, buscou-se investigar métodos de alfabetização durante esse período. Quanto à metodologia utilizada neste trabalho, recorreu-se à pesquisa de cunho bibliográfico, por meio de livros, artigos científicos e sites provenientes de fontes confiáveis, os quais contribuíram para o presente estudo. O objetivo foi destacar a importância de reconhecer que as práticas adotadas em sala de aula podem influenciar na formação acadêmica da criança com transtorno, que, muitas vezes, é mal compreendida.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização. Inclusão. Métodos. TDAH.

¹ Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: luana.araujo@estudante.ifgoiano.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

Como prescreve o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM*, 5ª Edição (2014), os déficits primários do TDAH podem causar prejuízos na comunicação social ou no desempenho acadêmico. Por isso, é direito da criança que os cuidadores busquem um diagnóstico ao observar características peculiares do transtorno ainda no início da pré-escola, a fim de minimizar impactos futuros em sua vida escolar. Além disso, o DSM-V (2014) afirma que, quando o indivíduo passa a fase da adolescência e encontra-se na fase adulta, alguns sintomas, como hiperatividade, tornam-se menos perceptíveis, dificultando ainda mais o diagnóstico do transtorno.

A Lei n.º 14.254, 30 de novembro de 2021, resguarda a compreensão da criança com TDAH nas suas particularidades específicas, dispondo sobre o acompanhamento integral, a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento para o diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino que o educando se encontra e até sobre o acompanhamento e apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021).

Vale ressaltar que, além do atendimento educacional escolar dos educandos, a referida legislação ampara os sistemas de ensino, com o intuito de garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, incluindo os possíveis encaminhamentos para o atendimento multissetorial e formação continuada, a fim de que os docentes sejam preparados e capacitados a identificar precocemente os sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade.

Isso significa que a legislação busca garantir a capacitação dos professores como uma parte essencial para que o aluno com TDAH tenha de fato uma proposta educativa que considere suas especificidades de aprendizagem, compreendendo-o e auxiliando-o a alcançar o seu desenvolvimento pleno educacional, inclusive a alfabetização, tema da nossa pesquisa (Brasil, 2021).

Contudo, a etapa do processo de aquisição de leitura e escrita choca-se com o período em que a criança apresenta os comportamentos de maneira mais evidente do TDAH, acarretando muitos desafios para a criança e aos profissionais da educação.

Sendo assim, desponta a problemática desta pesquisa, sob os seguintes questionamentos: quais são as particularidades que uma criança com TDAH apresenta no âmbito escolar? Quais são as dificuldades que ela apresenta na alfabetização? E quais os métodos que o professor pode utilizar para uma alfabetização plena do educando com TDAH?

Diante dessas questões elencadas, buscamos percorrer uma trajetória de estudo para que o profissional da educação encontre caminhos metodológicos para facilitar o processo de inclusão do aluno com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, por meio de livros, artigos científicos e sites provenientes de fontes confiáveis, concretos, que contribuem para a escrita de uma pesquisa científica, bem como fundamentar o entendimento acerca do objeto de estudo. Silva, Saramago e Hilário (2021, p. 4) argumentam sobre isso o seguinte:

A base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa. Não basta realizar uma revisão bibliográfica que não iria contribuir no desenvolvimento, deve conter conhecimentos significativos que colaboram com a evolução do trabalho. Assim, uma pesquisa bibliográfica se resume em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas na solução da problemática através do estudo do tema. A seguinte lista de subseções principais na seção Métodos não é de forma alguma exaustiva; os autores podem usar subtítulos mais claros para descrever suas pesquisas específicas.

No período de 19 a 21 de dezembro de 2023, foi feito um levantamento bibliográfico de artigos com o descritor TDAH na base de dados do site SciELO. Por meio dessa busca, obteve-se o resultado de 201 artigos encontrados entre os anos de 2001 a 2023, sendo 74 na área da saúde, três de caráter conceitual e 51 na área da educação. Desses, excluiu-se 69 trabalhos de língua estrangeira (inglês e espanhol), pois o objetivo deste estudo centra-se na junção do assunto de TDAH e alfabetização no Brasil, cujos trabalhos estejam na língua portuguesa.

Já no procedimento de leitura dos resumos dos artigos ocorreram algumas exclusões, uma vez que encontramos um livro de acesso restrito, duas entrevistas e um artigo da área de filosofia, que apenas citava TDAH em uma só palavra em todo o texto. Nas datas de 08 de maio de 2024 a 14 de maio de 2024 realizamos na plataforma

CAPES outras pesquisas com os descritores de TDAH: alfabetização: com filtro de 2014 a 2024, com isso obtemos apenas 6 artigos, no processo de análise dos títulos e resumos classificamos apenas 2 artigos e excluimos 4 que focalizavam na área da saúde, e como o foco era encontrar métodos de alfabetização, essa área não ajudaria nas nossas pesquisas. Por intermédio dos estudos em artigos, documentos e livros de autores significativos na área do TDAH e da Alfabetização, conseguimos chegar a uma análise das particularidades do TDAH, sendo possível refletir sobre os métodos de alfabetização e relacioná-los ao processo de aprendizagem do educando com o transtorno.

O TRANSTORNO NA ALFABETIZAÇÃO

O TDAH é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento, sendo os sintomas a desatenção, a desorganização e/ou a hiperatividade com impulsividade, características que fazem com que a pessoa portadora desse transtorno não consiga se concentrar durante muito tempo em uma só tarefa, além da perda constante de materiais, e também a impossibilita de ouvir o que se é pedido.

Em relação à impulsividade e hiperatividade, os comportamentos são mais agitados, na escola a criança não consegue permanecer sentada e prestar atenção na professora, interrompendo constantemente as atividades de outros colegas de sala, além de apresentar dificuldades para apreender o conteúdo, comprometendo seu aprendizado e desempenho escolar. Esses sintomas são bem expressivos e excessivos na idade do desenvolvimento da criança de 5 a 7 anos.

Seno (*apud* Schmitt; Justi, 2021) aponta que o TDAH vem sendo considerado preocupante pelos educadores, visto que, na fase em que a criança começa o seu contato com a escrita e a leitura, observa-se que a ausência de atenção e concentração afeta e compromete o processo de aquisição de ambas as habilidades. Grande parte dos educadores reconhece que a leitura e escrita são aprendizagens fundamentais para o bom desenvolvimento acadêmico do estudante, por isso considera-se relevante reconhecer de forma específica a relação do TDAH com a leitura e escrita.

Grégoire e Pierart (*apud* Schmitt; Justi, 2010) dizem que o domínio da leitura pressupõe a precisão e o reconhecimento das palavras, ou seja, a “fluência”, ao mesmo tempo que também necessita de capacidades linguísticas e cognitivas suficientes

para compreender o texto escrito, em relação às quais se destacam habilidades importantes, como a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e a nomeação seriada rápida (Schmitt; Justi, 2021). A consciência fonológica pode ser definida como o conhecimento das unidades que compõem a palavra falada e a habilidade de manipulação delas. Essa habilidade é de natureza metacognitiva e precisa de reflexão acerca da estrutura fonológica da linguagem oral (Schmitt; Justi, 2021).

Sabe-se que o indivíduo com TDAH apresenta diferentes dificuldades no âmbito escolar, por isso é importante que o espaço pedagógico esteja munido dos suportes necessários para atender às necessidades e especificidades dos estudantes que tenham o referido transtorno. Assim explica Araújo (2002, p. 5),

Para os transtornos específicos do aprendizado, a orientação é pedagógica, acompanhada de terapia de suporte. Por exemplo, pacientes com transtorno da leitura são ajudados quando o material didático lhes é transmitido por via da audição, com outras pessoas lendo textos ou gravando os mesmos, já que a dificuldade reside na decodificação da leitura. Da mesma forma, escolas que permitam que estes alunos sejam submetidos a testes com alguém lendo as questões, ao invés do aluno fazê-lo, permitirão que este indivíduo progrida academicamente, desenvolvendo seu potencial. Para aqueles com transtorno de matemática, o ideal seria capacitá-los à utilização dos conceitos matemáticos na vida diária.

O contexto domiciliar tem um importante papel em mostrar ativamente o “mundo” da leitura e escrita para a criança em sua cotidianidade, porém muitas famílias não sabem identificar os sinais do TDAH. Geralmente, os primeiros sinais desse transtorno são identificados no contexto escolar. Por essa razão, a família deve participar ativamente da vida escolar do educando, frequentando as reuniões escolares e valorizando os profissionais de educação que acompanham seus filhos, pois a escola auxilia no reconhecimento dos sintomas, na busca por um diagnóstico e na condução do aprendizado de crianças com TDAH.

Diante disso, um diagnóstico preciso e rápido da criança com TDAH é essencial para ativar seu cognitivo, estabelecer uma rotina adequada no processo de aprendizagem e identificar as possíveis dificuldades que ela enfrenta no ambiente escolar. Além disso, é fundamental observar seus comportamentos, que podem variar entre atento ou desatento, quieto ou interessado, hiperativo e inquieto. No entanto, ressalta-se que

a presença desses sintomas não é necessariamente um indicativo do transtorno, mas sim sinais que devem ser avaliados por profissionais clínicos capacitados.

Na escola, normalmente os sintomas do TDAH aparecem de maneira mais expressiva, principalmente na alfabetização, já que demandam maior atenção para o desenvolvimento das tarefas propostas. Desse modo, ficando em evidência os possíveis sinais do transtorno no comportamento dos alunos. Nesse sentido, cabe à escola, conjuntamente com a família, caso os sintomas sejam recorrentes, buscar o acompanhamento de um profissional de apoio como prevê a Lei n.º 14.252, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, a fim de assegurar que o indivíduo não seja prejudicado nem se retraia e retroceda em virtude de sua deficiência, visto que, em alguns casos, o aluno pode voltar a recair nos costumes antigos e esquecer-se dos avanços já conquistados. Logo, deve-se sempre proporcionar sua melhora e buscar seu crescimento acadêmico.

A reflexão da garantia dos direitos das pessoas com TDAH vai ao encontro do direito à alfabetização, pois quem domina a leitura e a escrita vive em uma rotina grafocêntrica: escreve bilhetes, lê bulas de remédios, informa-se pela leitura, entre diversas outras atividades que nos submergem. Embora nos esqueçamos de como era nossa vida antes de aprender a ler e a escrever, sabemos da importância da leitura e escrita para o pleno desenvolvimento humano, seja na área profissional, pessoal, cultural ou acadêmica.

Sobre isso, Soares (2020) nos traz uma representação do processo histórico da invenção da língua escrita, na qual observamos que a invenção da escrita ocorreu por causa de demandas culturais e sociais. Isso significa que, no decorrer do tempo, a sociedade sentiu a necessidade de criar a escrita para se comunicar e utilizá-la para a organização do trabalho. Assim, tornamo-nos em uma sociedade grafocêntrica, centrada na escrita, que faz o seu uso diariamente.

Respaldados em Soares (2020), compreendemos que a alfabetização se materializa no uso correto das técnicas, dos procedimentos e das habilidades presentes na leitura e escrita, ou seja, o uso correto da ortografia e habilidades motoras com os instrumentos aplicados na escrita, como usar a função de cada ponto, a organização da página, entre outros.

Ferreiro (2014) ressalta que a invenção da escrita permite compreender sua importância por meio das demandas sociais e culturais, bem como de suas

particularidades regionais, como as gírias de cada estado, os comunicados e os sotaques especiais, conseqüentemente, a influência na escrita, no significado e na compreensão do indivíduo.

Além disso, outro método de aquisição da leitura e escrita a ser destacado diz respeito ao letramento. Apesar de ser distinto do processo de alfabetização, mencioná-lo neste estudo é relevante, uma vez que ambos se complementam e devem acontecer simultaneamente (Soares, 2003). Com base em Soares (2003), sobre o conceito de letramento, depreende-se que o ato de ler e escrever não são suficientes, uma vez que devem ser considerados os níveis de alfabetização funcional³, o contexto social onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, bem como os seus conhecimentos prévios adquiridos no seu cotidiano. Sendo assim:

- os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;
- os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura, interpretação e produção de textos em diferentes situações que envolvem a língua escrita – e eventos de letramento.

Desse modo, a alfabetização e o letramento de uma criança com TDAH devem ocorrer simultaneamente, visto que o conceito de *alfaletrar* reúne a teoria e a prática, além de envolver a formação integral do aluno (Soares, 2020). Contribuindo para essa formação, a escola deve adequar-se para atender às especificidades dos educandos que apresentam o TDAH, pois isso pode influenciar positivamente no desenvolvimento da apropriação da leitura e escrita. Ao olhar o mundo de maneira simplificada e, ao mesmo tempo, completa, desenvolve-se, com isso, capacidades de aprendizagens sociais e escolares.

Sobre isso, a Lei n.º 14.252, 30 de novembro de 2021, em seu artigo 2º, dispõe que as escolas de educação básica das redes públicas e privadas, com o apoio das

3 O analfabetismo funcional consiste na incapacidade que um indivíduo tem de interpretar informações em textos e usá-las no cotidiano, ainda que consiga reconhecer letras e números. Há cinco níveis de alfabetização: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Sendo os dois primeiros considerados analfabetos funcionais. Analfabetismo Funcional (Analfabetismo [...], [202-]).

famílias, dos serviços de saúde e das redes de proteção social, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando, visando ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração desta pesquisa buscou seguir reflexões pautadas em referências bibliográficas para compreender a criança com TDAH. Para tanto, centrou-se em analisar métodos de alfabetização no ambiente escolar e interligá-los com as necessidades das crianças com TDAH. A seguir, a tabela com os artigos utilizados nesta pesquisa bibliográfica para as análises:

Quadro 1 - Artigos relacionados à temática TDAH selecionados na busca bibliográfica.

Autores/Ano de Publicação*	Título	Descritor de Busca
Rita de Cássia Fernandes Signor, Ana Paula de Oliveira Santana (2020)	“A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”	TDAH
Cassia Tochetto de Oliveira, Ana Cristina Garcia Dias (2018)	“Psicoeducação o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que, como e para quem informar?”	TDAH
Cláudia Rodrigues de Freitas, Cláudio Roberto Batista (2017)	“A atenção, a infância e os contextos educacionais”	TDAH
Rita de Cassia Fernandes Signor (2016)	“Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade: implicações para a constituição leitora do aprendiz”	TDAH
Simone Patrícia da Silva, Carina Pessoa Santos, Pedro de Oliveira Filho (2015)	“Transtorno de Déficit de atenção/Hiperatividade: uma análise histórica e social”	TDAH
Rita Signor (2013)	“Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise histórica e social”	TDAH
Vera Lúcia Orlandi Cunha, Claudia da Silva, Maria Dalva Lourencetti, Niura Aparecida de Moura Ribeiro Paula, Simone Aparecida Capellini (2013)	“Desempenho de escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura”	TDAH
Guiomar Albuquerque, Maria Maia, Marcus Mais, Anielia França, Paulo Mattos, Giuseppe Patora (2012)	“Processamento da linguagem no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”	TDAH

Coutinho Gabriel Mattos, Paulo Araújo. Cátia (2007)	“Desempenho neuropsicológico de tipos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas de atenção visual”	TDAH
Vasconcelos Jaine de Souza Lima Felizardo, João Everaldo Alves (2020)	“Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH; os desafios e as possibilidades”	TDAH, Alfabetização
Gonçalves Sineide Ferreira, Bárbara Eduarda Barbosa (2021)	“A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental”	TDAH, Alfabetização
American Psychiatric Association (2014)	“Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º edição - DSM-5”	

*Realizado o filtro de recorte temporal na busca entre os anos de 2014 a 2024.
Fonte: Elaboração própria.

Notou-se uma escassez de trabalhos que apresentam métodos e estratégias de alfabetização para a criança com TDAH no período de alfabetização. Nesse caso, observou-se que esses trabalhos tinham como foco os medicamentos usados para o tratamento do transtorno, como a ritalina. Infelizmente, os estudos encontrados não têm centralidade no ensino particularizado da criança com TDAH. Contudo, os apresentados neste artigo aproximaram-se do nosso objeto de estudo, ou seja, apresentaram os métodos e as estratégias de alfabetização específicas para alunos com TDAH.

Segundo Signor e Santana (2020), o indivíduo com TDAH apresenta comportamentos típicos e particularidades distintas em relação àqueles sem o transtorno. Apesar dessa condição, não há impedimento para que a criança realize uma aprendizagem significativa. Entretanto, é recomendável que ela conte com uma rede de apoio – incluindo pais, psicólogos, psiquiatras e toda a rede escolar –, haja vista que, sem esse suporte, dificilmente o processo de alfabetização do aluno terá êxito e ou alcançará um resultado próximo do ideal. Buscar o diagnóstico precoce e tratamentos referentes a traumas logo na infância é um fator determinante para a vida escolar da criança, pois isso promove um desempenho melhor e sem traumas. É importante também frisar que a criança deve ser respeitada e jamais maltratada, visto que o tratamento positivo implica no seu desempenho e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para atender às demandas dos alunos com TDAH no contexto da sala de aula, a rede escolar deve estar preparada em todos os aspectos e, principalmente, conhecer o aluno. Nesse sentido, Gonçalves e Ferreira (2021) analisaram vários casos e identificaram demandas presentes em mais de uma instituição de ensino, sugerindo mudanças

em decorrência disso, a fim de que o aluno seja de fato incluído e consiga construir aprendizados na área da alfabetização, dentre esses fatos analisados por Gonçalves e Ferreira (2021, p. 12) estão:

- a. Tarefas que demandam muito tempo para realização devem ser dispensadas, pois, de maneira geral, estes alunos costumam se distrair com essas tarefas, exigindo um tempo maior para conseguir finalizá-las.
- b. Alunos com TDAH possuem uma necessidade maior de “gastar energia”, de forma que o tempo de aula, no qual devem ficar sentados, torna-se um desafio, por isso, devem ser evitadas aulas com conteúdos longos. É comum que o estudante que se enquadra neste tipo de TFE procure sair da sala com mais frequência (pedidos constantes para beber água ou utilizar o banheiro) ou que levante para pegar algum material emprestado com o colega que está em outra parte da sala.
- c. Alunos com TDAH necessitam de maiores estímulos para construir conhecimento e, além disso, por apresentarem inteligência média ou acima da média e terem dificuldades para seguir orientações, Rohde (1999), os alunos com TDAH dos anos finais do EF devem preferencialmente realizar uma atividade de cada vez e concluir uma etapa para iniciar outra.
- d. Nos anos finais do EF os alunos com TDAH ficam mais motivados e atentos quando são realizadas atividades lúdicas, que movimentam o corpo ou quando as orientações são dadas em etapas.
- e. É comum que os professores do EF disponibilizem em suas aulas um excesso de informações, porém, para os alunos com TDAH, o fluxo das atividades deve ser variado, pois a monotonia da mesma atividade por um longo período faz com que este aluno fique estressado e cada vez mais desinteressado. Art. 1º, o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no *caput* deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Diante disso, observa-se a responsabilidade da escola em promover uma educação inclusiva em seu currículo, de modo que o aluno com TDAH receba um tratamento específico, o professor amplie seu olhar acerca desse transtorno, elabore atividades e métodos pedagógicos adequados à proposta de ensino, voltados para o

desenvolvimento do estudante, garantindo que ele alcance um desempenho escolar condizente com seu progresso.

A esse respeito, Felizardo e Vasconcelos (2020) enfatizaram a formação continuada de professores e o trabalho coletivo em favor da educação de crianças com TDAH e a falta de uma formação, que pode causar diversos pontos negativos, inibir e piorar mais ainda o quadro clínico da criança com esse transtorno, além de dificultar o ensino e a aprendizagem, nesse caso o processo de alfabetização. Como solução, os autores propuseram pensar coletivamente e construir propostas inclusivas na escola que favoreçam os educandos com TDAH.

A Educação inclusiva é uma prática que precisa ser ampliada cada vez mais para a participação de todos e deve estar familiarizada com as informações básicas do TDAH no PPP (Projeto Político Pedagógico), e é muito importante que todo o corpo docente esteja preparado para trabalhar com uma criança que apresente qualquer distúrbio ou transtorno e, ao perceber alguma característica diferenciada, encaminhar imediatamente a criança para uma avaliação (Felizardo; Vasconcelos, 2020, p. 5).

É de extrema importância que a escola atualize e busque melhorias constantes para a educação inclusiva, pois, como demonstrado neste trabalho, trata-se de um fator muito sério e que pode afetar profundamente a vida dos estudantes, de forma positiva ou negativa, dependendo inteiramente de como a escola dá assistência a esses estudantes que necessitam de uma inclusão pautada pela equidade, uma vez que a igualdade, como já vimos, não atende a suas necessidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita e a leitura são práticas essenciais para a efetivação da alfabetização do indivíduo, garantem o acesso aos mais diversos níveis de conhecimento, à informação e à cidadania. Com efeito, este estudo permitiu refletir sobre os possíveis métodos de alfabetização de uma criança com TDAH. Para tanto, analisamos as particularidades da criança com o transtorno e como devem agir os pais e os profissionais de educação, na tentativa de minimizar as dificuldades na fase de alfabetização. Desse modo,

possibilitando à criança o seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional por meio de metodologias e intervenções que valorizam suas potencialidades e criatividade.

Por meio das pesquisas realizadas, verificou-se a importância da escola e do professor, no intuito de identificar precocemente a síndrome, a fim de que a criança tenha a oportunidade de ter um ensino adequado a sua condição. No entanto, observou-se que os métodos ou as estratégias de alfabetização são aplicados sem priorizar a criança com TDAH, dificultando sua inserção na cultura letrada. Outro fator observado é que os pais buscam o diagnóstico apenas na fase de alfabetização, comprometendo, com isso, o ensino, a aprendizagem e o desempenho escolar da criança.

Quando a escola e a família se unem com o propósito de superar as implicações causadas pelo TDAH na fase escolar da criança, as intervenções podem ajudá-la a superar as dificuldades de aprendizado. Dessa forma, os resultados tendem a ser satisfatórios no convívio escolar, nas relações familiares, nas interações sociais e no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0021-75572002000700013>. Acessado em 10 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei n.º 14.254 de 30 de novembro de 2021*. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Bárbara Eduarda Barbosa. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. *Educação e Tecnologia*, Minas Gerais, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25043>.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. *A Influência de Variáveis Cognitivas e do TDAH na Leitura de Crianças*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 37, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e37326>.

SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457340739>.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

VASCONCELOS, Jaine de Souza Lima; FELIZARDO, João Everaldo Alves. Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH: Os desafios e as possibilidades. *ID on line. Revista de Psicologia*, Jaboaão dos Guararapes, v. 14, 2020. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CAPÍTULO 12

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

ROSEMARY DO COUTO FREITAS ¹

SUSIANE NUNES DE QUEIROZ ²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica inclusiva no ensino de Língua Inglesa, com o objetivo de explorar estratégias que promovam uma aprendizagem significativa e acessível para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs). A metodologia envolveu a aplicação de práticas adaptativas, como o uso de recursos multimodais, tecnologias assistivas e atividades colaborativas, fundamentadas em teorias como o Design Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme abordado por Bock, Gesser e Nuernberg (2018), e a Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1987). O relato inclui a descrição do contexto escolar, das estratégias adotadas e dos resultados alcançados, com ênfase no engajamento e no progresso dos estudantes no domínio do idioma. Os resultados indicaram avanços significativos na aprendizagem e na inclusão dos discentes com NEEs, evidenciando a eficácia de abordagens pedagógicas que respeitam a individualidade e promovem o protagonismo juvenil. Esse relato reforça a importância de práticas inclusivas no ensino de línguas, apontando caminhos para uma educação mais equitativa e acessível.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão. Língua Inglesa. Necessidades Educacionais Especiais. Práticas pedagógicas.

¹ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: rosemary.couto@hotmail.com.

² Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: susianequeiroz@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática as estratégias pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Inglesa, abordando os desafios e as possibilidades de promover um aprendizado significativo e acessível para estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas (NEEs). O objetivo geral deste relato é apresentar e refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas implementadas no ensino de Língua Inglesa, com foco em sua relevância para a formação integral dos discentes. Além disso, busca-se descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas para atender estudantes com NEEs no contexto do ensino de Língua Inglesa, refletir sobre os impactos dessas estratégias no aprendizado do idioma e contribuir para a disseminação de abordagens inclusivas que incentivem o protagonismo e o engajamento dos estudantes.

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios significativos no que diz respeito à inclusão e à equidade de acesso à educação de qualidade. No estado de Goiás, esses desafios se tornam ainda mais evidentes ao observarmos a diversidade sociocultural, econômica e geográfica da região. A realidade das escolas goianas reflete desigualdades que impactam diretamente a efetivação do direito à educação, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, populações indígenas e comunidades rurais. Nesse contexto, é crucial considerar a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem uma inclusão efetiva e a superação dessas barreiras (Brasil, 2008).

Dessa forma, a escolha do tema Estratégias Pedagógicas Inclusivas no Ensino de Língua Inglesa justifica-se pela necessidade de promover um ensino acessível e significativo para estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. Além disso, considera-se os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, especialmente no estado de Goiás, onde as desigualdades socioculturais, econômicas e geográficas são acentuadas, tornando-se fundamental investigar práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão efetiva desses estudantes.

No início desta investigação, já se reconhecia que a inclusão no ambiente educacional vinha sendo amplamente discutida tanto em termos legais quanto pedagógicos, com avanços significativos no arcabouço jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Lei

Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) consolidaram direitos e diretrizes que buscam assegurar a inclusão educacional de pessoas com deficiência (Mittler, 2003). Contudo, a implementação prática dessas diretrizes ainda enfrenta limitações, sobretudo em contextos marcados por desigualdades regionais e pela falta de formação docente específica.

A relevância do tema para a atualidade está na urgência de se construir uma educação mais inclusiva e equitativa, especialmente em um momento em que as discussões sobre diversidade e inclusão ganham cada vez mais destaque no cenário global. No ensino de Língua Inglesa, em particular, o domínio do idioma representa uma oportunidade de ampliação das possibilidades de comunicação e acesso ao mercado de trabalho, contribuindo para a inserção social e profissional dos estudantes com NEEs (Cast, 2011).

Dessa forma, este trabalho pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para apoiar professores de Língua Inglesa na implementação de estratégias inclusivas, fortalecendo a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Por meio do relato das experiências realizadas, espera-se não apenas evidenciar os impactos positivos dessas práticas no contexto educacional, mas também inspirar ações que promovam a valorização da individualidade e das potencialidades de cada estudante, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

MÉTODO

Para compreender a eficácia das estratégias pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Inglesa, este estudo utilizou o relato de experiência acerca das atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês do Colégio Estadual Homero Honorato, em Trindade/GO, fundamentando-se em abordagens teóricas que enfatizam a importância da inclusão educacional, da mediação pedagógica e da diversificação das práticas de ensino. Os conceitos norteadores incluem as teorias de Vygotsky, os princípios do Universal Design for Learning (UDL) e a perspectiva da aprendizagem significativa (Vygotsky, 1987; Ausubel, 1963).

A escolha das estratégias pedagógicas inclusivas como tema de pesquisa está fundamentada na necessidade de compreender como adaptar o ensino de Língua Inglesa para atender às demandas de estudantes com NEEs, promovendo uma educação

equitativa e acessível. O objetivo foi investigar a eficácia dessas estratégias em promover engajamento e aprendizado significativo, destacando práticas que pudessem ser replicadas ou adaptadas em outros contextos educacionais semelhantes.

Uma das principais bases teóricas deste trabalho é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1987). Segundo o autor, a ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo, que corresponde ao que ele consegue realizar de forma autônoma, e ao nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a ajuda de um mediador, como o professor ou colegas mais experientes. No contexto deste trabalho, a ZDP foi um conceito central para planejar intervenções que favorecessem o aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs). Estratégias como a formação de grupos heterogêneos e o uso de atividades colaborativas foram projetadas para criar oportunidades de aprendizagem mediada, nas quais os estudantes pudessem superar barreiras linguísticas e cognitivas por meio do apoio mútuo e do uso de recursos adaptados.

Os princípios do Universal Design for Learning (UDL), desenvolvidos pelo Center for Applied Special Technology, também orientaram as práticas pedagógicas implementadas (Cast, 2011). O UDL propõe que o ensino seja planejado de forma a contemplar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, reconhecendo a diversidade dos estilos de aprendizagem dos estudantes (Bock; Gesser Neurnberg; 2018). No contexto das aulas de Língua Inglesa, esses princípios foram aplicados ao utilizar materiais visuais simplificados, como *flashcards* ilustrados, vídeos legendados e aplicativos educativos, que ofereceram diferentes caminhos para a aquisição do vocabulário e da gramática. Além disso, a flexibilização dos prazos e a adoção de um planejamento estruturado contribuíram para criar um ambiente de aprendizagem acessível, respeitando o ritmo individual de cada estudante.

Outro referencial teórico relevante foi a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1963). Essa abordagem enfatiza que o aprendizado é mais eficaz quando o novo conhecimento se conecta a conceitos ou experiências previamente adquiridos. Com base nisso, as atividades planejadas buscaram relacionar o conteúdo da Língua Inglesa ao cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e engajante. Para reforçar a ligação entre os conceitos trabalhados em sala de aula e as situações práticas foram utilizados jogos, dinâmicas em grupo e quizzes, promovendo, assim, maior envolvimento dos alunos com o conteúdo.

No início da investigação, reconheceu-se que as práticas pedagógicas inclusivas estavam alinhadas a diretrizes legais e a teorias educacionais consolidadas, como a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1987), o Universal Design for Learning e a aprendizagem significativa de Ausubel. Contudo, havia uma lacuna em pesquisas específicas que explorassem a aplicação desses conceitos no ensino de Língua Inglesa, especialmente em escolas públicas de contextos desafiadores como o de Goiás.

Diante disso, considerando a realidade do contexto escolar do Colégio Estadual Homero Honorato, buscou-se desenvolver um projeto voltado para a inclusão e a promoção da equidade. Para isso, foram realizadas atividades durante as aulas de inglês ao longo de oito encontros, desenvolvidas no terceiro bimestre de 2024 em uma turma da 2ª série do ensino médio composta de 30 estudantes, dos quais dois apresentavam necessidades educacionais específicas: um com Síndrome de Down (SD) e Deficiência Intelectual (DI) e outro com apenas Deficiência Intelectual (DI). Inicialmente, esses estudantes demonstravam dificuldades de engajamento com as atividades propostas e enfrentavam barreiras linguísticas, o que exigiu adaptações no planejamento pedagógico.

A partir dessas demandas, foram implementadas estratégias inclusivas que contemplavam as seguintes dimensões:

Adaptação dos materiais didáticos

Foram utilizados materiais visuais e simplificados, como *flashcards* com imagens associadas a palavras-chave em inglês, criados para facilitar a compreensão e a memorização do vocabulário. Também foram usados vídeos legendados em inglês, permitindo a associação entre o texto escrito e a linguagem falada, ampliando as formas de acesso ao conteúdo.

Práticas de ensino colaborativas

Os estudantes foram organizados em grupos heterogêneos, compostos de diferentes níveis de proficiência. Essa configuração favoreceu a troca de conhecimentos e o aprendizado por meio da cooperação.

Tecnologias como recursos de inclusão

Aplicativos educativos e plataformas on-line como Kahoot e Quizizz foram utilizados para criar quizzes interativos e oferecer feedback imediato, promovendo engajamento e aprendizado.

Rotinas e ajustes pedagógicos

Planejamento estruturado e flexível para respeitar os ritmos individuais e criar um ambiente inclusivo.

Nesse contexto, o ensino de Língua Inglesa representa uma ferramenta essencial para a inserção social e profissional, e a garantia de que estudantes com NEEs tenham acesso igualitário a esse aprendizado é um passo crucial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Os resultados das estratégias foram avaliados por meio de observações diretas, registros das interações em sala de aula e feedback dos estudantes e professores. Além disso, foram considerados os avanços na participação, no engajamento e no desempenho dos estudantes com NEEs em comparação com o início do projeto.

A implementação dessas estratégias resultou em avanços significativos no aprendizado e no engajamento dos estudantes, indicando que práticas inclusivas bem planejadas podem efetivamente transformar o ambiente educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados com essa pesquisa evidenciaram impactos positivos no aprendizado e no engajamento dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. Observou-se que as estratégias pedagógicas inclusivas, como o uso de materiais adaptados e tecnologias assistivas, contribuíram significativamente para a superação de barreiras no processo de aprendizado da Língua Inglesa. Os estudantes com NEEs demonstraram maior confiança ao interagir com colegas e professores, indicando uma melhora na autoestima e no senso de pertencimento. Além disso, as dinâmicas colaborativas, como os jogos em grupo e as atividades interativas

foram fundamentais para fortalecer a cooperação entre os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e equitativo.

O impacto positivo também foi notado no desempenho acadêmico dos estudantes, com avanços no vocabulário, na compreensão oral e na capacidade de usar expressões básicas em inglês em contextos práticos. As avaliações formativas realizadas ao longo dos encontros confirmaram o progresso dos discentes, destacando a eficácia de práticas como quizzes digitais e atividades lúdicas. Além disso, a flexibilidade no planejamento e o respeito ao ritmo individual garantiram que todos os alunos, independentemente de suas limitações, pudessem participar ativamente do processo educativo. Esses resultados reforçam a importância de metodologias adaptativas e inclusivas para promover uma educação de qualidade, alinhada aos princípios de equidade e acessibilidade.

Os resultados da pesquisa corroboram com as discussões presentes no cenário científico atual sobre inclusão educacional, indicando a importância de estratégias pedagógicas adaptativas no ensino de línguas. Estudos recentes destacam que a inclusão efetiva de estudantes com NEEs demanda práticas que não se limitam às adaptações pontuais, integrando tecnologias assistivas, metodologias colaborativas e abordagens que respeitem a individualidade do estudante. Os dados obtidos nesta pesquisa reforçam essa perspectiva, evidenciando que práticas como as mencionadas promovem avanços não apenas no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, áreas que frequentemente são negligenciadas no planejamento educacional.

No contexto do ensino de Língua Inglesa, os resultados dialogam com a crescente valorização do idioma como ferramenta de inclusão social e participação global. A utilização de recursos multimodais e ferramentas digitais, amplamente discutida na literatura acadêmica contemporânea, mostrou-se essencial para superar as barreiras de aprendizagem enfrentadas por estudantes com NEEs. Além disso, os avanços observados na interação e na confiança dos estudantes confirmam o potencial transformador de um ambiente de aprendizagem inclusivo, alinhando-se a debates científicos que defendem a educação como um direito universal e como um meio para reduzir desigualdades. Esses achados fortalecem a relevância de pesquisas aplicadas na área de educação inclusiva, apontando caminhos concretos para integrar práticas pedagógicas inovadoras às demandas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se configura como um relato de experiência e demonstrou que a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Inglesa pode favorecer significativamente o aprendizado e o engajamento de estudantes com necessidades educacionais. A pesquisa respondeu o problema proposto ao comprovar que as adaptações nos materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas e o planejamento de atividades colaborativas são estratégias eficazes para atender às necessidades desses estudantes (Brasil, 2008). Especificamente, observou-se que estudantes com Síndrome de Down (SD) e Deficiência Intelectual (DI) apresentaram avanços concretos no domínio do vocabulário e na compreensão oral, evidenciando o impacto positivo das práticas inclusivas em seu desenvolvimento acadêmico e social.

Os resultados obtidos apontaram avanços concretos no domínio do vocabulário e na compreensão oral dos estudantes, especialmente daqueles com diagnósticos de SD e DI, que se beneficiaram de metodologias adaptadas às suas especificidades. Apesar das dificuldades iniciais, como a necessidade de conciliar o ritmo de aprendizagem individual com o coletivo, a experiência confirmou a importância de práticas pedagógicas baseadas na inclusão e no respeito à diversidade.

A experiência relatada ressalta que o papel do educador transcende a simples transmissão de conteúdos; ele atua como mediador, criando condições para que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou diagnósticos, possam participar e aprender. Nesse sentido, este relato busca inspirar outros professores a adotarem práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para uma educação mais equitativa e significativa.

Apesar dos resultados satisfatórios, a experiência também revelou desafios, como a necessidade de equilibrar o ritmo de aprendizagem individual com o coletivo e de aprimorar continuamente os recursos pedagógicos disponíveis. Para melhorar iniciativas futuras, propõe-se a ampliação de formações específicas para educadores sobre educação inclusiva, o fortalecimento de parcerias com profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, e o investimento em tecnologias mais avançadas que atendam às diferentes demandas dos estudantes. Além disso, sugere-se a criação de um banco de práticas inclusivas compartilhado entre as escolas, permitindo que estratégias bem-sucedidas possam ser adaptadas a diferentes contextos. Essas

proposições visam não apenas à superação das dificuldades observadas, mas também ao aperfeiçoamento contínuo das práticas inclusivas no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ymh6uz4>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAST (Center for Applied Special Technology). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield: CAST, 2011. Disponível em: <http://www.cast.org>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 13

INCLUSÃO: ATITUDES SIMPLES QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÍPICO

CRISTIANE PEREIRA DE OLIVEIRA COSTA¹

RESUMO

O presente relato de experiência aborda a inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação infantil regular, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas para o seu desenvolvimento global. Mesmo com a implementação de políticas públicas no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), muitos desafios têm sido enfrentados para garantir uma inclusão realmente efetiva. A inclusão requer compreensão das especificidades e das potencialidades dos alunos para ser capaz de fazer um planejamento com estratégias pedagógicas adaptadas que resultem em aprendizagem. É essencial que os professores desenvolvam práticas acolhedoras, envolvendo a família e a equipe pedagógica. A formação continuada dos docentes é necessária e fundamental para lidar com a diversidade em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Deficiência. Desenvolvimento. Especificidades. Potencialidades.

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: cris-costa.go@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A partir de 1960, a rotina da sala de aula tem vivenciado várias alterações em virtude da implementação de políticas públicas para o atendimento de crianças com deficiência na escola regular no Brasil. A denominação usada é “crianças com necessidades especiais”, constituindo-se o público-alvo da educação especial e sendo esse o termo referenciado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento ficou caracterizado como marco legal para a educação inclusiva no Brasil em 2008.

Essa política ainda está norteadada pelos direcionamentos da Declaração de Salamanca, que estabeleceu os princípios da educação inclusiva (Declaração [...], 1994). Assim, “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 11).

Foram muitas lutas e discussões sobre o assunto, passando por estágios de exclusão, segregação e inserção de alunos com deficiência na sala de aula das escolas regulares. A inclusão requer muitas estratégias e dedicação para a práxis docente, o que nos remete à indagação: como realizar uma inclusão significativa para o desenvolvimento global de uma criança atípica nos anos finais da educação infantil?

Atualmente, um dos maiores desafios da atuação docente consiste em adequar a sala de aula para receber esse público. Afinal, por mais que existam leis, a esfera educacional ainda apresenta falhas para que essas crianças possam se desenvolver em sua plenitude. Reforça-se a importância de tais documentos, visto que colaboram para que haja respeito, igualdade e atendimento priorizando às especificidades do aluno com deficiência. Em concordância com os estudos sobre “os fundamentos da defectologia”, de Vygotsky (2022), a compensação social influencia diretamente o desenvolvimento global de crianças com deficiência, sendo essencial reconhecer a deficiência, mas também o contexto social em que essa criança está inserida. O docente precisa entender quais as limitações que a criança tem, porém é crucial que perceba a diferença entre suas especificidades e suas potencialidades, buscando priorizar essas potencialidades para que o aluno possa desenvolver seu cognitivo e suas habilidades.

Durante esse processo é necessário que os professores acolham os alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), o que exige mudanças no

comportamento docente, visando a um acolhimento pautado em princípios éticos, igualitários e solidários (Toledo; Martins, 2009). Santos e Martins (2015) pontuam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, ao tentar adequar suas salas de aula às especificidades dos alunos, é a organização do espaço diante da diversidade de casos presentes em um mesmo ambiente. Afinal, é comum que uma única turma inclua crianças com diferentes deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, exigindo do professor um planejamento minucioso e preparação para as intercorrências do cotidiano.

A formação continuada é um requisito importante para o cenário educacional contemporâneo, uma vez que a demanda em sala de aula requer estratégias, adequação e inovação para atender ao público-alvo da educação especial. O professor regente e o professor de apoio devem estar em constante sintonia e planejamento de suas ações, Matos e Mendes (2015) discorrem sobre a carência no oferecimento de cursos de capacitação sobre inclusão pelo poder público e sinalizam que, quando oferecidos, alguns desses cursos são inadequados ou insuficientes para uma prática efetiva. O docente precisa estar preparado para lidar com distintos ritmos de aprendizagem, assumindo o papel de mediador do processo de desenvolvimento do aluno sem negligenciar as necessidades dos alunos típicos e promovendo a construção coletiva de saberes entre seus alunos.

Todo processo de inclusão de alunos com deficiência em sala regular demanda dos professores muita organização, planejamento e flexibilização, exigindo compreensão e observação das necessidades de cada aluno – atípico ou não. Para uma práxis inclusiva e significativa, faz-se necessária uma constante avaliação de suas práticas, buscar novos conhecimentos, mudar a maneira de agir para atingir as expectativas para o desenvolvimento do aluno e aprimorar suas capacidades para ter segurança em sua atuação. Carvalho (1997) ratifica a importância da educação inclusiva ao observar que as escolas não devem limitar as crianças com deficiência, apesar das restrições apresentadas por elas, ressaltando que as instituições de ensino devem ofertar um atendimento especializado para que, com isso, as crianças com deficiência se sintam pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Mantoan (2008, p.36) afirma que a “inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de

boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorar convenientemente as possibilidades de cada um”. Portanto, é necessário que o docente esteja preparado e amparado para atuar na educação, a fim de promover a inclusão em sala de aula, em um ambiente participativo, colaborativo e acolhedor.

Freire (1996, p.108) argumenta que a “inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”. Assim, o professor disposto a educar sob uma perspectiva inclusiva precisa estar capacitado para atuar por meio de abordagens de ensino que promovam a aprendizagem de forma a atender às especificidades de cada aluno, independentemente de suas potencialidades ou deficiências.

MÉTODO

A metodologia utilizada nesta pesquisa é bibliográfica, pois, para a elaboração deste relato, realizou-se um estudo bibliográfico sobre inclusão, com foco na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil do ensino regular, nas adequações necessárias em atividades e dinâmicas e nas propostas em sala de aula – tema central deste estudo. Também foi utilizada a pesquisa-ação, visto que, de acordo com Fonseca (2002), essa abordagem pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática investigada.

Serão descritas, neste relato de experiência, vivências em salas de aula compostas, em média, por 23 alunos do pré-escolar II de uma escola da rede municipal de Iporá/ Goiás no ano de 2024. As turmas eram majoritariamente formadas por crianças de 5 anos de idade, incluindo dois alunos em investigação de neurodesenvolvimento atípico e um aluno com paralisia cerebral. As crianças do pré-escolar II demonstraram-se muito ativas, alegres, espertas e curiosas, além de comunicativas e participativas, demandando, por isso, estratégias diversificadas, adaptadas às suas particularidades, a fim de promover a aprendizagem de todos.

As experiências descritas neste trabalho serão exclusivamente direcionadas às abordagens realizadas para a adequação da sala de aula em prol da inclusão efetiva de um aluno com paralisia cerebral. Seu diagnóstico apresenta Transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem (CID- F80), Transtorno de ansiedade (CID- F41) e Paralisia cerebral atáxica (CID- G 80.4), necessitando de atendimento individualizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Especial é definida como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Sendo assim, o maior desafio do docente não é receber a criança com deficiência em sala de aula, mas sim garantir o seu acesso a todas e quaisquer oportunidades de aprendizagem no espaço escolar. Compreender as diferenças e perceber os limites são imprescindíveis para planejar práticas que contribuam para a participação do aluno com deficiência, promovendo sua integração no contexto escolar.

Assumi a regência no dia quatro de março do ano mencionado, com mais de 40 dias que as aulas haviam iniciado, a rotina já estava estabelecida, o aluno em questão era acompanhado por uma professora de apoio. Suas especificidades que requerem a atenção são o atraso na linguagem, atraso motor, atraso na mobilidade, mesmo sendo uma criança funcional e autônoma, visto que come sozinho, anda com pouco equilíbrio. Entretanto, comunica-se com dificuldade, sendo difícil a compreensão de sua fala e apresenta um atraso em seu desenvolvimento na aprendizagem em relação às crianças da turma.

Com acompanhamento individual, o aluno não participava das atividades do restante da turma, as adaptações eram distantes, muitas estratégias recreativas, uma vez que, quando contrariado, o aluno buscava atenção, brinquedos e longos passeios pelas dependências da escola. A inquietação maior era que a criança não estava inserida no contexto das aulas, muitas vezes atrapalhava o andamento da rotina escolar, comprometendo-a pelas sucessivas crises de ansiedade, choro e recusas. Busquei, então, observar o aluno, para compreender o porquê desses comportamentos e o que desencadeia as crises.

É necessário o educador ter sensibilidade para perceber o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada criança. Como os alunos ocupam o espaço físico, é importante entender como são incentivados a examinar, explorar e construir significações..

Com relação ao relato supracitado, percebe-se que a ansiedade da criança era desencadeada pelo fato de ela não ser compreendida. As aulas de Educação Física também eram motivo de grande recusa por parte do aluno, sempre reforçadas por outros com a justificativa de que era “perigoso” em virtude da sua falta de equilíbrio. Durante esse período, foi possível notar que o cognitivo do aluno era muito afetado pelo atraso

na sua coordenação motora, outro fator que pode ser observado é que a criança sempre era colocada nas últimas carteiras da sala de aula, em um canto, de forma até mesmo excludente.

Com pouco mais de 40 dias na regência do Pré-escolar II, houveram duas trocas de professoras de apoio, causando desregulação emocional, prejuízos na adaptação e no desenvolvimento do aluno. A terceira professora, se adaptou bem às mudanças nas estratégias para a inclusão do aluno no contexto da sala de aula. A afetividade foi muito importante para a efetivação de todo processo, foram propostas adequações para um maior envolvimento do aluno. A criança passou a se sentar na frente, na primeira mesa da fileira, juntamente com os outros alunos que necessitavam de atendimento individualizado. Essa simples medida resultou em maior engajamento e interesse desses alunos nas atividades e explicações que a regente propunha para a turma.

A partir do momento que o aluno se sentiu mais envolvido nas práticas, participando realmente do que era proposto, ele parou de procurar brinquedos na sala de aula, dedicando-se exclusivamente às atividades do restante da turma. Nesse sentido, Zaura (2008) enfatiza que uma escola ou turma inclusiva precisa ser mais que um ambiente para convivência, necessita ser um lugar onde a criança aprenda os mesmos conteúdos que a turma da mesma faixa etária, porém atendendo a suas especificidades, forma de aprendizado e desenvolvimento.

Posteriormente, adotou-se o formato de organização das carteiras em “U” (meia-lua), evoluindo a interação entre os colegas – o que proporcionou benefícios para todos. Assim, notou-se que obtivemos um aumento no engajamento geral dos alunos nas aulas, tornando-as mais participativas, autônomas e melhorando a mobilidade do aluno em questão.

O reforço positivo foi outro divisor de águas para a evolução do aluno. Resultados de estudos revelam que crianças que recebem reforço positivo para comportamentos adequados tendem a apresentar maior autoconfiança e uma resposta emocional mais equilibrada (Santrock, 2020). Vygotsky (1997) considera que uma pessoa com deficiência pode modificar seu estado a partir de estímulos externos e ampliar sua capacidade já desenvolvida. Além disso, o reforço positivo também contribuiu para o ingresso do aluno nas atividades de Educação Física, bem como ajudou a intensificar as potencialidades da criança sem focar em suas limitações, encorajar a “tentar o novo” sem enfatizar os desafios, fazendo com que a criança adquirisse autoconfiança e aumentando significativamente seu envolvimento na dinâmica de sala.

Ao perceber quais eram os interesses e as habilidades do aluno, foi necessário verificar como estava sua coordenação motora, bem como realizar uma sondagem nos outros aspectos do desenvolvimento da criança. Essa avaliação permitiu que houvesse o planejamento das intervenções pedagógicas que foram aplicadas – além de estabelecer relações com as estratégias adotadas para que a aprendizagem acontecesse com mais êxito (Sampaio; Oliveira, 2017). Entre as estratégias utilizadas para desenvolver a coordenação motora do aluno, destacaram-se: o uso de adaptadores de lápis, como os feitos de EVA, atividades com pontilhados, o ensino de como pegar o lápis corretamente, exercícios de pinturas e o trabalho com massas de modelar. Esses recursos foram essenciais para sua evolução.

Passamos a aplicar o método fônico para a aquisição da leitura, trabalhando diariamente os sons das letras, prática que desencadeou um salto evolutivo na oralidade da criança. Com o desenvolvimento da linguagem, sua dicção melhorou significativamente, a adaptação e a flexibilização das atividades de sala e para casa foram alteradas para que a criança conseguisse acompanhar o ritmo dos outros alunos, sempre de acordo com os conteúdos propostos na fase pré-escolar do projeto mediador.

O método fônico consiste na alfabetização por meio da associação entre fonema (som) com o grafema (letras, símbolos), esse método ajudou o aluno a articular as palavras, estimulando de forma divertida os sons das letras e aumentando seu vocabulário (Seabra; Dias, 2011). O fato de a criança perceber que passou a ser compreendida na fala, em suas vontades, diminuiu significativamente suas crises de choro e ansiedade. O aluno passou a participar de todas as dinâmicas de leitura e das atividades propostas, interagindo mais com os demais alunos, que foram incentivados a auxiliar e a cuidar do coleguinha, criando ainda mais vínculos afetivos entre eles. A exclusão em brincadeiras e atividades deu lugar à cumplicidade e à amizade em sala de aula, tornando o ambiente mais acolhedor e propício para a aprendizagem coletiva. Nesse contexto, Vygotsky (1987) pontua que é preciso olhar para além da aparência, ou seja, para além do “defeito” ou da deficiência. Quando deixamos de enfatizar as limitações biológicas do aluno com deficiência, minimizamos o impacto delas na vida da criança.

No geral, o aluno apresentou uma notável evolução ao final do ano letivo, especialmente no desenvolvimento motor, locomotor e da linguagem – sendo este último o mais perceptível. Além disso, seu envolvimento nas propostas de sala de aula, suas interações, a vontade de realizar as dinâmicas e a disposição para aprender, seja na

leitura, na escrita ou na compreensão do mundo ao seu redor, são atos simplesmente motivadores. Sentir-se incluído fez uma grande diferença para o aluno, mas também para os colegas, os professores e a família. Com base na observação diária e nas atividades propostas, foi possível constatar que o aluno está em constante progresso no processo de aprendizagem, demonstrando interesse e se esforçando para aprender e acompanhar a turma.

O referido aluno encontra-se na fase silábica, compreendendo que a sílaba é formada por mais de uma letra, conseguindo identificar o número de sílabas de uma palavra por meio das palminhas. Ele tem evoluído muito a cada dia e busca desenvolver sua autonomia, pedindo para realizar a tarefa sozinho e se superando. Está sempre acompanhado com a professora de apoio, porém faz questão de mostrar para a regente suas atividades, sempre buscando o reforço positivo. Com a motivação em estar sendo parte de um todo e de ser compreendido, houve uma diminuição significativa em suas crises de ansiedade, visto que a criança compreendeu que, para ser entendido, era necessário oralizar suas vontades, assim, aos poucos, substituiu o choro pelo diálogo. No tocante a isso, ressalta-se que ficaram gravadas as palavras da mãe em um dia que foi buscar o filho na escola. Emocionada, ela agradeceu por todas as intervenções, dizendo que, por muito tempo, orou a Deus para ver seu filho falar, e que hoje precisa pedir à criança para ficar calada um pouquinho.

Em suma, salienta-se que não foram utilizados nesta metodologia recursos inovadores, tecnológicos ou extraordinários, mas sim, a partir da observação, da percepção, da sensibilidade, do planejamento e da mudança de atitudes, conseguiu-se implementar uma inclusão simples, concreta e significativa. Tal inclusão mudou a rotina de várias crianças, gerando aprendizado de vida, cooperação, equiparidade, colaboração e, de forma leve, com base no exemplo, afetividade e compreensão, até mesmo dos limites que cada criança apresenta. Portanto, afirmar que a escola inclusiva é possível implica a dedicação do professor em potencializar a participação dos alunos atípicos, promovendo a inclusão por meio de práticas pedagógicas significativas e adequando suas aulas a essas necessidades, sendo fundamental a integração de todos os alunos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é vital ressaltar a possibilidade real de efetivação das políticas públicas de inclusão, considerando o desejo de uma escola igualitária, que favoreça o desenvolvimento global da criança com deficiência no contexto da escola regular. Para tanto, o professor assume um papel crucial nesse processo, primeiro reconhecendo a importância de sua formação e estando preparado para planejar, adequando suas aulas e atividades para que propiciem a participação do aluno e oportunizando, com isso, a inclusão dele. Assim, percebeu-se que, no decorrer do ano letivo, o aluno com paralisia cerebral foi capaz de participar com entusiasmo, sentir-se incluído diariamente e desenvolver visivelmente suas competências e habilidades dentro de suas limitações e no seu tempo.

O aluno passou a executar as atividades com intervenção da professora de apoio, necessitando de estímulo e atenção individual, além de demonstrar ser muito esforçado, superando, assim, seus limites e se desenvolve dentro do esperado para a sua idade. Ele acompanha a turma em todas as propostas e atividades em sala de aula, respeitando suas limitações, e tem demonstrado muito interesse na leitura, identifica sílabas e palavras simples com apoio, todas trabalhadas em sala. Seu interesse em realizar as atividades é cada vez mais crescente, mostra-se muito esforçado e dedicado, realizando os pontilhados e pinturas com muita criatividade. Sua interação com os colegas também evoluiu muito, está sempre rodeado por eles, é muito atencioso e carinhoso com todos. É notável seu desenvolvimento motor, o aluno passou a ter mais controle dos membros inferiores em virtude da participação nas atividades de Educação Física, conseguindo correr pelos espaços da escola com mais equilíbrio, e desenvolveu a oralidade, conversando muito com articulação, o que tornou mais fácil a compreensão de suas falas.

Nesse momento, voltamos à indagação feita anteriormente: como realizar uma inclusão significativa para o desenvolvimento global de uma criança atípica nos anos finais da educação infantil? A resposta é simples: a partir de pequenas mudanças em sala de aula, da observação das especificidades do aluno, do reforço positivo de suas potencialidades, da integração e interação dele com os demais colegas de turma. É a partir da disposição do professor em adaptar e flexibilizar todo o contexto da sala de aula para acolher o aluno com deficiência que sua inclusão se concretiza. Foram

pequenas atitudes de respeito e amor ao próximo que, na realidade do pré-escolar II, surtiram grande efeito na vida daquela criança. Assim, esses são os primeiros passos de sua trajetória escolar, motivando a esperança de que nossos caminhos se cruzem novamente no futuro, com a certeza que todos esses pequenos esforços contribuíram de alguma forma para seu desenvolvimento e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a nova educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Portal Mec*, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FONSECA, J. J. S. da. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. São Paulo: Vozes, 1992.

RODOVALHO, J. X. Ensino especial e educação inclusiva: direito dos portadores de necessidades educativas especiais. *Revista Científica Ciência e Cultura*, [s. l.], n. 2, p. 77-85, 2005.

SAMPAIO, C. M. T.; OLIVEIRA, G. F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.

SANTOS, T.C.C; MARTINS, L.A.R. de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista de Brasileira de Educação especial*, Marília, v. 21, n.3, p. 395-408, 2015.

SANTROCK, J. W. Adolescência. São Paulo: Artmed, 2014. *Revista Ambiente Acadêmico*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <http://cachoeirodeitapemirim.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2016/07/revistaambiente-academico-edicao-2-artigo-7.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SEABRA, A G; DIAS, N M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. Psicopedag.* [online], 2011, vol. 28, n.87, pp.306-320. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/161/metodos-de-alfabetizacao--delimitacao-de-procedimentos-e-consideracoes-para-uma-pratica-eficaz>. Acesso: 15 de dez. 2024.

SILVA, A. C. Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva. Fórum Crítico da Educação. *Revista do ISEP*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 41-55, 2003.

TOLEDO, E.H.; MARTINS, J.B. *A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky* In: Congresso Nacional De Educação-Educere, 9. / Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia-Esbp-Abpp, 3., 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas V: fundamentos de defectologia*. Brasil: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAURA, C. M. F. O processo de inclusão de portadores de transtorno do espectro autista. *Rev. Portal dos Psicólogos*, [s. l.], 2008.

CAPÍTULO 14

TDAH NA INFÂNCIA: DESAFIOS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS EM UM ESTUDO DE CASO

JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS¹

CAROLINA MACHADO MOREIRA²

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta o comportamento e o desempenho escolar, sendo uma das principais causas de dificuldades crônicas na infância, com impactos que podem persistir na vida adulta. Este estudo aborda o caso de uma criança de 9 anos com TDAH, analisando suas particularidades no contexto escolar, as principais dificuldades enfrentadas e propondo estratégias inclusivas para sua aprendizagem. Por meio da utilização de revisão bibliográfica, anamnese, acompanhamento escolar e psicopedagógico, identificou-se que o TDAH compromete a atenção e a memória, sendo frequentemente associado a transtornos específicos de aprendizagem. A Lei n.º 14.254/2021 reforça a necessidade de suporte adequado a estudantes com TDAH, incluindo aulas estruturadas, vínculos positivos entre professores e alunos, e cooperação escola-família. Os resultados revelaram desafios significativos, como desatenção, baixa motivação, rendimento acadêmico reduzido e dificuldades de socialização. A participação da escola no contexto das práticas pedagógicas adaptativas colaborou para o progresso do aluno. Intervenções psicopedagógicas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, comportamental e para fortalecer as relações familiares. A pesquisa destaca a importância da capacitação docente, de práticas pedagógicas inclusivas e do diálogo entre escola e família para mitigar os efeitos do transtorno. O estudo contribui para o debate sobre um sistema educacional mais inclusivo, alinhado às políticas públicas e aos avanços da neurociência.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão Escolar. Neurociências. Práticas Pedagógicas Inclusivas. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: jackiglesias@gmail.com.

² Mestra em Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). E-mail: carol.machado-moreira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o contexto escolar brasileiro tem vivenciado transformações significativas, abrangendo desde a busca pela qualidade social da educação até a implementação de políticas como alfabetização no tempo certo, escola sem tempo integral, conectividade, combate à evasão escolar e iniciativas para assegurar o acesso e a permanência dos alunos. No âmbito dessas mudanças, destaca-se a promoção de políticas voltadas à educação inclusiva, essencial para garantir a equidade no acesso e na permanência de estudantes com necessidades específicas. Essa abordagem não apenas contempla os desafios enfrentados pelos alunos, mas também enfatiza a formação docente, indispensável para a efetivação de práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns aspectos da educação inclusiva no Brasil, com ênfase na inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), à luz da Lei n.º 14.254/2021, que reforça a necessidade de suporte adequado a esses estudantes. A partir do estudo de caso de uma criança de 9 anos, serão discutidas as particularidades do TDAH no ambiente escolar, os desafios enfrentados pelo aluno, as práticas pedagógicas implementadas pela escola e a relevância do atendimento psicopedagógico na mediação entre família e escola.

A escolha do tema reflete a experiência profissional das autoras, que atuam na educação inclusiva, na formação de professores e no atendimento psicopedagógico clínico. Além disso, observa-se um aumento expressivo no diagnóstico de TDAH, evidenciando a necessidade de aprofundar o entendimento sobre o transtorno e sua relação com o neurodesenvolvimento. O TDAH, embora seja uma condição neurológica de origem multifatorial – envolvendo fatores genéticos, neurobioquímicos, anatômicos e ambientais – que afeta os processos executivos do cérebro, não é uma doença e, portanto, não tem cura medicamentosa. Os sintomas, como ansiedade, desatenção, agitação motora e dificuldades de relacionamento, demandam estratégias escolares que promovam o sucesso acadêmico e social do aluno.

Muitas vezes, as queixas escolares recaem sobre a desorganização e suposta falta de esforço do aluno, frequentemente responsabilizando as famílias pela ausência de limites. Contudo, essa visão desconsidera as especificidades do TDAH e a necessidade de práticas pedagógicas adequadas. Por essa razão, a pesquisa ressalta a importância da

capacitação docente, do diálogo entre escola e família e de estratégias inclusivas para minimizar os impactos do transtorno. Este estudo contribui para o fortalecimento de um sistema educacional mais inclusivo, alinhado às políticas públicas e aos avanços da neurociência.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA – BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

MÉTODO

A educação de pessoas com deficiência e transtornos tem sido objeto de uma complexa dinâmica internacional, marcada por contrastes em termos de políticas públicas e práticas pedagógicas. Conforme destacado por Martins (2008), a trajetória histórica desse campo revela uma luta constante por reconhecimento, inclusão e qualidade de ensino, que se entrelaça com as conquistas sociais mais amplas e com a construção dos direitos humanos. A interseção entre educação e direitos humanos tem sido fundamental para impulsionar as transformações nesse campo, que se articulam com as mudanças em diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, economia, teologia e direito.

A história da educação especial revela uma diversidade de iniciativas pioneiras que visavam atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência. As primeiras experiências nesse campo concentraram-se, em grande medida, na comunidade surda, com Pedro Ponce de León despontando como figura central. Seus métodos inovadores para o ensino de surdos na Espanha foram seguidos por outras iniciativas, como a de Giordano Bruno, que defendia a educação para todos, independentemente de suas diferenças. A fundação do Instituto Nacional para Jovens Cegos em Paris por Valentin Haüy representou um marco importante para a educação de pessoas com deficiência visual. Esses pioneiros, conforme destacado por Bueno (2004), contribuíram significativamente para a construção de um campo de conhecimento que, ao longo do tempo, evoluiria para a educação inclusiva.

Posteriormente, observa-se a iniciativa para atender à comunidade de pessoas cegas, com o projeto francês que, em sua abordagem inovadora, oferecia educação

de qualidade. Isso incluía o ensino de leitura e escrita em *braille*, música e artes. Além disso, promovia a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência visual (Belarmino, 1997).

Nesse percurso histórico, observa-se os primeiros estudos sobre deficiência intelectual no século XVII, reconhecendo a deficiência como uma condição neurológica e não mais como um castigo divino. Dessa forma, foi possível o desenvolvimento de métodos pedagógicos específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência intelectual, com foco no desenvolvimento de suas habilidades e na promoção da autonomia (Mazzotta, 1982).

A construção do conceito de educação inclusiva está diretamente relacionada à evolução da compreensão sobre a deficiência intelectual. Inicialmente, a deficiência era compreendida como um problema individual, a ser tratado pela medicina. Com o avanço da psicologia no século XX, a perspectiva sobre a deficiência se ampliou, passando a considerar as interações do indivíduo com o ambiente. A criação de escolas especializadas, embora tenha sido um marco histórico, não conseguiu romper com a lógica da segregação. A partir das limitações desse modelo, surgiu a demanda por uma educação que valorizasse a diversidade e garantisse o acesso de todos ao conhecimento. A educação inclusiva, nesse contexto, representa uma resposta às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, promovendo a participação e o aprendizado de todos em um mesmo ambiente (Martins, 2015).

Já nas últimas décadas do século XX observa-se um aumento significativo nas políticas públicas em prol da educação inclusiva de forma mundial. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) dedicou um ano inteiro às pessoas com deficiência, reconhecendo a importância de sua participação plena e de igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida. Em seguida, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia (1990), reafirmou a importância da diversidade e da equidade na educação. Posteriormente, a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, marcou um antes e um depois na luta pela Educação Especial e Inclusiva, inspirando ações em diversos países. No âmbito nacional, há diversas legislações, entre elas:

- 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
- 2001: Resolução CNE/CEB 2/2002: Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.

- 2002: Lei Federal n.º 10.432 (Libras como 2º língua).
- 2004: Decreto n.º 5.626 – obrigatoriedade das Libras em cursos de formação docente.
- 2005: Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade.
- 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- 2008: Criação do Atendimento Educacional Especializado (alterado em 2011).
- 2015: Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146 (artigo 27º, dispõe sobre a Educação).
- 2021: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem – Lei n.º 14.254.

Detenhamo-nos em uma análise mais minuciosa desta última legislação mencionada:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

A lei em análise destaca a relevância da formação docente como um elemento fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A exigência de

capacitação dos professores para a identificação precoce do TDAH e de outros transtornos de aprendizagem evidencia a compreensão de que o diagnóstico precoce é crucial para a oferta de um atendimento educacional adequado e eficaz.

O QUE É O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE?

O TDAH caracteriza-se como um “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento” (DSM-5, 2013, p. 59). Logo, é um transtorno de etiologia multifatorial, que apresenta déficits em diversos campos funcionais e comportamentais.

As primeiras descrições de comportamentos consistentes com o TDAH datam de mais de dois séculos. Médicos como Alexander Crichton, no século XVIII, já faziam alusão a “mentes inquietas”, antecipando a caracterização de um quadro clínico que seria mais tarde denominado TDAH. Autores como Heinrich Hoffmann e George Frederic Still, nos séculos XVIII e XIX respectivamente, também contribuíram para a construção desse conhecimento, descrevendo características comportamentais semelhantes. No entanto, foi somente no século XX, com os avanços da neurociência e da genética, que se consolidou a compreensão do TDAH como um transtorno neurológico, conforme apontam Junior, Carreiro e Teixeira (2021).

Para que o diagnóstico do TDAH seja estabelecido, é fundamental que os sintomas característicos sejam manifestados de forma persistente em diversos contextos, como na escola, em casa e em atividades sociais, por um período mínimo de seis meses. Além disso, o diagnóstico do TDAH é predominantemente clínico, ou seja, deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar após uma avaliação completa que inclua anamnese detalhada e análise dos históricos médico, psicológico e pessoal do aluno.

A literatura especializada sobre o referido transtorno aponta a existência de diferentes subtipos, os quais se caracterizam por uma variedade de sintomas. O DSM-5 (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*) reconhece três subtipos principais: o predominantemente desatento, caracterizado por dificuldades de concentração e atenção; o predominantemente hiperativo-impulsivo, marcado por hiperatividade e impulsividade excessivas; e o combinado, no qual os sintomas de desatenção e

hiperatividade-impulsividade coexistem. No contexto escolar, podemos caracterizá-los assim: desatento, não consegue anotar as tarefas, não termina o trabalho, vive com a cabeça nas nuvens, tem dificuldades para se organizar, perde e esquece os objetos; hiperativo-impulsivo, levanta-se e vagueia pela sala, brinca com o material na carteira, tagarela e atrapalha a aula, não respeita sua vez, interrompe e é invasiva, comete sempre os mesmos erros, não consegue ser paciente; e o combinado, os sintomas coexistem.

A literatura científica demonstra que o TDAH está associado a um aumento substancial do risco de dificuldades acadêmicas. Crianças e adolescentes com esse transtorno apresentam maior probabilidade de reprovação, abandono escolar e desempenho insatisfatório. Além disso, o TDAH pode acarretar desafios significativos nas esferas emocional e social, comprometendo as relações interpessoais e o bem-estar geral desses indivíduos (Barkely, 2008).

Dessa forma, é essencial que o professor seja capaz de identificar e incentivar nos alunos padrões de comportamento compatíveis com repertórios apropriados ao contexto escolar, principalmente aqueles envolvidos com a aprendizagem acadêmica, conforme argumentam Araújo *et al.* (2021, p. 220-221):

Quando um aluno apresenta um quadro de TDAH, um professor com conhecimento sobre o transtorno e as estratégias comportamentais pode manejar variáveis do contexto escolar para diminuir a frequência de comportamentos disfuncionais, com o objetivo de aumentar ou instalar classes de comportamentos relacionados à atenção e aprendizagem em geral. O professor deve perceber quais padrões de resposta do aluno são compatíveis com o repertório que a escola se propõe a ensinar e manejar antecedentes e consequências relacionados com tais repertórios.

A relação entre a prática pedagógica e o sucesso escolar de alunos com TDAH é indissociável. A implementação de estratégias pedagógicas adequadas pode minimizar os impactos do transtorno sobre as funções cognitivas, como memória, atenção e organização, favorecendo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e a participação ativa nas atividades escolares, bem como minimizar possíveis impactos a longo prazo.

Estudos apontam que, nos últimos anos, houve um aumento significativo de intervenções no contexto escolar, isso possibilitou alcançar um número maior de crianças em comparação com as intervenções apenas no contexto clínico, além disso também houve mais envolvimento de professores e pais no processo de intervenção (Paiano *et al.*, 2019).

O professor desempenha um papel fundamental na identificação precoce do TDAH. Imerso no cotidiano escolar, o docente é um observador privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe identificar precocemente sinais de dificuldades, tais como a incapacidade de acompanhar o conteúdo programático, a desorganização, a dificuldade em gerenciar o tempo e a falta de autonomia nas atividades. Essa percepção precoce é crucial para a intervenção e o acompanhamento adequados do aluno.

PERCURSO METODOLÓGICO

A utilização de uma abordagem metodológica diversificada é essencial para compreender as nuances do referido transtorno no contexto escolar e avaliar as práticas pedagógicas adotadas para apoiar os alunos diagnosticados. Nesse sentido, a combinação de revisão bibliográfica, anamnese, acompanhamento escolar e psicopedagógico fornece uma base robusta para analisar o impacto do transtorno e identificar estratégias inclusivas. A revisão bibliográfica permite o embasamento teórico da pesquisa, proporcionando uma visão ampla sobre as características do TDAH, suas comorbidades, implicações no desempenho escolar e intervenções eficazes, fundamentadas em estudos científicos e legislações vigentes, como a Lei n.º 14.254/2021.

A anamnese, realizada com os familiares do aluno, desempenha um papel crucial ao fornecer informações sobre o histórico de desenvolvimento, comportamentos e desafios enfrentados no ambiente doméstico e escolar. No caso do TDAH, compreender a percepção dos responsáveis auxilia na identificação de fatores externos que podem influenciar o comportamento da criança, como a dinâmica familiar e o suporte oferecido fora do ambiente escolar. Esse recurso é fundamental para construir um panorama mais completo do aluno, que servirá como base para intervenções personalizadas e para fortalecer o diálogo entre escola e família.

O acompanhamento escolar e psicopedagógico complementa a análise, permitindo observar o aluno em seu ambiente de aprendizado, identificar práticas pedagógicas aplicadas e avaliar sua eficácia. No contexto escolar, a observação direta do comportamento do aluno com TDAH revela desafios como desatenção, dificuldade de adaptação e interação social, enquanto o suporte psicopedagógico busca criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental.

Essa abordagem integrada contribui para alinhar as práticas escolares às necessidades do aluno, reforçando a importância de um sistema educacional inclusivo e fundamentado em evidências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo apresenta um estudo de caso detalhado sobre uma criança de 9 anos diagnosticada com TDAH aos 7 anos de idade. O diagnóstico foi realizado durante o processo de alfabetização, quando a criança demonstrou dificuldades significativas para acompanhar o ritmo da turma. Observando essa situação, a professora regente solicitou uma avaliação especializada, conduzida por uma equipe interdisciplinar, que culminou na identificação do transtorno.

A pesquisa iniciou-se com uma anamnese minuciosa realizada com os pais da criança, complementada por uma visita à escola para um diálogo direto com a professora regente. Previamente a essas etapas, foi desenvolvida uma ficha informativa abrangente, com o objetivo de explorar os múltiplos aspectos do comportamento e do desenvolvimento da criança. Entre as questões formuladas estavam:

- A criança gosta da escola?
- Consegue organizar seus materiais escolares?
- Demonstra dificuldades ao realizar as tarefas escolares?
- Utiliza dispositivos eletrônicos? Qual o tempo médio por dia?
- Tem rotina estruturada?
- Como é seu padrão de sono?

Durante a anamnese, os pais descreveram uma criança que, embora não fosse agitada, apresentava fala constante, incluindo imitações de sons de animais, comportamento que era percebido como peculiar em diferentes contextos. Relataram ainda sono inquieto, ausência de restrições alimentares e dificuldades marcantes de aprendizagem, como esquecer rapidamente o conteúdo ensinado, apesar de demonstrar grande conhecimento sobre animais. A criança demonstrava aversão à escola e às atividades coletivas, preferindo o isolamento. Entretanto, em ambientes como a igreja,

apresentava maior sociabilidade. Os pais também destacaram que a criança era criativa e inteligente, mas enfrentava dificuldades para aceitar limites e regras, frequentemente insistindo em negociações para obter o que desejava, o que gerava cansaço emocional nos responsáveis.

Na visita escolar, a professora regente relatou que a criança não era hiperativa, porém exibia extrema dificuldade em manter a atenção. Geralmente, conseguia se concentrar por apenas um minuto antes de se distrair e, ao tentar retomar o foco, apresentava expressões de sofrimento, como se o esforço cognitivo fosse doloroso. Muitas vezes, em vez de copiar o conteúdo do quadro, a criança desenhava animais ou personagens. Esses comportamentos indicavam não apenas dificuldades de atenção, mas também possíveis estratégias compensatórias para lidar com a frustração.

Após o diagnóstico, a criança passou a receber acompanhamento psicopedagógico duas vezes por semana, associado a intervenções na escola com foco em práticas pedagógicas inclusivas. Algumas das estratégias sugeridas incluíram:

- introduzir pausas nos estudos de forma cadenciada, atribuindo pequenas tarefas e dividindo a entrega das tarefas em partes menores;
- verificar se, em cada atividade, há à disposição apenas o material necessário;
- ao término da atividade, realizar a checagem do material utilizado em conjunto;
- manter a atenção para que a carteira esteja sempre limpa e organizada;
- repetir as regras sempre que houver necessidade, incentivando a criança a pedir ajuda ou a aceitar apoio;
- se possível, estejam próximos das crianças quando estiverem prestes a finalizar uma atividade;
- verifiquem se a criança anotou corretamente as tarefas no caderno, escrevam sempre na lousa;
- nunca permitam que ela fique sem concluir uma atividade;
- lembrem-na constantemente da sequência das tarefas a serem realizadas;
- estimulem-na a competir consigo mesma, pretendendo torná-la mais capacitada;
- ensinem-na a fazer listas e a conferir o material escolar, entre outras estratégias.

Poucos meses após a implementação dessas estratégias, observaram-se progressos significativos. A criança demonstrou maior agilidade em realizar atividades escolares, avançou no processo de alfabetização, estabeleceu novas amizades e tornou-se mais persistente em suas tarefas. Esses resultados destacam a relevância de uma abordagem

interdisciplinar e inclusiva no manejo do TDAH, promovendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo sua relação com a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a complexidade e os desafios envolvidos no manejo escolar de uma criança diagnosticada com TDAH, destacando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e de uma abordagem interdisciplinar. O estudo de caso permitiu compreender, de maneira detalhada, como as características individuais da criança, somadas às dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e familiar, podem impactar seu desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional.

Os resultados alcançados reafirmam a relevância de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades específicas de alunos com TDAH, como pausas estruturadas, organização das atividades, reforço das regras e incentivo à autonomia. A pesquisa também ressaltou o papel crucial do diálogo entre escola e família, bem como da capacitação docente, para criar um ambiente escolar acolhedor e adaptado às demandas desses estudantes. O progresso observado na alfabetização, nas interações sociais e na persistência da criança após a implementação das intervenções destaca o potencial transformador de ações coordenadas e inclusivas.

Este estudo contribui para o debate acadêmico e profissional sobre a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à educação inclusiva, como previsto pela Lei n.º 14.254/2021, que assegura suporte adequado a estudantes com TDAH. Além disso, reforça a importância de integrar os avanços da neurociência e das práticas psicopedagógicas à realidade escolar brasileira, promovendo um sistema educacional mais equitativo e sensível às necessidades de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcos Vinícius; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SIQUEIRA, Alisson Rogério Caetano. Intervenções comportamentais nas queixas de desatenção e hiperatividade no contexto da sala de aula.

In: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na clínica, na escola e na família – Avaliação e intervenção.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; JUNIOR, Armando dos Santos Afonso (orgs.). 2. Ed. São Paulo: Hogrefe, 2021.

BELARMINO, Joana. *Associativismo e política: a luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena*. João Pessoa: Idéia, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

JUNIOR, Armando dos Santos Afonso; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues Carreiro; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira. Definição, caracterização e desafios atuais do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na clínica, na escola e na família – Avaliação e intervenção*. CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues Carreiro; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; JUNIOR, Armando dos Santos Afonso Junior (orgs.). 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2021.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. *In: MARTINS, L. A. R. (org.). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Idéia, 2008.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. *História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

PAIANO, R.; CARVALHO, A. C. R.; FLOR, C. M.; ABISSAMRA, R. G. C.; CARREIRO, L. R. R. Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista de Educação Especial*, Santa Maia, RS, v. 39, 1-20, 2019.

ROHDE, Luis Augusto P.; BENCZINK, Edylene B. P. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre, Artmed, 1999.

CAPÍTULO 15

TECNOLOGIA ASSISTIVA: A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ANDREIA SENNA DE ANDRADE ¹

TEANE FROTA RIBEIRO ²

RESUMO

Este trabalho aborda a temática relacionada à tecnologia assistiva. A razão da escolha do tema em questão surge do interesse de investigar como os professores podem utilizar a tecnologia assistiva para promover a inclusão e melhoria no processo de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental I. Trata-se de pesquisa bibliográfica, conduzida por meio da revisão e análise da literatura científica. Diante disso, foram consultados livros, artigos, revistas científicas e páginas de websites relevantes ao tema. Como resultados, verificou-se que as Tecnologias Assistivas favorecem o desenvolvimento das potencialidades e habilidades funcionais, visando à aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência, especificamente, em se tratando de alunos com TEA. Conclui-se que a tecnologia assistiva é uma ferramenta que precisa ser utilizada mais maior frequência, tendo em vista as inúmeras contribuições que ela possibilita, tanto no que se refere à aquisição de baixo custo quanto às ações pedagógicas voltadas para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem. Autismo. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (Uninilton Lins). E-mail: andreia567andrade@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University (ACU). E-mail: teanefrotateane@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “Tecnologia Assistiva: a inovação tecnológica e sua contribuição na aprendizagem de alunos com TEA no Ensino Fundamental I”, surge do interesse em explorar como os recursos tecnológicos podem ser utilizados de forma eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Tecnologia Assistiva (TA) apresenta-se como uma ferramenta fundamental para promover a acessibilidade e atender às necessidades de aprendizagem desses alunos, especialmente nas fases iniciais do ensino. A problemática que orienta esta pesquisa pode ser definida da seguinte forma: de que maneira a utilização da TA pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental I?

A relevância desta investigação fundamenta-se no crescente reconhecimento da necessidade de ferramentas inclusivas que garantam o acesso pleno à educação para alunos com diferentes necessidades. Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar como os professores podem utilizar a TA para promover a inclusão e melhorias no processo de aprendizagem de alunos com TEA no ensino fundamental I.

Para alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: descrever os conceitos e a importância da TA no contexto educacional, explorar as dificuldades e os desafios enfrentados por alunos com TEA no ensino fundamental I, refletir sobre os recursos que podem ser utilizados por meio da TA para contribuir significativamente na inclusão de alunos com TEA.

Esta pesquisa foi conduzida de forma bibliográfica, por meio da revisão e análise de literatura científica. Para isso, foram consultados livros, artigos, revistas científicas e páginas de websites relevantes ao tema. Os principais teóricos que embasaram este estudo incluem Feltrin (2018), Silva Júnior *et al.* (2023) e Vygotsky (2010). Além disso, foram utilizados documentos legais, como o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015).

MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica com características de revisão sistemática de literatura, cujo objetivo é investigar a relação entre a tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem, bem como a interação entre professores e alunos com TEA, considerando o contexto da inclusão desses alunos no ensino fundamental I.

Conforme Lakatos e Marconi (2016), a revisão sistemática tem o papel de nortear o desenvolvimento de projetos, apontando novos caminhos para investigações futuras e evidenciando os métodos de pesquisa empregados em determinada área.

Os critérios de inclusão adotados foram: artigos publicados em português ou espanhol, produções científicas do período de 2015 a 2024 e obras que tratam especificamente da inclusão de alunos autistas, da tecnologia assistiva e do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I. Por outro lado, os critérios de exclusão envolveram materiais publicados antes de 2015, textos em idiomas diferentes (português ou espanhol) e obras que não abordassem os temas propostos.

A coleta de dados foi realizada em bases como a Scientific Electronic Library Online (Scielo) e nos principais periódicos publicados entre 2015 e 2024. Os autores e documentos que fundamentam o estudo incluem Feltrin (2018), Silva Júnior *et al.* (2023), Vygotsky (2010), o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

O processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA exige inovações pedagógicas. As tecnologias assistivas, em teoria, têm o potencial de favorecer a inclusão e atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Entretanto, desafios como a falta de recursos adequados, a ausência de capacitação docente e a escassez de equipes multidisciplinares ainda dificultam a implementação eficaz dessas ferramentas. Nesse contexto, este estudo busca compreender como a tecnologia assistiva pode contribuir para promover o desenvolvimento, a inclusão e também melhorias no processo de aprendizagem de alunos com TEA no ensino fundamental I.

A análise dos dados foi realizada em etapas. Primeiramente, foram selecionados artigos, teses, livros e outros materiais que abordassem o uso de ferramentas tecnológicas voltadas para alunos com TEA. Após a seleção, realizou-se uma leitura minuciosa do material, buscando identificar conceitos de tecnologia assistiva, estratégias pedagógicas adotadas, resultados observados na prática educativa e os desafios enfrentados

pelos professores. Em seguida, os dados foram comparados e sintetizados para apresentar uma visão crítica e aprofundada sobre a temática.

A pesquisa oferece uma análise atual e contínua sobre a relação entre tecnologia assistiva e a aprendizagem de alunos com TEA, contribuindo para reflexões e avanços no campo da inclusão educacional.

CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As ferramentas tecnológicas assistivas desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento educacional de alunos com TEA. Ao oferecer recursos adaptados às necessidades desses estudantes, essas tecnologias contribuem para a promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e acessível.

Nesse sentido, Moresi *et al.* (2018) ressaltam que o uso da TA permite que os alunos da Educação Especial (EE) consigam estabelecer interações com os demais colegas e com os professores, uma vez que, ao manipular um smartphone ou um tablet, eles se sentem mais motivados, inseridos e receptivos à prática educacional.

Diante disso, é importante compreender o conceito de tecnologia assistiva. Para Silva Júnior *et al.* (2023), a TA é um conjunto de recursos, dispositivos e estratégias que buscam promover a inclusão e a autonomia da Pessoa com Deficiência (PCD). A TA não se limita apenas aos recursos tecnológicos, mas também envolve toda uma estrutura de suporte e acompanhamento, permitindo que a PCD realize atividades educativas e supere suas dificuldades, visando ao desenvolvimento educacional (Dias *et al.*, 2022). Dessa forma, a TA não se resume a simples instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Para Ramos (2020), ao tratar de TA, o que será relevante nesse processo é o modo como os recursos e as estratégias serão trabalhados em sala de aula, utilizando as ferramentas conforme as necessidades do aluno, pois o que está em jogo é a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

A TA vai muito além do mero uso dos recursos tecnológicos disponíveis atualmente. Ela é, acima de tudo, uma área do conhecimento que torna o uso dessas ferramentas interdisciplinares. Ou seja, representa uma busca pela inclusão e valorização das pessoas com algum tipo de deficiência por meio do processo educacional.

A própria legislação brasileira, por meio do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021), em conjunto com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), incentiva o uso de TA. Essas leis destacam o papel das instituições na promoção de um ambiente inclusivo, oferecendo linhas de crédito específicas para a aquisição de recursos de TA, além de fomentar estudos e pesquisas sobre o tema.

Especificamente, a Lei n.º 13.146/2015 assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, buscando o pleno desenvolvimento físico, social e intelectual, entre outros. No seu artigo 27º, estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, p. 8, 2015).

A educação é um direito fundamental garantido às pessoas com deficiência, sendo essencial para promover a igualdade e a inclusão social. Segundo a legislação brasileira, um sistema educacional inclusivo deve estar presente em todos os níveis de ensino, respeitando as particularidades, os interesses e as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo. Esse enfoque não apenas assegura o acesso à educação, mas também busca o desenvolvimento pleno das potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada pessoa. A inclusão escolar, portanto, não se resume ao acesso às salas de aula, abrangendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, incentivem a autonomia e contribuam para uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Ramos (2020), não se fala em educação inclusiva sem pensar na educação para todos. O modelo da inclusão serve de princípio à gestão educacional, por isso a necessidade da capacitação e do incentivo para melhores condições de atendimento cognitivo desses alunos. Assim, entende-se que os professores não podem ficar e nem estar tão despreparados para lidar com o processo de inclusão.

A afirmação de Ramos (2020) reforça a importância de um compromisso coletivo com a educação inclusiva, destacando que essa prática só se torna efetiva quando considera a educação para todos. O modelo de inclusão, ao servir de base para a gestão educacional, exige estratégias que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado efetivo de todos os alunos, independentemente de suas

condições. Nesse contexto, a formação continuada e o apoio aos professores são fundamentais. Educadores despreparados enfrentam desafios significativos para atender às necessidades específicas dos alunos, o que pode comprometer tanto a qualidade do ensino quanto o desenvolvimento integral dos estudantes. Por essa razão, capacitar e incentivar os docentes não é apenas uma demanda, mas sim uma condição essencial para tornar a inclusão uma realidade prática e transformadora na educação.

DESAFIOS DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No contexto da educação, a inserção de estudantes com TEA tornou-se uma temática relevante a partir do avanço da legislação no Brasil, que garante direitos e fomenta políticas públicas destinadas a atender às necessidades dessa população.

Apesar dos avanços tecnológicos e da ampla disseminação da internet, ainda existem obstáculos que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Um dos principais desafios é a insuficiência de conhecimento sobre como os alunos com TEA pensam, agem e aprendem. Essa lacuna pode comprometer tanto o planejamento quanto à execução de ações educativas que promovam o desenvolvimento integral desses estudantes. De acordo com Ramos (2020, p.63):

Uma vez que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos, elas se revestem de fundamental relevância, pois cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência.

Na mesma direção, Lacerda *et al.* (2022) afirma que, na prática educacional não basta apenas conhecer as técnicas e os métodos de trabalho, é essencial compreender as diferentes características que podem se manifestar em cada aluno e como essas características influenciam o desenvolvimento do estudante autista. Somente assim é possível identificar as necessidades individuais e propor intervenções eficazes.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a busca por estratégias pedagógicas que assegurem o acesso e a permanência dos alunos com TEA na escola, promovendo discussões sobre novas formas de organização escolar. O objetivo deve ser o reconhecimento da diferença como um valor, e não como um defeito a ser corrigido (Miranda, 2022).

Conforme Reznisk e Silva (2021, p. 05), “o desenvolvimento humano resulta de um processo de construção de uma série de fatores, tais como: influências biológicas, intelectuais, sociais e culturais”. Isso significa que o desenvolvimento mental ocorre de maneira contínua, caracterizado pelo surgimento gradual de estruturas cognitivas. Em paralelo, o crescimento orgânico está relacionado ao desenvolvimento físico, que se inicia no nascimento e continua ao longo da vida.

No ensino fundamental I, que abrange do 1º ao 5º ano e atende crianças a partir dos 6 anos, o desenvolvimento infantil é marcado pela interação da criança com o mundo, com os outros e consigo mesma. Contudo, esse processo frequentemente apresenta desafios, especialmente para crianças autistas (Rocha *et al.*, 2022). Entre os desafios enfrentados pelos alunos com TEA, estão as dificuldades de comunicação, interações sociais limitadas e comportamentos sensoriais específicos, os quais impactam tanto o desempenho acadêmico quanto a socialização. A ausência de suporte adequado pode levar à exclusão. Dessa forma, o trabalho pedagógico voltado para a inclusão do autista deve ser uma prioridade e um objeto de destaque perante a sociedade (Mendonça; Silva; Ferro, 2023).

A inclusão de alunos autistas exige a adaptação das práticas pedagógicas para atender às suas necessidades individuais e garantir sua plena participação no ambiente escolar. Nesse sentido, as estratégias devem focar na identificação e superação de barreiras que limitam o aprendizado, ajustando as abordagens pedagógicas conforme as necessidades específicas desses alunos. Segundo Cruz (2017), o processo de ensino deve ser baseado na adaptação constante das práticas educacionais para promover a inclusão desses estudantes.

Piaget (1975) também contribui para essa discussão ao destacar a importância de estímulos adequados no processo de aprendizagem, como brincadeiras, jogos e contato visual, além do uso de uma linguagem simples e a integração da tecnologia. Essas intervenções, ao serem aplicadas de maneira personalizada, ajudam a promover o avanço no processo de aprendizagem de crianças autistas, respeitando suas particularidades e facilitando sua adaptação ao ambiente escolar.

Portanto, é essencial que a prática pedagógica seja flexível e adaptável, criando um ambiente inclusivo onde os alunos autistas possam se integrar de maneira plena. O uso dessas estratégias permite que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, favorecendo um ambiente educacional mais justo e acessível.

Ao implementar estratégias pedagógicas que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA no ensino fundamental I, a equipe escolar não só colabora com as famílias, mas também possibilita ações que promovam a inclusão e valorização desses estudantes nos diversos segmentos sociais.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A inclusão escolar de alunos com TEA representa um desafio que exige a utilização de recursos e estratégias pedagógicas adaptadas para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos. A TA desempenha um papel essencial nesse processo, fornecendo ferramentas que favorecem a comunicação, a interação social e o aprendizado, respeitando, desse modo, as necessidades individuais de cada estudante.

Conforme abordado anteriormente, o uso das novas tecnologias na inclusão de alunos com TEA precisa ser planejado de maneira estratégica, com a colaboração da equipe pedagógica, para garantir a eficácia dos recursos utilizados, evitando desperdícios financeiros. De acordo com Sonza *et al.* (2024), existem recursos de baixo custo (*Low-Tech*) dentro da TA que podem ser eficazes na inclusão dos alunos com TEA. Exemplos incluem acionadores, mouse de botão v. 3.25, máscara para teclado (colmeia), termo modeladora, prancha com velcro, linha *Braille*, entre outros.

Silva Júnior *et al.* (2023) destacam que, no que tange à autonomia dos alunos autistas em suas atividades diárias, tanto funcionais quanto pedagógicas, as adaptações podem ser de baixo custo e ainda assim proporcionar maior independência em atividades como vestuário, higiene, alimentação, comunicação e até no gerenciamento de tarefas domésticas.

Miranda (2022) enfatiza que os professores devem atuar em escolas planejadas e administradas com uma abordagem inclusiva, sendo apoiadas por governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais e, acima de tudo, pelos pais.

Segundo Ramos (2020), é possível observar uma polarização nas atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos autistas. Alguns se mostram receptivos, dispostos a transformar suas salas de aula em ambientes inclusivos, enquanto outros, por receio, acabam rejeitando o aluno que necessita de atenção, afeto e conhecimento especializado. Cruz (2017) afirma que, diante de um aluno com deficiência, muitos professores se sentem despreparados para exercer seu papel como agentes do conhecimento e transformação.

A implantação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos em virtude da falta de formação específica dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais. Amaral (2014) aponta que esses desafios estão relacionados à falta de preparo ético e de prioridade no atendimento a esse segmento. Dias *et al.* (2022) complementam que as instituições educacionais estão em processo de adaptação à nova realidade de pertencer ao sistema de ensino oficial, enfrentando questões de organização para cumprir as determinações legais, como a criação de mecanismos de participação e práticas democráticas em seu interior.

No entanto, o controle nas relações cotidianas escolares ainda é rigoroso e constante. Muitas vezes, observa-se um descompromisso e uma falta de participação da comunidade escolar – professores, pais, funcionários, alunos e líderes locais – na disseminação de práticas inclusivas. Isso ocorre frequentemente sem a promoção de questionamentos críticos ou construtivos sobre a implementação dessas práticas.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNO COM TEA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Hoje, com os avanços da tecnologia e os inúmeros recursos voltados para educação especial, a integração dessas crianças no ensino regular tem se tornado cada vez mais atrativa, porém, para ser possível uma inclusão de fato, isso requer uma atenção voltada aos profissionais da educação e uma formação continuada, para que esses alunos não se sintam isolados do convívio com os demais (Mendonça; Silva; Ferro, 2023).

Segundo Cruz (2017), atualmente percebe-se a pressão com a qual os profissionais da educação têm lidado no espaço educacional, exigindo desses profissionais conhecimentos teóricos e práticos, principalmente no que se refere à inclusão de crianças com algum tipo de deficiência. Esse desafio exige que os educadores não apenas possuam conhecimentos pedagógicos, mas também habilidades para implementar práticas inclusivas eficazes, que atendam às necessidades de todos os alunos.

Esse contexto reflete uma pressão crescente sobre os profissionais da educação para se atualizar constantemente, absorvendo novas metodologias, recursos e abordagens que facilitem a inclusão escolar. A capacitação contínua, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação dos currículos são alguns dos caminhos necessários para garantir que a educação inclusiva não seja apenas uma diretriz normativa, e sim uma realidade prática nas escolas.

É um grande desafio desdobrar-se em sala de aula quando há um alunado diversificado, salas lotadas e crianças com deficiências. Para que o professor saiba lidar com essa situação, é necessário que ele esteja aberto e envolvido para trabalhar de forma satisfatória com esses alunos, sobretudo na inclusão dos alunos com deficiência (Miranda, 2022).

Diante dessa perspectiva, além da oferta de formação continuada para professores, tendo em vista a inovação das metodologias conforme a realidade vivenciada pelos alunos, outro ponto importante apontado na literatura pesquisada diz respeito ao uso da TA com baixo custo, conhecida como *Low-tech*.

No tocante a isso, ressalta-se que a TA ou ajuda técnica pode ser definida como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

A TA favorece o desenvolvimento das potencialidades e habilidades funcionais dos alunos com deficiência, especificamente daqueles com TEA. Esse mecanismo auxilia o trabalho docente ao proporcionar mais acesso à informação, promover a prática da inclusão e inovar os métodos pedagógicos (Silva Júnior *et al.*, 2023).

De acordo com Miranda (2022), uma das principais características da TA é que ela representa um conjunto de ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de habilidades essenciais das pessoas com deficiência, promovendo autonomia, qualidade de vida, independência etc.

A TA desempenha um papel crucial no processo educacional, especialmente para alunos com TEA, ao favorecer o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades funcionais. O uso de TA, conforme destacado por Silva Júnior *et al.* (2023), não apenas facilita o acesso à informação, mas também promove a inclusão ao criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e adaptado às necessidades dos alunos com deficiência. Isso permite que o docente utilize novas abordagens pedagógicas, inovando no processo de ensino e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que, diante dessa perspectiva, alguns professores podem se mostrar relutantes com relação ao uso da TA, em razão do alto custo que ela pode ter para escola e os profissionais, porém existem aquelas tecnologias de baixo custo (*Low-Tech*), a exemplo dos acionadores, das máscaras para teclado, da prancha com velcro, dentre outros (Dias *et al.*, 2022).

Nesse contexto, Amaral (2014) destaca que as Instituições de Ensino (IEs) precisam dedicar atenção especial à formação dos professores voltados para a educação inclusiva. À vista disso, considerando a diversidade presente nas salas de aula, é fundamental que o professor esteja sempre atualizado. Portanto, as IEs devem oferecer não apenas a teoria, mas também práticas essenciais para a educação inclusiva, acompanhando as necessidades atuais de seu público-alvo.

Para Miranda (2022), ao discutir a inclusão de alunos com TEA, o trabalho pedagógico deve ser uma preocupação central da sociedade. A inclusão requer, muitas vezes, uma abordagem individualizada para o aluno com deficiência, tendo em vista suas limitações nas atividades pedagógicas, avaliando seus esforços e, acima de tudo, focando em acolher suas necessidades, promovendo, com isso, sua inclusão plena.

Além disso, Rocha *et al.* (2022) defende que, ao lidar com um aluno autista, o professor deve saber lidar com as diversas situações desafiadoras que podem surgir ao longo de sua prática pedagógica, as quais podem ser minimizadas com o uso da TA em sala de aula, proporcionando a inclusão, a autonomia, o desenvolvimento das habilidades cognitivas etc.

Dessa forma, entende-se que a TA, no campo educacional, contribui significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem. Ela permite a criação de estratégias, recursos e metodologias direcionadas à aquisição de conhecimento, facilitando a inclusão e promovendo o exercício pleno da cidadania dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias assistivas são ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Nesse sentido, surge o interesse de investigar, por meio de uma abordagem bibliográfica, a utilização de tais ferramentas, uma vez que podem ser utilizadas eficazmente para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com TEA e garantir o acesso pleno à educação para alunos com diferentes necessidades.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo fundamenta-se na investigação bibliográfica referente às tecnologias assistivas alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, a fim de promover a sua inclusão no sistema educacional de ensino de forma plena. Desse modo, compreendendo que as tecnologias assistivas não são meros recursos, e sim uma área do conhecimento que torna possível o uso dessas ferramentas interdisciplinares. Ou seja, é uma busca pela inclusão e valorização das pessoas com algum tipo de deficiência por meio do processo educacional.

Ao longo da realização desta pesquisa, foi possível identificar que os desafios enfrentados pelos professores que atendem alunos com TEA são variados e abrangem, entre outros fatores, a falta de acompanhamento por parte dos pais e a escassez de preparo dos educadores, além da ausência de recursos adequados, espaços inclusivos e uma equipe multidisciplinar que ofereça suporte contínuo. A formação continuada surge como uma estratégia crucial, possibilitando debates construtivos sobre essas dificuldades, além de promover a busca por soluções viáveis para os problemas identificados. A troca de experiências fortalece o espírito de equipe e permite um trabalho colaborativo, que ultrapassa os limites da sala de aula, envolvendo todos os atores do processo educativo.

Nesse contexto, o uso da TA nas salas de aula não deve ser apenas um tema abordado nas formações dos professores, mas sim uma ferramenta essencial a ser incorporada de maneira frequente e eficaz. A TA contribui significativamente para a inclusão,

oferecendo soluções de baixo custo e promovendo ações pedagógicas mais eficazes, direcionadas ao atendimento das necessidades específicas dos alunos com TEA.

Para dar continuidade ao estudo, sugerem-se pesquisas que explorem de maneira mais aprofundada a aplicação da TA no contexto educacional, com foco na inovação tecnológica e no seu impacto no processo de aprendizagem de alunos com TEA no ensino fundamental I. Tais investigações podem contribuir para uma melhor compreensão das ferramentas tecnológicas disponíveis e sua implementação prática em sala de aula, oferecendo subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas.

Este artigo é uma homenagem a todas as crianças, especialmente as autistas, e a todos os profissionais envolvidos com esses alunos, cuja inclusão depende do conhecimento profundo sobre suas necessidades e do estreito vínculo entre família e escola. A colaboração entre esses dois elementos é imprescindível para o progresso das habilidades essenciais ao desenvolvimento da criança autista, permitindo que ela se desenvolva de maneira plena e conforme o esperado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/.htm. Último acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. *Plano nacional de tecnologia assistiva*. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/plano-nacional-de-tecnologia-assistiva/pnta_documento_web.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

CRUZ, T. *Autismo e inclusão: experiências no ensino regular*. Jundiaí: Palco Editorial, 2017.

DIAS, E. C. R.; NUNES, G. S. I.; SOUSA, I. A. de; COSTA, M. L. da. *Tecnologia assistiva na educação de crianças autistas*. CONEDU – Educação Especial. Campina Grande: Realize Editora, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.024>.

FELTRIN, A. E. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDONÇA, A. C. S.; SILVA, A. M. F. S.; FERRO, M. B. Alunos com transtorno do espectro autista de alto comprometimento: tecnologia assistiva como ferramenta na aprendizagem. In: XVII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2023, Sergipe. *Anais [...]*. Sergipe: UFS, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.02.16>.

MIRANDA, T. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. 8. ed. Salvador: Edufba, 2022.

MORESI, E. A. D.; VÁSQUEZ, A. M. R. Q.; LIMA, G. M. de; REYNOSO, G. N.; SILVA, G. M. P. da; BORGES JÚNIOR, M. P.; BARBOSA, J. A.; BRAGA FILHO, M. de O. Tecnologia assistiva e autismo. In: Memórias de la Octava conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática Y Cibernética (CICIC), 2018, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iiis.org/cds2018/cd2018spring/papers/cb032he.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

NONATO, G. A.; ROCHA, A. A. T.; ABREU, A. C. Z. B.; PRADO, J. S. S.; ALMEIDA, L. C. G.; ROCHA, P. S. M. Crianças do espectro autista na educação infantil: desafios a serem superados pelos professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, set. 2020.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAMOS, R. *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2020.

REZNISK, R.; SILVA, C. *Desenvolvimento humano: bases da aprendizagem*. Repositório Uninter, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA JÚNIOR, R.; LOPES, G. F.; SILVA, V. D.; CARVALHO, J. H. dos S. Tecnologia assistiva: a importância na formação de alunos com deficiência. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, PR, v. 14, n. 41, 2023.

SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; NERVIS, L.; CAINELLI, R. Centro Tecnológico de acessibilidade do IFRS: produção de tecnologia assistiva de baixo custo. *Publica Ciar UFG*,

Goiás, 2024. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/capitulos/c02.html>. Acesso em: 4 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010. p. 103-117.

CAPÍTULO 16

ABORDAGENS INOVADORAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E ADAPTADO COM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS BIOLÓGICOS

MARLUSA PEREIRA SILVA ¹

RESUMO

A inclusão social no contexto educacional, com foco nas adaptações curriculares para um ensino equitativo, tem sido um tema crucial nas últimas décadas. Embora a educação seja um direito universal, ainda existem inúmeras barreiras que dificultam o acesso de pessoas com deficiência (PCDs) a esse direito já conquistado. Apesar dos avanços conquistados por meio das constantes buscas pela inclusão, os discentes com deficiência ainda enfrentam grandes desafios para acessar os currículos nas redes públicas e privadas. As adaptações curriculares nem sempre são eficazes ou suficientes, o que resulta em um processo de aprendizagem desigual. O objetivo deste trabalho é discutir e fomentar abordagens inovadoras e inclusivas para garantir que todos os discentes, independentemente de suas limitações, tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa. A metodologia envolverá a análise de práticas pedagógicas contemporâneas, bem como a criação de espaços de formação continuada para educadores. Além disso, será observada a estrutura física dos ambientes escolares, com foco na implementação de adaptações curriculares que respeitem os conteúdos essenciais do ensino, promovendo, assim, uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva. Ao aprofundar nesse estudo, busca-se contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual as adaptações curriculares sejam efetivamente implantadas para atender às demandas de todos os discentes. Por meio da formação continuada e da inovação pedagógica, pretende-se minimizar as barreiras educacionais e promover um ensino mais equitativo.

PALAVRAS-CHAVE

Adaptação. Ciências da Natureza. Educação Inclusiva.

¹ Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: sempremarlusa@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino da Biologia desempenha um papel crucial não apenas na compreensão dos princípios fundamentais da vida, mas também na exploração dos fenômenos biológicos complexos que constituem o mundo ao nosso redor. No entanto, no decorrer do tempo, o ensino dos conhecimentos biológicos tem sido marcado por metodologias padronizadas que nem sempre conseguem atender às necessidades individuais de todos os alunos. Diante desse contexto, torna-se evidente a urgência de adotar abordagens mais inovadoras, visando a um ensino inclusivo e personalizado, que não só divulgue o conhecimento como também proporcione uma interação educacional ativa e significativa para cada discente.

Para Lippe e Camargo (2009), os educadores devem buscar diferentes estratégias de ensino em suas áreas de atuação disciplinar, visando ampliar a magnitude de tal ensino, o que conduziria ao rompimento do paradigma tradicional que rege o ensino de um modo geral. Nesse sentido, os educadores têm a responsabilidade de explorar diferentes metodologias e recursos disponíveis, objetivando não apenas transmitir conteúdo, mas também promover uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos biológicos. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno e na personalização do aprendizado, aliada ao uso estratégico da tecnologia educacional e à promoção da colaboração entre os alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e eficaz, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Apesar de grandes avanços pelas buscas constantes pela inclusão dessas pessoas com deficiência (PCDs), elas ainda enfrentam muitas dificuldades no acesso aos currículos nas redes pública e privada.

MÉTODO

Para a realização deste artigo em Ciências Biológicas, optou-se pela revisão de literatura narrativa, de caráter qualitativo, com o tema “Abordagens Inovadoras para um Ensino Inclusivo e Adaptado acerca de Conhecimentos das Ciências da Natureza”. Esta escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender e sintetizar o

conhecimento existente sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, contribuindo para a formação de futuros educadores com uma perspectiva atualizada e eficiente.

Segundo Silva (2020, p. 45), “Revisão de Literatura Narrativa é um método que permite uma análise crítica e integrativa de diversas fontes de informação, abrangendo artigos científicos, livros, teses, dissertações, e outros documentos relevantes”.

Para a coleta de dados, foram utilizadas consultas em bases de dados acadêmicos de acesso livre e gratuito, sendo: Scielo, PubMed, Google Scholar e ERIC. As palavras-chave utilizadas nas buscas incluíram termos como Ensino Inclusivo em Ciências da Natureza, metodologias inovadoras no ensino de Ciências da Natureza, Adaptações Curriculares e Práticas Pedagógicas Inclusivas. A seleção dos documentos seguiu critérios de relevância e atualidade, priorizando estudos publicados nos últimos 20 anos, mas sem excluir trabalhos que tenham contribuído significativamente para o campo educacional da perspectiva inclusiva.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa, que envolveu a leitura aprofundada e crítica sobre os textos selecionados. Nesse caso, tendo como referência Oliveira (2024), a análise foi conduzida de forma a identificar e repensar as principais abordagens inovadoras e estratégias inclusivas descritas na literatura. Esse processo permitiu a construção de um panorama detalhado das práticas pedagógicas que vêm sendo aplicadas com sucesso no ensino de Ciências da Natureza a alunos da educação básica com necessidades educacionais específicas.

Conforme Souza e Silva (2023), a análise qualitativa segue os seguintes passos: leitura exploratória, na qual uma primeira leitura dos textos será realizada para familiarização com o conteúdo e identificação dos principais temas abordados; codificação, na qual os textos serão codificados, ou seja, serão atribuídas categorias e subcategorias às informações relevantes encontradas nos documentos, facilitando a organização e análise dos dados; e interpretação dos dados, que será feita com base nas categorias definidas, buscando compreender as relações entre as diferentes práticas pedagógicas e os resultados obtidos na inclusão e adaptação do ensino de Ciências da Natureza. Em síntese, os resultados da análise serão sintetizados em uma narrativa coesa, destacando as principais tendências, os desafios e as recomendações para a prática pedagógica inclusiva e inovadora, voltada ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Ao adotar a revisão de literatura narrativa de caráter qualitativo, este artigo busca não apenas descrever abordagens inovadoras para um ensino inclusivo e

adaptado, mas também analisar criticamente sua eficácia e aplicabilidade, contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica na área da educação em Ciências Biológicas.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva no Brasil começou a se fundamentar a partir da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. Essa declaração aborda a importância de garantir que pessoas com necessidades educacionais específicas recebam a mesma educação que as demais, sem qualquer tipo de segregação ou preconceito em relação às suas especificidades (Brasil, 1994).

Vários elementos contribuíram para o avanço e a aceitação da educação inclusiva. Um momento crucial foi o fim da Segunda Guerra Mundial, quando muitos soldados retornaram com deficiências por causa dos ferimentos de guerra. Nesse contexto, o governo acreditava que, após a reabilitação, esses soldados poderiam retornar ao trabalho e continuar a contribuir para a sociedade. Isso gerou uma mudança na visão da sociedade sobre a capacidade intelectual das PCDs, impulsionando a valorização da inclusão e da educação para todos.

No Brasil, as discussões sobre educação inclusiva começaram a ganhar força na década de 1970. Nesse período, os governantes começaram a considerar a criação de instituições, tanto públicas quanto privadas, além de órgãos federais e estaduais para atender as PCDs. A exemplo do que ocorreu em outros países, a trajetória da educação especial no Brasil foi marcada por muitas lutas e esforços organizacionais. No entanto, foi a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que a inclusão passou a receber maior atenção e reconhecimento.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de qualquer condição. Conforme seu artigo 206, o ensino deve ser oferecido com igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas. Especificamente sobre a educação inclusiva, o artigo 208 da

Carta Magna estabelece que pessoas com necessidades especiais têm o direito de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, reforça o compromisso com uma educação de qualidade para todos, promovendo a total integração das pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade. Entretanto, apesar desse marco legal, ainda não houve uma mudança significativa na prática escolar. É crucial que todas as crianças, jovens e adultos PCDs sejam efetivamente acolhidos nas escolas regulares e plenamente integrados no sistema educacional (Brasil, 1996).

Com a entrada em vigor da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tornou-se um direito de as pessoas com deficiência serem incluídas nas instituições de ensino. Essa legislação sublinha que as escolas devem garantir e fomentar, de maneira igualitária, o exercício dos direitos e liberdades essenciais das pessoas com deficiência, promovendo sua participação social e cidadania sem discriminação.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A inclusão de PCDs no ensino de Ciências da Natureza se configura como um desafio contemporâneo para o sistema educacional, exigindo dos professores e gestores novas práticas pedagógicas e conhecimentos específicos. Este estudo busca analisar os principais desafios enfrentados na inclusão desses alunos, bem como as estratégias que podem contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Um dos principais desafios reside na formação inicial inadequada dos professores. A carência de disciplinas específicas sobre PCDs nos cursos de licenciatura deixa os docentes despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Sassaki, 2006; Mantoan, 2003). Essa lacuna gera insegurança e dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes. Outro obstáculo significativo é a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que, muitas vezes, são desconhecidas pelos professores. Adaptar o ensino para atender às deficiências individuais dos alunos PCDs requer conhecimentos específicos sobre adaptações curriculares, tecnologias assistivas e métodos de ensino diferenciados (Carvalho, 2012).

Além disso, a falta de suporte contínuo e recursos adequados dificulta a implementação da educação inclusiva. A ausência de especialistas em educação especial, assistentes pedagógicos e materiais adaptados representa uma barreira significativa para o trabalho dos professores (Silva, 2010).

Diante desses desafios, diversas estratégias podem ser implementadas para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Ciências da Natureza. A formação continuada dos professores é fundamental para fornecer as ferramentas e os conhecimentos necessários para atender às demandas dos alunos (Pletsch, 2009). Cursos, treinamentos e *workshops* específicos sobre educação inclusiva podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades docentes nesse campo.

As tecnologias assistivas também oferecem um leque de possibilidades para a inclusão. Softwares educativos adaptados, dispositivos de comunicação alternativa e recursos multimídia podem facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência nas atividades de ensino (Almeida, 2015). A colaboração entre professores de Ciências e especialistas em educação especial é outra estratégia promissora. Essa parceria permite a troca de conhecimentos e experiências, contribuindo para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas se adequadas às necessidades dos alunos (Ferreira, 2013).

Um esforço conjunto de professores, gestores, especialistas e toda a comunidade escolar é necessário para garantir que os alunos com deficiência sejam incluídos no ensino de Ciências da Natureza. A colaboração entre profissionais, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada podem ajudar a superar os desafios atuais e construir uma educação mais justa e de alta qualidade para todos os alunos.

ABORDAGENS INOVADORAS E ENSINO ADAPTADO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UMA REVISÃO NARRATIVA

Os professores que atuam nos componentes curriculares que compõem a grande área de conhecimento de Ciências da Natureza enfrentam desafios significativos ao ensinar alunos PCDs. Essas necessidades incluem uma variedade de transtornos físicos e mentais que podem implicar dificuldades de aprendizagem. Esse contexto inclusivo

exige um planejamento cuidadoso e a implementação de estratégias de ensino adaptativas para garantir que todos os alunos possam acessar o currículo de Ciências da Natureza (Nucci, 2022).

Assim sendo, esta revisão de literatura narrativa de caráter qualitativo explora as abordagens inovadoras e as adaptações necessárias no ensino de Ciências para atender às necessidades desses alunos.

Uma das primeiras adaptações que os professores podem fazer é no ambiente físico da sala de aula. Alterar a disposição dos assentos para otimizar a interação e o foco, bem como fazer uso de agrupamentos cooperativos, cria um ambiente mais inclusivo e propício ao aprendizado (Nucci, 2022). Além disso, ajustes no ritmo das atividades são essenciais para acomodar as diferentes velocidades de aprendizado dos alunos.

A adaptação das apresentações de conteúdo também é crucial. Fornecer organizadores prévios dos conceitos científicos considerados “conhecimentos-chave” e modelar novos conceitos ajudam os alunos a construir uma base sólida de conhecimento (Kurth; Keegan, 2012).

A utilização de materiais de ensino multimodais, como audiolivros e apresentações visuais é particularmente benéfica para alunos com dislexia, facilitando a compreensão e o processamento da informação (Yacoub, 2024). Todavia, não há como refutar que os professores enfrentam dificuldades significativas ao buscar implantar e implementar atividades eficazes para uma ampla gama de estudantes com deficiências, pois barreiras de ordem material e/ou ideológicas podem surgir (Spektor-Levy, 2024). A criação de materiais didáticos acessíveis e a utilização de tecnologias assistivas são estratégias importantes para garantir a inclusão. O ensino adaptativo é uma abordagem que responde aos pontos fortes e fracos de cada aluno, superando barreiras ao aprendizado e promovendo o desenvolvimento individual (Alber-Morgan; Miller; Sawyer, 2021). Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a utilização de rotinas consistentes e previsíveis, juntamente com o ensino estruturado com apoio visual, mostra-se eficaz. Atividades práticas que permitem a exploração sensorial são igualmente benéficas (Morin, 2024).

No caso de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), é preciso transformar a sala de aula em um laboratório científico interativo, onde atividades práticas, como a construção de circuitos elétricos e a realização de experimentos químicos, ajudam a manter os alunos engajados (Brookes; Mcfry, 2022). Para

alunos com deficiência visual, adaptar os materiais didáticos é essencial. Isso inclui o uso de descrições verbais detalhadas durante as apresentações visuais e a criação de resumos auditivos das informações mais importantes de cada lição (Morin, 2024).

Ensinar Ciências da Natureza a uma PCD é um desafio que requer abordagens inovadoras e ensino adaptado. Os professores desempenham um papel crucial ao implementar estratégias como a adaptação do ambiente da sala de aula, o uso de materiais multimodais e o ajuste do ritmo das atividades para atender às necessidades individuais dos alunos. A utilização de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de instruções eficazes são essenciais para superar as barreiras do aprendizado.

As adaptações específicas para diferentes tipos de necessidades demonstram a diversidade de estratégias que podem ser empregadas. Essas adaptações não apenas facilitam o acesso ao currículo de Ciências da Natureza, mas também promovem a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais. Assim, o compromisso contínuo com o desenvolvimento e a implementação de métodos de ensino adaptativos constitui elemento fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de abordagens inovadoras no ensino das Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química) com foco na inclusão e na adaptação apresenta amplos benefícios sociais, científicos e econômicos. Ao propor um ambiente educacional acessível e amigável para todos, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual todos os indivíduos têm a chance de atingir seu ponto mais elevado de realização, independentemente de atributos pessoais. A diversidade de habilidades e perspectivas dos alunos enriquece o processo de aprendizagem, promovendo a inovação científica e tecnológica. Investir em práticas educacionais inclusivas e adaptadas é essencial para garantir que todos os alunos alcancem seu pleno potencial, por meio de uma formação mais diversificada e qualificada, o que implica na redução de disparidades sociais e econômicas.

Além disso, ao garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em Ciências da Natureza, estamos contribuindo para o avanço do

conhecimento científico e tecnológico. Alunos de diferentes habilidades e perspectivas de vida trazem uma riqueza de experiências para a sala de aula, promovendo a diversidade de pensamento e impulsionando a inovação científica. Em termos econômicos, investir em abordagens inovadoras para ensinar Ciências da Natureza e científicas, priorizando a inclusão e a adaptação, pode resultar em impactos favoráveis, como o aumento da produtividade e da competitividade, bem como a redução das desigualdades sociais e econômicas. Portanto, a responsabilidade com a qual essa lacuna de conhecimento é preenchida aborda não apenas uma necessidade educacional crítica, mas também uma gama de benefícios para a sociedade, a ciência e a economia.

Assim sendo, a adoção de metodologias inovadoras e inclusivas no ensino de Ciências da Natureza é uma necessidade premente que pode transformar a educação e a sociedade como um todo. Ao promover um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e a inclusão, estamos preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento científico, tecnológico e social. A educação inclusiva é, portanto, um investimento essencial para o futuro, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e próspera.

REFERÊNCIAS

ALBER-MORGAN, S. R.; MILLER, H. L.; SAWYER, Mary R. Teaching Science to Young Children with Special Needs. *Springer Nature Link*, [s. l.], 2021. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9505-0_14. Acesso em: 15 jun. 2024.

ALMEIDA, M. A. Tecnologias assistivas e a inclusão escolar de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 21, n. 4, p. 443-458, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BROOKES Jill , MCFRY Brooke. *Making Science Accessible for Students with ADHD*. 2022 Disponível em: <https://www.additudemag.com/experiment-with-these-strategies/>. Acesso em: 15jun. 2024.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

FERREIRA, J. A. A colaboração entre professores de Ciências e especialistas em educação especial. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 26, n. 1, p.129-143, 2013.

KURTH, J.; KEEGAN, L. Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *Sage Journals*, [s. l.], 2012. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022466912464782>.

LIPPE, M. T.; CAMARGO, L. M. Abordagens inovadoras no ensino de biologia: reflexões sobre a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 439-450, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

NUCCI, K. Adapting Curriculum for Students with Special Needs Series. *CSU The California State University*, [s. l.], 2022 Disponível em: [chrome-https://scholarworks.calstate.edu/downloads/k930bx53v](https://scholarworks.calstate.edu/downloads/k930bx53v). Acesso em: 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de (Org.). *Práticas inclusivas no ensino de ciências e biologia*. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 29 jun. 2024.

PLETSCH, M. D. Formação continuada e a inclusão escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 483-498, 2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, D. A. Desafios da inclusão escolar para professores de Ciências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 336-353, 2010.

SILVA, J. A. Revisão de Literatura Narrativa: Metodologia e Aplicações. *Revista de Pesquisa Acadêmica*, [s. l.], v. 15, n. 3, 2020.

SOUZA, M. R.; SILVA, T. P. Metodologias qualitativas para a inclusão pedagógica na Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 45-60, 2023.

SPEKTOR-LEVY Ornit. *If Science Teachers Are Positively Inclined Toward Inclusive Education, Why Is It So Hard to Do?* 2019. Disponível em: <https://www.researchgate>.

net/publication/319056017_If_Science_Teachers_Are_Positive ly_Inclined_Toward_Inclusive_Education_Why_Is_It_So_Difficult.: 15 jun. 2024.

YACOUB, A. Effective Dyslexia Teaching Strategies. *Forbrain*, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://www.forbrain.com/dyslexia-children/teaching-strategies/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CAPÍTULO 17

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE FUNCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARÍLIA LUIZA PEREIRA CASTRO¹

RESUMO

A educação foi inserida no território brasileiro a partir da chegada dos Jesuítas, no ano de 1549, dando origem às primeiras instituições de ensino, com o surgimento dos colégios jesuítas. A educação inicial é fundamental na formação do ser humano, pois nesse período ocorrem transformações no pensamento, nas atitudes, nas posturas e também no emocional, tornando-se necessário o apoio tanto da escola quanto da família. A psicomotricidade está ligada diretamente ao desenvolvimento corporal da criança. Nessa fase, aos poucos, ela descobre inúmeras maneiras de expressão por meio do corpo, estimulando suas emoções, sentidos e percepções, o que favorece o avanço intelectual. Este estudo psicomotor permite ao profissional preparar materiais lúdicos, contribuindo para a evolução das capacidades individuais. O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a psicomotricidade na educação inclusiva como ferramenta de aprendizagem. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, baseado em artigos acadêmicos e sites de busca, como o *Scielo*. Com a pesquisa, foi possível comprovar que esse tema é extremamente importante, principalmente para pessoas com deficiência – cujas condições podem estar relacionadas a fatores genéticos, ambientais ou a eventos adversos ao longo da vida. Nesse contexto, a escola, juntamente com a família, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Portanto, é essencial que órgãos públicos e privados, governantes, instituições públicas e privadas e a sociedade como um todo auxiliem, invistam e, sobretudo, incentivem as crianças a estudar. Elas são capazes de superar os seus limites e ainda desfrutar de oportunidades em sua vida profissional e pessoal, graças ao conhecimento adquirido por meio da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Adaptações. Território Brasileiro. Transformações.

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: marilialuiza1982@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação foi inserida no território brasileiro a partir da chegada dos jesuítas, no ano de 1549, dando origem às primeiras instituições de ensino, com o surgimento dos colégios jesuítas e, em seguida, das escolas públicas, apoiadas pelo movimento iluminista. No decorrer na história, ocorreu a possibilidade de o governo assumir essa responsabilidade, assim, mais adiante, novas instituições foram criadas, do primário até a normalização do ensino superior, médio e fundamental. Por fim, houve a regularização das escolas no Brasil, a nível municipal, estadual e federal (Saviani, 2008).

O Brasil continuou a trilhar sua história educacional, passando por inúmeras mudanças no ensino. Todavia, o crescente índice de analfabetismo persistia, e muitas crianças não tinham garantido o direito à aprendizagem. Diante desses percalços, em 1930 ocorreu uma revolução que pretendia unificar o território nacional. Posteriormente, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, sob a administração de Francisco Campos. Nesse contexto, o ensino foi dividido em duas etapas: o ensino fundamental, com duração de cinco anos, e o ensino complementar, com mais dois anos (Bittar; Bittar, 2012).

A educação foi se desenvolvendo e englobando novas perspectivas, o que tornou necessária a criação de leis para esse ministério, sendo esses documentos de extrema importância para compreender o processo de desenvolvimento populacional e como correu o progresso cultural, tendo em vista que as classes baixas não possuem os mesmos benefícios que as classes altas, embora sejam regidas pela mesma legislação (Miguel, 2006). Outro ponto importante no âmbito escolar trata-se das deficiências e de como estabelecer métodos de inclusão de acordo com as leis previstas no regime educacional sem causar danos ao desenvolvimento cognitivo de cada pessoa (Barretta; Canan, 2012).

A inclusão de pessoas com deficiência era separada do ensino regular, ou seja, as aulas não poderiam ocorrer no mesmo ambiente, com isso essas pessoas tornavam-se menos relevantes nas instituições públicas do ensino escolar, sendo assim o educador tinha um papel fundamental, pois identificava os alunos com grau elevado de dificuldade em aprender e os distinguia dos demais, chamados de alunos “normais” (Kassar, 2011).

A perspectiva no olhar dos professores perante a inclusão é algo desafiador, uma vez que, como profissionais, cabe a eles elaborar metodologias de ensino diferenciadas,

para que os alunos desenvolvam sua capacidade de aprender, conquistando seu espaço e despertando o seu conhecimento, porém alguns educadores não têm essa facilidade nem se dedicam a realizar novas práticas didáticas, ocasionando a falha no aprendizado dos estudantes especiais (Rocha, 2017).

A escola torna-se responsável pela instrução do aprendizado, tendo em vista que cada pessoa manifesta sua habilidade e características, principalmente os alunos especiais, na qual apresentam suas particularidades. Nesse sentido, o papel do educador é envolver o aluno com toda a classe, propiciando a prática do respeito entre eles, esse fato é abordado e descrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Paiva; Freitas, 2015). A educação especial não se restringe a simples aulas convencionais, carece de uma atenção maior, tanto na prática quanto na teoria, sendo necessário que o professor e também a instituição renovem e busquem apoio pedagógico, pois a escassez de formação desencadeia o desvio e a falta de interesse por parte dos educandos, levando ao insucesso do seu aprendizado (Barbosa, 2011).

Outro aspecto relevante são as metodologias e os materiais utilizados, com o intuito de desenvolver o conhecimento e o aprendizado, uma vez que as pessoas com necessidades especiais educativas dispõem de sua inteligência natural, carecendo de suporte da sociedade como um todo para se revelar de forma particular e única, levando ao saber mútuo (Leonardo; Bray; Rossato, 2009).

A educação inicial é fundamental na formação do ser humano. Nesse período, ocorrem transformações no pensamento, nas atitudes, nas posturas e também no emocional, tornando-se necessário o apoio tanto da escola quanto dos familiares. No entanto, em determinadas situações, esse suporte não é simples de ser implementado, carecendo de novas formas de alinhar conflitos, como medidas educativas favoráveis ao aprendizado lúdico da criança (Santos, 2017).

A diversidade do ensino engloba aprendizados distintos, levando as crianças ao seu desenvolvimento cognitivo, sejam aquelas com obstáculos para a aprendizagem ou não (Salesiano, 2007). Nesse sentido, a ciência dispõe de meios para a estruturação do conhecimento, envolvendo novas formas, podendo ser destacada a psicomotricidade, que propicia o progresso de cada pessoa (Ribeiro; Bezerra, 2017).

A psicomotricidade está ligada diretamente ao desenvolvimento corporal da criança, nessa fase, aos poucos, ela descobre inúmeras maneiras de reações corporais, estimulando suas emoções, sentidos e percepções, ocasionando o avanço intelectual

(Aguiar, 2007). Este estudo psicomotor permite ao profissional a preparação de materiais lúdicos, propiciando a evolução da capacidade de cada um, com isso as alterações e adaptações são realizadas conforme o desenvolvimento da criança (Fonseca, 2010). O objetivo deste trabalho é refletir sobre a psicomotricidade na educação inclusiva como ferramenta de aprendizagem.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Educação para todos

A educação enfrenta inúmeros desafios, os quais atrapalham seu desenvolvimento em termos sociais, culturais, econômicos e políticos, sendo a sociedade movida pelo capitalismo, o que limita o acesso a determinadas classes sociais (Flach, 2011). O direito a uma base educacional é parte essencial do ser humano, tornando-se o alimento para o conhecimento, nesse sentido o ensino é para todas as pessoas, sem distinção de classe, raça e cultura, outro ponto corresponde à ligação com a base familiar e o que o governo disponibiliza para o bem comum da população, ou seja, cabe à família e ao governo manter a parte incentivadora do aprendizado (Monteiro, 2003).

Segundo Veronese e Vieira (2003), a fase inicial da educação abrange crianças e adolescentes, na qual o governo disponibiliza o acesso por meio de instituições de ensino, garantido o aprendizado para todos de forma igualitária, ou seja, igualdade para todos, conforme está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1990, p. 13).

Outro ponto notório de extrema relevância é a educação inclusiva, que requer atenção e cuidados diferenciados, haja vista que o direito é igual, com isso o estado está incumbido de auxiliar e dar suporte para as famílias com crianças e adolescentes

com deficiências, oferecendo recursos para o seu próprio desenvolvimento como ser humano no campo do conhecimento (Guerreiro, 2012).

Desse modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o direito também para as pessoas que apresentam algum tipo de necessidade especial:

Art. 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. § 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. § 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (Brasil, 1990, p. 23).

CONQUISTAS E DESAFIOS

A evolução da educação no decorrer do tempo enfrentou conflitos e adversidades de ideias, principalmente em relação à inclusão de pessoas no ensino escolar regular, sendo que, por um longo período, não havia tanta discussão acerca do assunto em virtude da imposição das classes altas da sociedade daquele tempo. Contudo, esse tema vem conquistando seu espaço, isso se deve à luta por direitos iguais – sendo outro ponto relevante a situação das pessoas com deficiências que precisam de cuidados diferenciados, o que tornou necessária a criação de leis, mecanismos e medidas para que o aprendizado fosse disponibilizado a todos, possibilitando o convívio com a diferença de cada indivíduo (Tamiozzo, 2013).

A escola faz parte da vida de cada um, ainda que muitos não tenham acesso, é uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem, período em que ocorre mudanças de pensamentos que levam a desafios e conquistas do cotidiano, com o intuito de fazer do planeta um local onde seja possível conviver em harmonia com as diferenças de cada pessoa (Zanata, 2016).

Em relação à educação, o Brasil ainda é pouco desenvolvido, apesar da falta de investimento adequado, implicando em um ensino falho, que leva muitas pessoas a não buscarem formação escolar por escassez de recursos ou até mesmo a interromper

os estudos pela condição financeira. Isso afeta diversas áreas da vida, e uma delas é o mercado de trabalho, que exige, em sua grande maioria, escolaridade no mínimo básica, limitando, assim, a conquista de um emprego (Castro, 2006).

Quanto à inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que é respaldada por lei, mas nem todos estão inseridos em razão da sua condição ou por discriminação, ressalta-se que há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar um emprego com remuneração adequada, que permita estabilidade. Por esse motivo, a educação escolar é extremamente importante, pois possibilita que todos tenham direito de estudar, trabalhar e de ser diferentes (Garcia, 2014).

EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

No decorrer dos anos, a demanda de profissionais para a educação inclusiva brasileira vem aumentando, em virtude do crescente número de pessoas com necessidades especiais. Esse limiar tem relação com o número de acidentes e violência, que tornou necessária a criação de instituições e formação de profissionais específicos para auxiliar no desenvolvimento de cada indivíduo. Diante disso, os órgãos públicos e privados começaram a dar ênfase nesse assunto, abrindo salas próprias nas escolas, chamadas de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Kassar, 2011; Silva; Castro; Branco, 2006).

No ambiente escolar, o aluno com deficiência é inserido em sala de aula com os alunos ditos como “normais”, porém isso requer atenção específica para suprir a necessidade do educando com deficiência, ou seja, o educador deve oferecer recursos e condições para o desenvolvimento daquele aluno. Com isso, é disponibilizado um especialista para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o profissional do AEE é o elo entre o professor regente e o discente especial (Bueno, 2016).

Nesse aspecto, o professor precisa buscar formação continuada para oferecer qualidade no ensino-aprendizagem dos alunos especiais, junto com o professor do AEE, também deve ter apoio da escola, que necessita revisar sua estrutura física e organização para promover um ensino de qualidade para a educação inclusiva (Braun; Vianna, 2011).

Diante da realidade do mundo, muitos fatores estão relacionados ao surgimento de deficiências, que podem ocorrer desde o nascimento até alguma eventualidade durante a vida da pessoa. Normalmente, algumas dessas condições têm caráter hereditário – ou simplesmente a criança as desenvolve ao longo do tempo por falta de recurso, conhecimento ou aceitação por parte da família. Esse quadro é bastante vasto, abrangendo inúmeras deficiências físicas e mentais (Maciel, 2000).

Segundo Diniz (2009), as deficiências apresentam características distintas – físicas, intelectuais ou sensoriais –, podendo haver barreiras e obstáculos que, ao ser tratados de maneira indiferente, causam discriminação, gerando a não inclusão no meio social. No tocante a isso, a Organização Mundial de Saúde (OMS), aborda duas formas de descrever a saúde da pessoa:

A Organização Mundial de Saúde (OMS) tem duas classificações de referência para a descrição das condições de saúde dos indivíduos: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF foi aprovada em 2001 e antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social. Até a publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais, por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos (Diniz, 2009, p. 70).

PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é responsável pelo progresso corporal da pessoa, etapa em que há o reconhecimento e a dominação de cada função psicomotora do corpo (Rossi, 2012). Este estudo correspondia apenas aos médicos especializados em neurologia, mas, no decorrer do tempo, tornou-se relevante durante o século XIX em virtude de inúmeras questões relacionadas ao corpo e à mente (Alves, 2007). O desenvolvimento psicomotor desempenha funções distintas, como reeducação, terapia e educação (Mello, 1989).

O processo psicomotor é incentivado quando ocorre algum tipo de estímulo no corpo, podendo ser por meio de fatores externos, exposição ao ambiente ou até mesmo alguma reação interna no corpo humano, com isso também o indivíduo aprende a superar as transformações ao longo de sua vida, conforme passa pelas fases do seu desenvolvimento (Silva, 2013).

Os métodos utilizados para esse processo baseiam-se em atividades lúdicas propostas pela escola ou pela família, em que a criança reage, imagina e cria, surgindo, assim, os sentimentos, a socialização com o meio, o estímulo de percepções ao seu redor e a convivência com as pessoas (Machado, 2010).

O aprendizado psicomotor no âmbito escolar apresenta diversos leques para incentivar a criança no seu progresso funcional ou por meio de atividades lúdicas. Desse modo, a psicomotricidade compreende duas estruturas: psicomotricidade funcional e relacional (Falkenbach, 2006).

A psicomotricidade funcional é mais habitual, ou seja, dispõe apenas de um tipo de atividade, envolvendo métodos, tarefas e trabalhos, na intenção de promover o espaço psicomotor, tais como: tônus, equilíbrio, lateralidade e estrutura espacial (Santos, 2017).

Segundo Ventura (2016), estimular o desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos do corpo e das emoções manifestado pelos movimentos.

O tônus é a tensão fisiológica dos músculos que garante equilíbrio estático e dinâmico, coordenação e postura em qualquer posição adotada pelo corpo, esteja ele parado ou em movimento. O equilíbrio é a base de toda a coordenação dinâmica global. É a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo utilizando uma combinação adequada de ações musculares, parado ou em movimento. O equilíbrio depende essencialmente do sistema labiríntico e do sistema plantar. Lateralidade - É a capacidade motora de percepção integrada dos dois lados. É o elemento fundamental de relação e orientação com o mundo exterior. A lateralidade liga-se ao desenvolvimento do esquema corporal. As atividades motoras são controladas por um dos hemisférios cerebrais, considerado dominante. Essa dominância é relativa mesmo no que se refere à organização neurológica e cerebral e podem ocorrer numerosas substituições e compensações. A estruturação espacial é parte integrante de nossa vida; aliás, é difícil dissociar os três elementos fundamentais da psicomotricidade: o espaço, o corpo e o tempo, e quando operamos com toda essa dissociação, limitamo-nos a um aspecto bem

preciso e restrito da realidade. A estruturação espacial é a capacidade de avaliar tempo-espaço, permitindo ao indivíduo não só se movimentar e se reconhecer no espaço, mas também relacionar e dar sequência aos seus gestos, localizar as partes de seu corpo e situá-las no espaço, coordenar suas atividades e organizar sua vida cotidiana. Dentro da organização espaço temporal estão incluídos o tempo, o espaço e o ritmo (Ventura, 2016, p. 20-29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação passou por várias transformações no decorrer da história, com seus inúmeros obstáculos e também as conquistas. No Brasil, o processo de ensino-aprendizagem das instituições é falho, principalmente o relacionado aos direitos igualitários para todos e em sua infraestrutura escolar, gerando, com isso, a falta de investimento adequado na educação, que é a base para o conhecimento, possibilitando o crescimento pessoal e profissional.

Desse modo, em razão das questões sociais, culturais e políticas, foram criados leis e estatutos, visando a melhorias na educação para proporcionar benefícios, porém o ensino ainda é limitado para muitas pessoas em decorrência da falta de emprego e das condições precárias, dentre outros fatores. O alarmante é que, mesmo com o avanço das conquistas educacionais, muitos não são formalizados.

Nesse contexto, o meio educacional enfrenta outras barreiras, sobretudo em relação à educação inclusiva, sofrendo diversos preconceitos e discriminações que, contudo, aos poucos, estão sendo debatidos, a fim de encontrar soluções a esse problema. Esse tema é extremamente importante, pois todos têm os seus direitos e deveres, ou seja, a diferença de cada um está nas ações e no desempenho de suas funções. Há também pessoas com algum grau de deficiência, que pode estar ligado a fatores genéticos, à exposição ao ambiente ou a algum tipo de fatalidade ocorrida durante a vida. Com isso, a escola, juntamente com a família, é peça fundamental no aprendizado.

Em relação à inclusão, muitos estudos estão sendo realizados para entender como o ser humano reage e desempenha suas funções em uma sociedade com pessoas ditas como “normais”. Essas pesquisas permitem auxiliar tanto os alunos quanto os profissionais, além de trazer conquistas para a população.

A educação especial não é somente cargo ou dever das instituições de ensino, e sim também da sociedade, seja por parte dos governantes, das organizações ou das instituições escolares, cada grupo exerce sua função de acordo com o cargo respectivo.

As pessoas com deficiência têm seus obstáculos e suas conquistas, por isso vários estudos acerca do assunto estão ganhando espaço no mundo, em especial destaca-se a psicomotricidade, que trabalha com as transformações corporais desde a fase inicial da vida, permitindo que a criança comece a conhecer seu corpo e suas funções, momento crucial para o desenvolvimento físico, intelectual e sensorial, havendo estímulos para que isso possa ocorrer de forma a viabilizar o progresso. É nesse ponto que a escola e a família precisam caminhar juntas para a elaboração e execução de formas ou técnicas para a evolução da criança.

Na escola, o professor é o encarregado de ensinar, mostrar e possibilitar ao aluno conhecer o mundo, tornando-se um instrumento chave na existência dele, esse fato dá ao educador formas diferentes de trabalhar em sala de aula, realizando atividades práticas, lúdicas e teóricas. Nesse período, a família precisa ser aliada da escola, permitindo que o ser humano cresça em lugar onde se aprende a ter respeito mútuo, direitos, deveres e, principalmente, a conviver com as diferenças, sem discriminação, sem preconceito e sem distinção de pessoas.

Portanto, é necessário que os órgãos públicos e privados, governantes, instituições e a sociedade como um todo auxiliem, invistam e, sobretudo, incentivem as crianças a estudar. Elas são capazes de ir muito além de seus limites e, ainda, desfrutar de oportunidades durante sua vida profissional e pessoal, proporcionadas pelo conhecimento adquirido por meio da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. X; SIMÃO, L. M. O. Psicomotricidade e sua relação com a inteligência e a emoção. *Revista científica eletrônica de psicologia*, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 5-14, 2007.

ALVES, R. C. S. *Psicomotricidade I*. Rio de Janeiro. Editora: Brasil, 2007.

BARBOSA, J. R. A. *Didática do ensino superior*. Curitiba: Iesde Brasil S.A., 2011.

Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_1_didatica_ens_sup.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

BARRETTA, E. M.; CANAN, S. R. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47524>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRAUN, P; VIANNA, M. M. *Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico*. Educação especial e inclusão escolar. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, [s. l.], v. 22, n. 1, 2016.

CASTRO, M. H. M.; LEITE, E. M. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, 2006. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/1236/1795/4918>. Acesso em: 16 abr. 2025.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

FALKENBACH, A. P. *et al.* Cenários e práticas da psicomotricidade. *Ciência da Saúde*, [s. l.], 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/59473/Resumo_20050586.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 abr. 2025.

FLACH, S. F. À educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 11, n. 43, p. 285-303, 2011.

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, [s. l.], n. 41, p. 61-79, 2011.

LEONARDO, N. S. T; BRAY, C. T; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

MACHADO, F. S; TAVARES, H. M. Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. *Em Extensão*, [s. l.], v. 9, n. 1, 2010.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MELLO, A. M. *Psicomotricidade, Educação e Jogos Infantis*. São Paulo: Unesp, 1989. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180302133001.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 2006.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 84, p. 763-789, 2003.

PAIVA, N. A. P.; FREITAS, N. P. Á. A importância e o papel do atendimento educacional especializado (aee) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência. In: II SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE – UMA QUESTÃO DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS, 2015, Rio Grande do Norte. *Anais [...]*. Rio Grande do Norte: UERN, 2015.

RIBEIRO, A. P; BEZERRA, J. P. D. Psicomotricidade funcional e a educação musical: uma proposta “percussivamente” correta. *Revista TEC Esportes*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/167/2025/02/v.02-N.01-.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógicos*, [s. l.], v.7, n. 2, p. 1-11, 2017.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. *Vozes dos Vales*, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012.

SANTOS, A. C. A. *Psicomotricidade-método dirigido e método espontâneo na Educação Pré-escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância) — Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/coelu/Downloads/Tese-Psicomotricidade_mtododirigidoemtodoespontneonaeducaopr-escolarsemanexos.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. B; BRANCO, M. C. M. C. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 8, 2006.

SILVA, D. A. *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. Minas Gerais: Ceub, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/5857>. Acesso em: 16 abr. 2025.

TAMIOZZO, C. *Arte/educação na perspectiva da inclusão: desafios contemporâneos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal De Roraima, Boa Vista, RR, 2013. Disponível em: <https://antigo.ufrb.br/ppgeduc/banco-de-dissertacoes?download=242:paulo-freire-e-o-ensino-de-artes-visuais-emmanuela-chuery-schardong-pinho>. Acesso em: 16 abr. 2025.

UNISALESIANO (Centro Universitário Católico). *O resgate da psicomotricidade funcional através de atividades para a inteligência cinestésico-corporal em crianças com déficits psicomotores entre 8 e 10 anos*. Araçatuba: Unisalesiano, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28989/1/SILVA%2C%20R.%20T.%20L.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VENTURA, M. B. *A importância da psicomotricidade no processo de alfabetização*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/cd27090e-e8e8-4f9c-9eb0-94c46df4b707/download#:~:text=O%20desenvolvimento%20psicomotor%20contribui%20para,forma%C3%A7%C3%A3o%20global%20do%20ser%20humano>. Acesso 16 abr.2025

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C. E. A educação básica na legislação brasileira. *Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos*, Florianópolis, v. 24, n. 47, p. 99-126, 2003.

ZANATA, C.; TREVISIO, V. C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5021603348570433>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4226-486X>

E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br

Doutora em Educação, licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e AEE pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em TEA e está se especializando em alfabetização de educandos com deficiência pela Universidade de São Carlos (UFSCar). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos e atua como docente nos cursos de Pedagogia, Química e Especialização em Educação Especial e Inclusiva. É coordenadora dos cursos de Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva para professores. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva, com ênfase nas áreas de Alfabetização, TEA e Flexibilizações do currículo.

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>

E-mail: lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br

Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Química pelo IF Goiano. Especialista em educação inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e em educação à distância pela UCB. Docente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Goiatuba/Goiás. Tem experiência na alfabetização e no letramento em uma perspectiva enunciativa-discursiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Gênero do IF Goiano.

MARCUS VINÍCIUS COSTA DA CONCEIÇÃO

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5367034769218991>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3896-5687>

E-mail: marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do curso de Pedagogia e da especialização em Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos, é membro efetivo da Asociación Latinoamericana de Sociología e do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão do IF Goiano – Campus Morrinhos.

RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730391715177052>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0156-4679>

E-mail: ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br

Mestre e Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Biologia no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Atualmente é coordenador do Núcleo de Atenção à Saúde da Comunidade Estudantil e do curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Além disso, compõe o Banco de Avaliadores do Inep/MEC para avaliações institucionais de ensino no Brasil. Docente permanente e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica do IF Goiano. Tem experiência em ensino para diversidade e educação para cidadania. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Gênero do IF Goiano.

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1240496516313247>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

Doutora em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente dos cursos de Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Inclusiva e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão.

THELMA MARIA DE MOURA BERGAMO

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0108721244666715>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9532-2322>

E-mail: thelma.moura@ifgoiano.edu.br

Doutora em Educação Brasileira, na área de Fundamentos dos Processos Educativos, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem graduação em História e Pedagogia pela UFG, especialização em Filosofia Política pela Universidade Católica de Goiás (UCG) e Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos, com atuação principalmente nos cursos de licenciatura em Química e Pedagogia. Tem experiência na área Educação, com ênfase em Filosofia, Epistemologia e Psicologia da Educação. Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva, com ênfase nas áreas de Tecnologias Assistivas para a Educação e Altas Habilidades e Superdotação.

SOBRE OS AUTORES

ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (Univic), professora pesquisadora do grupo de pesquisa Paulo Freire, licenciada em pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube) e em Educação Especial pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia Cachoeiro de Itapemirim (Faci), especialista em Braille e Libras pelo Instituto Superior de Educação Ateneu, especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (Fameesp). Atualmente é docente na modalidade da Educação Especial, atuando na área da deficiência visual pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e docente na modalidade da Educação Especial, atuando na área da deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento, deficiência visual e auditiva no Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Específicas (Napne), pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

ANA MARIA FERREIRA SILVA RIBEIRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom), em Intervenção Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (Famesp), em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), em Libras pela Fundação Paulista de Tecnologia e Educação (Unilins). Pós-graduanda em Educação Inclusiva com Ênfase na Educação de Surdos no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Atua na educação há 30 anos (efetiva), sendo 20 anos diretamente na Educação Especial e Inclusiva. Intérprete de Libras Educacional no estado de Goiás e é Coordenadora da Educação Especial na rede municipal de ensino em Pontalina/GO. Cursou Libras I ao V, Intérprete Nível I e II, NAS-Goiânia. Tem Curso Intensivo de Braille pelo Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiências Visuais (CAPs), dentre outros cursos de Formação na Educação Especial, todos em âmbito federal. Sendo esposa e mãe atípica – marido e filha autistas –, sua experiência pessoal agrega-se à profissional, auxiliando diversas famílias desde a investigação, o diagnóstico e o acompanhamento escolar às crianças com deficiência.

ANDERSON CAVALCANTE GONÇALVES

Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Ciência da Computação pela UFG. Especialista em Segurança da Informação pela UFG. Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente é professor da UEG. Atua no Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores e no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Programação, Informática e Educação, Engenharia de Software, Arquitetura de Software e Segurança da Informação.

ANDERSON TORRES

Psicólogo graduado pela Faculdade de Psicologia de Uberlândia, do Centro Universitário do Triângulo Mineiro (Unitri). Especialista em Psicanálise pela Faculdade de Minas (Facuminas). Realizou pesquisa, em nível de iniciação científica, na área de psicologia da saúde, sob a perspectiva psicanalítica em psicologia. Tem experiência de atuação na área de saúde mental, psicologia clínica e avaliação psicológica.

ANDREIA SENNA DE ANDRADE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (Uninilton Lins). Estágio em Mediação na Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus). Capacitação em Estudo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Professores pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Capacitação: Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores em Neuroeducação Avamec/SEB – Ambiente Virtual do MEC/Secretaria de Educação Básica.

CAROLINA MACHADO MOREIRA

Mestre em Letras – Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade do Noroeste de Minas. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Iscecap. Graduada em Letras – Português-Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tem experiência na Educação Básica e Superior.

CLAUDIO DE WITT FILHO

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduando em bacharelado em Geografia pela UFRGS. Pós-graduado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduando em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Cariri (Urca). Professor efetivo do município de Porto Alegre.

CRISTIANE PEREIRA DE OLIVEIRA COSTA

Formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Minas (Facuminas). Pós-graduanda em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Iporá. Atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pela rede municipal de ensino de Iporá/GO.

CRISTINA APARECIDA DE SOUSA OLIVEIRA ANTUNES

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Atualmente, é bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atuando no projeto de alfabetização. É monitora educacional efetiva da Secretaria de Educação do município de Morrinhos, desempenhando a função de profissional de apoio em uma escola de ensino fundamental I da rede municipal.

FRANCISCA BERTODO DA SILVA

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-graduada em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Letramento, Alfabetização e Inclusão pela UEG e Saúde Mental com Ênfase em Dependência Química pela Faculdade Futura. Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Alfa América e graduada em Serviço Social pela Universidade Paulista (Unip). Atualmente, é professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Perita Social do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO), Assistente Social no Hospital Municipal de Morrinhos/GO e Articuladora Regional do Alfamais/GO.

JACQUELINE DE OLIVEIRA VEIGA IGLESIAS

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Pós-graduada em Educação Socioemocional. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Grupo de Pesquisa Educação, Formação, Culturas e Inclusão do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Professora no curso de Pedagogia da UEG – Quirinópolis.

JOSÉ ARMANDO FERREIRA DE LIMA

Professor licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. Pós-graduando em Docência na Educação Profissional Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Cristalina e técnico em Redes de Computadores pelo Instituto Federal Baiano.

JÚLIA OLIVEIRA DOMINGUES

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Secretária escolar na rede pública municipal de Buriti Alegre/GO. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação, licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e AEE pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e especialista em TEA. Está se especializando em alfabetização de educandos com deficiência pela Universidade de São Carlos (UFSCar). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos e atua como docente nos cursos de Pedagogia, Química e Especialização em Educação Especial e Inclusiva. É coordenadora dos cursos de Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva para professores. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva, com ênfase nas áreas de Alfabetização, TEA e Flexibilizações do currículo.

LUANA ARAÚJO SERAFIM CHAGAS

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em desenvolvimento infantil.

MARÍLIA LUIZA PEREIRA CASTRO

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Morrinhos. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista de São José. Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Wallon Educacional, em parceria com o Centro Goiano de Ensino Pesquisa e Pós-Graduação (CGESP). Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade pela Faveni. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Grupo Rhema Educação (Fatec). Pós-graduada em Psicomotricidade pelo Centro Universitário OPET – Rhema Educação. Cursos: Prática à Docência, Direitos Humanos; Curso de Instrutor de Trânsito e Curso Técnico em Segurança do Trabalho em Educação a Distância, oferecidos pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Cursos realizados pela Escola Aberta Ceteb: Teorias da Aprendizagem; Inclusão do Aluno no Contexto Escolar e Secretaria Escolar; Relações Interpessoais e Ética Profissional. Curso de Capacitação em Educação Especial, oferecido pela Valecup cursos pedagógicos. Curso Básico da Língua Brasileira de Sinais I, II, III e IV, realizado pelo Sistema Educacional Chaplin. Curso Noções Básicas da Língua Brasileira de Sinais, oferecido pelo Sistema Educacional Chaplin. Curso de Extensão em Psicomotricidade, oferecido pelo Grupo Rhema Educação (Fatec).

MARLUSA PEREIRA SILVA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e pós-graduada em Educação Inclusiva com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Pós-graduanda em Aperfeiçoamento em Gestão em Educação Especial, na perspectiva inclusiva, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). É mãe atípica, e atua como docente no atendimento educacional especializado.

PEDRO JOSÉ FLORENCIO DA SILVA

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor substituto de Matemática do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos.

REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO

Mestre em Letras pelo Profletras, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Especialista em Educação inclusiva em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (Faveni). Professora efetiva de Língua Portuguesa pela rede estadual do Espírito Santo, atuando no atendimento especializado na sala de recursos na área de TEA/DI.

ROSEMARY DO COUTO FREITAS

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Letras – Português/ Inglês pela UEG. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni – Unifaveni. Tem 21 anos de experiência na docência no ensino fundamental e médio, além de atuação em coordenação pedagógica, coordenação de turno e vice-direção pela Secretaria de Educação de Goiás (Seduc/GO). Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Homero Honorato, Trindade/GO. Servidora pública da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (Seduc/GO).

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente dos cursos de Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Inclusiva e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão.

SUSIANE NUNES DE QUEIROZ

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. Especialista em Formação Socioeconômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira. Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni – Unifaveni. Tem 20 anos de docência no ensino fundamental e médio, atuando na área de História, com ênfase em História, História da Religião e Arte, História e Literatura. Coordena a Biblioteca do Colégio Estadual Homero Honorato. Atualmente, exerce a função de Professora do ensino fundamental e bibliotecária no Colégio Estadual Homero Honorato, Trindade/GO. Servidora pública da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (Seduc/GO).

TÁLISSA VITÓRIA MENEZES DE SOUSA

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos.

TEANE FROTA RIBEIRO

Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) – Ideal Faculdade, Famev; Neuropsicopedagogia Clínica – Ideal Faculdade, Famev; Psicopedagogia Clínica e Institucional – Ideal Faculdade, Famev; Administração Escolar - Orientação e Supervisão – Ideal Faculdade; Pedagogia Empresarial – Ideal Faculdade, Famev; Educação a Distância (EAD) – IDAAM; Didática do Ensino Superior – Universidade Nilton Lins (Uninilton Lins). Graduada em Pedagogia pela Uninilton Lins. Professora na Uninilton Lins (modalidade presencial e EAD). Atuante em diferentes contextos, utilizando estratégias com abordagem tecnológica para aprimorar o ensino e promover a inclusão.

THAÍS KRISTINE BARBOSA SANTOS FERREIRA

Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

THELMA MARIA MOURA BERGAMO

Doutora em Educação Brasileira, na área de Fundamentos dos Processos Educativos, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em História e Pedagogia pela UFG e especialização em Filosofia Política pela UCG e Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos, com atuação principalmente nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia. Tem experiência na área Educação, com ênfase em Filosofia, Epistemologia e Psicologia da Educação. Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva, com ênfase nas áreas de Tecnologias Assistivas para a Educação e Altas Habilidades e Superdotação.

1º edição Goiânia - GO
Tipografia Adobe Aldine

E-book dos cursos de Aperfeiçoamento **Estudos em Educação Especial e inclusiva para professores** **Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas**

Como construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as formas de aprender sejam reconhecidas e respeitadas? Como romper com práticas excludentes ainda enraizadas na educação básica? Este livro nasce dessas inquietações e apresenta caminhos possíveis – reflexivos e práticos – para quem acredita que a educação deve ser, acima de tudo, um direito de todos. Fruto do I Simpósio de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos e das reflexões realizadas pelos estudantes dos cursos de Aperfeiçoamento em: “Estudos em Educação Especial e Inclusiva para professores” e “Gestão Escolar Democrática para se construir Escolas Inclusivas”, a obra reúne educadores, pesquisadores e gestores que vivenciam e analisam, em profundidade, os desafios e as conquistas da educação especial na perspectiva inclusiva. Dividido em duas partes, o livro contempla desde discussões teóricas e panoramas regionais até experiências pedagógicas concretas que vêm transformando o cotidiano de escolas públicas brasileiras. Com linguagem acessível e compromisso com a formação docente, o *E-Book dos Cursos de Aperfeiçoamento em: “Estudos em Educação Especial e Inclusiva para Professores” e “Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas”* é leitura essencial para professores, coordenadores, diretores, estudantes de licenciatura e todos que desejam reinventar sua prática a partir da escuta, da empatia e da valorização das diferenças. Mais do que um livro, esta obra é um convite à ação. Porque uma escola inclusiva não se declara – se constrói. Juntos. Todos os dias.



GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA
PARA ESCOLAS
INCLUSIVAS



INSTITUTO FEDERAL
Goiano

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



ESTUDOS PARA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA PROFESSORES