

Educação Inclusiva em Foco

Práticas, Políticas e Desafios
no Atendimento à Diversidade



Dra. Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira
Organizadora



Fundamentos Pedagógicos:
Documentos Norteadores e
Gestão Escolar Integrada

**TECNOLOGIAS, LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO:
UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR**

© 2025 Copyright by Dra. Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira (Org.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÚDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÚVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF UNILAB
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

Coordenação Editorial | Sérgio Ricardo Magalhães Martins
Projeto Gráfico e Capa | Carlos Alberto Alexandre Dantas
Revisão | Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIA: Regina Célia Paiva da Silva – CRB 1051

-
- E21 Educação inclusiva em foco: práticas, políticas, e desafios no atendimento à diversidade / Organização de Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira. - Fortaleza: Imprece, 2025.
144p.:14 cm x 21cm (Coleção Fundamentos Pedagógicos: Documentos Norteadores e Gestão Escolar Integrada, v.3)
ISBN do livro físico: 978-85-8126-324-3
ISBN do e-book: 978-85-8126-325-0
<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-325-0>
1. Inclusão. 2. Avaliação Educacional. 3. Práticas de Ensino. 4. Estratégia de Aprendizagem. I. Título.

CDD 371.90460981

Dra. Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira
Organizadora

Educação Inclusiva em Foco:

Práticas, Políticas e Desafios no Atendimento à Diversidade

ADNALYNE DA SILVA GUIMARÃES TELES	KARLA MARIA CAETANO DE FREITAS
ADRIANA PINHEIRO DE SOUSA	LARALISE LIMA BARROSO
ADRIANÍZIA DA SILVA SOMBRA	LILIANA RODRIGUES DA SILVA
ALINE RÉGIA TABOSA MACIEL RODRIGUES	LUANA DE OLIVEIRA LOPES
ANA CÉLIA FEITOSA DA SILVA	LUCIANA SILVA SOUSA
ANTÔNIA EDILANGE VIEIRA BEZERRA	LUIZA DOROTÉIA GÓIS DE ARAÚJO BORGES
BÁRBARA CAETANO DE FREITAS	MÁRCIA HELENA SILVA DE CASTRO EMYGDIO
CARLA CAMILLE NOJOSA DE OLIVEIRA	MARGARIDA MARIA ARAÚJO DUQUE
CINTHIA DE SOUSA QUINTELA	MARIA APARECIDA PACOBAHYBA RAPOSO
CRISTIANE DA SILVA FEITOSA ALENCAR	MARIA DE FÁTIMA LIMA DO AMARAL
DANIELA DA ROCHA BARBOSA	MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO
DÉBORA MARIA CHAVES BRAGA	MARIA DE LOURDES GONÇALVES DE ALMEIDA
DINÁ MORAIS DE ANDRADE GOES	MARIA HERMICÉLIA COELHO DE OLIVEIRA
ELIANA MOREIRA DE SOUZA	MARICÉLIA DAMASCENO ROCHA PARENTE
ELISABETE FERREIRA MATIAS DA ROCHA	NATTALIA EVELLY LIMA BRAGA BEZERRA
ELIZANGELA VITORINO DA SILVA	NIVANEIDA DIAS CRISÓSTOMO
FLÁVIA FERREIRA DE AQUINO MELO	OLAIR PEREIRA DA COSTA JUNIOR
FRANCISCA NEUSA MARTINS DE MESSIAS	RAQUEL DI PAULA MESQUITA LIMA DE OLIVEIRA
FRANCISCA ROSIVÂNIA FERREIRA DA SILVA	REGIANE DE OLIVEIRA ALEXANDRE
IVONE FERREIRA DA ROCHA	RENATA MARIA OTOCH BEZERRA
JAIR LINO SOARES JÚNIOR	ROSÂNGELA SILVA DO NASCIMENTO
JÉSSICA RODRIGUES DANTAS	SHEYLA DA SILVA DE AGUIAR
JÉSSICA SOUSA SABOIA MOREIRA	SOCORRO IIONE CARNEIRO DOS SANTOS MENESES
JOANA DARC MARQUES FERNANDES	SIMONE CHAYN DA SILVA
JOÃO CÉSAR ABREU DE OLIVEIRA FILHO	VALDIANE DE OLIVEIRA GONÇALVES FEITOSA
JURACI SANTOS DA SILVA	WEND TAYANE MALCHER DA COSTA
KAMILA CAETANO DE FREITAS	



Fortaleza | CE

2025



SOBRE OS AUTORES



ADNALYNE DA SILVA GUIMARÃES TELES – Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), com formação acadêmica ampliada por múltiplas especializações lato sensu nas áreas de Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento (UNINTA), Educação Especial e Inclusiva (FAEX), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAVENI) e Gestão em Educação Infantil e Docência (FARESE). É Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS Paraguai). Atua como professora efetiva de Educação Física no município de Caucaia, Ceará, desempenhando desde 2021 a função de coordenadora pedagógica em um Núcleo de Educação Infantil, onde desenvolve práticas voltadas à formação integral da criança, com ênfase em processos de desenvolvimento humano, aprendizagem significativa e competências socioemocionais.



ADRIANA PINHEIRO DE SOUSA – Graduada em Formação de Professores para o Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Desenvolvimento Local e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP/DF). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Guaramiranga, com 26 anos de experiência na educação básica, atuando também na coordenação de programas educacionais junto à Secretaria Municipal da Educação. É professora da Rede Municipal de Ensino de Pacoti há 15 anos, onde atualmente desenvolve seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na promoção de práticas inclusivas na Creche e Pré-Escola São José.



ADRIANIZIA DA SILVA SOMBRA – Doutora em Ciências da Educação, reconhecido pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID (2024), Mestrado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2021) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2016). É pós-graduada em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade de Excelência. É professora efetiva do Município de Caucaia.



ALINE RÉGIA TABOSA MACIEL RODRIGUES – Professora efetiva do município de Caucaia desde 2010, atualmente como diretora escolar na EEIEF Luís Paulino do Nascimento. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Planejamento Educacional e Avaliação Educacional.



ANA CÉLIA FEITOSA DA SILVA – Doutoranda pela Universidad Del Sol (UNADES). Mestre (Stricto Sensu) em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción (UNIGRAN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista (Lato Sensu) em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Educação Inclusiva pela Faculdade Padre Dourado (FACPED). Professora efetiva da Educação Básica da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Caucaia desde janeiro de 2012, atuando na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde 2016, em exercício. E-mail: anafeitosacelia@gmail.com



ANTONIA EDILANGE VIEIRA BEZERRA PEDAGOGIA

– Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 2000 Direito, Faculdade Luciano Feijão (2013), Especialista em: Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Direito de Família pela Universidade Futura Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) Doutora em Educação pela Unigram Professora efetiva da Rede Municipal de São Benedito Professora temporária da Universidade Estadual Vale do Acaraú do Curso de Pedagogia e Letras Articuladora Municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).



BÁRBARA MARIA CAETANO DE FREITAS – Gradua-

da em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2021), Especialização Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela faculdade Focus Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional por Centro de Estudos de Especialização e Extensão Ltda (CENES), Curso de pós graduação em informática educativa pelo Centro educacional RADIANTE e Formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental AVAMEC / Universidade Federal do Piauí. Atualmente é professora Pedagoga no município de Caucaia-CE.



CARLA CAMILLE NOJOSA DE OLIVEIRA – Licencian-

da em Pedagogia pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Apresenta curso de Rotinas Administrativas e Primeiros Socorros. Atua há dois anos na área com Apoio Escolar.



CINTHIA DE SOUSA QUINTELA – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora efetiva no município de Caucaia de 1999 a 2012. Professora efetiva desde 2001 no município de Fortaleza, readaptada em 2017. Atualmente, Coordenadora Pedagógica de um Centro de Educação Infantil.



CRISTIANE DA SILVA FEITOSA ALENCAR – Nascida na cidade de Missão Velha, Ceará Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Experiência com crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA), Mãe neuroatípica.



DANIELA DA ROCHA BARBOSA – Graduada em Secretariado e Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Experiência na área administrativa, com foco em organização, comunicação e suporte institucional.



DÉBORA MARIA CHAVES BRAGA TEIXEIRA – Mestra em Ciências da Educação pela Universidade (UNIDAS) Assunção PY. Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino (UFC), Especialista em Gestão Escolar (UNIFOR), Pedagoga pela Universidade de Fortaleza e Formada em Direito pela Mesma Instituição. Professora Efetiva do Município de Fortaleza e foi Secretária Adjunta de Educação de Caucaia de janeiro de 2021 a janeiro de 2023.



DINÁ MORAIS DE ANDRADE GOES – Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA) Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Pós-graduação em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), mestre em Ciências da Educação, cursando doutorado pelo Programa de Doutorado em Ciências da Educação Facultad Interamericana de Ciências Sociales (República Del Paraguay). Professora efetiva pela rede de Ensino no município de Caucaia (SME). Tem experiência na área da educação com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atualmente está diretora na EEIEF Guararu no município de Caucaia- Ceará.



ELIANA MOREIRA DE SOUZA – Licenciada em Pedagogia pela (Uniassevi), com pós-graduações em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Gestão Escolar. Com sólida experiência na área educacional, atua como coordenadora da Educação Infantil e também como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Guaramiranga, contribuindo ativamente para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao cuidado e à qualidade do ensino na primeira infância.



ELIZANGELA VITORINO DA SILVA FELIX – Atua como educadora, desenvolvendo atividades pedagógicas e no aprendizado integral das crianças, com foco na alfabetização, no desenvolvimento socioemocional e na construção de valores. Cursando Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.



ELISABETE FERREIRA MATIAS DA ROCHA – Graduada em Pedagogia em Regime Especial/Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), Especialização em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Candido Mendes (2015), Mestrado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022) e Doutorado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical em andamento. Orientadora de estudos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Formadora do município de Caucaia pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) (MAISPAIC), Supervisora dos anos iniciais do município de Caucaia, Coordenadora do projeto de alfabetização do município de Caucaia (Caucaia Alfabetiza), Diretora Técnico Pedagógico do Centro de Formação e Avaliação do Município de Caucaia (CEMFA). Atualmente professor Alfabetizadora do município de Caucaia.



FLÁVIA FERREIRA DE AQUINO MELO – Mestra em Ciências da Educação (FICS), Especialista em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil (HERRERO); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FA7); Graduada em Pedagogia (UVA). É professora efetiva do município de Caucaia com cargo de Diretora Escolar de um Centro de Educação Infantil (Caucaia).



FRANCISCA NEUZA MARTINS MESSIAS – Residente do Município de Caucaia Ceará Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- (UNIASSELVI). Trabalha Atualmente na Escola Municipal Amaro Rodrigues dos Santos.



FRANCISCA ROSIVÂNIA FERREIRA DA SILVA – Graduada em pedagogia, Especialização em Educação Infantil pela (UVA); Pós-graduada em (AEE) Atendimento Educacional Especializado pela (UVA); Especialização em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação básica e no Ensino superior pela (UECE); Curso de Formação continuada de professores alfabetizador do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) de 2015 à 2019 e do (MAIS PAIC) em 2020 à 2022, entre outros. Atuou como coordenadora e professora da rede de ensino de Fortaleza. Professora efetiva da rede pública do município de Caucaia.



IVONE FERREIRA DA ROCHA – Mestranda em Ciências da Educação (ACU); Especialista em Psicopedagogia (FTDR); Gestão e Coordenação Escolar (FTDR); Graduada em Pedagogia (UVA); Professora efetiva do município de Caucaia.



JAIR LINO SOARES JUNIOR – Graduado em Licenciatura Matemática pela Faculdade de São Paulo (2014), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2022), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Focus (2023) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2018). Atualmente é professor de matemática no município de Caucaia-CE.



JESSICA RODRIGUES DANTAS – Doutoranda e Mestre em Teologia, na linha de Educação Comunitária com infância e Juventude. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica em uma instituição de educação infantil do município de Caucaia, como formadora regional pela SEDUC, ministrando formação regional

para gerentes do Programa de Alfabetização na idade Certa (PAIC Integral) de cerca de oito diferentes municípios e como professora do Seminário Teológico Kaleo (STK). Tem experiência como formadora de gestores e de professores de Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Caucaia-CE. É professora efetiva da Rede Municipal de Caucaia. Tem formação em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).



JESSICA SOUSA SABOIA MOREIRA – Psicóloga Clínica (CRP 11/19708) atuando há mais de 2 anos, com pós Graduação em Saúde Pública, Neuropsicologia e Administração Escolar, Supervisão e Orientação.



JOANA DARC MARQUES FERNANDES – Graduação em serviço social 2013 faculdade terra nordeste (FATENNE) Pós graduação em psicopedagoga clínica e institucional Faculdade Nossa Senhora da Vitória. Curso de aperfeiçoamento Brinquedoteca: a prática do curso de pedagogia (UNIASSELVI) Curso de Autismo em Perspectiva (UNIASSELVI) Formação em aprendizagem integral, gestão escolar e avaliação educacional (Prefeitura de Sobral). Cursando Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).



JOÃO CÉSAR ABREU DE OLIVEIRA FILHO – Professor efetivo de Geografia Humana do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Fortaleza), Professor Permanente do Mestrado profissional em Educação Inclusiva do IFCE (PROFEI), Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às pessoas com necessidades específicas (NAPNE - Fortaleza). Presidente da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) Fortaleza (Ges-

tão 2018-2020). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/ProPgeo (2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 2014 e Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA/CE (2011). Foi Professor efetivo da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Vice-Presidente do Sindicato dos Docentes da Univasf (SINDUNIVASF/ ANDES), Professor Substituto da Universidade Estadual do Ceará - UECE (FAFIDAM) e professor efetivo da Universidade Federal do Ceará (UFC). É coordenador e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Geografia, Educação e Movimentos Sociais (GEMS), vinculado ao CNPq.



JURACI SANTOS DA SILVA – Licencianda no curso de Pedagogia pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Curso de Língua Brasileira de Sinais Libras Básico (SENAC) Formação em Tecnologias Educacionais, Aprendizagem e Inovação (Prefeitura de Sobral (Ceará) Secretariado Básico (FECET). Cursando a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela (UNIASSELVI).



KAMILA CAETANO DE FREITAS – Graduada em Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 2009, curso de pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 2010 e Especialização em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pela Faculdade Única de Ipatinga (2021). Atualmente é professora de ensino fundamental do município de Caucaia e professora de ensino médio da rede estadual do Ceará.



KARLA MARIA CAETANO DE FREITAS – Licenciatura em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), 2010 e Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2024. Como pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 2012 e Especialização em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pela Faculdade Única de Ipatinga (2022). Concluiu mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University/Florida-EUA (2024). Atualmente cursa Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e especialização em Conciliação e Mediação de conflitos pelo Centro de Mediadores. Atua como professora efetiva da rede municipal de Caucaia/CE, nos anos finais do ensino fundamental, desde 2010, e, como docente efetivo do ensino médio, na rede estadual do Ceará, desde 2014.



LARALISE LIMA BARROSO – Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará, formada em Gestão Comercial e graduanda em Educação Profissional pelo (IFCE). Servidora Efetiva da Secretaria de Educação de Caucaia. Com mais de 14 anos de experiência no setor educacional, ela atua como Tutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no curso de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, onde se dedica ao desenvolvimento de estratégias para uma educação mais acessível e inclusiva.



LILIANA RODRIGUES DA SILVA – Mestranda em Ciências da Educação, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Especialista em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (2005) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2016). Atua como professora tutora e professora formadora em cursos de gradu-

ção e especialização em EaD. Atuou como professora formadora no Centro de Formação e Avaliação Terezinha Costa Lima da Prefeitura Municipal de Caucaia. Foi Articuladora Regional do Programa Mais Infância da CREDE 01. Atuou como Superintendente Escolar e Gerente Municipal PAIC Integral no município de Caucaia. Professora no município de Caucaia. Assessora Pedagógica.



LUANA DE OLIVEIRA LOPES – Licencianda de Pedagogia Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - (UNIASSELVI).



LUCIANA SILVA SOUSA – Apresenta curso de Formação em metodologias, Inovações e Práticas para o Ensino e aprendizagem. Formação em Aprendizagem Integral, Gestão Escolar e Avaliação Educacional. Formação em tecnologias educacionais. Aprendizagem e inovação pedagógica educação infantil e anos iniciais. Formação em metodologias de ensino, Gestão Escolar de sobral. Licencianda do Curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). cursando a Pós- Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela (UNIASSELVI).



LUÍZA DOROTÉIA GÓIS DE ARAÚJO BORGES – Graduada em Letras-Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Pós Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Kurios, Pós Graduada Lato Sensu Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Vale do Salgado (FVS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão escolar e Ensino Aprendizagem, atualmente está diretora na EEIEF Paulo Ferreira da Rocha.



MÁRCIA CASTRO OUVIDORA CASTRO Emygdio – Mestre em Educação e Especialista em Direito Público e Ouvidora da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia.



MARGARIDA MARIA ARAÚJO DUQUE – Mestre em Ciências da Educação (FICS), Especialista em Educação Biocêntrica (UECE), Especialista em Ensino da Língua Portuguesa (UECE), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA). Graduada em Pedagogia (UVA), graduada em Psicologia (UNIFOR).

É professora efetiva do município de Caucaia com cargo de Técnico em Educação do Conselho Municipal de Educação de Caucaia.



MARIA APARECIDA PACOBAHYBA RAPOSO – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialização em Coordenação pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro. Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Juiz de Fora (2013). Mestre em Ciências da Educação. É professora

efetiva da Prefeitura Municipal de Caucaia, exerceu a função de Gerente da Unidade da Gestão Escolar de maio de 2021 até janeiro de 2023, Exerce a função de Diretora Pedagógica, exerceu a função de Gerente Municipal do MAIS PAIC (abril de 2021 até janeiro de 2023), Exerceu a função de diretora do Centro de Formação e Avaliação (CEMFA).



MARIA DE FÁTIMA LIMA DO AMARAL – Mestre em Ciências da Educação (2024). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (2021), Gestão e Coordenação Escolar (2015) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2006). Graduada

em Pedagogia (2001). Técnica da Secretaria de Educação do Município de Caucaia-CE. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Gestão Escolar e Educação Infantil.



MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DO NASCIMENTO – Quilombola do Quilombo de Boqueirãozinho. Caucaia. Ceará. Com formação em professora dos anos iniciais. Pelo AVAMEC. Formação em metodologias de ensino, gestão escolar pela prefeitura de Sobral e Universidade Federal do Ceará. Licencianda do curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Efetiva do Cargo de Suporte de Apoio Educacional. cursando a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela (UNIASSELVI).



MARIA DE LOURDES GONÇALVES DE ALMEIDA – Especialista em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia. Com mais de 30 anos de atuação como professora, Coordenadora Pedagógica e Técnica da Secretaria de Educação do Município de Caucaia atuando na célula mediação de conflitos.



MARIA HERMICELIA COELHO DE OLIVEIRA – Doutora em Ciências da Educação (Universidad Interamericana (2020) Mestrado em Educação (UECE / 2009). Especialização em Gestão Estratégica de Organizações (UECE / 2009) Especialização em Psicopedagogia (UECE / 2001) Especialização em Planejamento Educacional (ASOEC-RJ / 1996) Graduação em Pedagogia (UNIFOR-CE / 1989) Professora Efetiva de Educação Básica (Prefeitura de Caucaia desde / 1998).



MARICÉLIA DAMASCENO ROCHA PARENTE – Secretária de Educação do Município de Guaramiranga e Secretária Pedagógica de Educação no Município de Caucaia. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar Coordenação Pedagógica pela UFC, Professora do ensino fundamental e médio nas redes públicas Estadual da Secretaria da Educação do Ceará, SEDUC-CE, e na rede municipal de Caucaia-CE. Assessora pedagógica no atendimento às secretarias de educação. Coordenadora adjunta regional do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE). Orientadora da Célula de Cooperação com os Municípios na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.



NATTALIA EVELLY LIMA BRAGA BEZERRA – Graduada em Gestão de Recursos Humanos (UVA) Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).



NIVANEIDA DIAS CRISÓSTOMO – Licenciada em Pedagogia, especialista em gestão escolar, mestre e doutoranda em ciência da educação. Possui experiência em formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no componente curricular matemática. Atualmente dirige o Centro Municipal de Formação e Avaliação Educação de Caucaia (CEMFA).



OLAIR PEREIRA DA COSTA JÚNIOR – Servidor público concursado do município de Caucaia, trabalha como secretário escolar da rede pública do mesmo município. É Bacharel em Administração formado pela Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO), possui especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus e Gestão em Saúde, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)..



RAQUEL DI PAULA MESQUITA LIMA DE OLIVEIRA – Pós-Doutora (2022), Doutora, (2021) Mestra (2019) em Ciências da Educação, Pedagoga, Formada em Letras Português (2019) e Licenciada em Ciências Biológicas (2021). Especialista em Educação Infantil (2011), Gestão Escolar (2012), Docência do Ensino Superior (2021), Gestão e Tutoria, Secretaria Escolar, Como Ensinar a Distância (2021), Especialista em Orientação Educacional: Teoria e Prática. Diretora de Gestão do Município de Caucaia (2020/2023 e 2024) e Tutora Externa do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) Polo Caucaia - Ceará. Desde (2020), cursando Neuropsicopedagogia e tutora da Pós-Graduação (UNIASSELVI) no curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica (2025), Professora Efetiva do Município de Caucaia (2010). Orientadora de TCC, Dissertações e Teses de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Participante de Bancas Universitárias (IFCE, Faculdade Plus, UNIASSELVI, INTERAMERICANA) e de Seleção de Gestores (Caucaia).



REGIANE DE OLIVEIRA ALEXANDRE – Graduada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de pedagogia, pós-graduada em Gestão escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestranda em Ciências da Educação, com linha de pesquisa em Avaliação, planejamento e políticas públicas. Professora efetiva da Rede municipal de Educação de Caucaia, desde 2010. Técni-

ca da (SME) Caucaia, de 2001 a 2020, assumi o cargo de Subsecretaria de Educação de Caucaia de agosto de 2013 a dezembro de 2020.



RENATA MARIA OTOCH BEZERRA – Doutoranda em Ciências da Educação, Mestrado em Teologia - Educação Comunitária com Infância e Juventude pela Faculdades (EST) 2024. É pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Padre Dourado (FACPED) 2016 e Habilitada em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2008. Bacharela em Administração pela Faculdade Estácio do Ceará - Estácio/FIC (2012) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2007. Atualmente, atua como Superintendente Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e como professora pedagoga da rede municipal.



ROSÂNGELA SILVA DO NASCIMENTO – Graduada em Secretariado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Licencianda em Pedagogia pela (UNIASSELVI). Professora da Educação Básica do Regime Privado.



SHEYLA DA SILVA DE AGUIAR – Mestranda em Teologia, na linha de Educação Comunitária com infância e Juventude. Atualmente, Superintendente Pedagógica do município de Caucaia. É professora efetiva da Rede Municipal de Caucaia. Tem Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Ateneu, formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Foi Assistente de Educação infantil efetiva na Rede Municipal de Fortaleza. Possui experiência como Coordenadora Pedagógica no município de Caucaia e Professora da Educação Básica na Rede Municipal

de Fortaleza-CE e efetiva de Caucaia-CE. Participou da banca de seleção dos professores temporários na rede municipal de educação de Caucaia.



SIMONE CHAYN DA SILVA – Doutoranda em Ciências da Educação, Mestra em Educação, Licenciatura plena em pedagogia pela (UFC), Professora efetiva do Município de Caucaia, Coordenadora Pedagógica durante 5 anos na Rede Pública de Caucaia. Atualmente Superintendente Escolar desde 2003, a qual participou de bancas para a seleção de bolsistas do Programa Caucaia Alfabetiza e da Seleção de Professores Contratados e de Gestores.



SOCORRO IONE CARNEIRO DOS SANTOS MENESES – Doutoranda pela Universidad Del Sol (UNADES). Mestre (Stricto Sensu) em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana de Assunção, Revalidado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), Graduada em Pedagogia pela (UVA), Especialista (Lato Sensu) em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela (UVA) e em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela (UVA). Professora efetiva da Educação Básica da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Caucaia desde agosto de 2002, atuando na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em exercício. E-mail: prof.iione@gmail.com



VALDIANE DE OLIVEIRA GONÇALVES FEITOSA –

Graduada em Licenciatura Específica em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 2007, Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Vale do Jaguaribe 2011, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica Na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) 2012. Diretora Escolar do ensino fundamental do município de Caucaia, na EEIEF Maria Dolores Menezes de Almeida e professora de ensino médio da rede estadual do Ceará.



WEND TAYANE MALCHER DA COSTA –

Curso de Libras (Fundação Bradesco), Atividades lúdicas: atividades corporais (Instituto Politécnico de Ensino a Distância). Conceito de aprendizagem criativa (Fundação Bradesco). Licencianda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 27

Francisca Charliane Almino Lopes

COMPREENDENDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM ABRANGENTE • 29

Cinthia de Sousa Quintela

Renata Maria Otoch Bezerra

Sheyla da Silva de Aguiar

Márcia Helena Silva de Castro Emygdio

Antônia Edilange Vieira Bezerra

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

DESVENDANDO POTENCIAIS, CONSTRUINDO FUTUROS: O PEI COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA • 41

Socorro Ione Carneiro dos Santos Meneses

Adriana Pinheiro de Sousa

Ana Célia Feitosa da Silva

Eliana Moreira de Souza

Maria de Fátima Lima do Amaral

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

O PROFESSOR INCLUSIVO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO PARA TODOS • 52

Nivaneida Dias Crisóstomo

Adrianízia da Silva Sombra

Elisabete Ferreira Matias da Rocha

Liliana Rodrigues da Silva

Maria Aparecida Pacobahyba Raposo

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: COMO A LITERATURA INFANTIL INCLUSIVA CULTIVA A EMPATIA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS • 62

Adnalyne da Silva Guimarães Teles
Olair Pereira da Costa Junior
Flávia Ferreira de Aquino Melo
Margarida Maria Araújo Duque
Ivone Ferreira da Rocha
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE AVANÇOS LEGISLATIVOS E A REALIDADE DAS ESCOLAS • 75

Bárbara Caetano de Freitas
Jair Lino Soares Júnior
Kamila Caetano de Freitas
Karla Maria Caetano de Freitas
Valdiane de Oliveira Gonçalves Feitosa
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) • 87

Carla Camille Nojosa de Oliveira
Maria de Fátima Rodrigues do Nascimento
Luciana Silva Sousa
Juraci Santos da Silva
Jéssica Sousa Saboia Moreira
Simone Chayn da Silva

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE • 100

Maria Hermicélia Coelho de Oliveira
Regiane de Oliveira Alexandre
Nattalia Evelly Lima Braga Bezerra
Daniela da Rocha Barbosa
Cristiane da Silva Feitosa Alencar
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO EFICAZ • I10

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

Débora Maria Chaves Braga

Francisca Rosivânia Ferreira da Silva

Francisca Neusa Martins de Messias

Jéssica Rodrigues Dantas

Maricélia Damasceno Rocha parente

A GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO EMANCIPATÓRIO E DEMOCRÁTICO • I21

Aline Régia Tabosa Maciel Rodrigues

Diná Moraes de Andrade Goes

Laralise Lima Barroso

Luiza Dorotéia Góis de Araújo Borges

Maria de Lourdes Gonçalves de Almeida

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) • I33

Elizangela Vitorino da Silva

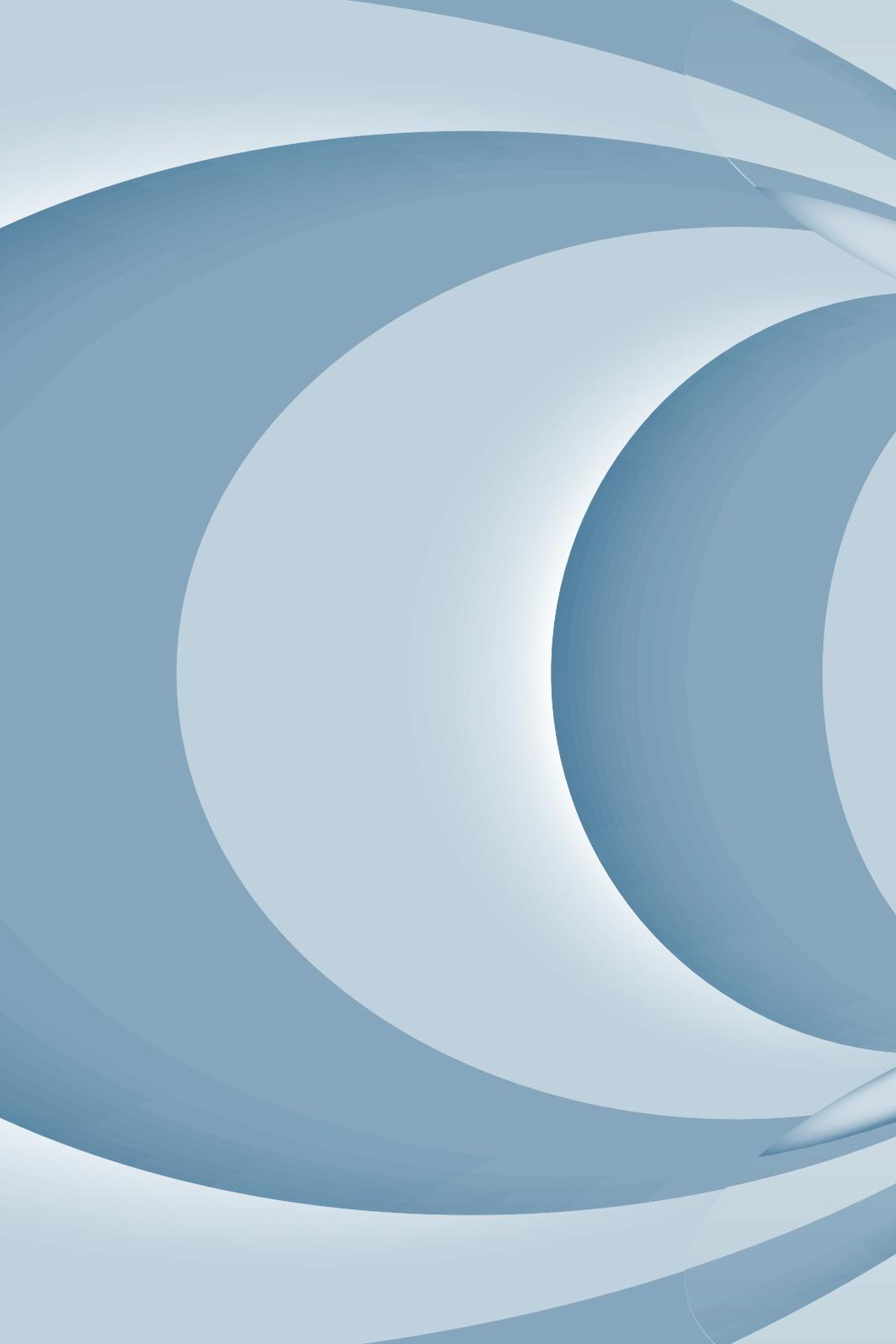
Joana Darc Marques Fernandes

João César Abreu de Oliveira Filho

Luana de Oliveira Lopes

Rosângela Silva do Nascimento

Wend Tayane Malcher da Costa



APRESENTAÇÃO

O livro “Educação Inclusiva em Foco: Práticas, Políticas e Desafios no Atendimento à Diversidade” é uma leitura que permeia a teoria e os fazeres pedagógicos como estratégias para uma escola transformadora e acolhedora. Possibilitando educadores, gestores, pesquisadores e famílias o entendimento, o respeito e a implementação de uma educação que promova a equidade, a obra desvela caminhos para tornar a inclusão efetiva na realidade social e cultural.

Dividido em dez capítulos, o livro aborda desde as bases teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as estratégias pedagógicas e políticas que sustentam a inclusão. No primeiro capítulo, **Compreendendo o Transtorno Global do Desenvolvimento: Uma Abordagem Abrangente**, são apresentados conceitos importantes para entender as diferenças entre os educandos. O segundo capítulo, **Desvendando Potenciais, Construindo Futuros: O PEI como Ferramenta de Transformação para Crianças com TEA**, destaca como o Plano Educacional Individualizado pode personalizar o ensino e atender às necessidades específicas de cada criança.

Os desafios enfrentados pelos educadores são discutidos no terceiro capítulo, pois **O Professor Inclusivo enfrenta Desafios e Conquistas na Educação para Todos**. Assim, o conceito busca refletir sobre a formação e a prática pedagógica em contextos diversos. Reafirmando o quarto capítulo, que conceitua as **Histórias que Transformam: Como a Literatura**

Infantil Inclusiva Cultiva a Empatia e o Respeito às Diferenças, mostrando mediante narrativas, como é possível sensibilizar e promover a inclusão.

A obra aborda as contradições entre teoria e prática: no quinto capítulo, dialogando as **Políticas Públicas e os Desafios da Inclusão Escolar: Entre Avanços Legislativos e a Realidade das Escolas**, sendo analisadas as leis que regem a educação inclusiva e suas limitações.

A liderança escolar e as práticas pedagógicas são temas centrais no sexto capítulo, **O Papel da Liderança Escolar na Promoção de Práticas Pedagógicas Eficazes para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**, complementa capítulo subsequente das **Práticas Pedagógicas Inclusivas: Desafios e Possibilidades na Contemporaneidade**, que apresentam estratégias para uma gestão e um ensino eficazes. O oitavo capítulo explora a **Neuropsicopedagogia e sua contribuição para uma gestão escolar assertiva**.

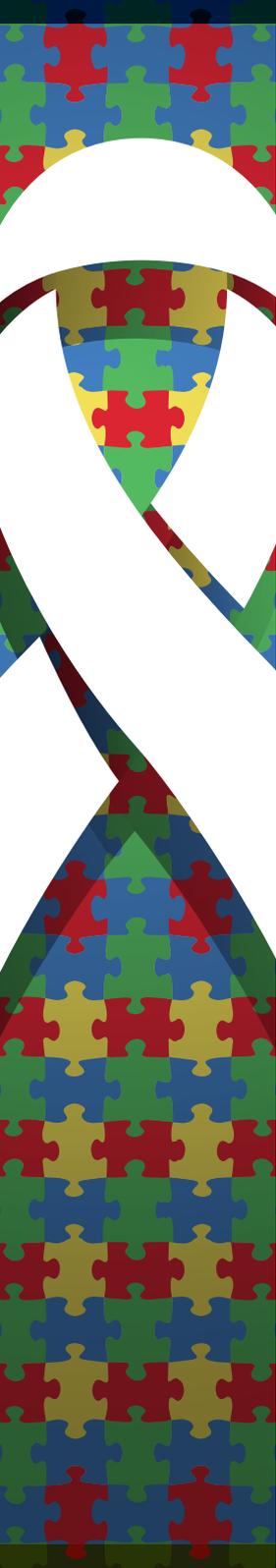
O nono capítulo, orienta **A Gestão Escolar: Processo Emancipatório e Democrático**, reforçando a importância de uma administração participativa e comprometida com a equidade. Ademais, o décimo último capítulo, aprimora os conhecimentos da **Inclusão Social no Ambiente Escolar: Os Desafios da Gestão Escolar na Aprendizagem de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**.

O presente acervo Educação Inclusiva em Foco, combina o rigor teórico com relatos práticos, inspirando profissionais da educação a construir escolas amparadas na diversidade como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo do livro serve tanto como referência acadêmica quanto como um guia prático para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade.



Francisca Charliane Almino Lopes

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, mestranda em Medicina Translacional na UFC, pós-Graduada em Terapia cognitiva comportamental e pós-graduação em neuropsicologia



COMPREENDENDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM ABRANGENTE

Cinthia de Sousa Quintela
Renata Maria Otoch Bezerra
Sheyla da Silva de Aguiar
Márcia Helena Silva de Castro Emygdio
Antônia Edilange Vieira Bezerra
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam um conjunto de condições neurológicas que impactam diferentes áreas, entre elas a da comunicação social, a interação social e os padrões de comportamento. Historicamente, a compreensão desses transtornos evoluiu com a ampliação do conceito e a identificação de manifestações dentro do espectro, revelando a progressiva compreensão da complexidade e da heterogeneidade dessas condições, desde as primeiras descrições até as classificações atuais. A abrangência dos TGD engloba principalmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se destaca por suas características específicas e outros desafios de desenvolvimento. A justificativa compreende entender as especificidades ressaltando a necessidade de identificar e intervir o mais cedo possível. O objetivo geral deste estudo é fornecer uma visão abrangente sobre os Transtornos, explorando suas definições, características, processos de avaliação e as principais abordagens de intervenção. Os objetivos específicos incluem analisar a evolução histórica do conceito de TGD; detalhar as principais características e critérios diagnósticos e apresentar as abordagens terapêuticas baseadas em evidências. A metodologia empregada neste estudo será predominantemente bibliográfica e qualitativa, pois envolverá a análise de literatura científica, artigos, livros e

outros materiais relevantes sobre o tema, abrangendo as definições, classificações, etiologias, manifestações clínicas e intervenções relacionadas aos TGD. A abordagem qualitativa permitirá aprofundar a compreensão das experiências e perspectivas relacionadas aos transtornos, através da análise de dados textuais e descritivos.

Palavras-chave: Transtornos Globais do Desenvolvimento; Autismo; Intervenção Precoce.

Introdução

A trajetória histórica da conceituação dos TGD demonstra uma evolução significativa, desde as primeiras descrições clínicas até as classificações diagnósticas contemporâneas, refletindo um aprofundamento gradual no conhecimento sobre suas etiologias e manifestações.

Nesse contexto, o presente estudo propõe uma análise abrangente com foco primário no TEA, dada sua proeminência e a vasta literatura científica disponível. Contudo, reconhece-se a heterogeneidade dentro do espectro dos TGD, incluindo outras condições que compartilham características nucleares de desenvolvimento atípico.

A importância de uma compreensão aprofundada reside na necessidade premente de identificar precocemente as dificuldades e oferecer suporte especializado, o que pode ter um impacto significativo no prognóstico e na qualidade de vida dos indivíduos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo fornecer um panorama detalhado sobre os TGD, explorando suas definições, a evolução do conceito, as principais características clínicas e os processos de avaliação e intervenção.

A metodologia será predominantemente bibliográfica e qualitativa fundamentada na revisão e análise de literatura científica atualizada aprofundando a compreensão dos conceitos, teorias e práticas relacionadas fornecendo uma base sólida para a análise e a discussão dos temas propostos.

Fundamentos Teóricos e Conceituais da Neurobiologia e Etiologia dos TGD

A busca pelas bases neurobiológicas e etiológicas desses transtornos visa desvendar os mecanismos subjacentes que influenciam o desenvolvimento atípico e as manifestações comportamentais observadas. A interação complexa entre fatores genéticos e ambientais emerge para a compreensão da origem e da expressão dos TGD.

Segundo Bailey (1995), a predisposição genética para os TGD é amplamente reconhecida, com estudos apontando para uma maior concordância em gêmeos monozigóticos em comparação com dizigóticos. Múltiplos genes têm sido associados ao risco aumentado para o desenvolvimento, embora ainda não exista um “gene único” responsável. A complexidade genética reside na interação de diversos genes, cada um contribuindo com uma pequena parcela de risco, e na possibilidade de diferentes mutações ou variações genéticas levarem a fenótipos semelhantes.

[a] etiologia dos TGD não pode ser atribuída exclusivamente à genética. Evidências crescentes destacam a importância dos fatores ambientais na modulação da expressão genética e no desenvolvimento do cérebro. Fatores pré-natais, como a exposição a certas infecções, substâncias químicas ou complicações na gravidez, têm sido investigados como possíveis contribuintes para o risco de TGD. [...] da mesma forma, fatores pós-natais, como o ambiente social e as experiências da criança, também podem influenciar o curso do desenvolvimento (GARDENER, 2009, p.23).

As pesquisas em neurociência têm revelado importantes diferenças no desenvolvimento cerebral de indivíduos com TGD em comparação com o desenvolvimento típico. Estudos de neuroimagem, como a ressonância magnética (RM) e a eletroencefalografia (EEG), “têm apontado para alterações na estrutura e na função de diversas regiões cerebrais, incluindo o córtex pré-fron-

tal, o cerebelo e o sistema límbico” (COURCHESNE & PIERCE, 2005, p. 45).

Uma das áreas de investigação proeminentes refere-se ao desenvolvimento da conectividade neural em que os indivíduos podem apresentar padrões de conectividade cerebral atípicos, com hiperconectividade em algumas áreas e hipoconectividade em outras, afetando a comunicação entre diferentes regiões do cérebro. Essas alterações na conectividade podem subjacente às dificuldades na comunicação social e nos padrões restritos de comportamento característicos (JUST, 2007).

Alterações no sistema glutamatérgico, GABAérgico e serotoninérgico têm sido associadas aos TGD, sugerindo que desequilíbrios na neurotransmissão podem desempenhar um papel importante nas manifestações comportamentais e cognitivas observadas (PERSICO & BOURGERON, 2006).

Pesquisas sobre o desenvolvimento do sistema de espelhamento (mirror neuron system) também têm sido relevantes para entender as dificuldades na interação social e na empatia.

[..] a disfunção nesse sistema, que é ativado tanto quando realizamos uma ação quanto quando observamos outra pessoa realizá-la, pode dificultar a compreensão das intenções e emoções alheias. A neurobiologia e a etiologia dos TGD são complexas e multifatoriais, envolvendo a interação de fatores genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento cerebral. (OBERMAN & RAMACHANDRAN, 2007).

A compreensão das disfunções sensoriais é outra área importante de investigação. Muitas pessoas com TGD apresentam sensibilidade sensorial aumentada ou diminuída a estímulos visuais, auditivos, táteis, gustativos e olfativos. Essas diferenças sensoriais podem influenciar significativamente a forma como o indivíduo interage com o ambiente e podem contribuir para comportamentos repetitivos e restritos.

Crêterios Diagnósticos e Classifica o

A compreensão do TGD   intrinsecamente ligada aos sistemas de classifica o diagnóstica utilizados pela comunidade científica e médica. A análise dos cr terios estabelecidos em manuais como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5  edic o) da Associa o Americana de Psiquiatria e a CID-11 (Classifica o Internacional de Doenças, 11  revisão) da Organiza o Mundial da Saúde   fundamental para o diagnóstico preciso e a comunica o consistente sobre essas condi oes.

O DSM-5 e a CID-11 representam as principais ferramentas para a classifica o e o diagnóstico de transtornos mentais e do desenvolvimento em todo o mundo. Ambos os sistemas buscam fornecer cr terios claros e específicos para auxiliar os profissionais de saúde na identifica o e no diagnóstico dos TGD. No DSM-5, a categoria diagnóstica TEA engloba o que anteriormente eram considerados transtornos distintos, como o autismo, a síndrome de Asperger e o TGD sem outra especifica o (PDD-NOS) e o transtorno desintegrativo da infância (APA, 2013). Os cr terios diagnósticos do TEA no DSM-5 focam em déficits persistentes na comunica o social e na intera o social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A CID-11, por sua vez, também reconhece o Transtorno do TEA como uma categoria diagnóstica central, alinhando-se em grande parte com os cr terios do DSM-5, mas com algumas nuances na sua estrutura e nos descritores. Apresentando uma organiza o que busca refletir a complexidade e a variabilidade das apresenta oes clínicas, incluindo especifica oes sobre o nível de suporte necessário e a presença ou ausência de deficiência intelectual ou comprometimento da linguagem (WHO, 2022). A compara o entre os cr terios de ambos os sistemas busca garantir a consistência e a precisão diagnóstica em diferentes contextos clínicos e de pesquisa.

Um dos aspectos mais marcantes na compreensão dos TGD   a sua heterogeneidade. As manifesta oes clínicas variam ampla-

mente entre os indivíduos, tanto em termos da gravidade dos sintomas quanto dos padrões específicos de comportamento, interesses e habilidades. Essa variabilidade é a base do conceito de “espectro”, que reconhece que o transtorno não representa uma condição única com um conjunto fixo de características, mas sim um contínuo de apresentações que compartilham déficits nucleares, mas se manifestam de maneiras diversas (LORD, 2000, p.32).

A noção de espectro implica que indivíduos com TGD podem apresentar desde formas mais leves, com poucos desafios na vida diária, até formas mais severas, que requerem suporte intensivo em múltiplas áreas. Essa heterogeneidade é influenciada por uma combinação de fatores genéticos, ambientais e individuais, resultando em perfis únicos de habilidades e dificuldades.

O diagnóstico diferencial é um aspecto relevante na avaliação que sobrepõe a outras condições do desenvolvimento ou de saúde mental. A distinção entre TGD e condições como: “a deficiência intelectual, transtornos de linguagem, transtornos de ansiedade ou transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) requer uma avaliação cuidadosa e a consideração de múltiplos fatores” (VOLKMAR, 2014, p.47).

As manifestações clínicas dos Transtornos TDD e TEA, são caracterizadas por um conjunto de desafios é como o indivíduo se comunica, interage socialmente e se comporta. Residindo nas persistentes dificuldades na comunicação e na interação social. Isso se manifesta de diversas maneiras, incluindo déficits na reciprocidade social, na comunicação não verbal utilizada para interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos (APA, 2013).

As dificuldades na comunicação social não se limitam à linguagem verbal. Muitos indivíduos com TGD também apresentam desafios na compreensão e no uso da comunicação não verbal, como expressões faciais, contato visual, gestos e linguagem corporal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, in-

teresses ou atividades. Isso pode incluir movimentos motores estereotipados (como balançar, bater as mãos ou girar objetos), o uso repetitivo de objetos ou fala idiossincrática, e a adesão inflexível a rotinas ou rituais específicos podendo variar em sua natureza e intensidade, mas são frequentemente observados em diferentes contextos e ao longo do tempo (BARON-COHEN, 2000, p. 61).

Os interesses restritos e a fixação em tópicos específicos podem demonstrar um interesse intenso e persistente. A adesão inflexível a rotinas e rituais pode se manifestar na resistência a mudanças, na necessidade de seguir horários e atividades específicas de maneira rígida, e no desconforto diante de alterações na rotina diária. “As dificuldades motoras, incluindo coordenação motora fina e grossa, planejamento motor e marcha atípica, podem ocorrer associadas a deficiência dos transtornos: intelectual, de linguagem, ansiedade e TDAH” (VOLKMAR, 2014, p.23).

Diferentes Níveis de Suporte e Manifestações ao Longo do Ciclo de Vida

A variação nos níveis de suporte reflete a ampla gama de habilidades e desafios presentes dentro do espectro, por não serem estáticos e podem evoluir ao longo do ciclo de vida. Assim, as características e os desafios enfrentados na infância podem diferir daquelas vivenciadas na adolescência ou na idade adulta e os interesses restritos podem mudar ou se adaptar com o tempo.

É importante reconhecer a alta frequência de comorbidades e condições associadas em indivíduos com TGD. A coexistência de outras condições de saúde mental, como transtornos de ansiedade, depressão e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), é comum. A presença de condições médicas, como epilepsia, distúrbios do sono e problemas gastrointestinais (SIMONOFF, 2008).

Processo de Avaliação Multidisciplinar

O processo de avaliação é um procedimento complexo e multifacetado que exige uma abordagem colaborativa e abrangente. A natureza heterogênea das manifestações clínicas e a necessidade de considerar a participação da equipe interdisciplinar composta por médicos (pediatras, neurologistas, psiquiatras), psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros profissionais, fortalece o entendimento holístico das habilidades, dificuldades e necessidades.

A avaliação envolve a utilização de uma variedade de instrumentos e métodos e testes padronizados com instrumentos específicos para o rastreamento e o diagnóstico de TGD, como o Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) e o Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R). A escolha dos instrumentos e métodos de avaliação deve ser adaptada à idade, às características individuais e específicas (LORD, 2000, p.32).

As considerações culturais desempenham um papel importante no processo de avaliação e diagnóstico. As normas sociais, os estilos de comunicação e as expectativas culturais podem influenciar a forma como os comportamentos são interpretados e relatados, para tanto, os profissionais devem estar cientes das diferenças culturais e considerem o contexto sociocultural do indivíduo e de sua família durante a avaliação.

Metodologia: Abordagem Bibliográfica e Qualitativa

A pesquisa bibliográfica fornecerá a base teórica e as evidências científicas sobre as diferentes abordagens terapêuticas e os programas de suporte disponíveis. A análise qualitativa permitirá uma compreensão dos impactos e intervenções na vida das pessoas com TGD e suas famílias, através da exploração de relatos, estudos de caso e outras fontes de informação que capturam a experiência humana.

O campo das intervenções para TGD tem se desenvolvido significativamente, com um crescente foco em abordagens baseadas em evidências científicas. Isso significa que as práticas terapêuticas são fundamentadas em pesquisas rigorosas que demonstram sua eficácia na promoção do desenvolvimento e na redução dos desafios associados.

Modelos de intervenção têm demonstrado resultados positivos como: Análise do Comportamento Aplicada (ABA) baseada em evidências, utiliza-se princípios da aprendizagem para ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos desafiadores (Lovaas, 1987), o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) enfatiza a organização do ambiente e o uso de recursos visuais para promover a compreensão e a autonomia (Mesibov, 2005) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), focam no desenvolvimento de habilidades de comunicação funcional para indivíduos com dificuldades na comunicação verbal (BONDY & FROST, 2001).

Embora existam abordagens terapêuticas com forte embasamento científico, cabe reconhecer a importância da família e o reconhecimento da individualização e da adaptação, pois essas intervenções podem envolver a modificação de estratégias e a utilização de diferentes materiais e recursos, e o ajuste da intensidade e da duração do suporte e de uma avaliação contínua e flexível na adaptação das estratégias para otimizar os resultados terapêuticos.

A inclusão escolar é outro aspecto fundamental para o desenvolvimento e a adaptação do ambiente educacional, a capacitação de professores e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais e coletivas. Assim como, os centros de atendimento especializado, grupos de apoio, programas de treinamento para pais, serviços de intervenção precoce, e programas de educação e formação profissional. A identificação e o acesso a esses recursos são importantes para garantir que as pessoas com TGD e suas famílias tenham o suporte necessário para enfrentar os desafios e alcançar seu pleno potencial.

Resultados e Discussões: Inclusão Social e Combate ao Estigma

Os desafios para a inclusão social se manifestam em diversos contextos, incluindo a educação, o trabalho, as atividades de lazer e a vida comunitária em geral. Na educação, a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de educadores e a resistência a práticas inclusivas podem dificultar a plena participação. Estratégias como a adaptação curricular, o apoio individualizado, a formação continuada dos professores e a criação de ambientes inclusivos buscam superar esses desafios.

No ambiente de trabalho, as barreiras podem incluir a falta de oportunidades de emprego, a discriminação e a falta de adaptações razoáveis. Estratégias como programas de capacitação profissional, o apoio de mentores no local de trabalho e a conscientização dos empregadores sobre as habilidades e os potenciais dos indivíduos com TGD podem facilitar a inserção e a permanência no mercado de trabalho.

Para as pessoas com TGD, a qualidade de vida é influenciada pela capacidade de acessar serviços de saúde e educação de qualidade, pela oportunidade de desenvolver suas habilidades e interesses, pela participação em atividades sociais e pela sensação de pertencimento à comunidade. O apoio familiar, o acesso a redes de suporte e a compreensão da sociedade desempenham papéis fundamentais na promoção do bem-estar. Ademais, é preciso políticas públicas que reconheçam e apoiem as necessidades das famílias para melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos.

Considerações Finais

A análise detalhada dos fundamentos teóricos, incluindo os aspectos neurobiológicos e etiológicos, forneceu uma base sólida para entender a complexidade subjacente a essas condições do desenvolvimento. A compreensão da heterogeneidade e do espectro dos TGD, juntamente com a análise dos critérios diagnósticos, res-

saltou a importância de uma abordagem individualizada e sensível às necessidades de cada pessoa.

A evolução da compreensão desses transtornos tem sido marcada por avanços significativos na neurociência, na genética e na clínica, resultando em classificações diagnósticas e na importância da avaliação multidisciplinar e da intervenção precoce emergiu como um tema central para otimizar o desenvolvimento e a qualidade de vida dos indivíduos afetados.

O campo dos TGD continua em constante evolução, com diversas perspectivas futuras e desafios a serem enfrentados na pesquisa e na intervenção. Uma das áreas promissoras é o aprofundamento da compreensão dos mecanismos neurobiológicos subjacentes, utilizando tecnologias avançadas de neuroimagem e estudos genéticos para identificar marcadores e alvos terapêuticos mais específicos. Outro desafio importante reside na necessidade de desenvolver e refinar intervenções e os diferentes níveis de suporte e a investigação sobre a eficácia de diferentes abordagens terapêuticas em contextos culturais, diversos e nas intervenções em escala global.

A compreensão dos Transtornos é um campo dinâmico e em constante progresso. Superar os desafios e aproveitar as oportunidades futuras na pesquisa e na intervenção exigirá uma colaboração contínua entre pesquisadores, profissionais, famílias e a sociedade em geral, com o objetivo final de melhorar a qualidade de vida e promover a plena participação de todas as pessoas com TGD.

Referências Bibliográficas

AMERICAN Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BAILEY, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., & Rutter, M. **Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study.** *Psychological Medicine*, 25(1), 163-77, 1995.

- BARON-COHEN, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. **Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience.** Oxford University Press. 2000
- BONDY, A. S., & Frost, L. A. **The Picture Exchange Communication System.** *Behavior Modification*, 25(5), 725-744. 2001
- COURCHESNE, E., & Pierce, K. **Brain overgrowth in autism during a critical time window.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(38), 13685-13686. 2005
- GARDENER, H., Spiegel, D. R., & Seltzer, M. M. **Prenatal and perinatal risk factors for autism spectrum disorders: a meta-analysis.** *Autism*, 13(5), 485-502, 2009.
- JUST, M. A., Cherkassky, V. L., Buchman, B. A., & Keller, T. A. **Cross-talk between cortical systems in autism.** *Brain*, 130(Pt 8), 1900-1912, 2007.
- LORD, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (2000). **Autism Diagnostic Interview-Revised: an overview.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 573-587, 2000.
- LOVAAS, O. I. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9, 1987.
- MESIBOV, G. B., Shea, V., & Adams, L. W. (2005). **TEACCH: Teaching, Expanding, Autonomy, Communication, and Hedonism for Children with Autism.** John Wiley & Sons, 2005.
- OBERMAN, L. M., & Ramachandran, V. S. **The human mirror neuron system: neural mechanisms of social cognition.** *Brain Research Reviews*, 56(1), 21-30, 2007
- PERSICO, A. M., & Bourgeron, T. **Searching for autism genes: novel findings and emerging concepts.** *The Lancet Neurology*, 5(3), 253-260, 2006.
- VOLKMAR, F. R., McPartland, J. C., & Pauls, D. L. **Autism and pervasive developmental disorders.** Cambridge University Press, 2014.

DESVENDANDO POTENCIAIS, CONSTRUINDO FUTUROS: O PEI COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA

Socorro Ione Carneiro dos Santos Meneses
Adriana Pinheiro de Sousa
Ana Célia Feitosa da Silva
Eliana Moreira de Souza
Maria de Fátima Lima do Amaral
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este estudo explora a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento transformador na vida de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo geral é analisar a relevância do objeto na promoção do desenvolvimento e da inclusão, desvendando seus potenciais únicos. Os objetivos específicos, consiste em: evidenciar o objeto como ferramenta de empoderamento; explorar estratégias de avaliação e intervenção; destacar a colaboração e celebrar as conquistas. A justificativa para este estudo reside na necessidade de fornecer aos educadores, famílias e profissionais da área os conhecimentos de uma educação inclusiva. A pesquisa se fundamenta em teóricos como Vygotsky (1978), que destaca a importância da interação social e da mediação na aprendizagem, pois conforme Gardner (1993), as teorias das inteligências múltiplas valorizam a individualidade e o potencial único de cada sujeito. A metodologia empregada envolveu uma revisão bibliográfica em estudos e pesquisas de boas práticas na área. O construto também buscou identificar os desafios e obstáculos enfrentados e as estratégias para superá-los. Os resultados e discussões evidenciaram que quando bem elaborado, pode ser um instrumento para promover

o desenvolvimento. A avaliação individualizada e holística é mensurável, fortalecendo a adaptação e a colaboração entre a equipe multidisciplinar. As considerações finais destacam ao investir na formação continuada de educadores, na criação de redes de promoção de uma cultura escolar inclusiva que valoriza a diversidade e o potencial individual.

Palavras-Chave: Equipe Multidisciplinar; PEI; Mediação na Aprendizagem.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma complexidade que desafia os paradigmas tradicionais da educação, exigindo abordagens individualizadas e sensíveis às necessidades únicas. Este estudo se propõe a explorar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta de transformação da neurodiversidade.

Guiado pela jornada educacional este estudo tem como objetivo maior analisar a promoção desvendando seus potenciais únicos. Os objetivos específicos incluem desmistificar e explorar estratégias de avaliação e intervenção, destacando a colaboração e celebração das conquistas.

A justificativa reside na necessidade de fornecer aos educadores, famílias e profissionais, conhecimentos para otimizar o uso do PEI, promovendo uma educação metodológica amparada em uma revisão bibliográfica de estudos e boas práticas na área, pois identifica os desafios e obstáculos enfrentados e as estratégias para superá-los.

A primeira parte deste estudo se dedica a desvendar o universo do TEA, buscando desmistificar rótulos e celebrar a neurodiversidade guiando a jornada educacional e empoderando da criança através da valorização de talentos únicos.

A segunda parte se concentra em construir estratégias e desenhar caminhos para a transformação. A terceira parte discute o monitoramento e a avaliação contínua, ao compartilhar histórias de transformação e exploramos as tendências e avanços na área da educação inclusiva para crianças com TEA.

Como uma condição neurológica complexa que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social, cabe reconhecer, que o TEA não é uma doença, mas sim uma forma diferente de processar informações e interagir com o mundo.

É preciso reconhecer as diferentes formas e intensidades, desmistificando os rótulos e estereótipos associados, a sociedade tende a generalizar e homogeneizar, ignorando a diversidade e a individualidade.

Desvendando o TEA, Construindo Pontes: O Universo além dos Rótulos

A neurodiversidade é um conceito que valoriza a diversidade neurológica e reconhece que as diferenças são naturais e enriquecedoras. Ao invés de tentar “curar” ou “normalizar” é preciso reconhecer suas diferenças e criar um ambiente inclusivo e acolhedor, valorizando-os e respeitando-os.

Desmistificar o TEA exige uma mudança de perspectiva, abandonando visões simplistas e abraçando a complexidade inerente à condição, pois não é um transtorno homogêneo, mas sim, um espectro vasto e diversificado, onde cada indivíduo apresenta desafios únicos. Compreender essa complexidade é o primeiro passo para promover a inclusão e o respeito às diferenças.

As generalizações e estereótipos são barreiras que impedem a compreensão. É preciso reconhecer e valorizar a singularidade assumindo formas e intensidades, apresentando dificuldades na comunicação verbal, enquanto outros podem ter habilidades linguísticas avançadas, mas com dificuldades na comunicação não verbal.

É fundamental explorar diferentes formas de comunicação, como a comunicação visual, a linguagem de sinais e o uso de tecnologias assistivas, comunicação e acessibilidade. Os desafios sensoriais são outra dimensão importante, pois muitos indivíduos apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilida-

de a estímulos sensoriais, como sons, luzes, texturas, cheiros e sensoriais. (GARDNER, 1993, p.23).

Na área da educação, a citação de Gardner reforça a necessidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que considerem a diversidade de formas de comunicação e os desafios sensoriais. Neste contexto, a teoria das inteligências múltiplas do autor, reflete as análises ao observar que o desenvolvimento humano, não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas que se desenvolve através dos sentidos, fazendo com que a observação e o estudo, o desenvolva de forma completa.

Neste íterim, percebe-se que a interação social é um aspecto central, pois se manifesta de forma diversificada em alguns indivíduos podendo ter dificuldades em iniciar e manter interesse em interagir, com dificuldades em compreender as nuances da comunicação social. (VYGOTSKY, 1978, p. 11).

Assim, cabe conceituar, o desenvolvendo estratégias como o uso de histórias sociais, e a criação de ambientes acolhedor e inclusivo buscando informações atualizadas, ouvindo as famílias, respeitando as individualidades

A Neurodiversidade: celebrando as diferenças da compreensão comunicação e empatia

A neurodiversidade é um conceito que revolucionou a forma de entender as diferenças neurológicas do cérebro humano. Ao invés de patologizar as variações, reconhece que cada indivíduo possui um perfil neurológico único, ao invés de focar nas limitações, buscando o potencial que cada indivíduo apresenta no ambiente pertencente, promovendo a criatividade, o deparar da criticidade e da autonomia.

A compreensão é a base para a construção de pontes entre o mundo neurotípico e o mundo neurodivergente, amparando em informações e desconstruindo os estereótipos e preconceitos que cercam a condição. A compreensão permite reconhecer as neces-

sidades e os desafios específicos adaptando as abordagens para promover a inclusão (OLIVEIRA, 2024).

O reconhecimento das diferenças consiste na construção de uma sociedade democrática, participativa e coerente. Ao invés de buscar a homogeneidade, em valorizar a singularidade. A neurodiversidade norteia a reflexão de conceitos sobre normalidade e anormalidade ao construir um mundo valorizando e respeitando aqueles que o compõe.

O PEI: Um Mapa Personalizado para o Sucesso

Ao compreender os conceitos, legislação e diretrizes favorecendo a participação de educadores, famílias e profissionais da área. A legislação, como a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI nº 13.146/2015), estabelece os direitos e as diretrizes para a educação inclusiva, fundamentando como instrumento de garantia desses direitos.

O PEI funciona como uma bússola, guiando a jornada educacional da criança, ao definir metas realistas e mensuráveis, orientado pelo planejamento de atividades adaptadas construindo um caminho personalizado. A individualização exige uma avaliação holística e contínua, que considere os aspectos do desenvolvimento, adaptação do currículo, materiais e as atividades relevante para sua vida.

É preciso investir na formação de educadores, na criação de redes e na promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e o potencial individual e coletivo. Contudo, a jornada educacional convida a repensar novos conceitos sobre educação e inclusão. Valorizando a diversidade e a individualidade, reconhecendo que cada criança é única e possui um potencial a ser explorado.

O PEI e a Participação Ativa do Processo de Aprendizagem.

Ao transcender a mera adaptação curricular, configurou-se revelar o potencial oculto em um olhar atento e sensível, capaz de identificar e celebrar talentos únicos, um conjunto singular de capacidades, que podem se manifestar em áreas como a Arte, a Música, a Matemática, a Tecnologia ou outras áreas de interesse.

Empoderar a criança significa torná-la protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Ao se sentir ouvida e valorizada, o sujeito desenvolve a autonomia e responsabilidade. A participação ativa no processo de aprendizagem é uma parte integrante do planejamento engajado na construção de sua autoestima.

Quadro 01 Relevâncias do PEI

Aspecto	Descrição	Benefícios
Personalização do Ensino	O PEI adaptou o currículo e as metodologias de ensino.	Aumentou a eficácia do aprendizado e promoveu o engajamento.
Inclusão e Equidade	Garantiu de que todos os educandos tivessem acesso a uma educação de qualidade.	Promoveram um ambiente educacional mais justo e inclusivo.
Desenvolvimento de Habilidades	Focou-se no desenvolvimento das habilidades e competências individuais.	Facilitou o progresso acadêmico e pessoal.
Monitoramento e Avaliação	Permitiu um acompanhamento sistemático e contínuo do progresso.	Ofereceu dados que ajustou estratégias de ensino e suporte conforme necessário.
Engajamento dos Pais e Educadores	Envolveu-se ativamente com os pais e educadores no desenvolvimento e implementação do PEI.	Melhorou a colaboração entre escola e família, fortalecendo o suporte aos estudantes
Planejamento Inicial	Elaboração do PEI incluindo, pais e educadores.	Reuniões de planejamento, entrevistas, questionários.
Implementação	Colocação do PEI em prática com ajustes e adaptações conforme a necessidade	Observações e adaptações curriculares.
Monitoramento Contínuo	Acompanhou regularmente o progresso e a eficácia das estratégias implementadas.	Relatórios de progresso, reuniões de acompanhamento.
Avaliação e Revisão	Revisão periódica do PEI para avaliar a eficácia e fazer os ajustes necessários.	Avaliações de desempenho, feedback de educadores e pais.
Planilhas de Progresso	Documentos para registrar e monitorar o progresso acadêmico e comportamental.	Acompanhamento diário e relatórios periódicos.

Relatórios de Desempenho	Relatórios formais que detalham o progresso em relação às metas.	Compartilhamento com pais e revisão em reuniões.
Sistemas de Gestão Educacional	Softwares que permitem o acompanhamento e a gestão de informações relacionadas ao PEI.	Registrou-se e analisou-se os dados de desempenho.
Reuniões de Revisão	Encontros regulares para discussão do progresso e avaliação	Avaliação colaborativa e planejamento de novas estratégias.
Baixo Progresso Acadêmico	Reavaliação das metas e adaptação das estratégias de ensino e apoio.	Melhorou o desempenho acadêmico e o engajamento.
Desafios Comportamentais	Implementou-se novas estratégias de gestão de comportamento e suporte emocional.	Melhorou o comportamento e o bem-estar dos discentes.
Necessidades Adicionais	Ajustou-se nas adaptações curriculares e inclusão de novas tecnologias assistivas.	Atendeu-se a novas necessidades e facilitou-se nas aprendizagens.

Fonte: Construído pelo Acadêmico baseado em Oliveira, R. (2024).

Em uma abordagem colaborativa e individualizada, educadores, familiares e profissionais da área devem trabalhar em conjunto para identificar os interesses e definir metas realistas e mensuráveis, ao adaptar as estratégias pedagógicas individuais (RODRIGUES, 2006).

O PEI não se limita ao ambiente escolar, ele se estende para o ambiente familiar e comunitário, promovendo a inclusão social e os conceitos sobre educação e inclusão. Ao invés de focar nas limitações, deve-se reconhecer que todas os seres humanos típicos e atípicos, merecem oportunidades iguais de desenvolvimento e realização.

Construindo Estratégias e Desenhando Caminhos da Avaliação

A avaliação como um desenho personalizado realizada de forma holística e individualizada, permite desvendar o perfil único identificando as potencialidades e definindo metas alcançáveis.

Ao desvendar o perfil da criança exige uma avaliação que supera os aspectos cognitivos e acadêmicos. Para tanto, o sujeito deve ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar, que inclua educadores, familiares, terapeutas e outros profissionais da área.

A avaliação, em seu sentido amplo e individualizado, permite identificar as habilidades e talentos únicos de cada criança. Dessa forma, o planejamento educacional pode ser orientado para promover o desenvolvimento dessas habilidades e auxiliar na superação de desafios.

A construção de um caminho personalizado, que exige adaptações e estratégias, norteia a adaptação do currículo, dos materiais e das atividades. Além disso, potencializa o ambiente sensorial com o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e comunicação alternativa, todos baseados em evidências científicas e devidamente adaptados.

Metodologia: Estratégias que Transformam do Desafio à Conquista

A construção de estratégias transformadoras parte do princípio de que os desafios podem ser convertidos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A transformação ocorre quando adaptamos o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo a inclusão.

Ao transformar desafios em oportunidades exige uma abordagem criativa e flexível. As adaptações curriculares e pedagógicas devem ser individualizadas, sendo preciso buscar estratégias inovadoras que estimulem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem [...]. (PRIETO, 2006, p.46).

Segundo Prieto (2006), as adaptações curriculares e pedagógicas são fundamentais, pois colaboram ao envolver a simplificação de conteúdos, possibilitando o uso de recursos visuais e sensoriais, e a adaptação do tempo e do ritmo de aprendizagem, o uso de metodologias ativas e a criação de atividades lúdicas e interativas.

“Um ambiente sensorial acolhedor, que minimize a ansiedade e promova a segurança da criança, pode ser construído através de

iluminação suave, redução de ruídos, materiais com texturas agradáveis e a criação de espaços de relaxamento, pois “é importante que o ambiente seja organizado e previsível” (MANTOAN, 2003, p.19).

A metodologia empregada na construção de estratégias transformadoras exige uma abordagem colaborativa e multidisciplinar devem trabalhar em conjunto para planejar e avaliar as estratégias.

A avaliação contínua busca monitorar o progresso da criança e ajustar as estratégias, se necessário. É importante que a avaliação seja realizada de forma individualizada atendendo as especificidades do sujeito, considerando todos os aspectos do desenvolvimento.

Resultados e Discussões: a Força da Colaboração uma Rede de Apoio para a Transformação

A formação de uma equipe multidisciplinar, composta por educadores, terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da área, permite uma avaliação holística do indivíduo. A colaboração entre os membros da equipe garante a troca de informações e experiências, o que facilita a tomada de decisões e a criação de estratégias mais eficazes.

Segundo Bueno (1993), a colaboração entre a escola e a família garante a continuidade das estratégias pedagógicas e terapêuticas em diferentes contextos, potencializando o desenvolvimento da criança. Além disso, a participação de voluntários, profissionais, terapeutas, organizações não governamentais e outros membros da comunidade amplia as oportunidades de aprendizado, sensibilização e interação social para a criança.

O monitoramento e a avaliação contínua do PEI são essenciais para acompanhar a jornada da transformação. A avaliação permite identificar os progressos e os desafios ajustando as estratégias, a flexibilidade e a adaptação (GLAT & PLETSCHE, 2014).

A documentação e os registros detalhados do PEI são fundamentais para acompanhar a jornada de desenvolvimento da

criança com TEA. Esses registros permitem monitorar o progresso, identificar necessidades e compartilhar informações relevantes com outros profissionais e familiares. Além disso, são essenciais em casos de transferência para outra escola ou profissional, garantindo a continuidade do acompanhamento.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, as evidências apresentadas demonstram que o PEI, quando bem elaborado, pode desvendar potenciais e empoderar crianças, promovendo sua inclusão e desenvolvimento integral.

Construir um legado de inclusão é um objetivo que transcende o ambiente escolar, pois o PEI colabora na promoção e na participação ativa da criança em diferentes contextos e na construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

O futuro da inclusão exige um compromisso contínuo com a pesquisa, a inovação e a formação de profissionais capacitados. As tendências e avanços na área da educação inclusiva, como o uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas, abrem novas possibilidades para as transformações sociais.

É preciso sensibilizar a comunidade, combater o preconceito e a discriminação, e criar ambientes acessíveis e acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais: políticas e práticas escolares inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 1993

GARDNER, H. **Múltiplas inteligências: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. **Educação inclusiva: Práticas pedagógicas e projetos de intervenção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, R. **Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, 2024.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: Um desafio para o terceiro milênio**. In: Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (Orgs.). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos* (p. 69-82). São Paulo: Summus. 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: do “um para todos” ao “cada um é cada um”**. Porto: Porto Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

O PROFESSOR INCLUSIVO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Nivaneida Dias Crisóstomo
Adrianízia da Silva Sombra
Elisabete Ferreira Matias da Rocha
Liliana Rodrigues da Silva
Maria Aparecida Pacobahyba Raposo
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este artigo investiga a importância da formação de professores no contexto da inclusão escolar, com o objetivo geral de analisar os desafios e conquistas enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação equalizadora. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a qualificação docente influencia o atendimento à diversidade no contexto pedagógico, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor e acessível. Especificamente, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas; e analisar as estratégias de formação docente que se mostram eficazes no desenvolvimento de competências para a inclusão. A problemática central reside na necessidade de superar a ausência de recursos e a resistência à mudança, promovendo uma formação contínua que capacite os docentes a lidarem com a diversidade. A pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, baseia-se em autores como Booth e Ainscow (2011), que discutem a importância de criar culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas, e Mittler (2012), que aborda a formação de professores para a inclusão. A metodologia consiste na análise crítica de artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordam a referida temática. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas e programas de formação que garantam que os educadores estejam prepa-

rados para promover a inclusão de forma efetiva, através de uma abordagem colaborativa entre educadores, famílias e comunidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Diversidade; Práticas Inclusivas.

Introdução

A inclusão escolar emerge como um dos pilares da educação contemporânea, desafiando as instituições a transcenderem modelos tradicionais e a acolherem a diversidade em sua plenitude. Em um cenário onde as diferenças sejam elas de aprendizagem, culturais, sociais ou físicas sendo reconhecidas como intrínsecas à realidade do contexto pedagógico, assumindo um papel central, configurando-se como ferramenta relevante para as práticas inclusivas.

Este artigo se propõe a explorar a literatura existente, buscando compreender como a qualificação docente pode contribuir para um ambiente escolar que promova a equidade e o respeito à diversidade. Ademais, nesse contexto, reflete um compromisso crescente com a justiça social e a valorização das singularidades, impulsionando a necessidade de repensar as ações docentes e os processos de formação continuada.

Nesse contexto, a concepção se destaca como um dos aspectos que enfrenta desafios multifacetados, que vão desde a ausência de recursos e infraestrutura adequadas até a resistência à mudança de alguns membros da comunidade escolar.

Reconhecendo a complexidade dos desafios enfrentados pelos docentes na promoção da inclusão, este artigo se propõe a refletir sobre estratégias adotadas para fortalecer a formação inicial e continuada, capacitando os professores em debates que valorize a pluralidade, garantindo a oportunidade de se desenvolver e aprender em um ambiente seguro e acolhedor.

Para a realização deste estudo, optou-se pela revisão literária, que visa explorar a intersecção entre formação docente e os desafios da inclusão escolar. Foram analisados documentos oficiais,

estudos, artigos e obras literárias que discutem a relação entre a formação docente e a inclusão dos discentes com deficiência, buscando identificar as principais tendências e lacunas na literatura sobre o tema.

A análise evidenciou a complexidade dos desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa apontando a existência de estratégias exitosas adotadas para fortalecer a formação dos profissionais da educação, fomentando as discussões sobre práticas existentes, visando um futuro equitativo e igualitário. Este artigo reconhece a magnitude do desafio a ser enfrentado. É fundamental que os mentores estejam preparados para desempenhar constantemente novas práticas e recursos significativos e eficiente.

A Construção de um Ambiente Educacional Inclusivo: Desafios e Perspectivas

Fundamentada em princípios de equidade e na justiça social, visa assegurar o acesso e a permanência das crianças e estudantes em um espaço alfabetizador que reconheça, respeite e valorize a diversidade e suas características individuais. Em consonância com a Constituição Federal (CF de 1988), que garante que a modalidade se consolida como um direito universal, promovendo a inserção dos estudantes, com ou sem deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes para a adaptação do currículo, a implementação de novas metodologias, avaliações e a adequação dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, as instituições escolares devem estar preparadas para oferecer suporte individualizado, recursos adequados e um clima escolar.

A modalidade aqui apresentada, abrange a criação de um ambiente que promova a participação ativa e o desenvolvimento integral. Em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994), que preconiza esse público alvo como o de direito fundamental, que atende às particularidades, reconhecendo que todos possuem potencial e contribuir com a sociedade.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade ¹ Educação Especial, orienta as instituições na oferta de serviços que garantam a acessibilidade. Nesse contexto, a sensibilização da comunidade escolar se revela como um pilar promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo que visa garantir o acesso, a participação e o aprendizado. Para tanto, é imprescindível que as instituições de ensino adotem ações que favoreçam a ação, assegurando a oportunidade de se desenvolver e participar ativamente da vida escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destaca a necessidade de desenvolver competências e habilidades que permitam aos docentes lidar com a diversidade, apresentando como um processo essencial que estejam sempre atualizados e capacitados de forma efetiva.

Ao garantir o direito de aprender a escola como um espaço social, exerce um compromisso ético e legal, resguardado pelas legislações e diretrizes educacionais que buscam assegurar o direito universal à educação. Consolidada como um valor que deve estar incorporado em todas as esferas da educação fortalecendo a oportunidade de desenvolver o potencial cognoscitivo, motor e de vitalidade mediante aos aprendizados e experiências construídos.

Metodologia: Tecendo o Futuro da Inclusão

O estudo aqui exposto, representa um desafio complexo e multifacetado como uma oportunidade ímpar de transformar a educação de forma democrática e equitativa, ao abordar a temática com um olhar propositivo, explorando as potencialidades da formação docente é possível proporcionar mudanças.

Entende-se que a formação inicial é decorrente em toda a trajetória docente. Assim, a criação de comunidades de aprendiza-

gem e trocas de experiências, busca refletir sobre suas práticas de conhecimento coletivamente, aprimorando o eixo transversal que perpassa a incorporação de conteúdo, disciplinas dos cursos de licenciatura, bem como, a promoção de estágios e atividades práticas nos diferentes contextos.

As tecnologias digitais, plataformas online, recursos educacionais abertos e aplicativos acessíveis podem facilitar o acesso a informações e materiais didáticos, promovendo a interação entre os participantes da formação e oferecer suporte individualizado. A avaliação da temática descrita deve ser realizada de forma contínua e formativa, buscando identificar os pontos relevantes e de aprimoramentos dos programas de formação e promover a melhoria constante.

A colaboração entre professores, gestores, estudantes, famílias e a sociedade em geral. Ao adotar uma abordagem inovadora e colaborativa, torna-se possível a transformação social, capaz de construir um futuro onde a educação seja um direito diante das diferenças.

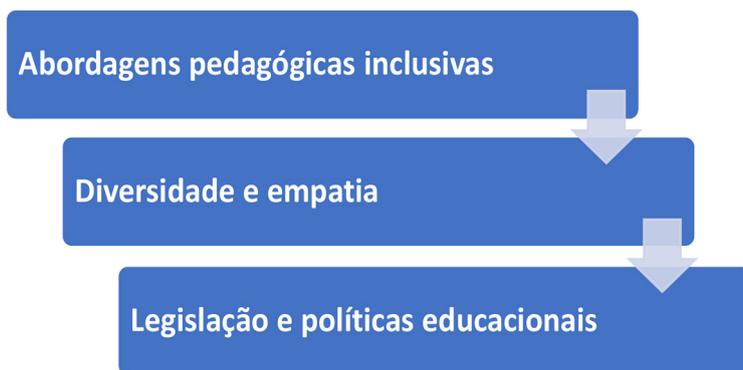
A discussão sobre a formação inicial e continuada perpassa a análise da qualidade da educação, revelando lacunas desde os currículos das licenciaturas até consolidação das ações. Conforme aponta Tardif (2014, p.12), “a formação docente tradicional prepara os futuros professores para lidar com a complexidade e a diversidade presentes na educação básica”.

A formação inicial, materializada nos cursos de licenciatura, frequentemente se apresenta com um modelo curricular que contempla de forma limitada a diversidade de crianças e estudantes. Essa restrição curricular resulta em lacunas significativas nas ementas dos cursos superiores, nas diretrizes curriculares e, conseqüentemente, nas ações práticas e estratégias pedagógicas implementadas no ambiente de ensino.

Conforme discutido por Gatti (2014, p. 34). “Nesse contexto, a formação continuada emerge como um meio de sanar lacunas e potencializar a ação dos professores”, pois demanda a incorporação de competências pedagógicas que abordem a diversidade e a heterogeneidade no ambiente educacional.

A Lei nº 13.146/2015, estabelece e visa aprimorar suas práticas inclusivas. Programas de formação continuada, como preconizado por autores como Booth e Ainscow (2011), devem proporcionar oportunidades aos educadores e que esses compartilhem experiências, discutam desafios e desenvolvam estratégias pedagógicas inclusivas.

Fluxograma 01 Práticas pedagógicas inclusivas: Um conjunto diversificado de habilidades e conhecimentos.



Fonte: Baseadas nas reflexões de Mittler (2012) e Organizadas pelas Autoras (2025).

Embasada na utilização de metodologias e estratégias que promovam a diferenciação do ensino e a valorização da diversidade, garantindo a igualdade de oportunidades de aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994), enfatiza a importância de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas.

Neste contexto, Mittler (2012), reflete sobre o ato de desenvolver a capacidade e de lidar com a diversidade ao promover a inclusão. Ademais, o conhecimento da legislação e das políticas educacionais que asseguram a inclusão que institui as Diretrizes Operacionais.

Longe de ser um ideal utópico que transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo de

transformação pessoal e profissional. É premente a um currículo que contemple a inclusão em sua integralidade, proporcionando as experiências práticas e reflexivas, assumindo um papel protagonista na atualização e aprimoramento das competências e habilidades (BNCC, 2017).

Através de cursos, oficinas e grupos de estudo, os professores podem construir um repertório de estratégias, adaptando o ensino às necessidades e demandas de um ambiente colaborativo, onde professores, profissionais de apoio, estudantes e famílias trabalhem em conjunto. A cooperação interdisciplinar e a troca de saberes para a criação de um espaço de aprendizagem acolhedor e estimulante.

A flexibilidade pedagógica, a capacidade de adaptar o ensino às singularidades é uma das principais ferramentas do professor inclusivo em diferentes metodologias e recursos didáticos que permita que se sintam incluídos e valorizados. Deste modo, a comunicação aberta e respeitosa ao clima escolar, permite o diálogo, a identificação de soluções conjuntas com leis traduza em práticas efetivas, investimentos, recursos e infraestrutura adequada.

Resultados e Discussões: Fortalecendo as Estratégias Docentes

A efetivação da inclusão escolar demanda um esforço contínuo e colaborativo, que abrange desde a adaptação do ambiente escolar até a preparação dos professores. Nesse contexto, o fortalecimento da formação docente emerge como um pilar fundamental, exigindo a implementação de estratégias que promovam a atualização e o aprimoramento das competências dos professores.

A revisão dos currículos dos cursos de licenciatura se revela como um passo importante para a formação de professores preparados para lidar com a inclusão de disciplinas e conteúdos que abordem de forma robusta e prática da temática, incluindo temas como deficiência e metodologias de ensino inclusivas, garantindo que os futuros docentes estejam preparados.

A criação e a efetivação de programas com essas abordagens específicas delineiam desafios e estratégias essenciais para o fortalecimento desses programas que devem ser planejados de forma a atender às práticas dos professores, oferecendo conhecimentos atualizados que colaborem com as políticas inclusivas com qualidade.

Com a criação de grupos de estudo, que promovam a troca de experiências e a reflexão coletiva, permitem que os professores compartilhem dificuldades, soluções e estratégias, além de estimular a revisão de novas metodologias de ensino para atender à diversidade e especificidade, pois as estratégias mencionadas, desenvolvem a capacidade de reflexão sobre suas próprias práticas, análise crítica das ações e a disposição para aprender continuamente o perfil docente inclusivo.

A gestão escolar diante do fortalecimento da formação docente para a inclusão busca a criação de um ambiente escolar acolhedor, a promoção de momentos de formação e a disponibilização de recursos adequados como ações que contribuem para o desempenho a legislação garantindo o direito às leis que traduzem as práticas efetivas, com investimentos em formação docente, recursos e infraestrutura adequados.

Considerações Finais

Ao emergir como um alicerce escolar, transcendendo a mera garantia de matrícula para crianças e estudantes. A educação inclusiva demanda um compromisso dos educadores, impulsionando-os a adaptar-se a práticas pedagógicas inovadoras e que acolham a diversidade presente.

A urgência de uma revisão curricular para o fortalecimento da formação e inclusão de disciplinas e conteúdos que abordem de maneira prática as questões relacionadas à diversidade e às metodologias inclusivas configura-se como um passo indispensável para a implementação de políticas educacionais que atendam à pluralidade de sujeitos.

A criação de grupos de estudo entre os docentes, o desenvolvimento de programas de capacitação contínua e o incentivo à reflexão coletiva que representam estratégias essenciais para os professores exercerem com confiança a rotina escolar. Essas iniciativas promovem a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e soluções conjuntas, fortalecendo a capacidade dos educadores de lidar com a diversidade.

A formação docente na vertente da inclusão escolar configura-se como um processo contínuo, que exige sensibilização, conscientização e a implementação de ações concretas. É fundamental que os atores da comunidade escolar participem e contribuam para a promoção da equidade, desencadeando uma educação que assegure a cada criança ou estudante o direito de aprender de forma eficaz, respeitando suas singularidades e construindo um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

GATTI, B. A. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 6, n. 12, p. 33-51, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Art-med, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: COMO A LITERATURA INFANTIL INCLUSIVA CULTIVA A EMPATIA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Adnalyne da Silva Guimarães Teles

Olair Pereira da Costa Junior

Flávia Ferreira de Aquino Melo

Margarida Maria Araújo Duque

Ivone Ferreira da Rocha

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este estudo investiga o papel da literatura infantil inclusiva na promoção da empatia e do respeito às diferenças na educação infantil. A pesquisa explora como as narrativas celebram a diversidade ao representar personagens com deficiência cultivando competências socioemocionais essenciais para as crianças. A justificativa para este construto reside na necessidade de compreender e potencializar o uso de recursos pedagógicos que promovam a inclusão e o desenvolvimento socioemocional e integral na primeira infância. Assim, o objetivo maior inclui: analisar o potencial da literatura infantil inclusiva como ferramenta para o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças. Os objetivos específicos consistem em: explorar diferentes narrativas inclusivas e sua aplicação na sala de referência; e evidenciar a relevância dessas histórias para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A metodologia empregada é de cunho bibliográfico e qualitativo, com análise sobre a representação da deficiência na literatura infantil e suas implicações para o desenvolvimento socioemocional. Amparado por Teles (2024), este estudo busca refletir sobre o uso de ferramenta para promover a empatia, o respeito e a inclusão no contexto em foco e nas necessidades pós-pandemia. Os resultados e

ADNALYNE DA SILVA GUIMARÃES TELES •• OLAIR PEREIRA DA COSTA JUNIOR
FLÁVIA FERREIRA DE AQUINO MELO •• MARGARIDA MARIA ARAÚJO DUQUE
IVONE FERREIRA DA ROCHA •• RAQUEL DI PAULA MESQUITA LIMA DE OLIVEIRA

discussões evidenciam a integralidade do planejamento pedagógico, contribuindo para um ambiente de aprendizagem acolhedor e reflexivo, promovendo o desenvolvimento integral e cultivando o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Histórias Infantis; Socioemocional; Desenvolvimento Infantil.

Introdução

A literatura infantil, vista como fonte de entretenimento, revela-se um instrumento pedagógico que norteia a formação integral, o desenvolvimento socioemocional e à promoção da inclusão. Assim, este artigo explora o poder transformador das histórias infantis inclusivas, investigando como elas cultivam a empatia e o respeito às diferenças em crianças típicas e atípicas.

Ao apresentar personagens e situações que refletem a diversidade da experiência humana, a literatura infantil oferece um espaço seguro para que explorem as próprias emoções e desenvolvam a capacidade de se colocar no lugar do outro e aprendam a valorizar a individualidade.

Estudos apontam que a exposição a histórias inclusivas contribui para a emancipação cognitiva, emocional e social das crianças, auxiliando na construção da autoestima, da criatividade e da capacidade de resolver problemas de forma colaborativa. Nesse contexto, a inserção intencional no ambiente escolar e familiar mediada por educadores e pais e/ou responsáveis sensíveis e preparados, torna-se uma estratégia fundamental para promover a inclusão e o respeito às diferenças desde a fase inicial da infância.

Diante da crescente necessidade de construir ambientes educacionais acolhedores e inclusivos, busca-se discutir a relevância da literatura infantil inclusiva como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento socioemocional, analisando como as narrativas podem cultivar a empatia e o respeito às diferenças, e qual o papel do educador em parceria com as famílias consolidam ações para o processo de aprendizagem e o crescimento emocional, individual e coletivo dos sujeitos.

Referencial Teórico

A utilização de histórias infantis, especialmente aquelas que incorporam narrativas inclusivas e personagens representativos, desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento emocional e social na educação infantil.

Ao favorecer a interação entre professores e familiares, essas narrativas possibilitam um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e acessível, estimulando a prática de contar e recontar histórias sob uma perspectiva ampla e diversificada.

Dessa forma, as crianças não apenas ampliam sua compreensão do mundo, mas também aprendem a lidar com suas emoções e a aprimorar suas habilidades sociais, contribuindo para uma formação mais inclusiva e equitativa.

No âmbito da educação inclusiva, essa abordagem contribui para a valorização das singularidades dos estudantes, favorecendo a criação de um ambiente acolhedor e equitativo, no qual todos tenham oportunidades de desenvolvimento pleno.

Campbell, Campbell e Dickinson (2000) enfatizam a importância de integrar, desde a primeira infância, práticas inclusivas que considerem a diversidade e promovam a equidade no ambiente educacional. Nesse contexto, a utilização de histórias infantis como recurso pedagógico contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais. Ao serem incorporadas às práticas pedagógicas, essas narrativas favorecem o autoconhecimento, fortalecem a autoestima e estimulam a reflexão crítica das crianças, possibilitando, assim, uma aprendizagem mais acessível e significativa para todos.

As crianças pequenas são, em geral, curiosas sobre suas experiências internas e podem beneficiar-se de várias atividades intrapessoais. Essas atividades incluem abordagens de aprendizagem autodidatas e interdependentes, oportunidades para imaginar, momentos de silêncio e locais privados para trabalhar e refletir. Além disso, os alunos podem beneficiar-se aprendendo maneiras de processar seus sentimentos, determi-

nar e atingir objetivos e obter autoconhecimento e autoestima (Campbell; Campbell; Dickinson, 2000, p. 178).

Corroborando com Campbell, Campbell e Dickinson (2000), Teles (2024) aborda que nos diversos contextos lúdicos, as crianças são expostas a livros, ilustrações e personagens que vivenciam desafios, dilemas e conflitos emocionais. Por meio do processo de imitação e identificação com essas narrativas, elas refletem sobre suas próprias experiências e sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e do autoconhecimento.

Além de tudo, as histórias infantis proporcionam um ambiente seguro para a expressão de sentimentos e a discussão de preocupações, tanto em contextos educativos quanto domésticos. Na roda de conversa ou em outros momentos de aprendizado, as crianças compartilham suas opiniões sobre as narrativas, comparando-as com suas próprias experiências, o que fortalece a comunicação e a escuta entre elas.

Castro (2017) argumenta que as histórias proporcionam um universo de descobertas, revelando lugares, tempos, comportamentos e normas. Ao conhecer realidades e vivências diferentes das suas, os pequenos leitores são incentivados a compreender e imaginar formas alternativas de agir e sentir, expandindo sua capacidade de explorar novas perspectivas e soluções para os problemas narrados.

Ao se envolverem com os elementos ficcionais, as crianças têm a oportunidade de praticar o pensamento crítico, assimilando valores e lições importantes sobre respeito, amizade, tolerância, compaixão e outros aspectos essenciais das relações interpessoais. A internalização dessas mensagens as capacita a estabelecer relações internas e externa ao momento de fantasia.

Rodrigues *et al.* (2012) busca avaliar a eficácia de um programa destinado a diversificar as práticas de contação de histórias pelos professores e a promover indiretamente a compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informações sociais, pois ao incorporar narrativas significativas e reflexivas ao currículo,

os professores podem ajudar a cultivarem habilidades essenciais para uma vida emocionalmente saudável e bem-sucedida.

Com o enfoque na descrição a presente literatura se concentra em investigar como o contexto bibliográfico, apresenta elementos relacionados às capacidades sociocognitivas, à teoria da mente e ao processamento de informação social, pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da autogestão e da empatia nas crianças, além de prepará-las para vivenciar novas experiências inclusivas.

Lillard (1994), reflete sobre a capacidade da compreensão de histórias fictícias tornando-se possível perceber a clarificação das emoções, pois as histórias podem apresentar personagens com diferentes sentimentos e experimentos que exploram como as crianças interpretam narrativas fantásticas e como são capazes de entender a diferença entre eventos reais e imaginários.

Os achados sugerem que as crianças, desde cedo, conseguem distinguir entre a realidade e a fantasia nas histórias infantis. Embora emocionalmente conectadas à narrativa, demonstram cognitivamente entender que os eventos são ficcionais. Em momentos de desafio, a fantasia é utilizada como um mecanismo de regulação emocional, mesmo que a distinção entre real e imaginário permaneça clara. (LILLARD, 1994).

Ademais, para Woolley (1997), as crianças demonstram uma capacidade notável de distinguir entre a fantasia, sobretudo a que está presente em histórias infantis, e a realidade, das emoções envolvidas. Essas descobertas desafiam a noção de que as emoções poderiam distorcer a percepção da realidade durante a leitura de histórias fantasiosas.

Woolley (1997) contrapõe a ideia de que as emoções interfiram na capacidade das crianças de distinguir entre o real e o imaginário durante a narrativa. Essa perspectiva sugere que o desenvolvimento cognitivo e a vivência de diferentes experiências são fatores determinantes para essa compreensão, destacando a habilidade intrínseca de separar a fantasia da realidade, mesmo quando a história evoca fortes emoções.

Isso proporciona uma compreensão sobre como processam e interpretam informações ficcionais, auxiliando educadores e pais na seleção de conteúdos apropriados para diferentes faixas etárias e estágios de desenvolvimento emocional e cognitivo.

No contexto da resolução de problemas, inúmeras narrativas infantis apresentam personagens que enfrentam desafios e dilemas, proporcionando às crianças oportunidades de reflexão sobre possíveis soluções. Ao acompanhar as trajetórias dos personagens e as estratégias adotadas para superar obstáculos, os pequenos desenvolvem habilidades essenciais para a resolução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisões. Quando essas histórias são pautadas em uma perspectiva inclusiva, contribuem ainda mais para a formação de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a equidade no aprendizado.

Um exemplo de personagem que se encaixa nessa narrativa é Corduroy, do livro *Corduroy*, de Don Freeman. Corduroy é um ursinho de pelúcia que enfrenta o desafio de ser escolhido por uma criança para levá-lo para casa. Ao perceber que perdeu um botão de seu macacão, ele parte em uma jornada dentro da loja para encontrar uma solução, demonstrando perseverança e pensamento crítico. A história aborda temas como superação, autoestima e inclusão, pois Corduroy é finalmente adotado por uma menina que vê valor nele independentemente de sua aparência, promovendo uma mensagem de aceitação e pertencimento.

No que se refere ao desenvolvimento da autogestão, a identificação das crianças com os personagens das histórias infantis possibilita a internalização de aprendizagens significativas, promovendo a aplicação dessas experiências em seu cotidiano. Esse processo favorece a aquisição de habilidades essenciais, como o controle dos impulsos, a regulação emocional e a tomada de decisões conscientes, aspectos fundamentais para a construção da autorregulação. Além disso, ao abordarem diferentes vivências e perspectivas, as narrativas possibilitam a ampliação da empatia, permitindo que as crianças compreendam e valorizem os senti-

mentos e as necessidades do outro, reforçando, assim, uma educação infantil inclusiva e sensível à diversidade.

Um referencial da literatura infantil que aborda autogestão e empatia dentro da ótica da inclusão é “*Elmer, o Elefante Xadrez*”, de David McKee.

Essa narrativa apresenta Elmer, um elefante que se destaca dos demais por sua coloração diferente e vibrante. Inicialmente, ele tenta se encaixar no grupo, mas ao longo da história, aprende a valorizar sua individualidade e perceber que sua diferença é, na verdade, uma qualidade especial. O livro promove reflexões sobre aceitação, respeito à diversidade e empatia, incentivando as crianças a reconhecerem suas emoções e a valorizarem a inclusão e o respeito às diferenças.

A obra *Habilidades Socioemocionais a Partir de Histórias Infantis*, organizada por Rocca e Pantano (2020) e elaborada por Orsi et al., apresenta os resultados de uma pesquisa clínica realizada no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. O estudo é fruto do trabalho desenvolvido com crianças, adolescentes e suas famílias, evidenciando a relevância das histórias infantis como instrumento para o fortalecimento das competências socioemocionais. Além disso, a publicação contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento dessas habilidades, demonstrando como as narrativas podem ser aplicadas no contexto educacional para estimular o autoconhecimento, a empatia, a resolução de problemas e outras competências essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

A seleção e a adaptação de histórias adequadas, as estratégias de mediação para facilitar a compreensão e reflexão sobre os temas abordados, e as sugestões de atividades práticas para promover a discussão e a aplicação dos conceitos apresentados ao currículo escolar e ao ambiente familiar como uma forma eficaz de estimular o desenvolvimento integral das crianças.

As histórias infantis ajudam a ampliar esse repertório e, no espaço da escola, há o profissional como um forte agente me-

diador do fortalecimento das capacidades de crianças, adolescentes e até mesmo de seus pais de expressar emoções e sentimentos, de forma mais natural e consistente, enfatizando que não podemos nos culpar ou evitar nossos sentimentos, mas podemos, sim, aprender formas de lidar com eles (ORSI *et. al.* 2020, p.10).

As narrativas da literatura infantil desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, especialmente no contexto da inclusão. O livro *Habilidades Socioemocionais a Partir de Histórias Infantis* evidencia como cada obra selecionada proporciona reflexões profundas acerca de temas essenciais para a formação da subjetividade infantil, contribuindo para a construção de habilidades como empatia, autogestão, cooperação e resiliência.

A diversidade de temáticas abordadas nos livros citados na análise de ORSI *et. al.* (2020) demonstra a riqueza de aprendizados que podem ser extraídos de cada história e personagem. Em *Quem tem medo do novo*, de Ruth Rocha, são trabalhados os medos e inseguranças, permitindo que as crianças compreendam e elaborem conflitos internos.

A obra *Vazio*, de Anna Llenas, aprofunda-se na questão do conflito existencial e do vazio interior, oportunizando a reflexão sobre o autoconhecimento e a busca por sentido. *A Carta de Hugo*, de Tom Percival, explora a amizade, a ausência e a solidão, promovendo a valorização dos laços afetivos. O livro *Cocô de Passarinho*, de Eva Furnari, e *A Lagartixa que Virou Jacaré*, de Izomar Camargo Guilherme, abordam a autoaceitação e a autoimagem, fundamentais para a construção da identidade infantil.

Além disso, *Nicolau Tinha uma Ideia* e *As Coisas que a Gente Fala*, ambos de Ruth Rocha, incentivam a reflexão sobre o impacto das palavras e a importância da comunicação respeitosa. Em *Sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes, trabalha-se a partilha de opiniões e a valorização das diferenças, enquanto *A Minhoca da Sorte*, de Ana Maria Machado, reforça valores como cooperação e solidariedade.

A literatura infantil, ao tratar de temáticas como preconceito, medo, diversidade e superação, como se observa em *O Grande Rabanete*, de Tatiana Belinky, e, *É Proibido Miar*, de Pedro Bandeira, assume um caráter inclusivo e formativo. Por fim, *Biruta*, de Sônia Barros, promove uma reflexão sobre os estigmas sociais, os vínculos afetivos e as diferenças individuais, contribuindo para a desconstrução de preconceitos.

Dessa forma, ao articular narrativas envolventes e personagens cativantes, a literatura infantil se configura como um instrumento poderoso para o desenvolvimento socioemocional das crianças, proporcionando-lhes um repertório simbólico que as auxilia na compreensão e no enfrentamento das complexidades da vida em sociedade.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem bibliográfica e qualitativa, com o objetivo de analisar a literatura acadêmica sobre a utilização de histórias infantis na promoção de competências socioemocionais e inclusivas na primeira infância.

A revisão sistemática de obras, artigos científicos e dissertações busca identificar e compreender as diferentes perspectivas sobre o tema, focando na análise e na seleção de fontes priorizando autores que investigaram o papel das narrativas no contexto educacional e sua influência no desenvolvimento socioemocional, incluindo estudos sobre a relação entre a empatia, autorregulação e habilidades sociais.

A análise também abrangeu publicações que relatam experiências práticas e intervenções pedagógicas, visando avaliar os impactos, benefícios e ferramenta para compreender o potencial do construto em foco como recurso pedagógico fundamentando futuras pesquisas e práticas educacionais no âmbito da inclusão.

Resultados e Discussões

A análise da literatura especializada revela que a incorporação estratégica de narrativas inclusivas no ambiente da educação infantil demonstrando um impacto norteador no desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças. As histórias ao apresentar personagens dialogam com a diversidade atuando como experiências para crianças típicas e atípicas, permitindo a socialização em diferentes contextos físicos, sociais e culturais.

A aplicação de diferentes narrativas inclusivas em sala de referência, conforme evidenciado em estudos anteriores, demonstra que a mediação pedagógica é um fator que potencializa seus efeitos. A interação com os professores durante a leitura e a discussão dos temas abordados nas histórias permite que os pequenos articulem suas próprias emoções, questionem preconceitos e construam uma visão aberta e acolhedora do outro.

A pesquisa bibliográfica corrobora com a relevância da literatura infantil inclusiva na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao expor as crianças a diferentes perspectivas e realidades, as histórias rompem barreiras e estereótipos, fomentando a capacidade de reconhecer e valorizar a dignidade de cada indivíduo, pois a empatia, cultivada através do contato com as narrativas, torna-se um alicerce para relações sociais saudáveis e respeitadas.

A análise dos estudos amparados por Teles (2024) e outras pesquisas no contexto pós-pandemia ressalta a importância de utilizar a literatura infantil inclusiva como uma ferramenta para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e reflexivo. A retomada das atividades presenciais exige um foco renovado no bem-estar emocional oferecendo um diálogo com os direitos de aprendizagens.

Considerações Finais

A capacidade das narrativas de promover a empatia e o respeito às diferenças demonstra seu potencial transformador na for-

mação integral dos indivíduos. A presente investigação reforça o papel fundamental da literatura infantil inclusiva como um recurso pedagógico.

A integração consciente e intencional dessas narrativas no planejamento pedagógico emerge como uma prática que valoriza a construção de ambientes educacionais inclusivos e humanizados. Ao proporcionar oportunidades para que se conectem com diferentes realidades e personagens, a literatura infantil inclusiva contribui para a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade.

A mediação do educador, ao explorar os temas das histórias e facilitar as discussões, é um elemento que maximiza os benefícios da literatura infantil inclusiva. Diante da capacidade de oportunizar a reflexão sobre emoções e situações apresentadas nas narrativas fortalecendo o desenvolvimento da autorregulação emocional e do autoconhecimento.

Assim, ao investir no uso estratégico da literatura infantil inclusiva representa um passo significativo para a promoção de uma educação equitativa e acolhedora, pois ao cultivar a empatia e o respeito às diferenças desde a infância, contribui-se para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de construir uma sociedade inclusiva e autônoma.

Referências Bibliográficas

BANDIERA, Pedro. **É proibido miar**. Ilustrações de Avelino Guedes. São Paulo: Moderna, 2009.

BARROS, Sônia. **Biruta**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Moderna, 2018.

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. Ilustrações de Silvana Rando. São Paulo: Moderna, 2017.

CASTRO, E. **A importância da literatura para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-im->

portancia-da-literatura-para-o-desenvolvimento-da-crianca/9055
Acesso em 18 de março de 2025.

FREEMAN, Don. **Corduroy**. New York: Viking Children's Books, 2008.

FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. São Paulo: Moderna, 2013.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. São Paulo: Moderna, 2017.

GUILHERME, Izomar Camargo. **A lagartixa que virou jacaré**. São Paulo: Moderna, 2017.

LILLARD, A. **Make sense of pretence**. In: LEWIS, C.; MITCHELL, P. (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

LLENAS, Anna. **Vazio**. Tradução de Silvana Tavano. São Paulo: Moderna, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **A minhoca da sorte**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2009.

MCKEE, David. **Elmer, o elefante xadrez**. Tradução de Paula Pesavento. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

ORSI, G. PANTANO, T. (org.); ROCCA, C. C. de A. (org.); ROCHA, Lívia de Castro; MORRONI, Alison Vanessa; AMARAL, Rejane Lobo Antunes Smith. **Habilidades socioemocionais a partir de histórias infantis**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PERCIVAL, Tom. **A carta de Hugo**. Tradução de Yukari Fujimura. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do novo?**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2015.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia**. Ilustrações de Alcy. São Paulo: Salamandra, 2014.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. Ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo: Salamandra, 2012.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N.; CUNHA, P. C. **Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção.** *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 22, n. 53, p. 161-169, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300011>.

TELES, A. da S. G. **O uso das competências socioemocionais na rotina da educação infantil: um olhar para as práticas pedagógicas e relações interpessoais no contexto pós-pandêmico.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai, 2024.

WOOLLEY, J. D. **Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults?** *Child Development*, v. 68, n. 6, p. 991-1011, dez. 1997.

POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE AVANÇOS LEGISLATIVOS E A REALIDADE DAS ESCOLAS

Bárbara Caetano de Freitas
Jair Lino Soares Júnior
Kamila Caetano de Freitas
Karla Maria Caetano de Freitas
Valdiane de Oliveira Gonçalves Feitosa
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar de que forma as políticas públicas brasileiras contribuem para a efetivação da educação inclusiva na rede regular de ensino. A partir de um olhar crítico sobre a implementação das diretrizes legais, busca-se compreender os principais entraves à inclusão plena de estudantes com deficiência, especialmente em contextos escolares públicos. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de legislações, notas técnicas e produções acadêmicas sobre o tema. O estudo focaliza aspectos como a atuação dos cuidadores escolares, a formação de professores, a sobrecarga de profissionais, e o descumprimento de normativas sobre número de estudantes por turma. Analisa a omissão do Estado na fiscalização da aplicação das políticas inclusivas. Os resultados apontam para a existência de uma inclusão parcial ou simbólica, onde a presença física do educando com deficiência não é acompanhada por práticas pedagógicas eficazes. Constatou-se a falta de articulação entre a escola, os serviços de saúde e a família, o que compromete a permanência e o desenvolvimento global do sujeito. Concluiu-se que, embora existam marcos legais consistentes, sua aplicação prática encontra sérios obstáculos estruturais, políticos e formativos. A inclusão escolar depen-

de de uma atuação intersetorial e de um compromisso real com a equidade educacional. É necessário superar o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente acontece nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Deficiência. Escola pública. Cuidador Escolar.

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio norteador das políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo, especialmente a partir dos movimentos sociais e legislações que passaram a garantir, de maneira explícita, o direito à escolarização de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Essa concepção amplia a visão tradicional da educação especial e propõe uma transformação profunda nas estruturas escolares, nas práticas pedagógicas e na formação docente. Ao mesmo tempo, traz à tona discussões sobre equidade, justiça social e responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e comunidade.

No contexto brasileiro, esse avanço é sustentado por marcos legais significativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI Lei nº 13.146/2015). Esses documentos normativos asseguram o acesso de estudantes com deficiência à educação regular e estabelecem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de recursos de acessibilidade e a presença de profissionais de apoio, como cuidadores e intérpretes, quando necessário.

Apesar dos avanços legais e dos compromissos assumidos em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), observa-se, na prática, uma discrepância entre o que é garantido por lei e o que, de fato, é realizado nas escolas re-

des públicas de ensino. Muitas instituições não possuem estrutura física adequada, número suficiente de profissionais capacitados ou recursos pedagógicos adaptados. Além disso, há falhas na articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social, o que compromete o acompanhamento integral do estudante com deficiência.

A atuação dos cuidadores escolares, ainda é cercada de incertezas e fragilidades. Muitos desses profissionais são contratados sem formação específica ou preparo técnico-pedagógico para lidar com as demandas. Em muitos casos, sua presença limita-se ao suporte físico ou à higiene pessoal, sem uma articulação efetiva com os professores e com o projeto pedagógico da escola. Essa desarticulação contribui para o fenômeno inclusão superficial, no qual o estudante está fisicamente presente, mas não participa de forma significativa das aprendizagens e das interações sociais que ocorrem no ambiente escolar.

Soma-se a isso o descumprimento de normativas que determinam a redução no número de educandos por sala em turmas inclusivas, o que inviabiliza a atenção individualizada e a adaptação das atividades didáticas. As salas superlotadas, aliadas à ausência de formação continuada para os docentes e à sobrecarga de trabalho, criam um cenário de frustração e esgotamento, tanto para os profissionais quanto para os estudantes e suas famílias.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar como as políticas públicas de educação inclusiva são implementadas nas escolas públicas brasileiras e quais obstáculos interferem em sua efetivação. Os objetivos específicos consistem em: identificar os principais marcos legais que sustentam o direito à educação inclusiva; refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições escolares e seus profissionais; e discutir as possíveis causas do distanciamento entre o discurso legal e a prática pedagógica.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância da discussão em um cenário onde o número de matrículas de discentes com deficiência tem aumentado, sem acompanhado por transformações qualitativas no cotidiano escolar. O estudo busca contri-

buir com a produção acadêmica e com o debate crítico sobre a inclusão, apontando caminhos que considerem a permanência do aluno na escola e a participação ativa e seu desenvolvimento integral.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisados textos legais, diretrizes educacionais, artigos científicos e produções de pesquisadores que discutem a educação inclusiva em sua dimensão política, histórica e pedagógica. Esta abordagem permite compreender o fenômeno em sua complexidade e refletir sobre os entraves que impedem a concretização de uma escola inclusiva, democrática e acessível para todos.

Políticas Públicas e a Inclusão Escolar: Marcos Legais e Avanços na Educação Inclusiva no Brasil

A estrutura jurídica que ampara a inclusão escolar no Brasil é, em tese, uma das mais avançadas da América Latina. Inicia-se com a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB (Lei nº 9.394/96), que define a oferta do AEE como complementar e suplementar à escolarização, até chegar à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como LBI, que institucionaliza o direito à educação inclusiva com equidade e dignidade.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma que os educandos com deficiência devem ser matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, com apoio especializado conforme suas necessidades. O Decreto nº 7.611/2011, detalha o papel das instituições de ensino, do AEE e da formação docente como pilares para viabilizar a permanência e o sucesso.

No plano internacional, o Brasil é signatário de documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que exigem uma mudança de paradigma: da integração para a inclusão plena,

com participação ativa e adaptabilidade escolar na garantia do direito humano fundamental, pois “a legislação não muda a prática escolar por si só”. Há uma distância significativa entre o que é prescrito pelas normas e o que é vivenciado no cotidiano das escolas públicas, especialmente nas regiões periféricas e mais vulneráveis (MANTOAN, 2006, p. 37).

Os recursos pedagógicos são escassos e o foco institucional encontra-se voltado para resultados quantitativos como aprovação e desempenho em avaliações da aprendizagem real e do desenvolvimento integral. Encontrando-se falta de tempo dos professores para preparar atividades adaptadas, inexistência de tempo na carga horária para planejamento conjunto com o profissional do AEE, ou para reuniões com a equipe pedagógica, compromete gravemente a qualidade das intervenções pedagógicas.

As políticas educacionais da rede pública de ensino, apresentam lacunas em relação a figura do cuidador escolar que atua no apoio cotidiano aos projetos pedagógicos da escola. A ausência da compreensão dos gestores sobre as atribuições do profissional acaba por não favorecer o processo interativo e autônomo, enquanto o restante da turma interage com o professor, criando uma separação simbólica e funcional entre os estudantes.

Carvalho (2013) alerta que o uso indevido do cuidador pode reforçar a ideia de que o estudante com deficiência precisa de um acompanhamento exclusivo, quando o ideal é a coesão entre educadores, cuidadores e demais agentes escolares, promovendo uma atuação colaborativa, reconhecendo o cuidador como parte de uma equipe multidisciplinar, com responsabilidades delimitadas, formação adequada, supervisionada e alinhada às práticas pedagógicas da escola.

Ausência de Estrutura e de Fiscalização do Estado

A precariedade estrutural das escolas públicas é uma das maiores barreiras para a inclusão. Muitas instituições ainda funcionam em prédios antigos, com escadas, degraus, banhei-

ros inadequados, ausência de sinalização visual e sonora, e sem salas de AEE equipadas com tecnologias assistivas “A efetivação das políticas públicas de inclusão não depende apenas de recursos, mas da responsabilização e do acompanhamento dos entes públicos responsáveis por sua execução.” (CARVALHO, 2013, p. 27).

É urgente que o poder público implemente sistemas de monitoramento de matrícula e quantidade de estudante por sala, com auditoria e avaliação continuada, assegurando que as escolas tenham condições reais de atender com dignidade e equidade.

A realidade das famílias que convivem com a deficiência, seja ela física, mental ou intelectual, é marcada por múltiplas demandas: consultas, terapias, avaliações médicas e apoio psicológico. Essas demandas precisam ser reconhecidas como parte da trajetória escolar e não como elementos que atrapalham a frequência ou o rendimento.

É fundamental que o trabalho da escola seja articulado com os serviços de saúde e assistência social. Essa articulação deve ser prevista e registrada no Projeto Pedagógico Individualizado (PPI), que, segundo o Decreto nº 7.611/2011, deve ser construído de forma participativa. Entretanto, muitas escolas sequer elaboram esse documento. Quando elaboram, ele acaba sendo feito de forma burocrática, sem acompanhamento contínuo, atualizações ou a real participação da família.

A LBI (2015), afirma que a escola deve adotar medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, o que inclui flexibilidade de horários, recuperação de conteúdos, uso de tecnologias assistivas e parceria com terapeutas e médicos. Sem essa ação intersetorial. Ademais, a escola falha em sua função de mediadora da inclusão, pois a exclusão, ocorre por omissão e por falta de diálogo entre os agentes responsáveis pelo cuidado e pela aprendizagem da criança.

Entre o Ideal e o Possível: Perspectivas para uma Inclusão Efetiva

As análises desenvolvidas na presente pesquisa, revelam um panorama contrastante entre os avanços legais conquistados no campo da educação inclusiva e nos desafios práticos que permeiam a implementação nas escolas públicas brasileiras. A legislação é clara ao garantir o direito à educação em igualdade de condições, com apoio adequado, formação docente e acessibilidade física e pedagógica, pois a realidade cotidiana nas instituições evidencia a persistência de obstáculos estruturais, pedagógicos e políticos que dificultam a concretização desse direito.

Nesse contexto, cabe reconhecer que a inclusão escolar não é um ponto de chegada, mas um processo em constante construção. Exige-se, mudança nas políticas públicas, nas estruturas escolares e, sobretudo, nas concepções que orientam o fazer pedagógico. A inclusão não se resume à matrícula de educandos com deficiência no sistema regular, mas implica uma reformulação completa da cultura escolar, das práticas curriculares e das relações humanas que se estabelecem no espaço educativo.

Segundo Ainscow e Booth (2011), para que a escola seja realmente inclusiva, é preciso promover uma reorganização institucional que envolva a escuta ativa de todos os envolvidos: gestores, docentes, discentes, famílias e comunidade com foco na construção coletiva de soluções. Os autores defendem que:

A inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de participação e de construção de pertencimento. Isso implica transformar a escola para que ela responda às necessidades de todos os alunos, e não adaptar os alunos às limitações da escola (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 23).

Experiências exitosas em contextos de vulnerabilidade demonstram que a inclusão efetiva é possível quando há engajamento coletivo, comprometimento político e sensibilidade pedagógica.

Iniciativas como projetos de tutoria entre pares, rodas de conversa com as famílias, uso de tecnologias assistivas e formação em serviço baseada em estudos de caso têm se mostrado potentes na construção de práticas acolhedoras e equitativas.

Fluxograma 01 Prática Escolar exige ações articuladas entre as esferas superando o abismo entre o ideal previsto nas leis e o possível vivido na instituição de ensino



Fonte: Criada pelos pesquisadores, embasado em Carvalho (2013).

A ausência de políticas públicas de acompanhamento, fiscalização e avaliação do processo inclusivo compromete a consolidação dessas práticas como políticas de Estado sem a institucionalização de mecanismos de controle social, “a inclusão corre o risco de se tornar apenas um discurso politicamente correto, desvinculado da realidade e das necessidades reais da escola pública” (CARVALHO, 2013, p. 21).

É urgente que o Estado assuma seu papel como formulador de leis, garantindo condições concretas para que sejam cumpridas. A construção de uma escola inclusiva deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva e política, sustentada por ações concretas e contínuas. Entre o ideal normativo e o possível prático, há um campo de disputas, resistências e possibilidades.

Resultados e Discussões

A análise crítica dos documentos, relatos e vivências escolares revela um cenário complexo, marcado por avanços normativos importantes e, ao mesmo tempo, por desafios. Os resultados obtidos, buscam uma reflexão coletiva das autoras, análise de textos legislativos e pedagógicos, além de registros orais (áudios e conversas com profissionais da educação), demonstrando que há um abismo entre o que as políticas públicas preveem e o que é efetivamente vivenciado nas escolas da rede pública.

O primeiro aspecto observado refere-se à falta de estrutura física e pedagógica das instituições escolares: com rampas de acesso, banheiros adaptados ou salas de AEE com materiais e tecnologias assistivas. Essa ausência de estrutura básica impossibilita a plena participação dos estudantes com deficiência, ferindo diretamente o princípio da equidade defendido pela LBI (2015).

Esse depoimento traduz o sentimento de impotência vivido por muitos professores, que mesmo desejando fazer um trabalho inclusivo, são limitados pela sobrecarga, pela falta de tempo de planejamento e pela ausência de apoio técnico especializado.

Nesse contexto, chama atenção a precarização do trabalho dos cuidadores escolares, marcado pela desvalorização e falta de formação adequada. Apesar de sua importância no auxílio a estudantes com deficiência em atividades como locomoção, alimentação e higiene, muitos são contratados sem qualificação específica e acabam sobrecarregados com atribuições alheias à sua função, como o acompanhamento pedagógico. Essa distorção decorre da omissão do Estado, que falha em garantir professores de apoio especializados e formações continuadas para esses profissionais.

Essa realidade ilustra o conceito de inclusão superficial, em que embora presente no ambiente escolar, não participa ativamente das dinâmicas pedagógicas. Sem mediação especializada e estratégias de ensino adaptadas, ele permanece à margem do processo de aprendizagem, configurando uma exclusão velada.

Esse problema se agrava pela falta de integração entre escola, família e serviços de saúde, sobretudo para estudantes que dependem de terapias contínuas. Muitos veem sua frequência escolar prejudicada por compromissos médicos, sem que a escola ofereça alternativas para compensar as ausências como flexibilização curricular, reposição de conteúdos ou atividades adaptadas. A inexistência de um Projeto Pedagógico Individualizado (PPI) efetivo, elaborado de forma colaborativa, intensifica as dificuldades: o estudante não acompanha o ritmo da turma e enfrenta a desinformação de colegas e a inadequação dos profissionais.

Além disso, evidencia-se a negligência do Estado no monitoramento das políticas públicas educacionais. Embora as leis garantam direitos, a ausência de mecanismos de fiscalização permite que escolas e gestores perpetuem práticas excludentes sem consequências. Assim, a inclusão acaba reduzida a um mero cumprimento formal, usado para legitimar estatísticas e garantir matrículas sem efetividade pedagógica.

Os dados analisados revelam que a efetividade da inclusão escolar depende menos da legislação vigente e mais de uma gestão pública comprometida com alocação adequada de recursos, articulação intersetorial: educação, saúde e assistência e valorização dos profissionais.

Diante desse cenário, a construção de uma política pública integrada surge como uma trajetória, combinando financiamento estratégico, monitoramento sistemático e ações voltadas à equidade, o direito à educação se concretizando no texto da lei e no cotidiano dos ambientes de ensino.

Considerações Finais

Esta pesquisa analisou a implementação das políticas públicas de inclusão educacional em escolas brasileiras, evidenciando os desafios e possibilidades para sua efetivação. A partir de revisão bibliográfica, análise documental e observações práticas, constatou-se que, embora o Brasil possua um robusto arcabouço legal in-

cluindo a Constituição Federal de 1988, a LDB, a LBI e o Decreto nº 7.611/2011, a concretização desses direitos esbarra em obstáculos estruturais.

Os resultados revelam lacunas críticas: infraestrutura inadequada, carência de recursos pedagógicos acessíveis, turmas superlotadas e desvalorização dos profissionais de apoio, como cuidadores sobrecarregados com funções além de suas atribuições, sem formação ou suporte adequados. A desarticulação entre educação, saúde e assistência social compromete o atendimento integral aos estudantes que dependem de terapias contínuas.

A pesquisa identificou experiências transformadoras: práticas pedagógicas inovadoras, mesmo em contextos adversos, e a potência da participação familiar no processo inclusivo. Demonstrando que, com compromisso coletivo, a inclusão deixa de ser um discurso e se torna prática.

Ademais, a efetivação da educação inclusiva exige: políticas públicas operacionalizadas, com financiamento sustentável, formação continuada e mecanismos de fiscalização; articulação intersetorial, integrando escola, saúde e assistência social; valorização dos profissionais, garantindo condições dignas de trabalho e a participação ativa da comunidade escolar, rompendo com modelos homogeneizantes.

Como destacam Mantoan (2006) e Booth e Ainscow (2011), a inclusão demanda a transformação da escola não a adaptação do estudante. Os achados reforçam que esse processo é viável e dependem de política, investimentos estratégicos e uma gestão comprometida com a equidade. Apesar dos desafios, a pesquisa reafirma a educação inclusiva como um direito inegociável, sendo possível para a escola pública brasileira.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Índice de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução de Artur Parreira. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI. Define as atribuições do cuidador escolar e orientações sobre sua atuação no contexto da educação inclusiva**. Disponível em: <https://repositorio.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Políticas públicas de inclusão: desafios e contradições**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 85-99, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.



O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Carla Camille Nojosa de Oliveira
Maria de Fátima Rodrigues do Nascimento
Luciana Silva Sousa
Juraci Santos da Silva
Jéssica Sousa Saboia Moreira
Simone Chayn da Silva



RESUMO

Este artigo investiga o papel da liderança escolar na promoção de práticas pedagógicas eficazes para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), analisando como os gestores educacionais podem influenciar positivamente a implementação de estratégias inclusivas. O estudo tem como objetivo geral compreender os mecanismos através dos quais a liderança pode potencializar o desenvolvimento. Especificamente, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação de políticas para AH/SD; mapear práticas de liderança bem-sucedidas em contextos escolares diversos; analisar o impacto da formação continuada na qualificação do atendimento; e propor diretrizes para políticas públicas mais efetivas. A pesquisa justifica-se pela persistência de lacunas no atendimento a essa população, mesmo após a consolidação de marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial (2020), evidenciando a necessidade de estudos que enfoquem a dimensão gestora no processo de inclusão. Fundamentado nas contribuições teóricas de Renzulli (2023) sobre modelos de enriquecimento escolar,



Virgolim (2019) acerca dos aspectos criativos e afetivos da superdotação, e Gardner (2011) sobre inteligências múltiplas, o estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, analisando produções científicas recentes (2015-2023), documentos normativos e relatos de experiências. Os resultados preliminares indicam que uma liderança comprometida com a formação docente, a flexibilização curricular e a articulação com a comunidade escolar constitui-se como elemento-chave para a efetividade das práticas pedagógicas direcionadas.

Palavras-chave: Liderança escolar; Altas habilidades; Práticas pedagógicas.

Introdução

A educação de educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constitui um desafio contemporâneo no campo da Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020) garante direitos educacionais específicos, a efetiva implementação de estratégias inclusivas esbarra em lacunas gestoras, desde a identificação precoce até a falta de adaptações curriculares.

Este artigo parte do pressuposto de que a liderança escolar é um eixo central para superar essas barreiras, atuando como catalisadora de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Justifica-se a pesquisa pela escassez de estudos que articulam gestão educacional e AH/SD no contexto brasileiro, no que tange ao papel estratégico dos dirigentes escolares na formação docente, no planejamento de recursos e na mediação com as famílias.

Os objetivos deste trabalho são analisar como a liderança escolar influencia as práticas pedagógicas; mapear desafios na gestão de políticas para AH/SD, identificar estratégias de liderança bem-sucedidas, avaliar o impacto da formação continuada de gestores e propor diretrizes para políticas públicas. Ao articular teoria e prática, busca-se contribuir para uma gestão educacional mais inclusiva e alinhada às necessidades dos sujeitos.

Fundamentação Teórica

A área de concentração deste estudo situa-se na gestão educacional e práticas pedagógicas, com foco específico no papel da liderança escolar. Delimita-se a análise ao contexto brasileiro, abordando desafios como a identificação tardia, a carência de recursos e a resistência à flexibilização curricular, orientada pela premissa de que uma gestão escolar qualificada é determinante para transformar potencialidades em oportunidades educacionais (VIRGOLIM, 2019).

Esta escolha temática justifica-se pela evidente disparidade entre os avanços legais e as práticas efetivamente implementadas em uma unidade escolar de Caucaia – Ceará, onde persiste desafios significativos relacionados à identificação precoce, à formação docente e à adaptação curricular. Propondo-se a analisar como as lideranças escolares podem mediar processos pedagógicos mais inclusivos e eficazes para essa população.

A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa estrutura-se em três eixos centrais. O Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (2023) oferece um marco conceitual essencial, ao defender que o desenvolvimento pleno de estudantes com AH/SD requer “aceleração curricular; demanda experiências de aprendizagem autênticas e projetos individuais que explorem seus interesses específicos” (RENZULLI, 2023, p. 32).

Complementarmente, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2011) amplia a compreensão sobre as AH/SD, argumentando que:

[...] A superdotação não se manifesta de forma unidimensional, mas através de múltiplas capacidades que podem incluir desde habilidades lógico-matemáticas até competências interpessoais ou artísticas. Uma gestão escolar que reconhece essa diversidade e cria condições para seu pleno desenvolvimento (GARDNER, 2011, p. 78).

Esta perspectiva exige que os gestores educacionais repensem estruturas curriculares rígidas e implementem sistemas de

avaliação mais flexíveis e diversificados. A superdotação traz consigo desafios emocionais específicos, como tendência ao perfeccionismo, sensibilidade aguçada e dificuldades de socialização, que demandam atenção.

A articulação desses referenciais teóricos permite identificar quatro dimensões críticas para uma gestão escolar eficaz no atendimento a AH/SD: planejamento sistêmico com metas claras e avaliação contínua; formação docente especializada e permanente; flexibilização curricular que contemple diferentes formas de expressão das habilidades; e suporte socioemocional adequado (VIRGOLIM, 2019).

A análise desses fundamentos teóricos revela a complexidade do tema e a importância de abordá-lo a partir de uma perspectiva multidimensional, que considere tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e sociais do desenvolvimento desses estudantes.

Pesquisas recentes demonstram que a falta de identificação precoce e de atendimento especializado pode levar ao subaproveitamento do potencial desses estudantes, além de provocar problemas de adaptação escolar. Os desafios na implementação de políticas para AH/SD são complexos, envolvendo desde a formação docente até a disponibilidade de recursos materiais.

A efetividade no atendimento a estudantes com altas habilidades depende criticamente de três fatores inter-relacionados: primeiro, a capacidade de identificação precoce por parte dos educadores; segundo, a existência de programas de enriquecimento curricular bem estruturados; e terceiro, o envolvimento ativo da família no processo educacional. Quando um desses elementos falha, todo o sistema de apoio a esses alunos fica comprometido” (RENZULLI, 2018, p. 45).

Além da qualificação docente, a estrutura física das escolas desempenha papel importante no atendimento e para o desenvolvimento de projetos, laboratórios equipados e acesso a materiais especializados são fatores que contribuem para o enriquecimento educacional desse sujeito.

A criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores não deve ser vista como um luxo, mas como uma necessidade educacional básica. Tais ambientes precisam combinar recursos tecnológicos atualizados com oportunidades de aprendizagem experiencial, “permitindo que esses estudantes explorem seus interesses em profundidade e desenvolvam suas habilidades de forma plena” (VIRGOLIM, 2020, p. 112).

A participação da família no processo educacional de crianças e jovens com AH/SD é outro aspecto fundamental que merece atenção especial. Quando pais e responsáveis são orientados e envolvidos nas atividades escolares, os resultados acadêmicos e socioemocionais dos estudantes tendem a melhorar.

A discrepância entre o que está previsto nas políticas educacionais e o que efetivamente acontece é acentuada no caso do atendimento prático resulta em oportunidades perdidas e talentos desperdiçados, com consequências negativas tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo (GARDNER, 2019).

As avaliações tradicionais falham em captar as habilidades reais de estudantes superdotados, quando essas não se enquadram nos moldes convencionais de excelência acadêmica. Isso pode levar a diagnósticos equivocados e a estratégias educacionais inadequadas. A flexibilização curricular aparece como uma das estratégias. Ao permitir que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e explorem temas de seu interesse.

A verdadeira educação para a superdotação não consiste em acelerar o currículo regular, mas em transformar a experiência de aprendizagem. Isso requer a criação de percursos educacionais personalizados, que levem em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem únicos de cada estudante (FELDHUSEN, 2017, p. 56).

O desenvolvimento socioemocional merece atenção, pois esses estudantes enfrentam desafios específicos em suas interações sociais. Programas que promovem a inteligência emocional e as habilidades sociais. A colaboração entre escolas, universidades

e centros de pesquisa pode enriquecer as oportunidades educacionais oferecidas. Parcerias estruturadas permitem o acesso a recursos especializados com profissionais experientes em diferentes áreas do conhecimento.

Estudos demonstram que quando os conteúdos são adaptados ao nível de desafio adequado, esses estudantes apresentam maior engajamento e desempenho acadêmico permitindo que explorem seus interesses específicos com orientação de profissionais experientes, ampliando suas possibilidades de crescimento intelectual e criativo.

[O] processo de mentoria para superdotados deve ser cuidadosamente planejado e implementado, considerando três dimensões essenciais: a compatibilidade entre mentor e mentorado, a definição clara de objetivos de aprendizagem e a criação de um ambiente que estimule a curiosidade intelectual. Quando esses elementos estão presentes, a mentoria pode transformar-se em uma experiência profundamente enriquecedora para todas as partes envolvidas (PIROTTO, 2022, p. 134).

A avaliação dinâmica apresenta-se como alternativa eficaz aos métodos tradicionais de identificação de AH/SD, o desenvolvimento da criatividade requer ambientes educacionais que valorizem a divergência de pensamento e a experimentação. Práticas pedagógicas que enfatizam a resolução de problemas e o pensamento crítico são benéficas para esse grupo de estudantes.

A educação para a criatividade não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas isoladas; deve ser compreendida como uma filosofia educacional abrangente que permeie todo o currículo. Criando espaços onde possam questionar convenções, explorar ideias não convencionais e desenvolver sua voz única, sem medo de julgamentos ou fracassos (ALENCAR, 2020, p. 92).

As tecnologias educacionais emergentes oferecem oportunidades sem precedentes para personalização do ensino, pla-

taformas adaptativas, recursos de realidade virtual e ambientes de aprendizagem online permitem experiências educacionais altamente individualizadas e enriquecedoras como as habilidades linguísticas, estimula a flexibilidade cognitiva e a capacidade de pensar a partir de diferentes perspectivas culturais.

O domínio de múltiplas línguas por superdotados não deve ser visto como uma habilidade adicional, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e cultural. A imersão em diferentes sistemas linguísticos potencializa a capacidade de pensamento abstrato, a resolução criativa de problemas e a compreensão de perspectivas e diversas competências essenciais no século XXI (MUNROE, 2021, p. 117).

A articulação entre educação formal e atividades extracurriculares é vital para o desenvolvimento integral. A participação em olimpíadas do conhecimento, grupos de pesquisa júnior e projetos comunitários proporcionam desafios adicionais e oportunidades de aplicação prática de seus conhecimentos.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais em estudantes superdotados é tão importante quanto o estímulo intelectual. Programas que trabalham autoconhecimento, regulação emocional e habilidades sociais previnem problemas como isolamento, perfeccionismo excessivo e dificuldades de relacionamento.

A excelência acadêmica sem o correspondente desenvolvimento emocional e social resulta em uma educação incompleta para superdotados. “É fundamental criar espaços onde possam aprender sobre o mundo exterior e sobre si mesmos desenvolvendo resiliência, empatia e capacidade de colaboração, em suas trajetórias pessoais e profissionais” (WEBB, 2019, p. 156).

A formação de grupos de pares com interesses e habilidades similares beneficia, a interação intelectual estimulante e redução do sentimento de isolamento. Esses espaços de convivência e aprendizagem colaborativa são fundamentais. Com indicadores qualitativos e quantitativos para captar os resultados acadêmicos e os impactos no desenvolvimento pessoal e social.

Quadro 01 Educação para Estudantes com AH/SD

Categoria	Conceitos/Informações	Sugestões de Atividades	Principais Teóricos (Ano)
Identificação	Processo contínuo de Observação, curiosidade exacerbada, rapidez de aprendizagem e pensamento divergente.	Portfólios de produções Avaliação dinâmica Observação sistemática	Renzulli (1978), Virgolin (2007)
Modelos de Atendimento	Aceleração de série Enriquecimento curricular Agrupamento/ habilidades	Projetos de pesquisa individuais de interesse Mentoria especialistas	Renzulli (2012), Gardner (2011), Betts (1985)
Adaptação Curricular	Flexibilização de conteúdos Diferenciação pedagógica Aprofundamento temático	Estudos independentes Olimpíadas do conhecimento	Tomlinson (2001), Maker (1982)
Desenvolvimento Socio-emocional	Trabalho com perfeccionismo Desenvolvimento de resiliência Habilidades sociais	Grupos de discussão Mediação de conflitos Projetos colaborativos	Webb (2016), Silverman (1993)
Tecnologias Educacionais	Uso de plataformas adaptativas Realidade virtual Programação e robótica	Criação de blogs/vlogs científicos Desenvolvimento de apps e cursos online	Sternberg (2020), Csikszentmihalyi (1996)
Formação Docente	Capacitação em identificação estratégias pedagógicas diferenciadas Trabalho com famílias	Cursos de extensão Grupos de estudo Observação em salas de referência	Pfeiffer (2018), Alencar (2005)
Avaliação	Foco no processo e no Métodos diversificados Autoavaliação	Rubricas específicas Apresentações criativas Diários reflexivos	VanTassel-Baska (2007), Treffinger (2002)

Fonte: Organizada pelas Pesquisadoras (2025).

O quadro apresentado organiza de forma sistemática, oferecendo uma estrutura organizada e abrangente para o atendimento educacional. A primeira coluna apresenta as categorias temáticas

essenciais, que incluem: os processos de avaliação, passando por modelos de atendimento, adaptação curricular, socioemocional, tecnologias e formação docente.

Na segunda coluna, são expostos os conceitos e informações relacionados a cada categoria. No tópico de identificação, são destacados aspectos contínuo e multidimensional, observação de características marcantes e estratégias como aceleração de série e enriquecimento curricular. Esses conceitos servem como base teórica para a compreensão das particularidades.

A terceira coluna oferece sugestões práticas de atividades, destacando-se a elaboração de portfólios de produções, a participação em olimpíadas do conhecimento, a realização de projetos de pesquisa individuais e a formação de clubes de interesse, sempre alinhadas com os conceitos apresentados na coluna anterior.

A quarta coluna referencia os principais teóricos que fundamentam a categoria, acompanhados dos anos de suas contribuições mais relevantes. Autores como Renzulli (2012), com seu Modelo de Enriquecimento Escolar, Gardner (2011) e sua Teoria das Inteligências Múltiplas, e Webb (2016), com estudos sobre o desenvolvimento socioemocional, aparecem como pilares teóricos e conceituais do trabalho contextualizando historicamente.

Metodologia do Estudo sobre Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e Liderança Escolar

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, para investigar fenômenos complexos e subjetivos como a atuação da liderança escolar, permitindo explorar as nuances das práticas gestoras, as percepções dos envolvidos e os contextos institucionais que influenciam a políticas educacionais inclusivas. Constituindo o principal método de investigação, permitindo um mapeamento abrangente das produções.

Este enfoque possibilita identificar tanto as contribuições teóricas consolidadas. A estratégia bibliográfica foi selecionada: artigos científicos publicados entre 2010-2023 em bases de dados

como ivros de referência sobre AH/SD e gestão educacional; documentos normativos brasileiros como a PNEE (2020) e a BNCC (2017); teses e dissertações que abordou-se experiências práticas em escolas públicas. Este recorte temporal garante a atualidade das discussões, sem negligenciar obras seminais anteriores.

Para tratamento do material coletado, empregou-se a análise de conteúdo na modalidade temática, conforme proposto por Bardin (2011). Este método permite identificar núcleos de sentido nos textos, categorizando-os em eixos como: desafios da gestão, estratégias bem-sucedidas e formação de gestores.

O processo inclui pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, garantindo estratégia que amplia a validade dos achados, contrastando diferentes tipos de evidências sobre o mesmo fenômeno que revelam visões estereotipadas ou inovadoras sobre a superdotação. Esta análise discursiva complementa a investigação temática, acrescentando camadas de interpretação.

Embora predominantemente bibliográfica, a pesquisa incorpora a análise de casos exemplares descritos na literatura as chamadas ilhas de excelência no atendimento a AH/SD. Estes casos são examinados como unidades de significado que ilustram concretamente como lideranças escolares efetivas operam na prática. A seleção considera diversidade geográfica e a experiência institucional em uma escola pública de Caucaia.

Um dos produtos da análise foi uma sistematização de boas práticas de gestão escolar para AH/SD, extraída da literatura especializada. A metodologia aqui se aproxima da meta-síntese qualitativa, integrando achados de múltiplos estudos para produzir recomendações fundamentadas em educação especial com enfoques da administração educacional, propondo uma leitura integrada do tema. A metodologia desenvolvida pode servir como modelo para investigar outras interfaces entre políticas inclusivas e gestão escolar.

Resultados e Discussão

A análise bibliográfica e os estudos revisados apontam que a gestão escolar enfrenta obstáculos significativos em práticas inclusivas para AH/SD. Entre esses desafios, destaca-se a carência de formação específica para educadores e gestores, que não recebem o conhecimento adequado para identificar e trabalhar com as necessidades.

Quadro 02 Análise dos Resultados

Eixo	Principais Achados	Referencial Teórico
Desafios	Falta de formação, infraestrutura e reconhecimento	Renzulli (2023); PNEE (2020)
Estratégias eficazes	Núcleos de apoio, flexibilização curricular	Ainscow (2020); Renzulli (2012)
Formação de gestores	Impacto direto na qualidade do atendimento	Virgolim (2019)

Fonte: Organizada pelas Pesquisadoras (2025).

A estrutura física das escolas se mostra insuficiente, com falta de recursos e espaços especializados que possibilitem um atendimento qualificado persistindo na cultura escolar uma visão equivocada de que estudantes com altas habilidades não necessitam de apoio específico, o que resulta em negligência e perda de potencial. Sobre o paradoxo, avalia-se que estudantes com maior capacidade intelectual frequentemente recebem menos atenção do sistema educacional Renzulli (2023).

Em contrapartida, a literatura examinada revela estratégias de liderança que se mostram eficazes no atendimento a AH/SD. A criação de núcleos de apoio multidisciplinares, envolvendo professores, psicólogos e familiares, aparece como uma prática para o planejamento educacional individualizado.

A flexibilização curricular, baseada no modelo de enriquecimento de Renzulli (2012), se destaca como abordagem relevante, permitindo adaptações que respeitam o ritmo e os interesses. Outra estratégia valorizada é a estabelecimento de parcerias com

universidades, que podem oferecer mentoria e acesso a recursos especializados. Como observa Silva e Oliveira (2020), escolas com lideranças comprometidas e inovadoras tendem a desenvolver iniciativas direcionadas a esse público.

Programas de formação que combinam fundamentação teórica com estudos de caso e vivências práticas mostram-se eficazes. Virgolim (2019), ressalta que essa formação deve abranger aspectos cognitivos, e as dimensões socioemocionais ainda é pouco abordada nos cursos de formação de gestores educacionais e a inclusão de diretrizes específicas para AH/SD nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas representa um passo importante, para a criação de sistemas de identificação precoce com protocolos claros e unificados.

Considerações Finais

Os resultados demonstraram que a falta de formação específica, a carência de recursos e os equívocos conceituais sobre superdotação continuam a representar barreiras para uma educação inclusiva.

A formação continuada de gestores e educadores emerge como fator determinante para a qualidade do atendimento. Os estudos analisados indicam que profissionais com capacitação específica em AH/SD demonstram maior propensão a implementar adaptações curriculares e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Este estudo aponta para a importância de novas pesquisas que acompanhem a implementação das práticas aqui discutidas em contextos escolares reais, avaliando seu impacto no desenvolvimento acadêmico e socioemocional. A construção de um sistema educacional inclusivo e capaz de desenvolver plenamente os talentos permanece como um desafio urgente e necessário.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. **Promover a educação inclusiva**: um enfoque escolar. Porto: Porto Editora, 2020.

- ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC, 2020.
- FELDHUSEN, J. F. **Talent identification and development in education**. New York: Springer, 2017.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- MAKER, C. J. **Curriculum development for the gifted**. Austin: Pro-Ed, 1982.
- PIROTTO, S. M. **Mentoria para talentos: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2022.
- RENZULLI, J. S. **O modelo de enriquecimento escolar: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos**. Porto Alegre: Art-med, 2012.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**. New York: Routledge, 2023.
- SILVERMAN, L. K. **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing, 1993.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos e afetivos**. Curitiba: Juruá, 2019.
- WEBB, J. T. **Inteligência e superdotação: questões emocionais**. São Paulo: Hogrefe, 2016.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Hemicélia Coelho de Oliveira
Regiane de Oliveira Alexandre
Nattalia Evely Lima Braga Bezerra
Daniela da Rocha Barbosa
Cristiane da Silva Feitosa Alencar
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

A educação inclusiva é um direito fundamental de todos os cidadãos, mas que enfrenta grandes desafios, como a ausência de formação adequada dos educadores, falta de recursos relacionadas as tecnologias assistivas e a persistência de atitudes discriminatórias. Neste Íterim, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos educacionais, identificando os desafios e as possibilidades equitativa e de qualidade. Os objetivos específicos consistem em: explorar os conceitos e fundamentos teóricos, com base em autores como Booth e Ainscow (2011), Freire (1986) e Vygotsky (1970) e analisar os diferentes contextos educacionais. Investigando a formação continuada dos educadores, considerando as tendências e as tecnologias emergentes. A pesquisa é de origem bibliográfica e busca o avanço da educação inclusiva existentes e propondo recomendações para o aprimoramento das mesmas. Os resultados e discussões apresenta o papel do docente transcendente a mera transmissão de conhecimento, exigindo uma postura de pesquisador, estudioso e investigador do desenvolvimento humano. Ao despertar em si uma consciência profissional, o educador entende as nuances do aprendizado e as necessidades individuais, adaptando para promover um desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Formação de Educadores.

Introdução

Este estudo destaca a necessidade premente de que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para enfrentar a crescente diversidade e complexidade das necessidades dos estudantes. A análise revela que a capacitação docente estimula adaptar métodos de ensino e utilizar tecnologias assistivas nas ações e estratégias educacionais.

As mudanças legislativas e sociais que buscam garantir a implementação efetiva dessas políticas dependem da preparação dos educadores, pois a carência da profissionalização adequada pode levar a ações metodológicas ineficazes, exclusão e dificuldades na adaptação de currículos e materiais. A resistência à mudança pode dificultar compreender e identificar as melhores práticas para capacitar os educadores.

Ao explorar a evolução histórica, os conceitos e princípios, a relevância e o papel dos autores clássicos, este construto busca fornecer subsídios para aprimorar e garantir uma educação de qualidade para todos.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância da formação em serviço para a efetivação da educação inclusiva. Os objetivos específicos incluem: explorar a evolução histórica, seus principais marcos legais; definir e compreender os conceitos e princípios da modalidade em foco.

O artigo encontra-se organizado em seções que abordam a evolução histórica, os conceitos, princípios e a metodologia contempla as abordagens literárias e bibliográficas correspondentes ao teor da pesquisa, os resultados e discussões propostos e as recomendações futuras.

A Evolução Histórica da Educação Inclusiva

A trajetória histórica das práticas pedagógicas inclusivas é marcada por uma evolução gradual, impulsionada por movimentos sociais e de transformações nas concepções de educação. Inicial-

mente, a educação especial era segregada do sistema regular. Ademais, ao longo do século XX, movimentos de defesa dos direitos ganharam força, questionando o modelo excludente e defendendo a inclusão (FREIRE, 1986).

Nas décadas de 1960 a 1980, autores como Freire (1986), Mantoan (2015) e Prieto (2006), diante da pedagogia crítica e dialógica, influenciaram as teorias e práticas educacionais, defendendo uma educação libertadora e inclusiva. Seus estudos contribuíram para a compreensão da importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e na diversidade social.

Entre as décadas de 1980 a 2000, documentos como a Declaração de Salamanca¹ (1994) representou a colaboração entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura² (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas³ (ONU), a relevância da Declaração reside em sua capacidade de influenciar políticas e práticas educacionais em todo o mundo. No Brasil, a Constituição Federal⁴ de (CF-1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDBEN 9394/96) estabeleceram diretrizes para a inclusão.

No século XXI, a Lei Brasileira de Inclusão⁶ (LBI nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são marcos legais que garantem intervenção

1 A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representa um marco na educação inclusiva, defendendo a educação em escolas regulares.

2 UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura buscam construir a paz através da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura, à educação de qualidade.

3 ONU é a Organização das Nações Unidas é um movimento internacional formado por países que se reúnem voluntariamente para trabalhar questões mundiais.

4 Constituição Federal de 1988, promulgada em 1988, estabelece aos cidadãos, a organização e os princípios que regem a sociedade brasileira, garantindo a igualdade de oportunidades e a dignidade da pessoa humana e da inclusão social.

5 LDBEN nº 9394/96. A Lei estabelece e defini os princípios, objetivos e organização da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

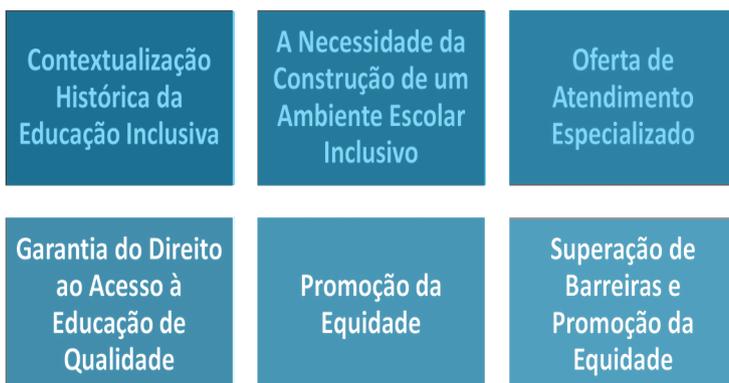
6 LBI nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove os direitos e a inclusão social em todos os níveis de ensino.

precoce, que se refere a um conjunto de estratégias e serviços direcionados a crianças em seus primeiros anos de vida que apresentem riscos ou já manifestam atrasos no desenvolvimento, visando identificar e atender às necessidades de aprendizagem o mais cedo possível, antes que se tornem mais complexas e impactem negativamente o desenvolvimento da criança.

A persistência de atitudes discriminatórias quanto a adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas. As tecnologias digitais e as metodologias inovadoras como: plataformas e recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e comunidades de prática online podem facilitar o acesso à informação, promover a interação e a colaboração, e personalizar o aprendizado.

Ao ampliar o repertório pedagógico, os educadores são capazes de criar atividades inovadoras, utilizar estratégias diferenciadas e integrar recursos tecnológicos de forma criativa, promovendo um aprendizado eficaz e inclusivo.

Fluxograma 01 Análise dos fatores históricos revela a necessidade da construção de uma cultura inclusiva



Fonte: Construída pelos Pesquisadores baseado em
(GARCÍA & GONZÁLEZ, 2018)

Com um olhar voltado a construção de relações saudáveis a um senso de pertencimento. A escola deve criar oportunidades

para que os educandos, professores, funcionários e familiares interajam, compartilhem experiências e construam laços afetivos, de empatia são pilares para de uma comunidade escolar acolhedora e inclusiva.

Conceitos e Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um conceito que se baseia na ideia de garantir o direito superando as adaptações escolares. Essa abordagem busca um modelo educacional que respeite e valorize as diferenças, garantindo que cada sujeito, busque aprender e se desenvolver de maneira plena e equitativa.

Neste contexto, cabe ressaltar que os princípios da educação inclusiva estão fundamentados nas características naturais e enriquecedora do processo educacional. Em vez de tentar uniformizar os educandos a modalidade regula, valoriza e acolha as pessoas típicas e atípicas, pois considera as diferentes formas de aprender e se expressar democraticamente.

A participação plena é outro princípio essencial da educação inclusiva, e isso envolve a integração em todos os aspectos do ambiente escolar, participando das atividades, interagindo com seus colegas para que se envolvam nos processos de aprendizagem. A inclusão, pressupõe que o discente seja um agente ativo em seu próprio aprendizado, participando de decisões e atividades de forma significativa.

A equidade, se diferencia da igualdade, pois reconhece que os estudantes têm necessidades e contextos diferentes, pois busca as mesmas oportunidades de aprendizagem, oferecendo os recursos e apoios para que cada um possa alcançar seu pleno potencial.

A educação inclusiva é sustentada pela personalização do ensino e a colaboração entre os diferentes atores do processo educacional. Isso envolve a adaptação do currículo, o uso de recursos tecnológicos e assistivos, e a promoção de metodologias que permitam a aprendizagem, respeitando as singularidades das aprendizagens. Parte superior do formulário Parte inferior do formulário

O Papel dos Autores Clássicos na Educação Inclusiva

Em sua complexidade, encontra alicerces teóricos em autores clássicos que, embora com diferentes focos, convergem na defesa dos valores. Booth e Ainscow (2011), com sua obra “Index for Inclusion”, oferecem um guia prático para as escolas desenvolverem movimentos inclusivos.

Segundo Freire (1986), a concepção do diálogo, da participação e da construção coletiva do conhecimento, favorece o entendimento que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1986, p. 79).

Vygotsky (1970), por sua vez, com sua teoria do desenvolvimento proximal⁷ (ZDP), destaca a importância da interação social e do contexto cultural no processo de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem ocorre na interação entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender com a ajuda de outros. “A aprendizagem desperta os processos de desenvolvimento interno que são capazes de operar apenas quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares” (VYGOTSKY, 1970, p. 90).

[...] se tomarmos como referência a população, os indicadores de atendimento mostram maior disparidade entre o proposto e o atingido, o que será retratado posteriormente. [...] ao definir os contornos de forma a não suscitar dúvidas em relação a pelo menos três dimensões envolvidas no atendimento à população que requer o AEE [...]. (MANTOAN, 2015, p. 45).

A análise das obras desses autores revela que a educação inclusiva implica em uma transformação social, na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais, a equidade e a garantia da par-

7 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria do desenvolvimento cognitivo que revolucionou a forma como entendemos a aprendizagem. Para Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade socialmente mediada com a interação com outras pessoas.

tipificação plena de todos no processo de aprendizagem são princípios norteadores da educação inclusiva.

Metodologia

Os processos e observações contínuas dos programas de formação, asseguram a eficácia e adaptam as práticas de integração e tecnologias da inclusão de ferramentas e métodos inovadores que facilitam o aprendizado e a aplicação dos conceitos abordados na formação.

A política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência dos discentes [...] em decorrência do processo de municipalização. Essa diretriz tem provocado alguns impactos no atendimento do AEE. Algumas prefeituras criaram suas próprias formas, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino. Algumas estão apenas matriculando estes na rede de ensino e há ainda as que desativaram os serviços prestados, como a desativação dos transportes adaptados [...]. (MANTOAN, 2015, p.51).

A citação aponta para a diversidade de respostas dos municípios, criando uma desigualdade no acesso ao AEE, prejudicando os que apresentam menos recursos ou menor comprometimento. A desativação de serviços como o transporte adaptado representa um retrocesso, as simples matrículas sem suporte adequado e comprometem a qualidade e a falta de padronização e de diretrizes claras que pode levar a disparidades na qualidade dos serviços oferecidos.

Através da análise bibliográfica e qualitativa, evidenciou-se que a capacitação contínua melhora a prática educacional e reforça a formação docente como um passo para garantir a qualidade e a equidade na educação. Ao preparar os educadores para as oportunidades do cenário educacional contemporâneo.

O estudo se baseou em critérios rigorosos para garantir a relevância das fontes selecionadas, priorizando aquelas diretamente relacionadas à capacitação de educadores. Dada a rápida evolução do campo educacional, especialmente no cenário pós-pandêmico, a preferência recaiu sobre estudos e publicações que abordassem as transformações e desafios emergentes nesse período. Nesse sentido, foram priorizados estudos que investigassem o impacto da pandemia na formação educacional para:

[a] educação inclusiva, as novas demandas de formação e as estratégias pedagógicas inovadoras e diversificadas dos estudantes. A busca por fontes atualizadas incluiu a análise de diretrizes educacionais que foram reformuladas ou implementadas em resposta aos desafios impostos pela pandemia, a fim de garantir a coerência da abordagem dos critérios de inclusão. (MARTINS, 2022, p.15).

Para maximizar o impacto da formação continuada, recomenda-se o investimento em programas que integrem as tecnologias de forma prática e contextualizada com aprendizado inclusivo e inovador (GARCÍA & GONZÁLEZ, 2018).

Quadro 01 Componentes das competências Inclusivas

Aspecto	Descrição
Definição	Desenvolvimento de competências que permitiram a criação de ambientes educacionais inclusivos para participar e aprender.
Importância	Promoção da igualdade de oportunidades, respeito a diversidade e melhoria da experiência educacional.
Conhecimento sobre Diversidade	Compreensão das diferentes dimensões da diversidade (cultural, socioeconômica, de habilidades).
Estratégias de Ensino Adaptativas	Uso de metodologias e práticas pedagógicas que atendessem às necessidades individuais.
Comunicação Inclusiva	Habilidade para se comunicar de forma respeitosa com todos os estudantes.

Fonte: Construída pelos Pesquisadores baseado em (GARCÍA & GONZÁLEZ, 2018)

A avaliação contínua desses programas, com a participação ativa dos educadores e dos educandos, é fundamental para garantir que as práticas de integração e tecnologias da inclusão sejam eficazes e adaptadas ao cenário educacional em constante transformação.

Resultados e Discussões

A análise dos fundamentos teóricos da educação inclusiva revela que a inclusão é um processo complexo e multifacetado, que exige uma transformação na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais. A evolução histórica demonstra que a luta é um movimento contínuo, impulsionado por movimentos sociais e mudanças nas concepções de educação.

A análise das obras de autores clássicos como Booth e Ainscow (2011), Freire (1986) e Vygotsky (1970) revela a importância da equidade na educação ao refletir a necessidade de adaptar os currículos.

Considerações Finais

A pesquisa bibliográfica realizada neste estudo contribuiu para a compreensão dos fundamentos teóricos, incluindo estratégias que podem ser utilizadas para garantir o acesso a um aprendizado significativo e transformador, bem como, para a identificação dos desafios e das possibilidades equitativa e de qualidade.

Espera-se que os resultados da pesquisa avanço da educação inclusiva, tanto no âmbito teórico quanto no prático, e para a formulação de políticas públicas eficientes e disseminadoras.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC)** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra. 1986.

GARCÍA, J., & GONZÁLEZ, M. **Tecnologia e Educação: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Perspectivas da inclusão escolar**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 2, p. 201-216. 2015.

MARTINS, P. M. **Desenvolvimento Profissional e Educação Inclusiva: Uma Abordagem Qualitativa**. Educação e Pesquisa, 46(1), 101-119, 2022.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: Um desafio para o terceiro milênio**. In: Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos** (p. 69-82). São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO EFICAZ

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira
Débora Maria Chaves Braga
Francisca Rosivânia Ferreira da Silva
Francisca Neusa Martins de Messias
Jéssica Rodrigues Dantas
Maricélia Damasceno Rocha parente

RESUMO

O tema deste artigo, norteia a relevância da neuropsicopedagogia para o contexto escolar e uma gestão de eficácia, abordando a integração entre os conhecimentos neurocientíficos, psicológicos e pedagógicos para otimizar a aprendizagem e a gestão educacional. O objetivo geral é analisar como a neuropsicopedagogia contribui para uma prática docente eficiente e uma gestão escolar alinhada às necessidades neurocognitivas dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: investigar estratégias aplicáveis ao contexto escolar com dificuldades de aprendizagem; e discutir o papel da gestão educacional dessas práticas, promovendo inclusão e qualidade no ensino. A justificativa reside na necessidade de aproximar a ciência do cérebro oferecendo subsídios para educadores e gestores enfrentarem desafios como evasão escolar, transtornos de aprendizagem ultrapassadas. A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura especializada em neurociência educacional e gestão escolar, demonstrando a efetividade dessa abordagem. Os resultados esperados incluem propostas práticas para a formação docente e políticas pedagógicas assertivas.

Palavras-chave: Gestão escolar; Aprendizagem neurocompatível; Afetividade.

Introdução

A Neuropsicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar essencial para a educação contemporânea, integrando conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia para compreender e otimizar os processos de aprendizagem. No contexto escolar, onde desafios como dificuldades de aprendizagem, evasão e metodologias pouco eficazes persistem, essa abordagem oferece ferramentas científicas para uma gestão educacional eficiente e inclusiva.

Este trabalho tem como tema a relevância para o contexto escolar e uma gestão de eficácia, destacando sua aplicação prática e seu potencial transformador na educação, com o objetivo de analisar como a Neuropsicopedagogia pode contribuir para uma prática docente assertiva e alinhada às necessidades neurocognitivas dos estudantes e os objetivos específicos consistem em investigar estratégias aplicáveis a estudantes com dificuldades de aprendizagem, como TDAH, dislexia e transtornos do espectro autista (TEA); e discutir o papel da gestão educacional na implementação dessas práticas, considerando políticas pedagógicas, formação docente e adaptações curriculares.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na urgência de aliar a ciência do cérebro às práticas educacionais, reduzindo lacunas entre teoria e prática. Oferecendo subsídios para personalizar o ensino, promover inclusão e melhorar indicadores educacionais, como rendimento escolar e redução da evasão. Em um cenário de crescentes demandas por educação de qualidade, compreender os mecanismos neurobiológicos da aprendizagem torna-se indispensável para gestores e educadores.

Quanto à metodologia, adotar-se-á uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sistemática, com análise de obras de teóricos como: Vygotsky (1991), relacionando o desenvolvimento cognitivo e interação social; Damásio (2012), contextualizando a emoção e cognição reforçando a importância dos aspectos afetivos na aprendizagem; Paín (1985), referência em

psicopedagogia e processos de construção do conhecimento e Le-Doux (1996) com contribuições sobre neurobiologia das emoções e sua influência na memória e aprendizagem.

Área de Concentração: Fundamentação Teórica

A Neuropsicopedagogia configura-se como princípios teóricos baseiam-se na premissa de que o cérebro é um órgão dinâmico e adaptável, moldado por fatores biológicos e experiências educacionais e sociais. As bases neurocientíficas do aprendizado sustentam-se em três pilares centrais: a plasticidade cerebral, as funções executivas e a relação entre emoção e cognição. A plasticidade cerebral, refere-se à capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos ambientais, o que justifica as metodologias de ensino estimulantes e diversificadas (Lent, 2010).

Assim, cabe ressaltar, que as funções executivas incluem memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva que são fundamentais para as habilidades de planejamento, resolução de problemas e autorregulação, ligadas ao desempenho acadêmico, “demonstrando que as emoções exercem influência na consolidação da memória e na motivação para aprender, reforçando um ambiente escolar acolhedor e emocionalmente seguro” (LEDOUX, 1996, p. 33).

A relação entre desenvolvimento neuropsicológico e processos de aprendizagem é outro eixo central da Neuropsicopedagogia. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é um processo socialmente mediado a interação com pares e educadores potencializa o desenvolvimento cognitivo. Essa visão dialoga com as descobertas da Neurociência sobre a importância das experiências precoces e da qualidade dos estímulos oferecidos na infância.

Um aspecto relevante da abordagem reside em sua capacidade de traduzir complexos fenômenos neurobiológicos em estratégias educacionais práticas. Como afirma Fonseca (2020, p. 112):

A Neuropsicopedagogia não se limita a entender como o cérebro aprende, mas transforma esse conhecimento em pontes

concretas entre a ciência e o contexto de ensino. Cada descoberta sobre sinapses, atenção ou memória deve ser convertida em metodologias que professores possam aplicar apresentando perfis de aprendizagem atípicos.

A compreensão dos mecanismos neurais da leitura sobre a reconhecimento de grafemas revolucionou o ensino de línguas, substituindo métodos ultrapassados por técnicas fonológicas multisensoriais e nos avanços na compreensão das bases neurais do cálculo mental, permitindo desenvolver intervenções eficazes para a discalculia (BUTTERWORTH, 2018).

O cérebro que aprende é sempre um cérebro situado – mergulhado em uma cultura, marcado por experiências únicas e condicionado por seu ambiente físico e emocional. Ignorar esta tríade (biológico-psicológico-social) é cometer o mesmo reducionismo de quem pretende explicar uma sinfonia apenas analisando a madeira dos instrumentos (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Essa visão holística tem implicações para a prática docente. Ela demanda que educadores desenvolvam o que alguns autores chamam de dupla competência, ao conhecer os princípios didáticos e os fundamentos neuropsicológicos que os sustentam. Na prática, isso se traduz em as atividades planejadas considerando “os períodos de atenção por faixa etária, pois as avaliações incorporam múltiplas formas de expressão do conhecimento e o erro é compreendido como parte essencial do processo neurocognitivo de aprendizagem” (MORA, 2020, p. 39).

A convergência desses conhecimentos aponta para um novo paradigma educacional, onde a ciência do cérebro informa a arte de ensinar, criando ciclos virtuosos de pesquisa e prática. Como demonstram os estudos de Tokuhama-Espinosa (2024), escolas que adotam essa abordagem integradora apresentam melhores resultados acadêmicos e níveis mais elevados de engajamento e bem-estar emocional tanto de estudantes quanto de educadores.

A Neuropsicopedagogia na Prática Escolar: Identificação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem

Ao transpor os fundamentos teóricos para o contexto escolar, assume um papel transformador na identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem. Seu enfoque multidisciplinar permite uma análise cognitivas, emocionais e pedagógicas que afetam o processo de aprendizagem, oferecendo estratégias personalizadas que respeitam a neurodiversidade dos estudantes.

O primeiro passo nesse processo é a identificação precoce dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, que deve ser realizada por uma avaliação de observação comportamental, aplicação de testes específicos e análise do histórico escolar e familiar, considerando os aspectos neurobiológicos envolvidos. “a detecção oportuna de um transtorno como a dislexia ou o TDAH pode evitar anos de frustração acadêmica e emocional, redirecionando para estratégias que funcionem em seu perfil cognitivo” (FERNÁNDEZ, 2017, p. 89).

Identificadas as dificuldades, propõe intervenções baseadas em evidências, que combinam conhecimentos da neurociência com práticas pedagógicas inovadoras. No caso da dislexia, técnicas que estimulam o processamento fonológico e a consciência fonêmica são essenciais, beneficiando estratégias que fortalecem as funções executivas, como organização, planejamento e autocontrole.

A abordagem neuropsicopedagógica valoriza a personalização do ensino, reconhecendo que cada cérebro aprende de maneira única. Isso implica adaptar os conteúdos e os métodos de ensino, os recursos didáticos e os ambientes de aprendizagem. Os educadores devem trabalhar com jogos cognitivos que estimulam a memória operacional e o raciocínio lógico; tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita para alunos com disgrafia; práticas multisensoriais, que envolvem visão, audição e movimento para consolidar a aprendizagem.

O trabalho colaborativo entre professores, psicólogos, fonoaudiólogos e depende da sinergia entre os atores envolvidos no

processo educativo, criando uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento do educando. para a promoção de hábitos saudáveis como sono adequado e alimentação balanceada até a criação de ambientes escolares seguros, onde se sintam motivados e capazes de aprender em uma abordagem multidimensional. investigando as bases neurofuncionais por trás das dificuldades, permitindo diagnósticos e intervenções.

A Neuropsicopedagogia contribui para diferenciar o TDAH de outras condições com sintomas semelhantes como ansiedade ou problemas auditivos através de: Avaliação das funções executivas testes de memória operacional, controle inibitório e flexibilidade cognitiva; Análise contextual observação do comportamento em diferentes ambientes e rastreamento neurobiológico indireto e identificação de padrões como dificuldade em tarefas que exigem atenção sustentada, em atividades de interesse pessoal.

Para o TDAH, o foco recai sobre a disfunção nos circuitos pré-frontais que afetam a autorregulação, analisando como essas limitações impactam o contexto escolar. No caso da dislexia, o diagnóstico abrange desde o processamento fonológico até marcadores neurocognitivos complexos, permitindo identificar precocemente as diferenças na organização cerebral para linguagem escrita, como destacado por Shaywitz (2020).

No espectro autista, a avaliação considera múltiplas dimensões, incluindo perfis sensoriais, competências sociais e padrões cognitivos específicos. Como observa Grandin (2016), essa abordagem valoriza os desafios e os estilos únicos de aprendizagem desses estudantes, muitos dos quais apresentam pensamento visual marcante. Combinada em quatro níveis de análise: neurobiológico, cognitivo, pedagógico e socioemocional. O resultado é uma significativa redução de diagnósticos equivocados e a criação de estratégias educacionais inclusivas, que respeitam a neurodiversidade e potencializam as diferentes formas de aprendizagem.

Estratégias Neuropedagógicas Personalizadas: Fundamentos e Aplicações

Fundamentando-se em três pilares neurocientíficos essenciais: a plasticidade neural, que permite ao cérebro adaptar-se mediante experiências significativas; a identificação de perfis cognitivos individuais; e a compreensão da íntima relação entre regulação emocional e processos cognitivos. Esta abordagem reconhece a singularidade de cada mente, rejeitando modelos padronizados de ensino em favor de intervenções verdadeiramente personalizadas (MORA, 2020).

Na prática, essas estratégias manifestam-se por metodologias específicas adaptadas a diferentes necessidades educacionais. Para os estudantes com dislexia, destacam-se abordagens multissensoriais que integram fonética, estímulos visotáteis e treino rítmico. No caso do TDAH, estratégias como intervalos de aprendizagem e sistemas de autorregulação demonstraram eficácia significativa. Para estudantes com TEA, a criação de ambientes estruturados e o uso de sistemas alternativos de comunicação têm se mostrado benéficos.

Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia: Formação de Professores e Equipes Pedagógicas

A integração entre Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar demanda uma reestruturação na formação de educadores, capacitando-os para atuar como mediadores neurocognitivos. Como destaca Tokuhama-Espinosa (2024), essa abordagem exige que os professores transcendam o domínio de conteúdos e compreendam os processos neurobiológicos. A capacitação deve abranger três eixos fundamentais: os princípios do funcionamento cerebral, a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e a aplicação de metodologias neurocompatíveis, que respeitem os diferentes perfis cognitivos.

A implementação dessas estratégias enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança e a escassez de tempo

para capacitação. Soluções práticas incluem a demonstração de resultados em projetos-piloto, formações híbridas e laboratórios de neurodidática. Como observa Oliveira (2023), quando bem implementadas, essas abordagens transformam a prática educacional, convertendo avaliações em diagnósticos precisos e planos de aula em intervenções neurocientíficas.

A superação desses desafios exige uma ação integrada entre educação e saúde, com a criação de políticas públicas que priorizem o bem-estar neurocognitivo. Quando adequadamente implementadas, as estratégias neuropedagógicas melhoram o desempenho acadêmico e formam indivíduos resilientes e emocionalmente saudáveis.

Metodologias de Ensino Neurocompatíveis: Bases Científicas e Aplicações Práticas

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, investiga como as adaptações curriculares e os recursos multissensoriais, fundamentados em evidências científicas, podem otimizar os processos de aprendizagem, pois a neurociências contemporâneas demonstra que os cérebros aprendem de maneiras distintas, exigindo abordagens pedagógicas flexíveis e personalizadas. O Princípio da Variabilidade Neural, conforme destacado por Tokuhama-Espinoza (2024), sustenta que cada organização sináptica única demanda múltiplas vias de acesso ao conhecimento.

O Currículo em Espiral Neurodesenvolvimental, propõe a retomada periódica de conteúdos com complexidade progressiva. Considerando as janelas de oportunidade específicas para cada domínio do conhecimento e os intervalos espaçados necessários para a consolidação da memória. A avaliação formativa neuroinformada substitui os tradicionais testes únicos por portfólios digitais que registram o desenvolvimento cognitivo e por rubricas que avaliam competências executivas específicas.

A integração de recursos tecnológicos e multissensoriais tem se mostrado eficaz no estímulo à neuroplasticidade. Entre as inovações promissoras destacam-se a realidade virtual, que ati-

va regiões cerebrais específicas para aprendizagem espacial, que auxiliam na regulação emocional. Os audiolivros com efeitos tridimensionais têm demonstrado resultados expressivos na melhoria da compreensão leitora de estudantes com dislexia.

Recursos de baixo custo como caixas táteis, pranchas olfativas e marcadores texturizados oferecem alternativas acessíveis para engajar múltiplos sentidos no processo de aprendizagem. Esses instrumentos ativam diferentes áreas corticais, facilitando a retenção e compreensão dos conteúdos.

Apesar dos avanços, a implementação dessas metodologias enfrenta obstáculos. A carência de formação docente em neurotecnologias e os equívocos na aplicação dos princípios neurocientíficos figuram entre os principais desafios, confundem a multissensorialidade eficaz com a simples sobrecarga de estímulos.

Resultados, Discussão, Desafios e Perspectivas Futuras

A análise bibliográfica e qualitativa realizada demonstra o potencial transformador e interdisciplinar no ambiente escolar. A carência de tecnologias assistivas, materiais multissensoriais e infraestrutura adequada configura-se como um entrave considerável. Como alternativa, sugere-se o estabelecimento de parcerias estratégicas com universidades, órgãos públicos e iniciativas privadas para viabilizar o financiamento de projetos neuroeducacionais.

A persistência de uma cultura escolar tradicional e o despreparo de gestores e docentes para assimilarem novas metodologias representam outro desafio relevante. Neste aspecto, a implementação de programas de formação continuada e campanhas de sensibilização sobre os benefícios da neurociência aplicada à educação emerge como solução promissora.

A ausência de treinamento adequado em neuropsicopedagogia durante a formação inicial dos professores configura-se como obstáculo estrutural. A inclusão de disciplinas específicas sobre neurociência e aprendizagem nos cursos de licenciatura apresenta-se como medida para superar esta lacuna.

A dificuldade em diferenciar transtornos de aprendizagem de questões pedagógicas ou socioemocionais demanda atenção especial. A adoção de protocolos padronizados de avaliação neuropsicopedagógica nas escolas surge como alternativa para aprimorar a precisão dos diagnósticos em larga escala requer a superação de desafios no cenário educacional brasileiro.

Considerações Finais

O futuro da interface entre Neurociência e Gestão Educacional, a inteligência artificial surge aliada na personalização do ensino, com plataformas adaptativas capazes de ajustar conteúdos e metodologias conforme o perfil cognitivo, ferramentas estão sendo desenvolvidas para auxiliar na autorregulação emocional, beneficiando tanto estudantes quanto educadores.

Expansão das Neurociências na Formação Docente e a capacitação de professores e gestores em neuroeducação é fundamental para a consolidação dessas práticas. A incorporação de princípios e políticas públicas neuroinformadas neurocientíficos nas diretrizes curriculares nacionais é um passo relevânte para a transformação educacional. Incentivos governamentais a escolas que adotam práticas baseadas em evidências podem acelerar a adoção de metodologias.

Investimentos em formação docente, tecnologias acessíveis e políticas públicas embasadas serão decisivos para que essas inovações beneficiem toda a comunidade escolar. Embora o caminho seja desafiador, os resultados uma educação inclusiva, eficaz e humana justifica os esforços necessários. A transformação já começou, e seu potencial para melhorar a aprendizagem e o bem-estar de estudantes e professores é eloquente.

Referências Bibliográficas

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendiz**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- FONSECA, V. **Educação Neuropsicopedagógica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- GRANDIN, T. **O Cérebro Autista**. 1. ed. São Paulo: Record, 2016.
- LEDOUX, J. **O Cérebro Emocional**. 1. ed. São Paulo: Objetiva, 1996.
- LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.
- MORA, F. **Neuroeducación**. 1. ed. Madrid: Alianza, 2020.
- OECD. **The Neuroscience of Learning Environments**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- OLIVEIRA, G. **Neuropsicopedagogia Contextual**. 1. ed. São Paulo: Vector, 2019.
- SHAYWITZ, S. **Superando a Dislexia**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2020.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Future Trends in Educational Neuroscience**. 1. ed. Cambridge: Harvard Education Press, 2024.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO EMANCIPATÓRIO E DEMOCRÁTICO

Aline Régia Tabosa Maciel Rodrigues
Diná Morais de Andrade Goes
Laralise Lima Barroso
Luiza Dorotéia Góis de Araújo Borges
Maria de Lourdes Gonçalves de Almeida
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre a gestão escolar e a inclusão educacional com equidade e qualidade, examinando como as práticas administrativas podem promover um ambiente mais democrático e emancipatório. Com base em teóricos como Luck (2009), Paro (2010) e Libâneo (2004), o estudo tem como objetivo geral compreender o papel do gestor na promoção da inclusão, enquanto os objetivos específicos buscam: identificar estratégias de gestão que assegurem equidade no atendimento e avaliar os impactos dessas ações na qualidade do processo educativo. A justificativa fundamenta-se na necessidade de superar a mera formalidade da matrícula, avançando para uma educação que valorize as singularidades dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de legislações sobre políticas públicas, aplicada em escolas da rede municipal de Caucaia. **Palavras-chave:** Gestão Escolar; Inclusão Educacional; Equidade; Democracia.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por marcos legais como a Constituição Federal



de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015). Esses instrumentos garantem o direito à educação, sua efetivação enfrenta desafios estruturais, com a atuação dos gestores educacionais tornando-se fundamental para transformar as diretrizes políticas em práticas pedagógicas que assegurem equidade e qualidade.

O questionamento central desta pesquisa norteia: como a gestão escolar busca a equidade e qualidade, considerando os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro? O objetivo geral do estudo é analisar o papel da gestão democrática nas práticas inclusivas, os objetivos específicos buscam: identificar estratégias que garantam equidade no atendimento e na avaliação dos impactos dessas práticas na qualidade.

A escolha do tema justifica-se pela urgência em superar a inclusão formal, que se limita à matrícula, sem assegurar participação efetiva, quando orientada por princípios democráticos e inclusivos, pode ser o eixo transformador desse paradigma, articulando recursos, formação docente e adaptações curriculares.

Metodologicamente, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de autores referenciais como Mantoan (2006) e Booth e Ainscow (2011), além da análise documental de políticas públicas e relatos de experiências em escolas públicas. Essa combinação permitirá um olhar crítico sobre as práticas e seus reais impactos.

Gestão Democrática e Inclusão Escolar

A gestão democrática na educação brasileira está legalmente amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que em seu artigo 14, estabelece como princípio “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p.17).

Esse modelo de gestão norteia relevância no contexto em estudo, pois, destaca o Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), “a construção de sistemas educacionais inclusivos exige a transformação da cultura, das políticas e das práticas escolares” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse processo, o gestor escolar assume um papel central como articulador entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Segundo Mantoan (2006, p. 32):

[o] diretor é um líder pedagógico que deve garantir as condições materiais e humanas [...] tenham suas necessidades educacionais atendidas. Isso implica desde a organização dos espaços físicos até a formação em contexto, passando pela construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Essa visão é reforçada por Booth e Ainscow (2011, p. 47), que afirmam: “A inclusão é um processo que requer mudanças significativas na cultura, nas políticas e nas práticas das escolas, pois tem o poder de influenciar tanto a estrutura organizacional quanto as relações interpessoais no ambiente educacional”.

Assim, a gestão democrática busca o cumprimento formal de leis; exige um compromisso ético e político com a eliminação de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação.

Como ressalta Carvalho (2013, p. 89), “a escola inclusiva só se concretiza quando assume e promove ações intencionais, o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes”. Essa perspectiva reforça a atuação gestora pautada na colaboração, no planejamento participativo e na constante avaliação das práticas institucionais.

Para Mantoan (2015, p.45), enquanto a igualdade pressupõe “tratar todos os discentes da mesma forma, oferecendo os mesmos recursos e oportunidades”, pois a equidade reconhece a diferença conceitual se materializa em práticas pedagógicas específicas.

O Projeto Pedagógico Individualizado (PPI), é estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial (2020), que representa uma estratégia equitativa ao descrever sobre:

[...] transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação devem ter um plano de ensino construído a potencialidades específicas, envolvendo a equipe pedagógica, a família e, quando possível, o próprio estudante nesse processo (BRASIL, 2020, p. 23).

Além do PPI, outras estratégias equitativas incluem a flexibilização curricular, que permite adaptações nos conteúdos, metodologias e avaliações sem perder de vista os objetivos de aprendizagem, e “a disponibilização de recursos de acessibilidade, que vão desde tecnologias assistivas até a formação de profissionais para atender à diversidade” (SASSAKI, 2019, p. 78).

Como bem sintetiza Booth (2011, p. 65):

[...] preocupa-se em garantir que cada aluno encontre dentro dela as condições necessárias para desenvolver seu potencial máximo. Isso exige que abandonemos a ideia de que igualdade significa uniformidade e abracemos o conceito de equidade, que reconhece e valoriza as diferenças.

Essa abordagem exige uma transformação profunda na cultura escolar, passando da lógica da homogeneização para a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

A garantia de acesso à escola representa o primeiro passo para manter a qualidade, pois matricular não é incluir é preciso capacitar o sistema educacional, promover a plena e a aprendizagem efetiva, sem exceção.

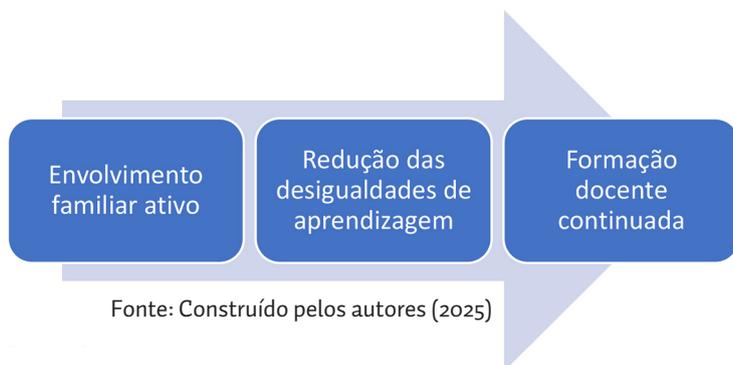
Observa-se três eixos fundamentais: a participação nas atividades escolares, a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento integral de suas potencialidades socioemocionais (MANTOAN, 2020, p. 34).

A participação efetiva deve sobrepor a presença física no ambiente de ensino. Conforme Booth e Ainscow (2011, p. 89), “uma escola inclusiva é aquela que dispõe da valorização, fazendo com que sejam ouvidas, tenham oportunidades reais de interagir e contribuir com o processo educativo”.

A aprendizagem significativa, exige que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada e acessível, “não basta adaptar superficialmente o currículo; é necessário reconstruí-lo a partir das potencialidades, garantindo que as atividades propostas façam sentido em seu contexto de vida” (CARVALHO, 2019, p. 112).

Essa abordagem é relevante quanto ao desenvolvimento socioemocional que constitui um pilar para a formação integral do indivíduo, no caso de educandos com deficiência que enfrentam desafios adicionais em sua interação social (ALMEIDA, 2021, p. 56).

Fluxograma 01 Principais indicadores de sucesso, destacam-se:



A participação da família tem se mostrado determinante para os resultados dos estudantes. “Quando a escola estabelece uma parceria genuína com as famílias, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência” (GLAT, 2018, p. 78),

A qualificação permanente dos professores é outro fator, pois “nenhuma política de inclusão terá êxito sem investimento sistemático na formação dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade em ambientes educativos” (SASSAKI, 2020, p. 45).

Esses elementos combinados apontam para uma concepção ampla de qualidade educacional, que transcende os tradicionais

indicadores quantitativos, ao avaliar a qualidade exige um olhar para processos e relações de resultados padronizados, considerando o desenvolvimento integral e sua singularidade.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica sistemática e na análise documental crítica, com o objetivo de compreender os desafios e estratégias da gestão escolar para a promoção da inclusão com equidade e qualidade.

A revisão bibliográfica concentrou-se em autores referenciais, como Mantoan (2006), Booth e Ainscow (2011) e Carvalho (2013), que discutem gestão democrática e práticas pedagógicas inclusivas. Essa etapa permitiu mapear a equidade, participação efetiva e qualidade, estabelecendo um diálogo entre as teorias e as demandas práticas das escolas.

A análise documental examinou marcos legais e políticas públicas, incluindo: a LDBEN, nº 9.394/1996, examinaram-se os dispositivos sobre gestão democrática, confrontando-os com a prática escolar a LBI, nº 13.146/2015, analisou-se seu impacto na garantia de direitos educacionais. O Decreto nº 10.502/2020, criticou a proposta de classes especiais, contrastando-a com o paradigma da inclusão defendido por autores como: Mantoan (2015) e Sasaki (2020) e os artigos que versam sobre a acessibilidade e as ações orientadas no AEE.

Assim, os documentos orientadores como, avaliou-se sua aplicabilidade no cotidiano escolar, com foco nos eixos de acesso, participação e aprendizagem; Planos Estaduais e Municipais de Educação, verificou-se como as redes locais têm operacionalizado as políticas nacionais, identificando discrepâncias entre teoria e prática e o PNE (2014-2024) e as DNEE (2020) colaborou com as análises dos princípios da gestão democrática e inclusiva, identificando avanços e lacunas entre o previsto em lei e a realidade escolar.

A análise temática dos dados foi organizada em categorias como gestão escolar, equidade, e formação docente, permitindo uma síntese crítica dos achados. A escolha pela pesquisa qualitativa deve-se à sua capacidade de explorar complexidades e contradições inerentes ao tema, pois a análise qualitativa busca-se compreender processos sociais multidimensionais que envolve aspectos pedagógicos, administrativos e humanos. (BARDIN, 2016).

Ao analisar o Artigo 28 da LBI (2015), constata-se que, embora preveja adaptações curriculares e atendimento especializado, a falta de compreensão e priorização efetiva dessas diretrizes no âmbito escolar tem resultado em distorções práticas que respeite as potencialidades individuais, observa-se a redução simplista de atividades, no atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Essa abordagem, longe de garantir equidade, reforça desigualdades ao limitar oportunidades de desenvolvimento pleno.

Tal cenário reflete, em parte, a carência crônica de investimentos em políticas públicas direcionadas à formação docente e à estruturação de serviços especializados que evidencia um descompasso histórico: o atraso do sistema educacional em reconhecer a diversidade como elemento central para a qualidade da aprendizagem.

Como consequência, perpetua-se uma formação pedagógica insuficiente, que desfavorece os estudantes com AH/SD e fragiliza o princípio inclusivo previsto na legislação. O método adotado revela como as políticas são (re)interpretadas nas escolas, oferecendo insumos para repensar formações de gestores e mecanismos de fiscalização.

Análise: Discussão X Desafios

A gestão escolar depara-se com desafios complexos ao implementar práticas inclusivas, entre os quais a insuficiência de recursos humanos e materiais destaca-se como um dos mais críticos. Como revelado na análise documental, a maioria das escolas públi-

cas brasileiras opera com deficiências estruturais graves: ausência de profissionais especializados como: intérpretes de Libras e professores de apoio educacional especializado (PAEE), carência de infraestrutura básica de acessibilidade: rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil e falta de materiais pedagógicos adaptados às diferentes necessidades.

Essa realidade compromete severamente a efetivação dos princípios inclusivos previstos na legislação, criando um cenário de exclusão dentro do próprio sistema educacional. A falta desses recursos essenciais inviabiliza o atendimento adequado aos estudantes com deficiência como sobrecarrega os professores regentes, que precisam assumir funções para as quais não foram adequadamente formados, “a inclusão exige investimento contínuo, mas as escolas operam com orçamentos insuficientes, o que inviabiliza a criação de ambientes acolhedores” (MONTAÑO, 2020, p.78).

A revisão bibliográfica apontou que, embora a LDBEN (1996) e as Diretrizes Nacionais (2020) enfatizem a formação docente, professores se sentem abandonados diante da complexidade de atender educandos com deficiência sem o devido suporte teórico e prático. Essa lacuna reflete-se em práticas homogeneizantes, onde adaptações curriculares são negligenciadas ou reduzidas a medidas superficiais (CARVALHO, 2019, p. 34).

A dificuldade de articulação com redes de apoio: saúde, assistência social, emerge como barreira persistente demonstrando que escolas raramente estabelecem fluxos eficientes com serviços de terapia ou atendimento psicológico, demandando uma abordagem intersetorial, que estabelece a fragmentação das políticas públicas deixando a escola isolada no enfrentamento de desafios que ultrapassam sua competência (BOOTH E AINSCOW, 2011, p. 102).

Esses desafios interligados revelam uma contradição entre os avanços legais e a realidade cotidiana. Enquanto a LBI (2015), assegura direitos, a ausência de mecanismos efetivos de financiamento e articulação perpetua um cenário de precariedade. A análise sugere que ao superar essas barreiras exige vontade política e uma

reestruturação dos modelos de gestão, com foco em planejamento colaborativo.

Estratégias para uma Gestão Inclusiva

Para superar os desafios apontados, a gestão escolar deve adotar estratégias intencionais e sistêmicas, começando pelo planejamento participativo. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), envolvendo professores, funcionários, estudantes e famílias.

Como destaca Veiga (2013, p. 45), “o PPP não pode ser um documento burocrático, mas um compromisso vivo com a transformação da escola”, o que inclui a previsão de recursos, adaptações e metas claras. A formação continuada emerge como eixo estruturante, como programas de capacitação devem abordar técnicas pedagógicas, como a elaboração do PEI, trabalhando aspectos socioemocionais, promovendo uma cultura escolar acolhedora.

O monitoramento e avaliação contínua, baseados em indicadores qualitativos e quantitativos: taxas de evasão, níveis de participação em atividades, satisfação das famílias, permitindo ajustar as ações em tempo real. “A equidade só se concretiza quando os gestores usam dados para tomar decisões informadas, corrigindo rotas e redistribuindo recursos conforme identificados” (SASSAKI, 2020, p. 67).

Essas estratégias, quando articuladas, criam um ciclo virtuoso: o planejamento orienta a formação qualificada, a prática, e a avaliação retroalimenta o planejamento, fortalecendo como processo dinâmico e coletivo. A análise desenvolvida neste estudo demonstra que a gestão escolar é fator determinante para a efetivação no Ceará. Os achados destacam que a equidade não se alcança por decreto, mas com práticas cotidianas fundamentadas em três pilares: planejamento participativo, formação docente continuada e avaliação sistemática.

O estudo revela a importância das parcerias intersetoriais, como demonstra a experiência que articulou educação, saúde e as-

sistência social A persistencia desafios significativos. A descontinuidade de políticas públicas e a rotatividade de gestores emergem como obstáculos recorrentes nos relatos analisados.

Este estudo reforça a relevância de investimento em quatro dimensões principais: infraestrutura acessível; formação docente específica; participação familiar ativa; e gestão democrática e inovadora. A experiência cearense com os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPEs) comprova que políticas públicas consistentes, quando aliadas à autonomia escolar, geram resultados duradouros.

Sugere-se a criação de uma rede de intercâmbio entre as escolas cearenses que desenvolvem práticas inclusivas exitosas, permitindo a sistematização e replicação dessas experiências, pois o Ceará avançou na articulação entre as esferas governamentais e compromisso no ambiente educacional assumindo projetos coletivos e permanentes, nos resultados transcendendo as expectativas, transformando a escola e a comunidade em seu entorno.

Considerações Finais

Esta pesquisa revela um cenário complexo na implementação da educação inclusiva, onde desafios estruturais convivem com práticas transformadoras. A análise demonstra que a qualidade do processo inclusivo está condicionada à disponibilidade de recursos financeiros e a uma gestão escolar comprometida com três pilares fundamentais: a participação coletiva, a inovação pedagógica e a articulação intersetorial.

Entre as estratégias bem-sucedidas identificadas, destacam-se o planejamento participativo, as adaptações curriculares contextualizadas e as parcerias institucionais com universidades e serviços públicos. Essas iniciativas produziram resultados, tanto quantitativos como a redução dos índices de evasão escolar e a melhoria no desempenho dos estudantes quanto qualitativos, expressos na valorização da diversidade e no fortalecimento do protagonismo discente.

Ademais, persistem desafios que exigem atenção imediata. A descontinuidade das políticas públicas de formação docente, a alta rotatividade dos gestores escolares e a frágil sistematização das boas práticas emergem como obstáculos que podem comprometer a sustentabilidade das conquistas alcançadas. Esses fatores revelam mecanismos robustos de acompanhamento e avaliação das ações exercidas.

Como lições aprendidas, o estudo aponta três eixos prioritários como o avanço e o fortalecimento da autonomia escolar, permitindo que as unidades educacionais adaptem suas práticas às especificidades locais. O investimento em formação continuada, com ênfase nas estratégias de inclusão e a criação de redes colaborativas para disseminação de experiências exitosas.

Os casos analisados comprovam que a sinergia entre gestores, professores, famílias e poder público geram impactos que transcendem o espaço escolar, beneficiando toda a comunidade. Essas experiências servem como referência para a construção de políticas públicas consistentes, capazes de garantir o direito à educação inclusiva para os cearenses.

A pesquisa reforça a importância de institucionalizar as boas práticas identificadas, transformando-as em ações sistêmicas e permanentes sendo possível superar os desafios históricos e consolidar uma educação de qualidade no estado do Ceará.

Referências Bibliográficas

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura, políticas e práticas em diálogo.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2020.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 224 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elizangela Vitorino da Silva
Joana Darc Marques Fernandes
João César Abreu de Oliveira Filho
Luana de Oliveira Lopes
Rosângela Silva do Nascimento
Wend Tayane Malcher da Costa

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos para a gestão escolar. Este tema é abordado por autores, como Mantoan (2003), que discute orientações das escolas inclusivas; Sasaki (2005), que analisa a criação de suportes didáticos; Baptista (2011), que examina políticas educacionais para os discentes com TEA; e Schwartzman (2013), que investiga as particularidades do autismo no contexto educacional. O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar na busca por aprendizagem e equidade educacional. Os objetivos específicos incluem a conceituação e identificação das principais barreiras enfrentadas por gestores e educadores, além da proposição de estratégias pedagógicas e administrativas que aprimorem a aprendizagem desses estudantes. Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos, como a falta de formação docente, recursos inadequados e resistência à diversidade. Discutir esse tema é promover

práticas educacionais equalizadoras, garantindo o desenvolvimento integral. A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentando-se na análise de artigos, livros e documentos oficiais que abordam os eixos discutidos, o que permite percepções e experiências dos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Abordagem Qualitativa; Percepções e Experiências

Introdução

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos no cenário escolar, no que tange, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços legais e pedagógicos que têm ampliado o acesso dessas crianças ao ensino regular, a implementação de práticas inclusivas esbarra em obstáculos estruturais, metodológicos e culturais.

A gestão escolar desempenha ações relevantes, sendo responsável por integrar a formação dos docentes, as adaptações curriculares e o suporte especializado, garantindo condições colaborativas e fortalecendo a articulação entre teoria e prática para promover aprendizagens significativas.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre as estratégias adotadas pelas escolas e os desafios que ainda se interpõem à criação de um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades dos estudantes.

Este estudo busca contribuir para futuros debates, destacando caminhos equitativos e eficazes, enfatizando o papel do gestor escolar na mobilização e fomento de estruturas que possibilitem aos estudantes vivenciar experiências em projetos sociais e educacionais.

Referencial Teórico: Desvelando e Contextualizando o Tema

A inclusão social no contexto educacional representa um paradigma que demanda transformações na estrutura e no funcio-

namento dos sistemas de ensino. A inclusão só é efetiva quando a escola se adapta à diversidade discente, abandonando práticas homogeneizantes que historicamente marginalizaram indivíduos com deficiência.

Sasaki (2005) complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo bidirecional, no qual tanto o estudante se adapta ao ambiente escolar quanto a escola se transforma para acolher a singularidade individual e coletiva.

Essa concepção de inclusão difere dos modelos anteriores de integração, nos quais o estudante precisava se adequar às estruturas pré-existentes da escola. Em contraste, a inclusão pressupõe a valorização das diferenças como elemento possibilitador do processo educativo, exigindo mudanças curriculares, metodológicas e atitudinais por parte dos atores envolvidos.

Sasaki (2005, p. 23) enfatiza que essa abordagem exige a superação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, criando ambientes acessíveis. Embora tenha havido avanços legislativos, os desafios persistem na prática cotidiana das escolas (BRASIL, 2008).

Tanto Mantoan (2003) quanto Sasaki (2005) ressaltam que a efetivação da inclusão requer a adequação da estrutura física das instituições e uma mudança cultural que reconheça e valorize a diversidade humana como fundamento do processo educativo.

A inclusão de crianças com TEA, após a promulgação de leis que garantem o direito à educação inclusiva (BRASIL, 2012), busca efetivar esse direito, mesmo enfrentando desafios como a falta de preparo dos educadores e a escassez de recursos pedagógicos adaptados (MANTOAN, 2003).

A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, precisa se adaptar, garantindo acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico e social. A educação inclusiva pressupõe um sistema educacional que acolhe as crianças e suas particularidades, orientando-se por valores da mera integração, exigindo transformações estruturais e metodológicas no ensino.

Isso significa a adoção de estratégias pedagógicas personalizadas, como o uso de recursos visuais e a estruturação de rotinas previsíveis. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96), reforça a presente perspectiva, embora sua implementação ainda seja desigual.

O TEA é reconhecido por diferenças na comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos (APA, 2013). Essas características demandam abordagens específicas no ambiente escolar, como o uso de sistemas de comunicação alternativa e intervenções baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

A falta de conhecimento sobre essas estratégias pode levar a práticas excludentes, reforçando a necessidade de formação continuada (BAPTISTA, 2011, p. 38).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Berenice Piana (12.764/2012) estabelecem diretrizes para a inclusão, mas muitas escolas ainda carecem de recursos humanos e materiais adequados para cumprir essas determinações.

“Assim, a distância entre a legislação e a realidade escolar evidencia a necessidade de maior investimento em infraestrutura e capacitação docente” (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 45).

[A] gestão escolar enfrenta obstáculos como resistência à mudança e falta de articulação entre professores, pais e profissionais de apoio. [...] “A ausência de um plano pedagógico individualizado (PPI) para educandos com TEA é outro problema recorrente, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 33).

Essa citação revela fragilidades em processos que deveriam mapear as especificidades estabelecendo metas personalizadas que orientem as adaptações curriculares, possibilitando o comprometimento e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento discente.

As lacunas organizacionais levam a práticas educativas genéricas que não atendem às singularidades do aprendizado, perpetuando um modelo que, embora formalmente inclusivo, falha em prover suportes efetivos para a aprendizagem significativa.

[a] capacitação dos professores é um dos principais pilares para a efetiva inclusão. Estudos apontam que muitos educadores se sentem despreparados para lidar com as especificidades das deficiências. Programas de formação continuada, com enfoque em práticas inclusivas, fortalecem a superação das lacunas supercitradas (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2011, p. 38).

Essa afirmação destaca que a prática docente é central para a efetivação do trabalho inclusivo, revelando o despreparo dos educadores. Os autores ressaltam que investimentos em formação continuada, com ênfase em abordagens práticas e contextualizadas, podem transformar esse cenário, oferecendo aos professores ferramentas pedagógicas específicas.

Segundo Glat (2009), experiências bem-sucedidas em escolas inclusivas demonstram que é possível superar os desafios quando há comprometimento da equipe gestora e investimento em recursos adequados.

Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013).

Abrangendo uma variedade de manifestações, o TEA pode incluir indivíduos com severos comprometimentos cognitivos e de linguagem, assim como aqueles com habilidades intelectuais preservadas.

Segundo o DSM-5 (APA, 2013), os critérios diagnósticos incluem déficits na reciprocidade socioemocional, dificuldades em comportamentos comunicativos não-verbais e desafios no desen-

volvimento e manutenção de relacionamentos, além de hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, o que pode afetar a experiência no ambiente escolar.

Essas características demandam adaptações específicas no espaço físico do ambiente escolar ou acadêmico e nas estratégias de ensino, pois:

[...] busca-se entender o perfil cognitivo irregular, onde áreas de grande habilidade coexistem com outras de significativa dificuldade, frequentemente apresentando comorbidades, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou transtornos de ansiedade, fatores que devem ser considerados no planejamento educacional. Essa complexidade clínica reforça a necessidade de abordagens individualizadas e interdisciplinares (SCHWARTZMAN, 2013, p. 17).

A compreensão dessas características é reflexiva para a criação de ambientes educacionais inclusivos. O autor ressalta que intervenções precoces e adequadas podem promover ganhos significativos no desenvolvimento de crianças com TEA, quando há articulação entre os profissionais da educação, saúde e a família.

Nesse sentido, o conhecimento aprofundado sobre o espectro autista se configura como uma ferramenta essencial para professores e gestores escolares comprometidos com a educação inclusiva.

Os Desafios da Gestão Escolar na Inclusão

A formação inicial de professores frequentemente não aborda com profundidade as estratégias necessárias, deixando os educadores despreparados para lidar com as demandas específicas dos estudantes.

A ausência de conhecimentos sobre comunicação alternativa, manejo de comportamentos e flexibilização curricular limita a eficácia do processo inclusivo. Muitas instituições ainda não dispõem de ambientes adaptados para estudantes, como salas de re-

curso multifuncionais, espaços sensoriais ou áreas de acolhimento para momentos de sobrecarga emocional (SCHWARTZMAN, 2013).

A falta de recursos básicos, como materiais visuais estruturados e tecnologias assistivas, dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, pois “ambientes barulhentos e com excesso de estímulos podem ser desafiadores para os sujeitos com hipersensibilidade sensorial” (BRASIL, 2008, p. 35).

A rigidez dos currículos tradicionais e a falta de planejamento colaborativo representam obstáculos significativos para abordagens personalizadas, pois não há mecanismos eficazes para flexibilizar conteúdos, metodologias e avaliações, mantendo um modelo padronizado que não atende às necessidades individuais (PLETSCH, 2014).

O Papel do Gestor Escolar no Processo Inclusivo

O gestor escolar atua como um articulador fundamental entre os diferentes atores envolvidos no processo inclusivo, garantindo que as demandas sejam compreendidas e atendidas.

A construção de uma relação de confiança com a família alinha as expectativas e estratégias entre escola e casa. O gestor deve facilitar a comunicação entre professores, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais, promovendo um trabalho em rede (FERNANDES & MENDES, 2013, p. 45).

O gestor deve liderar a transformação da cultura escolar, combatendo atitudes discriminatórias e incentivando a valorização da diversidade. Isso envolve desde a organização de eventos que celebram as diferenças até a implementação de políticas internas que coíbam o bullying e a exclusão.

Quando a equipe gestora demonstra comprometimento com a inclusão, toda a comunidade escolar tende a se engajar no processo. Uma gestão comprometida com a inclusão deve dispor

das obrigações legais, desenvolvendo projetos institucionais que promovam a participação efetiva. (SASSAKI, 2005, p. 56).

Isso inclui a criação de grupos de estudo sobre autismo, a organização de oficinas de sensibilização para a comunidade escolar e a inserção de metas inclusivas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O gestor tem o papel de assegurar que a inclusão seja tratada como prioridade.

Metodologias e Estratégias X Gestão Eficaz

A pesquisa é de origem bibliográfica e qualitativa, e investir na capacitação docente é uma estratégia eficaz para superar as barreiras à inclusão.

Segundo os autores BAPTISTA & CAIADO (2011), SCHWARTZMAN (2013), PLETSCHE (2014), entre outros, cursos, palestras e *workshops* sobre autismo, ministrados por especialistas, contribuem para que os professores adquiram ferramentas práticas, articulando a formação em serviço com o acompanhamento de casos reais, que apliquem e ajustem suas práticas continuamente.

A gestão escolar deve buscar parcerias com universidades, centros de atendimento especializado e equipes multidisciplinares para oferecer suporte técnico aos professores. A presença de psicólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos especializados na escola auxilia no desenvolvimento de planos individualizados e na resolução de desafios comportamentais.

Essas parcerias contribuem para a troca de conhecimentos entre diferentes áreas. O gestor deve garantir que a escola tenha acesso a tecnologias e que os professores sejam capacitados para utilizar metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino estruturado, para avaliar o progresso e a eficácia das estratégias adotadas (PLETSCH, 2014).

Reuniões periódicas com a equipe pedagógica, registros detalhados do desenvolvimento dos educandos e das interações familiares que ajudem a identificar pontos de melhoria e a redirecionar ações quando necessário.

Resultados e Discussão

Pesquisas revelam que um planejamento estruturado e participativo, com a implantação de cantos de acolhimento e redução de estímulos visuais no ambiente de ensino, resulta em maior engajamento dos estudantes (SILVA; COSTA, 2019).

A literatura aponta que escolas que adotaram metodologias baseadas no *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) obtêm melhores resultados, pois o uso de recursos multimodais, como vídeos, imagens e jogos interativos, facilita a compreensão e a participação de estudantes neurotípicos na socialização e nos diferentes campos de aprendizagem (GOMES, 2022, p. 17).

Uma das principais lições extraídas dessas experiências é a necessidade de flexibilidade institucional e ajustes contínuos nas práticas pedagógicas. Escolas que mantiveram um canal aberto com professores, alunos e familiares conseguiram identificar e corrigir falhas rapidamente.

Outro ponto crítico é a sustentabilidade das ações inclusivas, que depende de financiamento público e privado para capacitação docente e aquisição de recursos (RIBEIRO et al., 2021).

Recomenda-se a criação de redes colaborativas entre escolas, universidades e instituições para compartilhar conhecimentos e soluções inovadoras.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a rigidez curricular e a ausência de acompanhamento multidisciplinar dificultam a inclusão. Essas barreiras reforçam a necessidade de políticas públicas eficazes e de uma gestão escolar comprometida com a transformação das práticas educacionais.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar medidas como a implementação de programas de formação continuada para professores, focados em metodologias ativas e tecnologias assistivas. A criação de parcerias com universidades e profissionais

da saúde pode ampliar o suporte técnico às escolas, enquanto a adaptação dos espaços físicos e a flexibilização curricular devem ser priorizadas.

Outra proposta essencial é a institucionalização de comitês de inclusão, envolvendo gestores, educadores, familiares e especialistas, para garantir o planejamento e o monitoramento contínuo das ações inclusivas. Essas iniciativas requerem vontade política e investimentos financeiros direcionados.

O futuro da educação inclusiva reside na consolidação de uma cultura escolar que valorize a diversidade, e os avanços nas pesquisas em neurociência e educação especial oferecem novas perspectivas para o desenvolvimento de intervenções personalizadas e eficazes.

A expansão do uso de ferramentas digitais e metodologias ativas, como inteligência artificial e realidade virtual, pode e o processo colaborar com as aprendizagens, desde que acompanhadas por políticas públicas sustentáveis e pela mobilização da sociedade.

A presente descrição aponta a necessidade de pesquisas longitudinais que avaliem o impacto das estratégias inclusivas e investigações que explorem modelos de gestão escolar bem-sucedidos em diferentes contextos socioeconômicos, interpretando percepções em relação às práticas educacionais, ampliando a participação dos sujeitos como protagonistas no processo de inclusão.

Referências Bibliográficas

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Artmed, 2013.

BAPTISTA, C. R. **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Mediação, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012 www.planalto.gov.br Visto em 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996 www.planalto.gov.br Visto em 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC, 2008. www.planalto.gov.br Visto em 01 de maio de 2025.

FERNANDES, S.; MENDES, E. **Educação Inclusiva: A escola na perspectiva da educação para todos.** Penso, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais.** Eduerj, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Moderna, 2003.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes, políticas e práticas.** Nau, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** WVA, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil.** Memnon, 2013.



Esta obra é um convite à reflexão e à ação docente e comunidade escolar que buscam a integração e prática de uma educação inclusiva. Com uma abordagem que une teoria e prática, o livro se torna um guia para educadores, gestores, pesquisadores e famílias que buscam compreender e implementar estratégias pedagógicas transformadoras. Ao longo de dez capítulos, a obra percorre temas

fundamentais, desde as bases do Transtorno do Espectro Autista (TEA) até as políticas públicas e os desafios cotidianos das escolas. Destaca-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), a formação de professores, o papel da liderança escolar e as contribuições da neuropsicopedagogia para uma gestão assertiva.

A leitura explora a força da literatura infantil inclusiva como ferramenta de empatia e discutir as contradições entre as leis e a realidade no ambiente escolar. Com relatos inspiradores e análises críticas, o livro mostra que a inclusão é possível quando há compromisso coletivo e práticas pedagógicas intencionais.

Ademais, Por que ler esta obra? Ela serve tanto como referência acadêmica quanto como manual prático, delineando caminhos para enfrentar os desafios da diversidade. Seja para aprimorar a gestão escolar e ou repensar metodologias que ampliem o olhar sobre a inclusão, este livro é um farol para profissionais e famílias que desejam construir uma escola justa e acolhedora.

**Professora Dra. Raquel
Di Paula Mesquita
Lima de Oliveira**





É com grande alegria que apresento o livro «Educação Inclusiva em Foco: Práticas, Políticas e Desafios no Atendimento à Diversidade», do qual tive a honra de ser organizadora. Este projeto é

uma reflexão coletiva que busca abordar as múltiplas facetas da educação inclusiva, um tema que se torna cada vez mais relevante em nosso contexto educacional.

A minha trajetória pessoal e profissional enriquece esta obra de maneira singular. Aos 43 anos, fui diagnosticada como autista e com altas habilidades, uma experiência que me proporcionou uma visão única sobre os desafios e as potencialidades que a diversidade traz para o ambiente escolar. Essa vivência pessoal me motiva a lutar por uma educação que respeite e valorize as singularidades de cada estudante, promovendo um espaço onde todos possam aprender e se desenvolver plenamente.

O livro que apresentamos é um convite à reflexão e à ação. Ele reúne contribuições de diversos autores que, assim como eu, acreditam na importância de uma educação inclusiva e de qualidade. Aqui, discutimos práticas pedagógicas, políticas educacionais e os desafios enfrentados por educadores e gestores no atendimento à diversidade.

Espero que esta obra inspire educadores, gestores e todos os envolvidos no processo educativo a promover uma educação que respeite e valorize a diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais justos e solidários. Agradeço a todos os colaboradores e leitores que se juntam a nós nesta jornada em prol da inclusão.

Muito obrigada!

*Dra. Raquel Di Paula Mesquita
Lima de Oliveira*



Ana Clarisse Alencar Barbosa é

uma destacada profissional da educação, com ampla formação e atuação em diferentes áreas pedagógicas.

Pedagoga com especializações em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Gestão e Tutoria na EAD; Educação e Interculturalidade do Bem Viver; Educação Especial Inclusiva e Ludo Pedagógica: Leitura e Literatura na Educação Básica, além de Mestre e Doutora em Educação. Atualmente, é professora efetiva na rede estadual de Santa Catarina e Coordenadora de Curso na modalidade EAD do Grupo Uniasselvi/Vitru. Sua trajetória acadêmica e profissional demonstra um forte compromisso com a qualidade do ensino e a inclusão educacional.

Como referência essencial para educadores da educação básica e superior, ela indica o livro Educação Inclusiva em Foco: Práticas, Políticas e Desafios no Atendimento à Diversidade. A obra se apresenta como um importante instrumental teórico e prático, abordando estratégias pedagógicas, políticas públicas e os desafios contemporâneos da inclusão. Essa indicação reforça a relevância do tema e oferece subsídios valiosos para profissionais que buscam aprofundar seus conhecimentos e práticas em educação inclusiva.