



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

ed.40  
O U T U B R O  
2024



INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**ed.40**  
O U T U B R O  
**2024**



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 40ª ed. Outubro/2024. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 40ª ed. Outubro/2024  
Florianópolis-SC

**PERIODICIDADE MENSAL**

Texto predominantemente em Português,  
parcialmente em inglês e espanhol.  
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



# INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

## EXPEDIENTE

### INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela  
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

**Contato: (48) 99175-3510**

**<https://www.integralize.online>**

#### **Diretor Geral**

Luan Trindade

#### **Diretor Financeiro**

Bruno Garcia Gonçalves

#### **Diretora Administrativa**

Vanessa Sales

#### **Diagramação**

Balbino Júnior

#### **Conselho Editorial**

Marcos Ferreira

#### **Editora-Chefe**

Prof. PhD Vanessa Sales

#### **Editores**

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

#### **Técnica Editorial**

Rayane Souza

#### **Auxiliar Técnica**

Rayane Rodrigues

#### **Editores Auxiliares**

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC  
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela  
EDITORA INTEGRALIZE.  
Florianópolis – SC  
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005  
Contato (48) 4042 1042  
<https://www.integralize.online/acervodigital>

**EDITORA-CHEFE**

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de  
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

ed.40  
O U T U B R O  
2024



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INCLUSIVE EDUCATION

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM ALUNOS AUTISTAS: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA EDUCADORES.....11**

**Autor:** ÉRICA BARCÍLIO DE DEUS

**Contato:** ebarcilio@yahoo.com.br

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

NON-VERBAL COMMUNICATION IN AUTISTIC STUDENTS: PEDAGOGICAL CHALLENGES AND INNOVATIVE STRATEGIES FOR EDUCATORS

COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ESTUDIANTES AUTISTAS: DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EDUCADORES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTISTAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....19**

**Autor:** ÉRICA BARCÍLIO DE DEUS

**Contato:** ebarcilio@yahoo.com.br

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

THE CONSTRUCTION OF SOCIAL IDENTITY OF AUTISTIC ADOLESCENTS IN INCLUSIVE SCHOOLS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTISTAS EN ESCUELAS INCLUSIVAS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

**RELAÇÕES FAMILIARES E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA PERSPECTIVA MULTIGERACIONAL.....32**

**Autor:** ÉRICA BARCÍLIO DE DEUS

**Contato:** ebarcilio@yahoo.com.br

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

FAMILY RELATIONSHIPS AND THEIR ROLE IN THE SOCIAL DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDREN: A MULTIGENERATIONAL PERSPECTIVE

LAS RELACIONES FAMILIARES Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LOS NIÑOS AUTISTAS: UNA PERSPECTIVA MULTIGENERACIONAL.

**O CONTEXTO DO ALUNADO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MONTANHAS.....46**

**Autor:** ALESSANDRA MOREIRA TEIXEIRA

**Contato:** alessandramoreira2013@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo martins Machado

THE CONTEXT OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN ELEMENTARY EDUCATION IN A STATE SCHOOL IN THE CITY OF MONTANHAS

EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN UNA ESCUELA ESTATAL DE LA CIUDAD DE MONTANHAS

**AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES.....54**

**Autor:** ANDREWS BARCELLOS RAMOS

**Contato:** andrewsramos@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Júnior

AUTISM AND SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES FACED BY TEACHERS

AUTISMO E INCLUSIÓN ESCOLAR: DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES.

**PARCERIAS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS E IMPACTOS NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL.....64**

**Autor:** **ARIÁDNE OLIVEIRA MENDES DE MELO**

**Contato:** aribiomedica@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

PARTNERSHIPS BETWEEN SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY IN PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION: COLLABORATIVE STRATEGIES AND IMPACTS ON THE EDUCATIONAL EXPERIENCE.

ALIANZAS ENTRE ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS COLABORATIVAS E IMPACTOS EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS EFICAZES E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....80**

**Autor:** **ARIÁDNE OLIVEIRA MENDES DE MELO**

**Contato:** aribiomedica@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: EFFECTIVE STRATEGIES AND IMPACTS ON PEDAGOGICAL PRACTICE

FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS EFECTIVAS E IMPACTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM AS ESCOLAS URBANAS.....93**

**Autor:** **ARIÁDNE OLIVEIRA MENDES DE MELO**

**Contato:** aribiomedica@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF RURAL SCHOOLS: A COMPARATIVE ANALYSIS WITH URBAN SCHOOLS.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS RURALES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON LAS ESCUELAS URBANAS.

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL E A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ADOLESCER.....105**

**Autor:** **ANA ANGÉLICA WILSKE**

**Contato:** ana.wilske@gmail.com

**Orientador:** Profª Drª. Valda Gutemberg Gonçalves Rocha

THE IMPORTANCE OF PLAY FOR COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY AND THE MEDIATION OF THE ADOLESCENCE PROCESS

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO PARA LA TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL Y LA MEDIACIÓN DEL PROCESO DE LA ADOLESCENCIA

**SURDOS - UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA NA EUROPA E NOS ESTADOS UNIDOS.....116**

**Autor:** **JONATHAN VALÉRIO LOPES DA SILVA**

**Contato:** jonny\_letras@hotmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

DEAF PEOPLE - A BRIEF TOUR OF HISTORY IN EUROPE AND THE UNITED STATES

PERSONAS SORDAS - BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....122**

**Autor:** **ANA CAROLINA DE MEDEIROS KURTZ COSTA**

**Contato:** anakarolinabbs@gmail.com

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: VENCENDO E SUPERANDO BARREIRAS.....130****Autor: FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES****Contato:** fanysalaverry@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME: OVERCOMING BARRIERS

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN: SUPERANDO Y VENCER BARRERAS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA.....139****Autor: FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES****Contato:** fanysalaverry@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

STORYTELLING AND CHILDREN'S LITERATURE IN THE LITERACY PROCESS IN INCLUSIVE SCHOOLS

LA NARRACIÓN DE HISTORIAS Y LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....149****Autor: JOSÉ VERIDIANO MONTARROYOS NETO****Contato:** veridianojose@yahoo.com.br

DEMOCRATIC MANAGEMENT AS A TOOL FOR PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

GESTIÓN DEMOCRÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS

**A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL – UM DESAFIO A SER VENCIDO.....155****Autor: REGINA CELIA GOSSLER DE PAULA****Contato:** galega.rc@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL – A CHALLENGE TO OVERCOME

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL – UN DESAFÍO POR SUPERAR

**UMA REVISÃO ABRANGENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS, INTERVENÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....163****Autor: JOÃO PAULO DA LUZ ROSA****Contato:** whitemanson@gmail.com

A COMPREHENSIVE REVIEW OF AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): PERSPECTIVES, INTERVENTIONS, AND PUBLIC POLICIES

UNA REVISIÓN INTEGRAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS, INTERVENCIONES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

**DESAFIOS E DIFICULDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL.....176****Autor: ELAINE DE SOUZA TREVISANI DIAS****Contato:** elainetrevisane@yahoo.com.br**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN BRAZIL

DESAFIOS Y DIFICULTADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO EN BRASIL

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....185****Autor: CLAUDINEIA APARECIDA SILVA****Contato:** claudineia9880@yahoo.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES.

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

**TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... .193**

**Autor:** CLAUDINEIA APARECIDA SILVA

**Contato:** claudineia9880@yahoo.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**O USO DA LIBRAS COMO RECURSO INDISPENSÁVEL AO ALUNO SURDO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....204**

**Autor:** CLAUDINEIA APARECIDA SILVA

**Contato:** claudineia9880@yahoo.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE USE OF LIBRAS AS AN INDISPENSABLE RESOURCE FOR DEAF STUDENTS IN THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

EL USO DE LA LIBRAS COMO RECURSO INDISPENSABLE PARA EL ESTUDIANTE SORDO EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA PORTUGUESA

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DO GESTOR.....212**

**Autor:** THAIS FERREIRA VIEIRA

**Contato:** thaisferreiravieira25031980@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

INCLUSION IN EDUCATION AND THE ROLE OF THE MANAGER

LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y EL PAPEL DEL GESTOR

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....221**

**Autor:** THAIS FERREIRA VIEIRA

**Contato:** thaisferreiravieira25031980@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....229**

**Autor:** THAIS FERREIRA VIEIRA

**Contato:** thaisferreiravieira25031980@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL

**INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUALIDADE...238**

**Autor:** PATRÍCIA MARIA DO NASCIMENTO PINTO

**Contato:** patriciamaria140@gmail.com

SCHOOL INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN BASIC EDUCATION TODAY

INCLUSIÓN ESCOLAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA HOY

**A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM ALUNOS AUTISTAS: DESAFIOS  
PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA EDUCADORES**  
NON-VERBAL COMMUNICATION IN AUTISTIC STUDENTS: PEDAGOGICAL  
CHALLENGES AND INNOVATIVE STRATEGIES FOR EDUCATORS  
COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ESTUDIANTES AUTISTAS: DESAFÍOS  
PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EDUCADORES

Érica Barcílio de Deus  
ebarcilio@yahoo.com.br

DEUS, Érica Barcílio de. **A comunicação não verbal em alunos autistas: desafios pedagógicos e estratégias inovadoras para educadores.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 11 – 18, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

## RESUMO

A comunicação não verbal desempenha um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que esses indivíduos apresentam desafios específicos na comunicação verbal. Este artigo de revisão bibliográfica investiga as principais estratégias pedagógicas voltadas para a promoção da comunicação não verbal no contexto educacional inclusivo, com foco nos desafios enfrentados por educadores e nas soluções que podem ser implementadas para melhorar a interação e a aprendizagem desses alunos. A partir de uma análise crítica de estudos recentes, foram identificadas práticas pedagógicas e ferramentas de comunicação alternativa que favorecem o processo de inclusão, enfatizando a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão de literatura sistemática de obras publicadas nos últimos cinco anos, contemplando autores renomados da área da educação e da inclusão, que discutem a importância de estratégias inclusivas centradas na comunicação não verbal. Os resultados revelam que a interação entre educadores e alunos autistas pode ser substancialmente melhorada com o uso de ferramentas visuais, linguagem corporal e outros suportes não verbais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e acessível. Conclui-se que, apesar dos avanços na implementação de práticas inclusivas no Brasil, ainda há desafios consideráveis na formação docente e na criação de políticas públicas que integrem plenamente os alunos com TEA no ambiente escolar. Este estudo oferece subsídios para a elaboração de programas de capacitação docente, com foco na comunicação não verbal, como meio de garantir uma educação inclusiva e equitativa.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alfabetização. Colaboração. Autismo. Recursos

## SUMMARY

Non-verbal communication plays an essential role in the development and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), as these individuals present specific challenges in verbal communication. This literature review article investigates the main pedagogical strategies aimed at promoting non-verbal communication in the inclusive educational context, focusing on the challenges faced by educators and the solutions that can be implemented to improve the interaction and learning of these students. From a critical analysis of recent studies, pedagogical practices and alternative communication tools were identified that favor the inclusion process, emphasizing the need for continued training for education professionals. The methodology adopted was based on a systematic literature review of works published in the last five years, including renowned authors in the field of education and inclusion, who discuss the importance of inclusive strategies focused on non-verbal communication. The results reveal that the interaction between educators and autistic students can be substantially improved with the use of visual tools, body language and other non-verbal supports, contributing to a more inclusive and accessible education. It is concluded that, despite advances in the implementation of inclusive practices in Brazil, there are still considerable challenges in teacher training and in the creation of public policies that fully integrate students with ASD into the school environment. This study offers support for the development of teacher training programs, focusing on non-verbal communication, as a means of ensuring inclusive and equitable education.

**Keywords:** Inclusion. Literacy. Collaboration. Autism. Features

## RESUMEN

La comunicación no verbal juega un papel esencial en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que estos individuos presentan desafíos específicos en la comunicación verbal. Este artículo de revisión de la literatura investiga las principales estrategias pedagógicas encaminadas a promover la comunicación no verbal en el contexto educativo inclusivo, centrándose en los desafíos que enfrentan los educadores y las soluciones que pueden implementarse para mejorar la interacción y el aprendizaje de estos estudiantes. A partir de un análisis crítico de estudios recientes, se identificaron prácticas pedagógicas y herramientas de comunicación alternativas que favorecen el proceso de inclusión, enfatizando la necesidad de formación continua de los profesionales de la educación. La metodología adoptada se basó en una revisión sistemática de la literatura de trabajos publicados en los últimos cinco años, incluyendo autores de renombre en el campo de la educación y la inclusión, que discuten la importancia de estrategias inclusivas enfocadas en la comunicación no verbal. Los resultados revelan que la interacción entre educadores y estudiantes autistas se puede mejorar sustancialmente con el uso de herramientas visuales, lenguaje corporal y otros apoyos no verbales, contribuyendo a una educación más inclusiva y accesible. Se concluye que, a pesar de los avances en la implementación de prácticas inclusivas en Brasil, aún existen desafíos considerables en la formación de docentes y en la creación de políticas públicas que integren plenamente a los estudiantes con TEA en el ambiente escolar. Este estudio ofrece apoyo para el desarrollo de programas de formación docente, centrados en la comunicación no verbal, como medio para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** Inclusión. Alfabetismo. Colaboración. Autismo. Características

## INTRODUÇÃO

A comunicação é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, abrangendo não apenas a linguagem verbal, mas também a comunicação não verbal, que desempenha um papel crucial na interação social. Em particular, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios significativos nesse aspecto, sendo que a comunicação não verbal se torna uma ferramenta vital para sua inclusão e participação no ambiente escolar. Esse cenário torna a investigação sobre a comunicação não verbal um tema relevante e urgente na formação de educadores e na elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão efetiva.

Estudos recentes têm mostrado que muitos alunos autistas utilizam formas alternativas de comunicação que não dependem da verbalização, como expressões faciais, gestos, e recursos visuais. Segundo Oliveira (2022), a capacidade de interpretar e utilizar a comunicação não verbal é crucial para a construção de relacionamentos e para a aprendizagem em ambientes inclusivos. Além disso, Mantoan (2021) ressalta que a formação de educadores deve incluir a compreensão e a utilização de estratégias que favoreçam essa forma de comunicação, uma vez que ela pode facilitar a expressão dos alunos e a compreensão de suas necessidades.

No contexto educacional brasileiro, a inclusão de alunos com TEA ainda enfrenta barreiras significativas, que vão desde a falta de formação específica dos professores até a escassez de recursos pedagógicos adaptados. Ribeiro e Santos (2019) afirmam que as práticas pedagógicas muitas vezes não contemplam as particularidades da comunicação não verbal, limitando as oportunidades de interação e aprendizagem dos alunos autistas. Diante desse panorama, a presente pesquisa busca revisar a literatura recente sobre os desafios e estratégias voltados à comunicação não verbal em alunos com TEA, propondo reflexões sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas.

Este artigo tem como objetivo principal explorar as diversas formas de comunicação não verbal utilizadas por alunos autistas e discutir as implicações dessas práticas para os educadores. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, pretendemos identificar estratégias eficazes que possam ser incorporadas ao cotidiano escolar, além de ressaltar a

importância de uma formação contínua para os profissionais da educação. Espera-se que este estudo contribua para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todos os alunos possam se sentir valorizados e integrados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A comunicação é um aspecto essencial no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento social de qualquer indivíduo. Nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dificuldades comunicativas são uma característica marcante, especialmente no que diz respeito à comunicação não verbal. Esse tipo de comunicação envolve gestos, expressões faciais, contato visual e outras formas de linguagem corporal que, em muitos casos, são comprometidas em indivíduos com autismo. Compreender essas nuances e desafios é fundamental para educadores que atuam em ambientes inclusivos e desejam promover a aprendizagem eficaz desses alunos.

De acordo com Santos e Oliveira (2020), Silva e Carvalho (2021) destacam que essas barreiras comunicativas exigem a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que vão além das abordagens tradicionais. Isso implica em um ambiente educacional mais sensível às necessidades comunicativas desses alunos, promovendo uma interação mais acessível e inclusiva.

No contexto educacional brasileiro, a inclusão de alunos autistas vem sendo amplamente debatida, com foco no desenvolvimento de metodologias que atendam às suas especificidades. A comunicação não verbal, como parte integrante desse processo, requer que os educadores adotem práticas pedagógicas que incluam o uso de recursos visuais, como imagens, pictogramas e vídeos, além de uma abordagem mais individualizada. Conforme apontam Freitas e Souza (2022), o uso de suportes visuais tem se mostrado uma estratégia eficiente na mediação da comunicação entre educadores e alunos com TEA, pois esses recursos ajudam a diminuir as barreiras criadas pela ausência ou dificuldade na linguagem falada.

Outro aspecto relevante discutido na literatura é a formação de educadores para lidar com as dificuldades comunicativas dos alunos autistas. Ribeiro e Santos (2019) enfatizam que, apesar dos avanços nas políticas públicas de educação inclusiva, ainda há uma lacuna significativa na preparação dos professores para entender e atuar sobre as necessidades comunicativas não verbais dos alunos com TEA. A falta de capacitação adequada gera dificuldades para identificar e implementar as estratégias necessárias no cotidiano escolar, limitando o desenvolvimento pleno das competências sociais e comunicativas desses alunos.

Mantoan (2021) reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa entre professores regulares e especialistas da área da educação especial para promover práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes. Isso inclui a utilização de uma comunicação não verbal adaptada que possibilite a melhor compreensão das intenções dos alunos autistas e facilite a sua participação ativa nas atividades escolares. A interação constante entre educadores e especialistas permite a criação de um ambiente mais acolhedor e adaptado às singularidades dos alunos com TEA.

Além disso, as teorias de Vygotsky, quando aplicadas ao contexto de alunos com TEA, sugerem que a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades comunicativas. No entanto, para que essa interação seja promovida, é necessário que os educadores entendam as limitações não verbais dos alunos e criem espaços que

incentivem a troca de experiências de maneira acessível. Oliveira (2022) argumenta que a mediação pedagógica deve ser pensada de forma a integrar o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos, utilizando-se de recursos que permitam uma comunicação eficaz, ainda que não seja baseada em palavras.

Um dos maiores desafios mencionados por Costa (2020) é a interpretação das expressões não verbais dos alunos autistas, que muitas vezes podem ser confusas ou não condizentes com os padrões comunicacionais usuais. Isso demanda uma observação cuidadosa por parte dos educadores, que devem estar atentos não só ao que o aluno diz verbalmente, mas também ao que ele expressa por meio de comportamentos corporais e atitudes. O autor destaca que, para uma inclusão efetiva, é imprescindível que o educador tenha uma compreensão holística da comunicação não verbal, reconhecendo o aluno em sua totalidade e respeitando as formas alternativas de expressão que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

No cenário contemporâneo, é inegável a importância das tecnologias assistivas na mediação da comunicação de alunos com TEA. Essas ferramentas, quando bem utilizadas, podem facilitar a interpretação dos sinais não verbais e permitir que os alunos autistas tenham uma participação mais ativa nas atividades escolares. Lima e Souza (2021) apontam que o uso de aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa tem ganhado relevância, sendo uma ferramenta complementar para os educadores na facilitação do entendimento das necessidades e desejos dos alunos que enfrentam barreiras na comunicação tradicional.

Portanto, o referencial teórico que envolve a comunicação não verbal em alunos autistas revela uma série de desafios e, ao mesmo tempo, de oportunidades para os educadores. A compreensão das características específicas da comunicação autista, o uso de estratégias pedagógicas adequadas e a valorização de práticas colaborativas entre os profissionais da educação são essenciais para que se promova um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a comunicação não verbal em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar as estratégias mais eficazes para educadores no contexto da inclusão escolar. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, seguindo rigorosos critérios metodológicos que garantam a robustez e a validade das informações coletadas.

A revisão bibliográfica foi baseada em fontes publicadas nos últimos cinco anos, garantindo que as informações e práticas abordadas sejam contemporâneas e relevantes. Serão considerados artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros que tratem das seguintes temáticas: comunicação não verbal em alunos autistas, práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores para a educação inclusiva, estratégias de comunicação alternativa e aumentativa. Os critérios de inclusão envolverão a relevância para o tema proposto, a originalidade das abordagens e a contribuição para o campo da educação inclusiva.

A busca por artigos será realizada em bases de dados acadêmicas como SciELO, Google Scholar, ERIC e JSTOR. Palavras-chave como "comunicação não verbal", "Transtorno do Espectro Autista", "educação inclusiva" e "estratégias pedagógicas" serão utilizadas para

refinar a pesquisa. As publicações selecionadas passarão por uma análise qualitativa, em que se avaliará a pertinência dos dados em relação aos objetivos da pesquisa.

As referências bibliográficas seguirão rigorosamente as normas da ABNT, com atenção especial à formatação adequada de autores, títulos, publicações e ano de publicação. As citações dentro do texto seguirão o sistema autor-data, proporcionando a credibilidade necessária às informações apresentadas.

É importante destacar que a revisão bibliográfica não pretende gerar novos dados empíricos, mas sim consolidar o conhecimento existente. As limitações incluem a dependência da disponibilidade das publicações relevantes e a possibilidade de que alguns temas possam não ser amplamente abordados na literatura atual.

Esta metodologia visa contribuir para um entendimento mais profundo sobre a comunicação não verbal em alunos autistas e fornecer subsídios para a formação de educadores que atuam em contextos inclusivos. Espera-se que, por meio dessa revisão, sejam propostas diretrizes que auxiliem na promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e que atendam às necessidades específicas desses alunos.

## RESULTADOS

Os resultados da pesquisa realizada sobre a comunicação não verbal em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam um panorama complexo, mas promissor, sobre os desafios enfrentados e as estratégias efetivas para promover a inclusão desses alunos no ambiente escolar. As informações obtidas foram organizadas em três eixos principais: os desafios da comunicação não verbal, as práticas pedagógicas bem-sucedidas e a importância da formação contínua de educadores.

Os estudos indicam que a comunicação não verbal é uma área crítica para alunos com TEA, pois muitos desses estudantes apresentam dificuldades significativas em interpretar e utilizar expressões faciais, gestos e posturas corporais. Segundo Costa (2019), essas limitações podem levar a mal-entendidos nas interações sociais, resultando em isolamento e frustração tanto para o aluno quanto para seus colegas. Além disso, Mantoan (2021) destaca que a dificuldade em comunicar emoções e necessidades de forma não verbal pode comprometer o desenvolvimento social e emocional dos alunos autistas, refletindo em seu desempenho acadêmico.

A pesquisa revelou que as estratégias pedagógicas colaborativas são fundamentais para superar os desafios da comunicação não verbal. Ribeiro e Santos (2019) afirmam que a utilização de recursos visuais, como pictogramas e quadros de comunicação, tem demonstrado resultados positivos na mediação da comunicação em sala de aula. Esses recursos não apenas facilitam a expressão dos alunos, mas também promovem a compreensão mútua entre educadores e estudantes.

Além disso, Oliveira (2022) enfatiza a eficácia das dinâmicas de grupo que incentivam a interação social entre alunos com e sem TEA. Essas práticas não apenas ajudam a desenvolver habilidades de comunicação não verbal, mas também contribuem para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. A utilização de jogos e atividades lúdicas foi destacada como uma forma de estimular a comunicação de maneira natural e prazerosa, facilitando a aprendizagem (FREITAS & SILVA, 2020).

Os resultados da pesquisa também revelam a necessidade urgente de formação contínua para educadores. Lima e Souza (2021) destacam que a capacitação docente em estratégias de comunicação não verbal e inclusão é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas. Os professores devem ser treinados para identificar e interpretar os sinais não verbais dos alunos autistas, além de aprender a utilizar recursos que possam facilitar essa comunicação.

A formação continuada não deve se restringir apenas às metodologias de ensino, mas também abordar a sensibilização e a empatia, promovendo uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos com TEA (SANTOS & OLIVEIRA, 2020). Estudos mostram que quando os educadores se sentem confiantes em suas habilidades de comunicação, há uma melhora significativa no desempenho acadêmico e na socialização dos alunos autistas.

Os resultados encontrados evidenciam que, embora os desafios da comunicação não verbal em alunos autistas sejam significativos, há uma variedade de estratégias eficazes que podem ser implementadas por educadores. A combinação de práticas pedagógicas inovadoras e uma formação contínua adequada pode promover um ambiente escolar mais inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento integral desses alunos.

## DISCUSSÃO

As discussões sobre a comunicação não verbal em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam a complexidade do tema, destacando tanto os desafios enfrentados por esses alunos quanto às estratégias que podem ser implementadas para promover um ambiente educacional mais inclusivo. Este segmento analisa as implicações dos resultados encontrados na revisão bibliográfica, contextualizando-os dentro da literatura atual e propondo caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas.

A comunicação não verbal, como apontado por Mantoan (2021), é um aspecto crucial na interação social de indivíduos autistas. Para muitos alunos com TEA, a comunicação verbal pode ser limitada, tornando a comunicação não verbal um meio vital para expressar necessidades, emoções e pensamentos. A literatura indica que a interpretação inadequada dos sinais não verbais pode gerar mal-entendidos significativos, dificultando a inclusão desses alunos nas dinâmicas escolares (COSTA, 2019). Assim, educadores precisam não apenas reconhecer essa realidade, mas também desenvolver competências que lhes permitam adaptar suas abordagens pedagógicas de maneira mais eficaz.

A revisão revelou que diversas práticas pedagógicas têm se mostrado eficazes na promoção da comunicação não verbal em alunos autistas. Ribeiro e Santos (2019) ressaltam que o uso de recursos visuais, como pictogramas e cartões de comunicação, facilita a expressão das emoções e necessidades dos alunos, contribuindo para um ambiente mais inclusivo. Além disso, as dinâmicas de grupo, que promovem a interação entre alunos autistas e seus colegas, têm demonstrado resultados positivos, não apenas no desenvolvimento das habilidades de comunicação, mas também na promoção da empatia e da compreensão mútua entre todos os alunos (OLIVEIRA, 2022).

Os resultados indicam a urgência de uma formação contínua e especializada para educadores, abordando as particularidades da comunicação não verbal em alunos com TEA. Lima e Souza (2021) argumentam que a capacitação deve incluir a sensibilização dos professores para as dificuldades enfrentadas pelos alunos autistas, bem como o treinamento em

técnicas de comunicação alternativa. Essa formação não apenas melhora a prática docente, mas também fortalece a confiança dos educadores em suas habilidades de interagir de forma significativa com esses alunos.

Embora as práticas inclusivas apresentem um panorama otimista, os desafios permanecem. As barreiras sociais e atitudinais ainda são uma realidade nas escolas, muitas vezes exacerbadas pela falta de compreensão sobre o TEA (SANTOS & OLIVEIRA, 2020). As políticas públicas precisam, portanto, evoluir para proporcionar um suporte mais robusto à formação de professores e à implementação de recursos pedagógicos adaptados.

Além disso, as futuras pesquisas devem se concentrar em modelos de formação que integrem a prática pedagógica com a teoria, permitindo que os educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda das necessidades de comunicação não verbal dos alunos com TEA. Estudos longitudinais que examinem o impacto de intervenções pedagógicas específicas na comunicação não verbal poderiam fornecer insights valiosos para aprimorar as práticas inclusivas.

As discussões apresentadas enfatizam que, embora existam desafios significativos na promoção da comunicação não verbal em alunos autistas, as oportunidades para desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são amplas. A formação docente contínua, aliada a estratégias colaborativas e recursos pedagógicos eficazes, pode transformar o ambiente escolar, tornando-o um espaço de aprendizado significativo para todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas e desafios relacionados à comunicação não verbal em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela um campo vasto e repleto de nuances que exigem atenção especial por parte dos educadores e das políticas educacionais. A partir da revisão bibliográfica realizada, emergiram algumas conclusões que não apenas sintetizam os achados, mas também abrem caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas.

A comunicação não verbal é um componente essencial no desenvolvimento social e emocional de alunos autistas, funcionando como uma ponte que conecta esses indivíduos ao mundo ao seu redor. Os estudos analisados, como os de Mantoan (2021) e Oliveira (2022), demonstram que a habilidade de interpretar e utilizar sinais não verbais pode significar a diferença entre a inclusão e o isolamento no ambiente escolar. Este achado reforça a necessidade de que educadores estejam cientes da importância dessa forma de comunicação, não apenas como um complemento, mas como um aspecto central da interação pedagógica.

Os resultados da revisão evidenciam a urgência de uma formação docente específica que aborde as particularidades da comunicação não verbal em alunos com TEA. Lima e Souza (2021) destacam que a capacitação deve incluir estratégias práticas e teóricas que ajudem os educadores a reconhecerem e utilizarem recursos visuais, gestuais e outras formas de comunicação não verbal. Essa formação não só aprimora a prática pedagógica, mas também capacita os educadores a criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e acolhedores.

A revisão revelou que diversas estratégias pedagógicas podem ser implementadas para facilitar a comunicação não verbal. Entre elas, a utilização de tecnologias assistivas, recursos visuais e abordagens colaborativas entre educadores e profissionais de apoio se destacam como práticas eficazes (RIBEIRO & SANTOS, 2019). Essas estratégias não apenas promovem a

comunicação, mas também fortalecem a autoeficácia dos alunos, permitindo-lhes se expressar de maneira mais autônoma e confiante.

Por fim, as conclusões indicam que a promoção de políticas públicas que incentivem a formação contínua de educadores e a implementação de recursos adaptados é fundamental para a inclusão efetiva de alunos com TEA nas escolas. Santos e Oliveira (2020) enfatizam que a colaboração entre diferentes esferas da educação é essencial para superar as barreiras que ainda persistem no ambiente escolar, criando uma rede de suporte que beneficia não apenas os alunos autistas, mas toda a comunidade escolar.

Em suma, a comunicação não verbal em alunos autistas é um tema que merece atenção redobrada por parte dos educadores. A formação adequada, o uso de estratégias pedagógicas eficazes e o fortalecimento das políticas públicas são pilares essenciais para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Este estudo contribui para a compreensão dos desafios e das oportunidades na comunicação não verbal, fornecendo subsídios para a formação de educadores e para o desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, M. R. Desafios da comunicação não verbal em alunos com TEA: uma análise pedagógica. *Educação em Revista*, v. 35, n. 4, p. 233-248, 2020.
- COSTA, P. R. Desafios da comunicação no Transtorno do Espectro Autista: análise uma educacional. 3.ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2019. v. 150-172.
- FREITAS, J.R.; SILVA, LF Práticas colaborativas no ensino inclusivo: a alfabetização de alunos com TEA em escolas regulares. *Cadernos de Educação*, v. 4, pág. 80-102, 2020.
- FREITAS, J. R.; SOUZA, L. F. Estratégias visuais na comunicação de alunos com autismo: uma perspectiva pedagógica. *Cadernos de Educação*, v. 28, n. 4, p. 80-102, 2022.
- LIMA, S. F.; SOUZA, M. M. Tecnologias assistivas na comunicação de alunos com TEA: uma abordagem educacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 3, p. 45-59, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: desafios e possibilidades na alfabetização de alunos autistas. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- OLIVEIRA, T. F. Mediação pedagógica e comunicação não verbal: perspectivas para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 3, p. 95-113, 2022.
- RIBEIRO, P. F.; SANTOS, A. M. Capacitação docente para a comunicação inclusiva: um estudo sobre a formação continuada de professores. *Educação Especial em Foco*, v. 22, n. 1, p. 31-49, 2019.
- SANTOS, J. R.; OLIVEIRA, T. A comunicação não verbal e suas implicações no processo educacional de alunos autistas. *Revista de Estudos sobre Educação Inclusiva*, v. 15, n. 2, p. 112-130, 2020.
- SILVA, J. P.; CARVALHO, M. E. Estratégias pedagógicas na comunicação de alunos com TEA: uma abordagem inclusiva. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 44, n. 1, p. 120-133, 2021.

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTISTAS EM  
ESCOLAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**  
**THE CONSTRUCTION OF SOCIAL IDENTITY OF AUTISTIC ADOLESCENTS IN  
INCLUSIVE SCHOOLS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES**  
**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTISTAS EN  
ESCUELAS INCLUSIVAS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS**

Érica Barcílio de Deus  
ebarcilio@yahoo.com.br

DEUS, Érica Barcílio de. **A construção da identidade social de adolescentes autistas em escolas inclusivas: desafios e perspectivas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 19 – 31, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

## RESUMO

Esta pesquisa de revisão bibliográfica tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade social de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes educacionais inclusivos. Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento social e emocional, esta revisão analisa como práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e a aceitação social por parte dos colegas e professores influenciam esse processo. A inclusão escolar de adolescentes autistas, embora amparada por políticas públicas no Brasil, ainda apresenta desafios significativos, tanto em termos de implementação pedagógica quanto na criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. A metodologia utilizada consistiu na análise de literaturas nacionais dos últimos cinco anos, abordando aspectos teóricos e empíricos sobre a inclusão escolar de adolescentes com TEA, com foco na formação da identidade social. Os resultados evidenciam que, embora a inclusão escolar promova a socialização, a falta de capacitação de professores e a carência de recursos adequados dificultam a efetiva construção da identidade social desses adolescentes. Além disso, as tecnologias assistivas são identificadas como ferramentas importantes, mas de acesso desigual, impactando a autonomia e a participação social. A conclusão aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas e uma maior sensibilização da comunidade escolar, destacando que a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes inclusivos só pode ser alcançada com um compromisso coletivo e práticas pedagógicas adequadas. Esta pesquisa contribui para a reflexão acadêmica e para o aprimoramento das estratégias inclusivas, propondo soluções que possam melhorar a qualidade da inclusão escolar de adolescentes com TEA.

**Palavras-chave:** Autismo. Identidade Social. Inclusão Escolar. Adolescentes. Educação Inclusiva.

## SUMMARY

This literature review research aims to investigate the process of constructing the social identity of adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive educational environments. Based on the assumption that school is a fundamental space for social and emotional development, this review analyzes how pedagogical practices, assistive technologies and social acceptance by colleagues and teachers influence this process. The school inclusion of autistic adolescents, although supported by public policies in Brazil, still presents significant challenges, both in terms of pedagogical implementation and in the creation of a welcoming and inclusive environment. The methodology used consisted of analyzing national literature from the last five years, addressing theoretical and empirical aspects about the school inclusion of adolescents with ASD, focusing on the formation of social identity. The results show that, although school inclusion promotes socialization, the lack of teacher training and the lack of adequate resources make it difficult for these adolescents to effectively build their social identity. Furthermore, assistive technologies are identified as important tools, but with unequal access, impacting autonomy and social participation. The conclusion points to the need for more robust public policies and greater awareness among the school community, highlighting that the construction of the social identity of autistic adolescents in inclusive environments can only be achieved with a collective commitment and appropriate pedagogical practices. This research contributes to academic reflection and the improvement of inclusive strategies, proposing solutions that can improve the quality of school inclusion for adolescents with ASD.

**Keywords:** Autism. Social Identity. School Inclusion. Teenagers. Inclusive Education.

## RESUMEN

Esta investigación de revisión de la literatura tiene como objetivo investigar el proceso de construcción de la identidad social de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en ambientes educativos inclusivos. Partiendo del supuesto de que la escuela es un espacio fundamental para el desarrollo social y emocional, esta revisión analiza cómo las prácticas pedagógicas, las tecnologías de asistencia y la aceptación social por parte de colegas y docentes influyen en este proceso. La inclusión escolar de adolescentes autistas, aunque apoyada por políticas públicas en Brasil, todavía presenta desafíos importantes, tanto en términos de implementación pedagógica como en la creación de un ambiente acogedor e inclusivo. La metodología utilizada consistió en analizar la literatura nacional de los últimos cinco años, abordando aspectos teóricos y empíricos sobre la inclusión escolar de adolescentes con TEA, centrándose en la formación de la identidad social. Los resultados muestran que, si bien la inclusión escolar promueve la socialización, la falta de formación docente y la falta de recursos adecuados dificultan que estos adolescentes construyan efectivamente su identidad social. Además, las tecnologías de asistencia se identifican como herramientas importantes, pero con un acceso desigual, lo que afecta la autonomía y la participación social. La conclusión apunta a la necesidad de políticas públicas más robustas y una mayor concienciación de la comunidad escolar, destacando que la construcción de la identidad social de los adolescentes autistas en ambientes inclusivos sólo puede lograrse con un compromiso colectivo y prácticas pedagógicas adecuadas. Esta investigación contribuye a la reflexión académica y al mejoramiento de estrategias inclusivas, proponiendo soluciones que puedan mejorar la calidad de la inclusión escolar de adolescentes con TEA.

**Palabras clave:** Autismo. Identidad social. Inclusión Escolar. Adolescentes. Educación inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A construção da identidade social é um processo essencial na formação do ser humano, especialmente durante a adolescência, um período marcado por intensas mudanças psicológicas, emocionais e sociais. Para adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa construção adquire características particulares, dada a complexidade das interações sociais e da comunicação, típicas desse transtorno. Nesse contexto, o ambiente educacional inclusivo desempenha um papel central, visto que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento social e para a interação com pares, professores e a comunidade escolar.

O Brasil, nas últimas décadas, tem avançado em termos de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, a efetividade da inclusão escolar de adolescentes com TEA ainda enfrenta desafios significativos, tanto no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas, quanto à aceitação social por parte dos colegas e professores (LIMA; SANTOS, 2021). Essa inclusão, quando mal executada, pode gerar barreiras para a construção da identidade social, levando ao isolamento, ao estigma e à exclusão social.

Diante desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, como adolescentes autistas constroem suas identidades sociais em ambientes educacionais inclusivos, explorando os fatores que facilitam ou dificultam esse processo. A análise foi feita com base em literaturas nacionais dos últimos cinco anos, com foco em identificar práticas pedagógicas eficazes e desafios ainda presentes nas escolas brasileiras. A proposta é oferecer uma contribuição acadêmica inédita, uma vez que a maioria dos estudos até então se concentra na inclusão escolar de alunos com TEA na infância, negligenciando a fase crucial da adolescência (MELO; COSTA, 2022).

Além de oferecer uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos sociais envolvidos na construção da identidade social de adolescentes autistas, esta revisão fomentou o debate sobre a necessidade de práticas inclusivas que sejam, de fato, acessíveis e eficazes. Ao explorar as interações entre professores, alunos e as tecnologias assistivas, foi possível avaliar como essas dinâmicas impactam a formação da identidade dos adolescentes autistas e identificar estratégias para promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Assim, a pesquisa pretende não apenas contribuir para o campo acadêmico, mas também fornecer subsídios práticos para a formulação de políticas públicas e para a atuação de educadores e profissionais de apoio, visando uma inclusão escolar mais efetiva e humana.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva é um direito assegurado por políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 13.146/2015), que promove o acesso de todos os estudantes, inclusive autistas, a escolas regulares (BRASIL, 2015). Essa legislação estabelece que as instituições educacionais devem oferecer as adaptações necessárias para garantir o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Oliveira e Carvalho (2020), a inclusão escolar é um processo em constante evolução no Brasil, mas sua implementação ainda apresenta lacunas significativas, como a falta de preparo dos profissionais e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas ao perfil desses alunos.

A identidade social é definida por Goffman (2008) como a forma pela qual o indivíduo se percebe em relação aos grupos e ao contexto social em que está inserido. Para os adolescentes com TEA, a construção da identidade social pode ser impactada por suas dificuldades de comunicação e interação social, como apontam Silva e Amaral (2021). Esses jovens, muitas vezes, enfrentam desafios em interpretar e responder a sinais sociais, o que pode afetar sua integração e aceitação em ambientes educacionais inclusivos (SOUZA; PIRES, 2022).

Segundo Baron-Cohen (2019), adolescentes autistas possuem uma forma particular de processar informações e interpretar o ambiente social, o que exige das escolas a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento dessas habilidades. A construção da identidade social desses adolescentes em ambientes educacionais inclusivos requer estratégias específicas que reconheçam suas necessidades comunicacionais e sociais, permitindo que eles se sintam parte da comunidade escolar.

Os desafios para a construção de uma identidade social positiva entre adolescentes autistas em escolas inclusivas são múltiplos. De acordo com Lima e Almeida (2020), a falta de compreensão por parte dos colegas e educadores sobre as especificidades do TEA pode gerar isolamento social e sentimentos de exclusão. Essa situação é agravada pela ausência de estratégias que promovam a socialização e a comunicação desses alunos, muitas vezes prejudicando o desenvolvimento de suas habilidades sociais (FREITAS; RODRIGUES, 2019).

Além disso, Lopes e Martins (2021) destacam que as práticas pedagógicas nas escolas inclusivas nem sempre contemplam as diferentes formas de aprender e se relacionar dos adolescentes autistas. A rigidez das rotinas escolares e a padronização das atividades podem dificultar a participação ativa desses alunos nas dinâmicas sociais e educacionais, prejudicando a formação de uma identidade social integrada ao grupo.

Outro desafio relevante é o preconceito e a estigmatização. Segundo Pires e Costa (2020), muitos adolescentes autistas ainda enfrentam o estigma de serem vistos como "diferentes", o que afeta negativamente sua autoestima e sua capacidade de formar laços sociais. Essas barreiras podem ser exacerbadas em contextos onde não há um apoio institucional adequado para promover a inclusão plena e a aceitação das diferenças.

Apesar dos desafios, existem fatores que facilitam a construção da identidade social de adolescentes autistas em escolas inclusivas. Um dos principais é a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, que favoreça a participação ativa de todos os alunos nas atividades escolares. Segundo Santos e Melo (2019), o papel do professor é central nesse processo, uma vez que cabe a ele promover práticas pedagógicas que estimulem a interação social, o respeito às diferenças e a cooperação entre os alunos.

O uso de metodologias ativas, como o ensino colaborativo, tem se mostrado eficaz na promoção da socialização de alunos com TEA. Mendes e Freire (2020) sugerem que o trabalho em grupos, atividades baseadas em projetos e dinâmicas de cooperação ajudam a aproximar os adolescentes autistas de seus colegas, favorecendo a construção de laços sociais e o desenvolvimento de uma identidade social positiva.

A capacitação dos profissionais de educação também se destaca como um fator facilitador. De acordo com Nunes e Araújo (2021), quando os educadores possuem conhecimentos específicos sobre o TEA e sobre como adaptar suas práticas pedagógicas, eles conseguem criar um ambiente mais inclusivo, onde os adolescentes autistas se sentem acolhidos e compreendidos. Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para garantir que as práticas inclusivas estejam sempre atualizadas e alinhadas com as necessidades dos alunos.

Outro fator importante é o envolvimento das famílias no processo educativo. Lopes et al. (2022) enfatizam que a parceria entre escola e família contribui para o fortalecimento da identidade social do adolescente autista, pois facilita a comunicação e o alinhamento de expectativas entre os diferentes ambientes em que o jovem está inserido.

A promoção de estratégias pedagógicas inclusivas é fundamental para a construção da identidade social de adolescentes autistas. Segundo Santos e Ferreira (2022), o uso de recursos visuais, a comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e o suporte sensorial são exemplos de estratégias que facilitam a participação desses alunos nas atividades escolares. Essas ferramentas ajudam a minimizar as barreiras de comunicação e socialização, permitindo que o adolescente autista compreenda melhor as dinâmicas sociais e se sinta mais confortável em interagir com seus pares.

Lima e Souza (2023) destacam a importância da mediação pedagógica e da criação de espaços de diálogo dentro da escola. A mediação não apenas apoia o aprendizado acadêmico, mas também auxilia o adolescente autista a interpretar as normas sociais e a compreender os papéis sociais desempenhados no ambiente escolar. Além disso, a criação de ambientes que favoreçam a autorregulação emocional, como salas sensoriais, pode ajudar os alunos com TEA a se sentirem mais seguros e integrados.

A comunicação não verbal desempenha um papel crucial na construção da identidade social de adolescentes autistas. Estudos recentes sugerem que esses jovens muitas vezes se comunicam de maneira diferente dos seus colegas neurotípicos, utilizando mais intensamente gestos, expressões faciais e outros sinais não verbais (AMARAL; SILVA, 2022). O

reconhecimento e a valorização dessas formas de comunicação são essenciais para a construção de uma identidade social positiva, uma vez que permitem que o adolescente autista participe ativamente das interações sociais, mesmo que de maneira não convencional.

A inclusão de tecnologias assistivas e estratégias de comunicação aumentativa também tem sido uma ferramenta eficaz para promover a interação social e apoiar a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais (SANTOS; CARVALHO, 2021).

## METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem de revisão bibliográfica qualitativa, focada na análise e síntese de publicações nacionais sobre a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais inclusivos. A metodologia está orientada por procedimentos que visam identificar, selecionar e discutir de forma crítica os fatores que facilitam ou dificultam a construção da identidade social de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é apresentar uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema, baseada em autores de referência na área da educação e educação inclusiva, todos com publicações nos últimos cinco anos, garantindo a contemporaneidade dos dados analisados.

Conforme Gil (2019), a revisão bibliográfica se caracteriza por ser um método de investigação qualitativa que permite identificar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre determinado tema, sem a necessidade de experimentação ou coleta de dados primários. O foco deste estudo é a análise de obras que tratam da inclusão escolar de adolescentes autistas e de como esses alunos constroem suas identidades sociais no contexto educacional. Como uma pesquisa qualitativa, a ênfase está na interpretação dos fenômenos sociais observados, utilizando a literatura existente para descrever e compreender os processos envolvidos na construção da identidade social de adolescentes com TEA.

Para a seleção das fontes, foram adotados os seguintes critérios:

**Recorte temporal** - foram incluídos estudos publicados entre 2019 e 2024, garantindo que as obras analisadas refletem os avanços recentes e as práticas atuais em relação à educação inclusiva e à socialização de adolescentes autistas em ambientes escolares.

**Relevância temática:** A pesquisa se concentrou em publicações que abordam diretamente a interação social, a identidade social e o processo de inclusão de adolescentes autistas em contextos escolares. A escolha dos textos foi fundamentada na pertinência para o objetivo do estudo, conforme os descritores: “identidade social”, “Transtorno do Espectro Autista”, “educação inclusiva”, “adolescentes autistas” e “interação social”.

**Bases de dados utilizadas:** As fontes foram coletadas de bases de dados nacionais e internacionais, com ênfase nas seguintes: SciELO, Google Acadêmico, CAPES e periódicos da área da educação, como a Revista Brasileira de Educação Especial e Educação & Realidade. A utilização de bases de dados reconhecidas garante a qualidade e a validade científica das obras selecionadas (MATTAR, 2020).

**Crítérios de exclusão:** Publicações que não abordam diretamente a identidade social ou que tratam de faixas etárias ou contextos que não se encaixam no foco do estudo foram excluídas. Trabalhos sem revisão por pares ou com caráter opinativo foram desconsiderados, em conformidade com as recomendações metodológicas de Marconi e Lakatos (2017).

A coleta de dados foi realizada em três etapas:

**Levantamento inicial de literatura:** A partir dos descritores definidos, foi realizada uma busca sistemática nas bases de dados mencionadas, visando identificar artigos, livros, dissertações e teses que tratam da identidade social de adolescentes autistas em escolas inclusivas. A busca focou-se no período de 2019 a 2024, de acordo com os critérios temporais estipulados.

**Análise preliminar dos textos:** Após a seleção inicial de materiais, foram realizadas leituras exploratórias para verificar a relevância dos textos em relação ao tema proposto. Segundo Bardin (2018), essa fase permite uma pré-categorização das temáticas centrais e uma filtragem mais rigorosa.

**Leitura detalhada e categorização temática:** Os textos selecionados foram lidos integralmente e organizados em categorias temáticas para facilitar a análise e a comparação entre os diferentes fatores facilitadores e dificultadores na construção da identidade social dos adolescentes autistas, conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2018). A categorização incluiu: interação social com colegas e professores, práticas pedagógicas inclusivas, utilização de tecnologias assistivas e desafios relacionados à aceitação social.

Os dados coletados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2018), que consiste em um processo de categorização e interpretação dos conteúdos dos textos selecionados. O objetivo foi identificar padrões, contradições e lacunas na literatura existente sobre a inclusão de adolescentes autistas em ambientes educacionais e o impacto desse contexto na formação de suas identidades sociais.

A análise foi dividida nas seguintes etapas:

**Identificação de temas centrais:** Após a categorização, foi realizada a identificação de temas recorrentes que abordam tanto os aspectos facilitadores quanto os obstáculos para a construção da identidade social de adolescentes autistas. Entre os fatores identificados, destacam-se: as práticas pedagógicas inclusivas, o papel dos professores e da equipe de apoio, o impacto da interação com os colegas e as dificuldades associadas ao preconceito e à falta de compreensão sobre o TEA.

**Interpretação dos resultados:** Os dados categorizados foram analisados à luz das teorias sobre identidade social e inclusão, com especial atenção para os trabalhos de autores como Lima e Santos (2021) e Souza et al. (2020), que discutem como os ambientes educacionais inclusivos podem promover o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes autistas.

Embora a revisão bibliográfica permita uma análise abrangente de diversas publicações, uma de suas limitações está no fato de não envolver coleta de dados primários, o que impossibilita a observação direta do fenômeno estudado. Além disso, a pesquisa está limitada às obras publicadas no período de 2019 a 2024, o que pode deixar de lado produções anteriores que também abordam aspectos relevantes. No entanto, a escolha por esse recorte temporal visa garantir que as discussões estejam atualizadas e em consonância com as práticas educacionais inclusivas contemporâneas (GIL, 2019).

Seguindo a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa não envolve seres humanos e, portanto, não necessita de aprovação por um comitê de ética. No entanto, todos os materiais consultados foram devidamente referenciados, respeitando os direitos autorais e a integridade acadêmica, conforme as normas da ABNT (NBR 6023:2018).

## RESULTADOS

Este estudo de revisão bibliográfica buscou examinar as literaturas nacionais mais recentes sobre a construção da identidade social de adolescentes autistas em escolas inclusivas. A análise revelou que o processo de formação da identidade social desses adolescentes é moldado por uma interação complexa de fatores, tanto facilitadores quanto limitantes, que envolvem dinâmicas institucionais, pedagógicas e relacionais.

As pesquisas apontam que a presença de ambientes inclusivos e acolhedores de identidade desempenha papel central na construção de uma identidade social positiva para os adolescentes autistas. Segundo Oliveira e Pereira (2020), a implementação de práticas pedagógicas adaptadas e o uso de recursos tecnológicos personalizados favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, permitindo maior interação entre os alunos autistas e seus pares neurotípicos. Além disso, Silva e Carvalho (2021) destacam que as atividades colaborativas em sala de aula e o treinamento contínuo dos educadores para lidar com a diversidade são essenciais para a criação de um espaço de pertencimento, onde o adolescente autista se sente reconhecido e valorizado.

Outra pesquisa de Santos (2022) aponta que a mediação do apoio docente é crucial no processo de inclusão, pois auxilia não apenas no suporte acadêmico, mas também na facilitação das interações sociais. O professor atua como um mediador que ajuda a construir pontes entre o aluno autista e seus colegas, favorecendo a formação de vínculos interpessoais e promovendo o respeito às singularidades.

Por outro lado, os estudos identificam barreiras significativas que podem dificultar a construção da identidade social em ambientes inclusivos. De acordo com Cunha e Freitas (2019), muitos adolescentes autistas enfrentam dificuldades de socialização em razão de atitudes preconceituosas e falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade neurocognitiva. Essas limitações não apenas marginalizam o aluno autista, mas também reforçam estigmas e dificultam sua integração social.

Ademais, Melo et al. (2023) sublinha que, em muitas escolas, os recursos materiais e humanos são insuficientes para atender às demandas específicas dos alunos autistas, prejudicando a adaptação curricular e limitando as oportunidades de participação social. A falta de formação continuada dos professores e a carência de uma pedagogia inclusiva que valoriza a heterogeneidade são desafios relatados pela literatura.

A construção da identidade social de adolescentes autistas está intrinsecamente ligada ao modo como a escola oferece oportunidades para a participação ativa e o reconhecimento de suas potencialidades. Ribeiro e Lima (2020) argumentam que as escolas inclusivas promovem uma cultura de empatia e respeito à diversidade criam um ambiente propício para o desenvolvimento de uma identidade positiva. Essas instituições permitem que o adolescente autista se reconheça como parte do grupo social, ao mesmo tempo em que valoriza suas particularidades.

Embora os avanços na implementação de políticas inclusivas sejam notáveis, a literatura ressalta que há um caminho a ser percorrido para garantir a plena inclusão social dos adolescentes autistas. Gomes e cols. (2021) propõem a necessidade de revisões constantes nos projetos pedagógicos das escolas, garantindo que a inclusão não seja apenas física, mas também social e emocional. As interações sociais e o reconhecimento das individualidades precisam ser

integrados à cultura escolar como um todo, permitindo uma formação identitária sólida e positiva para os alunos autistas.

Os resultados deste estudo demonstram que, apesar das dificuldades, há práticas pedagógicas promissoras que podem transformar a experiência social dos adolescentes autistas nas escolas inclusivas. A formação da identidade social nesse contexto depende, sobretudo, da adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, da capacitação de profissionais e da construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

A revisão indica a importância contínua de aprofundar a discussão sobre a formação identitária de adolescentes autistas, com ênfase em práticas inclusivas que promovam o pertencimento e o respeito às diferenças.

## DISCUSSÃO

Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais inclusivos revelou uma diversidade de fatores que influenciam diretamente esse processo. Ao analisar os resultados das pesquisas, é possível identificar uma convergência em relação aos aspectos que facilitam e dificultam a formação dessa identidade. Nesta seção, discute-se a implicação dos principais achados à luz das teorias e práticas atuais, confrontando-os com as perspectivas trazidas por autores renomados da área da educação inclusiva.

A inclusão escolar se apresenta como uma das principais estratégias para a socialização de adolescentes autistas, contribuindo para a construção de suas identidades sociais. Souza e cols. (2020) destacam que a inserção de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes educacionais regulares, com apoio pedagógico adequado, tem o potencial de promover a integração e facilitar esses alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma identidade social positiva. No entanto, a mera inserção desses alunos na sala de aula não garante a sua inclusão efetiva. É necessário que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e adaptadas, permitindo a participação ativa desses adolescentes (Melo & Costa, 2022).

Ao comparar com autores como Lima e Santos (2021), nota-se que, embora as escolas inclusivas promovam a convivência entre alunos com e sem deficiência, muitos adolescentes autistas ainda enfrentam barreiras, como o preconceito e a falta de compreensão sobre suas condições. Esses obstáculos dificultam o estabelecimento de interações sociais saudáveis, impactando diretamente na construção de suas identidades. Esses resultados corroboram a análise de Bauman (2020), que discute a importância das interações sociais para a formação da identidade, especialmente em contextos que valorizam a diversidade.

As práticas pedagógicas inclusivas, mencionadas por Melo e Costa (2022), são essenciais para criar ambientes que promovam a construção da identidade social de adolescentes autistas. Professores capacitados que aplicam metodologias inclusivas, como o ensino colaborativo e adaptado, podem facilitar a interação entre alunos autistas e seus pares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais. A importância de uma abordagem pedagógica centrada na inclusão é amplamente defendida por estudiosos como Mendes e Carvalho (2020), que destacam que a mediação de professores e profissionais de apoio é fundamental para a participação efetiva de alunos com TEA.

Entretanto, conforme apontado por Santos e Almeida (2021), ainda há uma carência significativa de capacitação docente e de adaptação curricular em muitas escolas, especialmente nas redes públicas de ensino. Essa falta de preparação não só compromete o desempenho acadêmico dos alunos com TEA, mas também os impede de se engajarem plenamente nas interações sociais, afetando diretamente a construção de suas identidades sociais. Assim, há uma urgência em que as políticas públicas de formação de professores e apoio escolar avancem, conforme defendido por Oliveira e Mattos (2021), para que as escolas possam, de fato, promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Uma discussão sobre o uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão social de adolescentes autistas traz à tona um ponto de inovação e transformação. Nascimento e Ribeiro (2020) enfatizam que a utilização de recursos tecnológicos, como dispositivos de comunicação alternativos, têm mostrado resultados inovadores no desenvolvimento da autonomia de adolescentes com TEA, fortalecendo sua interação social. A construção da identidade, nesse contexto, é facilitada pela capacidade de comunicação mais eficaz, permitindo que esses alunos expressem suas necessidades e interajam de maneira mais independente.

No entanto, Freire e Lima (2021) discutem um obstáculo relevante nesse contexto: a desigualdade de acesso às tecnologias assistivas, especialmente em escolas públicas de regiões mais desfavorecidas. Embora as tecnologias tenham grande potencial inclusivo, faltam políticas públicas que garantam seu acesso a todos os alunos autistas que criam um ambiente desigual, onde nem todos os adolescentes têm a oportunidade de se beneficiar desses avanços. Esse cenário reforça a necessidade de um olhar mais atento à questão da equidade no acesso a recursos educacionais.

A construção da identidade social está intimamente ligada à acessibilidade pelos pares. Silva e Martins (2022) destacam que muitos adolescentes autistas enfrentam dificuldades na infra-estrutura social, devido à falta de compreensão por parte dos colegas e à ausência de iniciativas escolares que promovessem a conscientização sobre a diversidade. A exclusão e o isolamento social são aspectos críticos que interferem nos níveis da construção da identidade social desses adolescentes, muitas vezes levando à internalização de estigmas e à formação de identidades fragilizadas.

Essa dificuldade de facilidades está em consonância com as observações de Souza e Pereira (2021), que propõem a implementação de programas de conscientização e convivência, destinados a sensibilizar os alunos e promover uma cultura de respeito à diversidade nas escolas. A ausência dessas iniciativas evidencia uma lacuna nas práticas inclusivas e indica a necessidade de mais investimentos em programas que abordem diretamente a questão da inclusão social no ambiente escolar. Como defendido por Bauman (2020), a liberdade social é um dos pilares fundamentais na construção da identidade individual, e a exclusão pode ter impactos profundos na autoestima e no desenvolvimento de uma identidade saudável.

Outro ponto importante levantado na revisão foi o papel crucial dos professores e da equipe de apoio no processo de inclusão social de adolescentes autistas. Mendes e Carvalho (2020) afirmam que a mediação adequada dos professores e o suporte da equipe de apoio são essenciais para a construção de identidades sociais positivas. Quando há uma progressão progressiva entre os profissionais da escola, os adolescentes autistas tendem a se sentir mais seguros e valorizados, o que facilita sua socialização e desenvolvimento de identidade.

Contudo, Oliveira e Mattos (2021) observam que muitos profissionais enfrentam desafios devido à sobrecarga de trabalho e à escassez de recursos, ou que limitam sua capacidade de fornecer o apoio necessário. Essa situação reflete uma realidade educacional brasileira que cuida de investimentos em profissionais especializados e formação continuada, impactando diretamente a eficácia das estratégias inclusivas.

A discussão apresentada nesta revisão bibliográfica ressalta que a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais inclusivos é um processo multifacetado, influenciado por uma série de fatores que envolvem interações sociais, práticas pedagógicas, acesso a tecnologias e acessíveis sociais. Embora haja avanços significativos no campo da inclusão escolar, ainda existem desafios substanciais que precisam ser enfrentados para garantir que todos os adolescentes autistas tenham oportunidades iguais de desenvolver suas identidades de maneira positiva.

O papel dos professores, da equipe de apoio e das tecnologias assistivas se destaca como elementos fundamentais para promover essa inclusão, enquanto as acessibilidades sociais e o combate ao preconceito emergem como desafios críticos que bloqueiam maior atenção. Esta análise sugere que, para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas, é necessário um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, apoiado por políticas públicas mais eficazes e pela valorização da formação contínua de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica, centrada na construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais inclusivos, permitiu uma reflexão aprofundada sobre os desafios e potencialidades do processo inclusivo nas escolas. A partir das análises teóricas e empíricas abordadas, é possível afirmar que a construção da identidade social desses adolescentes é um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores, como a qualidade da inclusão escolar, o preparo dos professores, o uso de tecnologias assistivas e, principalmente, a aceitação social por parte dos pares.

O estudo evidenciou que a inclusão escolar, quando efetivamente realizada por meio de práticas pedagógicas adaptadas e acessíveis, desempenha um papel central no fortalecimento da identidade social dos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em abordagens colaborativas e adaptadas, proporcionam o ambiente necessário para que esses adolescentes se sintam valorizados, estimulando seu desenvolvimento social. Contudo, há um descompasso entre as políticas de inclusão e a sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente devido à falta de capacitação dos professores e à ausência de recursos adequados em muitas escolas.

Os resultados apontam que as tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da autonomia e da interação social, mas o acesso desigual a esses recursos continua sendo uma barreira para muitos adolescentes autistas. Assim, a revisão também destacou a importância de políticas públicas que garantam não apenas a presença dos estudantes com TEA em escolas regulares, mas que assegurem a qualidade da inclusão, com equidade no acesso a recursos e capacitação profissional contínua.

Outro aspecto central da discussão foi o impacto da aceitação social na construção da identidade desses adolescentes. A aceitação por parte dos colegas e a promoção de uma cultura

de respeito e compreensão da diversidade são fatores cruciais para que a identidade social dos adolescentes autistas seja formada de maneira positiva. A rejeição e o preconceito, por outro lado, geram um efeito negativo, impactando diretamente na autoestima e nas interações sociais.

Em suma, a construção da identidade social de adolescentes autistas em ambientes educacionais inclusivos depende de uma série de condições, que envolvem tanto a qualidade da mediação pedagógica quanto o ambiente de aceitação e respeito à diversidade. A inclusão efetiva só será alcançada quando todos esses fatores forem atendidos de maneira integral, o que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, investimentos em políticas públicas inclusivas e uma mudança de paradigma no que se refere à aceitação e valorização da diversidade.

Portanto, conclui-se que, para que as escolas inclusivas possam de fato promover a construção da identidade social dos adolescentes autistas de forma positiva, é necessário que haja um compromisso coletivo em superar as barreiras ainda existentes. Essa revisão bibliográfica contribui para a discussão sobre inclusão, oferecendo subsídios para novas pesquisas e práticas educacionais que possam ampliar a compreensão e a eficácia das estratégias inclusivas nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, J.; SILVA, R. A comunicação não verbal como ferramenta de inclusão escolar de adolescentes autistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, p. 45-60, 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2018.
- BARON-COHEN, S. *Os buscadores de padrões: como o autismo impulsiona a invenção humana*. Londres: Allen Lane, 2019.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- CUNHA, M. L.; FREITAS, A. P. Inclusão escolar: desafios e avanços na educação de alunos autistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 123-134, 2019.
- FREIRE, J.; LIMA, A. O impacto da desigualdade no acesso a tecnologias assistivas na inclusão de estudantes autistas. *Revista de Educação Especial*, v. 2, p. 45-62, 2021.
- FREITAS, C.; RODRIGUES, F. Desafios da inclusão escolar no contexto atual. *Cadernos de Educação Especial*, v. 1, p. 112-128, 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.
- GOMES, J. F.; SOUZA, P. R.; LIMA, S. A construção identitária de adolescentes autistas: uma abordagem inclusiva. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 4, p. 215-228, 2021.
- LIMA, Paulo; SOUZA, Ana. *Mediação Pedagógica e Espaços de Diálogo na Escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2023.
- LIMA, S.; ALMEIDA, F. O impacto da inclusão no desenvolvimento social de adolescentes com TEA. *Educação em Debate*, v. 4, p. 33-50, 2020.
- LIMA, S.; SANTOS, R. A inclusão de adolescentes autistas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, p. 22-38, 2021.
- LOPES, Fernanda; SILVA, João; ALMEIDA, Carla. *A Parceria entre Escola e Família na Inclusão de Adolescentes Autistas*. 2. ed. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2022.

- LOPES, G.; MARTINS, P. Práticas pedagógicas inclusivas e seus desafios. *Revista Educação Inclusiva*, v. 1, p. 144-160, 2021.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MATTAR, J. Revisão de literatura acadêmica: um guia para pesquisadores. *Revista de Educação e Pesquisa*, v. 4, p. 88-102, 2020.
- MELO, A. C.; BARROS, L. M.; SILVA, E. S. Políticas inclusivas e suas implicações na socialização de adolescentes autistas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 1, p. 55-68, 2023.
- MELO, V.; COSTA, G. Práticas pedagógicas inclusivas e seus efeitos no desenvolvimento social de adolescentes autistas. *Educação & Realidade*, v. 1, p. 102-119, 2022.
- MENDES, H.; FREIRE, A. O papel da mediação escolar no desenvolvimento da identidade social de adolescentes autistas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, p. 90-104, 2020.
- MENDES, P.; CARVALHO, L. O papel da mediação escolar na inclusão de estudantes autistas. *Educação & Sociedade*, v. 4, p. 134-152, 2020.
- NASCIMENTO, E.; RIBEIRO, T. Tecnologias assistivas e inclusão de adolescentes com TEA no contexto escolar. *Cadernos de Educação Especial*, v. 2, p. 67-83, 2020.
- NUNES, Roberto; ARAÚJO, Maria Clara. *Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas para Adolescentes com TEA*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Inclusiva, 2021.
- OLIVEIRA, F.; CARVALHO, D. Desafios da inclusão escolar no Brasil: uma perspectiva crítica. *Educação em Revista*, v. 1, p. 98-115, 2020.
- OLIVEIRA, F.; MATTOS, D. A formação de professores para a inclusão de adolescentes autistas: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 3, p. 82-96, 2021.
- OLIVEIRA, J. C.; PEREIRA, R. S. O uso de tecnologias assistivas na inclusão de alunos autistas. *Revista de Educação Especial*, v. 1, p. 145-157, 2020.
- PIRES, A.; COSTA, M. Preconceito e estigmatização de adolescentes autistas em ambientes escolares. *Revista Psicopedagogia*, v. 4, p. 299-310, 2020.
- RIBEIRO, M. T.; LIMA, C. R. Identidade e inclusão de adolescentes autistas: uma análise sociocultural. *Revista de Psicologia Educacional*, v. 2, p. 103-114, 2020.
- SANTOS, Ana Maria; MELO, João Carlos. *Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas: O Papel do Professor 2*. ed. São Paulo: Editora Pedagógica, 2019.
- SANTOS, D.; ALMEIDA, P. A formação de identidades sociais em ambientes educacionais inclusivos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, n. 4, p. 78-91, 2021.
- SANTOS, E.; FERREIRA, L. Tecnologias assistivas para adolescentes autistas em ambientes inclusivos. *Revista Inclusão Escolar*, v. 3, p. 85-99, 2022.
- SANTOS, Juliana; CARVALHO, Marcos. *Tecnologias Assistivas e Comunicação Aumentativa na Educação Inclusiva*. 1. ed. São Paulo: Editora Inclusiva, 2021.
- SANTOS, V. P. Mediação pedagógica na inclusão de alunos com TEA: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Pedagogia Inclusiva*, v. 3, p. 87-98, 2022.
- SILVA, A.; AMARAL, P. Desafios da construção da identidade social em adolescentes com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 123-140, 2021.
- SILVA, A.; MARTINS, J. Desafios enfrentados por adolescentes autistas em escolas inclusivas: um estudo sobre acessibilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, p. 58-75, 2022.
- SILVA, M. J.; CARVALHO, F. P. O papel da colaboração entre docentes e alunos na construção da identidade de adolescentes autistas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 3, p. 345-360, 2021.
- SOUZA, Ana; SILVA, Carlos; PEREIRA, Fernanda. *Desenvolvimento Social e Emocional de Adolescentes Autistas em Ambientes Educacionais Inclusivos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Inclusiva, 2020.
- SOUZA, João da Silva; PIRES, Maria de Souza. *Desafios da Inclusão Escolar: Sinais Sociais e Integração*. 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2022.
- SOUZA, P.; MELO, V.; COSTA, G. O papel da educação inclusiva no desenvolvimento social de adolescentes autistas. *Educação & Realidade*, v. 2, p. 85-104, 2020.
- SOUZA, P.; PEREIRA, C. Iniciativas de sensibilização para a inclusão de adolescentes autistas: uma análise de intervenções escolares. *Revista Inclusão Escolar*, v. 3, p. 120-135, 2021.

**RELAÇÕES FAMILIARES E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA PERSPECTIVA MULTIGERACIONAL**  
**FAMILY RELATIONSHIPS AND THEIR ROLE IN THE SOCIAL DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDREN: A MULTIGENERATIONAL PERSPECTIVE**  
**LAS RELACIONES FAMILIARES Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LOS NIÑOS AUTISTAS: UNA PERSPECTIVA MULTIGENERACIONAL**

Érica Barcílio de Deus  
ebarcilio@yahoo.com.br

DEUS, Érica Barcílio de. **Relações familiares e seu papel no desenvolvimento social de crianças autistas: uma perspectiva multigeracional.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 32 – 45 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

## RESUMO

O presente artigo revisita o papel das relações familiares no desenvolvimento social de crianças autistas, adotando uma abordagem multigeracional para investigar como a dinâmica entre diferentes gerações influencia este processo. A pesquisa destaca a importância de avós, tios e primos na construção de um ambiente que favoreça a socialização e a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base em uma revisão de literatura recente, foram identificadas práticas e interações que podem potencializar o desenvolvimento social e emocional, enfatizando a necessidade de apoio contínuo e formação dos familiares e educadores. Os resultados revelam que a interação multigeracional pode servir como um recurso vital para a construção de habilidades sociais e emocionais, contribuindo para uma melhor adaptação e inclusão das crianças no contexto social. Este estudo também aponta para a relevância de políticas públicas que promovam a educação e o suporte às famílias, criando redes de apoio que integrem todos os membros da família no processo de desenvolvimento das crianças com TEA. Em síntese, a pesquisa evidencia que as relações familiares não apenas moldam o desenvolvimento social das crianças autistas, mas também oferecem uma rede de apoio fundamental para enfrentar os desafios diários, ressaltando a importância de uma abordagem holística e inclusiva no contexto educacional e familiar.

**Palavras-chave:** Relações familiares. Desenvolvimento social. Crianças autistas. Abordagem multigeracional. Inclusão.

## SUMMARY

This article revisits the role of family relationships in the social development of autistic children, adopting a multigenerational approach to investigate how the dynamics between different generations influence this process. The research highlights the importance of grandparents, uncles and cousins in building an environment that favors the socialization and inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on a recent literature review, practices and interactions were identified that can enhance social and emotional development, emphasizing the need for continuous support and training for family members and educators. The results reveal that multigenerational interaction can serve as a vital resource for building social and emotional skills, contributing to better adaptation and inclusion of children in the social context. This study also points to the relevance of public policies that promote education and support for families, creating support networks that integrate all family members in the development process of children with ASD. In summary, the research shows that family relationships not only shape the social development of autistic children, but also offer a fundamental support network to face daily challenges, highlighting the importance of a holistic and inclusive approach in the educational and family context.

**Keywords:** Family relationships. Social development. Autistic children. Multigenerational approach. Inclusion.

## RESUMEN

Este artículo revisa el papel de las relaciones familiares en el desarrollo social de los niños autistas, adoptando un enfoque multigeneracional para investigar cómo la dinámica entre diferentes generaciones influye en este proceso. La investigación destaca la importancia de los abuelos, tíos y primos en la construcción de un entorno que favorezca la socialización e inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Con base en una revisión reciente de la literatura, se identificaron prácticas e interacciones que pueden mejorar el desarrollo social y emocional, enfatizando la necesidad de apoyo y capacitación continuos para los familiares y educadores. Los

resultados revelan que la interacción multigeneracional puede servir como un recurso vital para desarrollar habilidades sociales y emocionales, contribuyendo a una mejor adaptación e inclusión de los niños en el contexto social. Este estudio también apunta a la relevancia de políticas públicas que promuevan la educación y el apoyo a las familias, creando redes de apoyo que integren a todos los miembros de la familia en el proceso de desarrollo de los niños con TEA. En resumen, la investigación muestra que las relaciones familiares no sólo moldean el desarrollo social de los niños autistas, sino que también ofrecen una red de apoyo fundamental para afrontar los desafíos diarios, destacando la importancia de un enfoque holístico e inclusivo en el contexto educativo y familiar. **Palabras clave:** Relaciones familiares. Desarrollo social. Niños autistas. Enfoque multigeneracional. Inclusión.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a interação social, a comunicação e o comportamento das crianças, manifestando-se em diferentes graus de intensidade. O desenvolvimento social de crianças com TEA apresenta características peculiares, uma vez que essas crianças enfrentam frequentemente desafios em relação à interação social e à comunicação não verbal (AMARAL; SILVA, 2020). Diante dessa realidade, o papel da família como agente de apoio e mediação do desenvolvimento social torna-se indispensável. Embora existam inúmeras pesquisas sobre o envolvimento parental na promoção das habilidades sociais dessas crianças, as dinâmicas familiares multigeracionais, que incluem avós, tios e primos, recebem pouca atenção nas investigações recentes (SILVA, 2021).

As famílias, influentes por uma diversidade de relações e papéis, formam o primeiro ambiente social de qualquer criança. Para aqueles no espectro autista, as interações familiares assumem uma relevância ainda maior, visto que essas relações podem servir como espaço de segurança e experimentação social. Além do núcleo familiar imediato, que geralmente inclui pais e irmãos, as relações multigeracionais – compreendendo avós, tios e primos – apresentam-se como uma fonte rica de aprendizado social, onde uma criança com autismo pode desenvolver suas habilidades interpessoais em contextos diversos e menos formais (CARVALHO, 2020).

Esta pesquisa de revisão bibliográfica tem como objetivo investigar como a dinâmica familiar multigeracional influencia no desenvolvimento social de crianças autistas. Pretende-se destacar o papel específico desempenhado por avós, tios e primos nesse processo. A análise das interações com essas diferentes figuras familiares visa evidenciar como cada uma delas contribui, de maneira única, para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, facilitando a inclusão social e a adaptação das crianças com TEA a diferentes contextos.

O interesse por essa temática justifica-se pela lacuna existente na literatura em relação ao papel das gerações anteriores e dos familiares (tios e primos) no desenvolvimento infantil de crianças autistas. As pesquisas anteriores focaram predominantemente nas figuras parentais, acompanhando as contribuições das demais gerações para o desenvolvimento social das crianças com TEA. Dessa forma, explorar essa vertente traz novas perspectivas e amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil em contextos de famílias multigeracionais, onde cada indivíduo desempenha um papel significativo (SOARES; PEREIRA, 2021).

A relação entre avós e netos, por exemplo, tem sido abordada em alguns estudos que destacam o papel mediador das avós no desenvolvimento emocional e social de crianças com autismo. Esses familiares mais velhos, muitas vezes, proporcionam uma rede de apoio emocional não apenas para os pais, mas também para a criança, criando um ambiente de menor exigência social, onde as crianças podem interagir de forma mais livre e espontânea

(CARVALHO, 2020) . Além disso, coisas e primos, ao ocuparem um lugar de interação horizontal ou vertical, podem facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais de maneira informal, porém significativamente, ajudando a criança com TEA a se relacionar em ambientes que fogem das exigências formais impostas por contextos escolares ou terapêuticos (SILVA; REIS, 2023).

Portanto, este estudo se propõe a analisar a literatura existente sobre o papel dessas interações multigeracionais no desenvolvimento social de crianças com autismo, destacando os principais autores e teorias que abordaram essa temática nos últimos cinco anos. A revisão bibliográfica apresentada busca contribuir para o campo da educação especial e da psicologia ao oferecer uma visão mais abrangente sobre a importância das relações familiares protegidas no apoio ao desenvolvimento de crianças com TEA. Com isso, espera-se fornecer subsídios para a criação de políticas educacionais e práticas terapêuticas que levem em consideração a totalidade do contexto familiar, ampliando o foco das intervenções para além do núcleo parental (OLIVEIRA, 2022).

O estudo também visa trazer reflexões importantes para educadores e profissionais da saúde que atuam diretamente com crianças autistas, incentivando-os a envolver de forma mais ativa as famílias em suas práticas, com ênfase na participação de avós, tios e primos. Ao considerar as especificidades dessas interações, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes, capazes de promover a inclusão social e o desenvolvimento integral das crianças com autismo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O desenvolvimento social de crianças autistas está intimamente relacionado ao ambiente familiar em que vivem, uma vez que este ambiente constitui o primeiro e mais importante contexto de socialização (FREITAS; ALMEIDA, 2022). Dentro dessa perspectiva, o papel da família na promoção de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganha uma dimensão central. Além dos pais, outros membros da família, como avós, tios e primos, exercem influência direta no desenvolvimento dessas crianças, contribuindo para a construção de um repertório social mais amplo e facilitando a interação com o mundo ao redor. Este artigo propõe uma investigação multigeracional, enfocando a dinâmica dessas relações e seus efeitos no desenvolvimento social de crianças autistas.

## **A FAMÍLIA COMO -8 DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

O ambiente familiar tem sido amplamente reconhecido como o principal agente de socialização e suporte emocional para crianças em desenvolvimento, e isso se aplica de forma particular às crianças autistas. Segundo Oliveira e Souza (2021), as interações familiares são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois oferecem um espaço seguro e previsível onde a criança pode experimentar e ajustar suas respostas sociais. No contexto do autismo, onde a criança pode ter dificuldades em interpretar sinais sociais e estabelecer conexões interpessoais, a família desempenha um papel compensatório, facilitando a aprendizagem social por meio de interações regulares e de apoio.

Estudos recentes mostram que o envolvimento familiar, especialmente de pais e cuidadores principais, pode ser um fator determinante no sucesso da inclusão social e no desenvolvimento de habilidades de comunicação (SILVA; REIS, 2023). No entanto, a investigação também destaca a importância das relações com outros membros da família, como avós, tios e primos, na criação de um ambiente social diversificado e multigeracional, que promove o desenvolvimento de diferentes facetas das habilidades sociais da criança (CARVALHO, 2020).

## **DINÂMICA MULTIGERACIONAL E O PAPEL DOS AVÓS**

O papel dos avós na vida de crianças com TEA tem sido objeto de crescente interesse na literatura acadêmica. Os avós, por sua experiência e posição única dentro da família, podem atuar como figuras de suporte emocional tanto para os pais quanto para as crianças. Como apontam Lima e Santos (2022), os avós frequentemente oferecem uma perspectiva intergeracional que contribui para a formação de vínculos emocionais mais profundos, ao mesmo tempo que introduzem na criança a ideia de continuidade e de pertencimento a uma linhagem familiar. No caso de crianças autistas, essa estabilidade emocional pode ser um recurso valioso, especialmente quando os avós participam ativamente no cuidado diário e nas interações sociais da criança.

Os avós também são frequentemente vistos como mediadores de conflitos e facilitadores de uma dinâmica familiar mais equilibrada. Carvalho (2020) argumenta que, para crianças autistas, os avós podem fornecer um modelo de comportamento calmo e previsível, características que são importantes para a segurança emocional dessas crianças. Além disso, ao interagir com os avós, a criança tem a oportunidade de vivenciar uma diversidade de estilos comunicativos e afetivos, o que pode ampliar seu repertório de respostas sociais.

## **TIOS E PRIMOS: CONSTRUINDO PONTES SOCIAIS**

Além dos avós, tios e primos desempenham um papel importante no desenvolvimento social das crianças autistas. Esses membros da família muitas vezes interagem de forma mais lúdica e menos estruturada do que os pais, o que pode abrir novos caminhos para a aprendizagem social. Oliveira (2022) ressalta que os tios, em particular, podem servir como modelos de comportamento alternativo, oferecendo à criança oportunidades de observar e imitar interações sociais em um contexto mais informal. Isso é especialmente relevante no caso de crianças autistas, que podem ter dificuldades em interpretar normas sociais e precisam de múltiplos modelos para compreender e internalizar padrões de comportamento.

Os primos, por outro lado, podem funcionar como pares sociais em contextos familiares, proporcionando uma interação que é mais semelhante à que a criança enfrentará em ambientes escolares ou de lazer. Segundo Ribeiro e Freitas (2021), as interações entre primos permitem que a criança com TEA explore sua competência social em um ambiente seguro e conhecido, mas que também oferece desafios sociais que são essenciais para o seu desenvolvimento. Essas interações entre primos podem promover o desenvolvimento de habilidades como a negociação, o compartilhamento e a resolução de conflitos, que são cruciais para a participação plena em ambientes sociais mais amplos.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO FAMILIAR AMPLIADO

Embora as interações multigeracionais ofereçam uma série de benefícios potenciais para o desenvolvimento social de crianças autistas, elas também apresentam desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de compreensão ou preparo de membros mais velhos da família em lidar com as peculiaridades do autismo. Freitas e Almeida (2022) destacam que, em muitos casos, os avós e outros membros mais velhos da família podem ter uma visão limitada ou estigmatizada do autismo, o que pode dificultar a interação e, em alguns casos, exacerbar os comportamentos desafiadores da criança.

Outro desafio é o impacto emocional que o diagnóstico de TEA pode ter sobre a família como um todo. A dinâmica familiar pode sofrer alterações significativas, e os membros da família ampliada, como tios e primos, podem não saber como interagir adequadamente com a criança autista. Nesse sentido, é fundamental que as famílias recebam orientação e apoio profissional para aprenderem a integrar a criança de forma efetiva nas atividades familiares e a promoverem um ambiente inclusivo (SILVA; REIS, 2023).

A investigação sobre as relações multigeracionais no contexto familiar de crianças autistas destaca a importância de uma abordagem ampla e inclusiva, que reconheça a contribuição de todos os membros da família para o desenvolvimento social da criança. À medida que os avós, tios e primos desempenham papéis distintos, mas complementares, nas interações sociais da criança com TEA, torna-se evidente que o desenvolvimento social não é um processo isolado, mas sim um esforço coletivo que envolve toda a rede familiar. Assim, compreender a dinâmica dessas relações pode fornecer insights valiosos para a promoção de práticas mais inclusivas tanto no ambiente familiar quanto nos contextos educacionais e sociais mais amplos.

## METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, que adota uma abordagem de revisão bibliográfica, tem como objetivo investigar como as dinâmicas entre diferentes gerações dentro da família influenciam o desenvolvimento social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o papel de avós, tios e primos. Este método foi selecionado por sua capacidade de reunir, analisar e sintetizar os dados de diversas fontes, proporcionando uma visão abrangente e crítica das pesquisas já realizadas sobre o tema. De acordo com Gil (2021), a revisão bibliográfica é adequada quando o objetivo é explorar o estado da arte de determinado tema, permitindo identificar lacunas e padrões emergentes na literatura.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca explorar os significados atribuídos às relações multigeracionais no desenvolvimento social de crianças autistas, em vez de quantificar os dados (MINAYO, 2021). Segundo Flick (2022), a pesquisa qualitativa é particularmente relevante no campo das ciências sociais e da educação, uma vez que permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos em seu contexto natural, enfatizando as interações e o ambiente onde ocorrem. Essa abordagem é essencial para investigar como diferentes gerações da família — especialmente avós, tios e primos — contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA.

A coleta de dados baseou-se em uma ampla busca de artigos, livros e dissertações publicadas nos últimos cinco anos, entre 2019 e 2024. As bases de dados utilizadas foram Scielo, Google Scholar, CAPES e periódicos da área de educação e psicologia. Foram incluídos estudos nacionais e internacionais, de forma a garantir uma visão abrangente sobre o papel das relações familiares no desenvolvimento social de crianças autistas.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram: a) estudos que abordam diretamente o papel das relações familiares multigeracionais no contexto do autismo; b) pesquisas publicadas em português, inglês ou espanhol; c) estudos realizados com crianças entre 2 e 12 anos diagnosticadas com TEA; e d) publicações dos últimos cinco anos. Foram excluídos os estudos que não mencionavam a influência específica de avós, tios ou primos, bem como aqueles focados exclusivamente em intervenções clínicas.

O processo de seleção das obras seguiu o modelo de revisão sistemática proposto por Kitchenham (2019), no qual a busca é realizada por meio de palavras-chave combinadas, como "autismo", "família", "relações multigeracionais", "avós", "tios", "primos" e "desenvolvimento social". A aplicação desses termos garantiu que a pesquisa bibliográfica fosse específica e relevante para o objetivo proposto.

A análise de dados seguiu o método de análise de conteúdo, conforme sugerido por Bardin (2020), que implica na categorização dos dados com base em temas centrais identificados nas publicações revisadas. Foram definidas três categorias principais de análise: a) o papel dos avós no desenvolvimento social de crianças autistas; b) a contribuição de tios no contexto de interação e aprendizagem social; e c) as dinâmicas entre primos e a promoção de habilidades sociais em crianças com TEA. Cada uma dessas categorias foi explorada em profundidade, e os resultados dos estudos foram comparados e sintetizados de forma crítica.

Segundo Flick (2022), a análise de conteúdo permite organizar e interpretar dados qualitativos de maneira sistemática, proporcionando uma compreensão detalhada das influências multigeracionais no desenvolvimento infantil. Essa metodologia também facilita a identificação de padrões recorrentes e lacunas na literatura. Por exemplo, foi possível observar que, embora o papel dos avós seja frequentemente mencionado em estudos sobre o desenvolvimento infantil, há uma escassez de pesquisas que examinem especificamente a influência de tios e primos no contexto do autismo (CARVALHO, 2020; SILVA; REIS, 2023).

Além disso, foram aplicados os princípios de triangulação teórica, conforme sugerido por Minayo (2021), cruzando diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento social no contexto familiar. A triangulação permitiu uma análise mais robusta, ao integrar contribuições de diferentes áreas de conhecimento, como a psicologia, educação e sociologia, todas interligadas pelo tema das interações familiares e o autismo.

Apesar de se tratar de uma pesquisa de revisão bibliográfica, é importante considerar as implicações éticas da interpretação e uso dos dados analisados. Segundo as diretrizes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2021), o pesquisador deve sempre garantir que as fontes utilizadas sejam devidamente citadas e interpretadas de forma imparcial, respeitando os direitos dos autores originais. Neste estudo, todas as obras selecionadas foram analisadas em conformidade com os princípios éticos da pesquisa acadêmica, e as referências seguem rigorosamente as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, esta pesquisa tem algumas limitações, como a impossibilidade de coleta de dados primários diretamente das famílias e crianças autistas. Além disso, a dependência de fontes secundárias significa que os achados estão limitados ao que já foi publicado na área, o que pode deixar lacunas em temas menos explorados, como as relações entre primos e tios no desenvolvimento social de crianças com TEA. Ainda assim, a revisão fornece uma base sólida para futuras pesquisas empíricas que possam aprofundar a investigação desses aspectos.

A escolha de uma metodologia de revisão bibliográfica para este estudo mostrou-se adequada, dada a natureza exploratória do tema e o interesse em identificar padrões e lacunas na literatura sobre o papel das relações multigeracionais no desenvolvimento social de crianças autistas. Ao seguir uma abordagem rigorosa de busca e análise de dados, o estudo contribui para o campo da educação e do autismo, oferecendo uma visão crítica sobre a importância de avós, tios e primos no processo de socialização dessas crianças.

## RESULTADOS

A partir da análise da literatura revisada, os resultados desta pesquisa apontam para a relevância significativa das relações familiares multigeracionais no desenvolvimento social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse conjunto de interações entre avós, tios e primos desempenha um papel vital, muitas vezes subestimado, na promoção de habilidades sociais, comunicação e comportamentos adaptativos em crianças com autismo. A seguir, os principais achados são discutidos em três frentes: o papel dos avós, a influência dos tios e as dinâmicas entre primos.

Os avós frequentemente assumem uma posição central na vida das crianças autistas, proporcionando suporte emocional e prático tanto aos pais quanto à criança (CARVALHO, 2020). Estudos recentes mostram que os avós desempenham um papel de mediadores no contexto familiar, promovendo interações sociais e facilitando a comunicação. Além disso, a presença dos avós, particularmente na convivência diária, ajuda a criar um ambiente familiar de acolhimento e afeto, o que é crucial para o desenvolvimento social das crianças com TEA (SILVA; REIS, 2023).

A pesquisa de Soares e Pereira (2021) destaca que, além do suporte emocional, os avós frequentemente participam ativamente em atividades cotidianas, que ajudam a criança a desenvolver habilidades sociais por meio da repetição e da rotina. Por exemplo, as interações estruturadas durante refeições em família ou brincadeiras supervisionadas pelos avós podem ser oportunidades valiosas para crianças autistas praticarem suas habilidades de comunicação. Esses momentos ajudam a reduzir a ansiedade social e proporcionam um ambiente de segurança para explorar interações. Conforme apontado por Oliveira (2022), a relação entre avós e netos autistas pode ser um elo fundamental na criação de um “espaço seguro” para o desenvolvimento das crianças, dado que os avós, muitas vezes, demonstram maior paciência e compreensão em lidar com os desafios impostos pelo autismo.

Outro ponto levantado pela literatura refere-se à continuidade geracional no compartilhamento de valores e comportamentos sociais. Silva e Reis (2023) sugerem que a transmissão de normas culturais e familiares por meio dos avós pode fortalecer a identidade

social da criança, ajudando-a a integrar-se de forma mais efetiva em contextos sociais mais amplos.

A literatura também aponta que os tios desempenham um papel subestimado, porém significativo, no desenvolvimento social de crianças autistas. Segundo Carvalho (2020), tios tendem a ser figuras de transição entre pais e irmãos, oferecendo uma forma diferenciada de interação que é menos regulada e mais espontânea. Isso pode permitir que a criança autista experimente interações sociais em um contexto menos formal e menos carregado emocionalmente, o que pode facilitar a expressão de comportamentos sociais mais naturais.

Estudos indicam que os tios frequentemente servem como “modelos” de comportamento social para as crianças com TEA, especialmente em situações fora do ambiente escolar ou terapêutico. Silva (2021) ressalta que a presença dos tios pode gerar um ambiente mais descontraído, onde as crianças se sentem menos pressionadas e mais à vontade para praticar habilidades de interação social. Interações em ocasiões familiares, como festas e encontros casuais, permitem que as crianças autistas observem e imitem comportamentos sociais apropriados, como expressões faciais, gestos e interações verbais, em um ambiente onde as expectativas sociais são reduzidas (OLIVEIRA, 2022).

Além disso, tios que têm um entendimento mais profundo sobre o autismo e a maneira como ele afeta o comportamento das crianças podem atuar como intermediários, ajudando a criança autista a compreender e participar de atividades sociais familiares que, de outra forma, poderiam ser desafiadoras. Este apoio pode ser particularmente útil em eventos familiares onde há muitas pessoas, como reuniões de fim de ano, onde a sobrecarga sensorial pode ser um problema para muitas crianças com TEA (SOARES; PEREIRA, 2021).

No que diz respeito aos primos, a literatura sugere que essas relações são fundamentais para o desenvolvimento social de crianças autistas, especialmente por fornecerem interações com pares fora do ambiente escolar. Diferentemente das relações com irmãos, que podem ser mais carregadas emocionalmente, os primos oferecem uma oportunidade para interações sociais que são mais horizontais, permitindo que a criança com TEA desenvolva habilidades em um ambiente social relativamente seguro (SILVA; REIS, 2023).

Estudos recentes indicam que primos podem desempenhar um papel importante na introdução da criança autista em grupos sociais mais amplos. A pesquisa de Oliveira (2022) mostra que primos que convivem com crianças com autismo frequentemente ajudam a facilitar a inclusão social em atividades em grupo, como jogos e brincadeiras, servindo como mediadores entre a criança autista e outras crianças. Esses momentos de interação informal são essenciais para que a criança autista aprenda normas sociais e práticas de interação em um contexto lúdico e livre de julgamentos.

Além disso, Soares e Pereira (2021) apontam que a convivência com primos permite que crianças autistas pratiquem a resolução de conflitos em um ambiente familiar. Conflitos entre primos, quando mediados por adultos ou pelos próprios primos, podem fornecer importantes lições sobre negociação e cooperação, habilidades que são frequentemente desafiadoras para crianças com TEA. Esse tipo de interação contribui para o desenvolvimento da autonomia social da criança, ajudando-a a lidar com situações sociais complexas de maneira mais eficaz.

A partir dos resultados obtidos, fica claro que as relações familiares multigeracionais desempenham um papel essencial no desenvolvimento social de crianças com autismo. Avós,

tios e primos não apenas fornecem apoio emocional e prático, mas também criam oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos variados e menos estruturados do que aqueles oferecidos por pais ou ambientes clínicos. Conforme Silva e Reis (2023) destacam, essas interações multigeracionais promovem um ambiente familiar inclusivo e acolhedor, que é fundamental para o progresso social das crianças autistas.

A importância dessas interações aponta para a necessidade de uma maior valorização do papel das famílias estendidas nos programas de intervenção social e terapêutica voltados para crianças com TEA. Futuros estudos empíricos poderiam explorar com mais detalhes as especificidades dessas interações, assim como desenvolver intervenções que integrem a família estendida de forma mais ativa no processo de desenvolvimento da criança autista.

## **DISCUSSÃO**

A presente revisão bibliográfica objetivou-se investigar como a dinâmica entre diferentes gerações dentro da família influencia o desenvolvimento social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o papel de avós, tios e primos. Os resultados indicam que essas relações multigeracionais desempenham um papel vital no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais de crianças autistas, sendo complementares à atuação dos pais e dos profissionais de apoio. A discussão dos achados permite aprofundar a compreensão dessas dinâmicas familiares, oferecendo uma visão ampliada sobre as interações que ocorrem além do núcleo familiar imediatamente.

## **AVÓS COMO AGENTES DE MEDIAÇÃO E SUPORTE EMOCIONAL**

Os resultados evidenciaram que as avós atuaram como mediadoras nas interações sociais da criança autista, promovendo um ambiente acolhedor e estável, no qual a criança pode se sentir segura para explorar suas capacidades comunicativas e sociais. Conforme Oliveira (2022), a figura do avô ou da avó transcende o papel de mero cuidador; eles atuam como facilitadores de interações sociais, ao oferecerem paciência, compreensão e apoio emocional. No contexto de crianças com TEA, que enfrenta frequentemente desafios em se adaptar a ambientes sociais mais exigentes, o suporte emocional constante das avós torna-se um diferencial essencial. A paciência e a experiência de vida acumulada pelos avós, mencionadas por Silva e Reis (2023), fazem com que eles consigam oferecer um ambiente de baixa pressão social, que se opõe ao ambiente escolar, muitas vezes marcado por normas e expectativas comportamentais.

No entanto, a literatura também levanta pontos importantes sobre o impacto do estresse gerado nas avós que assumem um papel de cuidador de crianças autistas de forma mais constante (SOARES; PEREIRA, 2021). Essa sobrecarga emocional pode influenciar negativamente o bem-estar dos próprios avós e, conseqüentemente, a qualidade das interações sociais que eles promovem. O suporte emocional, embora essencial, precisa ser equilibrado com redes de apoio que incluam também as avós, para evitar que esses vínculos se tornem fontes de estresse em vez de facilitação.

## **A INFLUÊNCIA DOS TIOS NAS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

A literatura revisada aponta que esses tios desempenham um papel significativo no desenvolvimento social das crianças autistas, muitas vezes funcionando como intermediários entre a formalidade das interações com os pais e a espontaneidade necessária para desenvolver habilidades sociais mais complexas (CARVALHO, 2020). Essa dinâmica menos estruturada entre tios e sobrinhos cria oportunidades de interação em contextos informais, permitindo à criança com TEA praticar habilidades de comunicação de maneira mais natural e menos pressionada.

O estudo de Soares e Pereira (2021) ressalta que coisas comuns promovem interações lúdicas, como brincadeiras e jogos, que são menos carregadas de expectativas sociais. Isso proporciona um ambiente onde a criança pode aprender sobre comportamentos sociais e comunicação sem barreiras de ansiedade frequentemente associadas a interações mais formais. Oliveira (2022) também sugere que, devido à sua proximidade geracional com os pais da criança, os tios podem desempenhar um papel essencial na criação de pontes entre os estilos comunicativos dos pais e da criança, introduzindo-a a novas formas de interação social.

Entretanto, é importante considerar que o envolvimento dos dois pode variar significativamente dependendo do grau de proximidade familiar. Famílias que mantêm laços mais estreitos tendem a oferecer mais oportunidades para essas interações, enquanto famílias geograficamente dispersas ou com relacionamentos mais distantes podem não fornecer esse mesmo tipo de suporte social (SILVA, 2021). Essa variação ressalta a importância de considerar o contexto cultural e geográfico das famílias ao analisar o impacto dos fatores no desenvolvimento social de crianças autistas.

## **PRIMORDIALIDADE DAS RELAÇÕES COM PRIMOS: OPORTUNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL**

Outro aspecto apresentado nos resultados é a relevância das relações com primos como uma forma de prática social para crianças com TEA. De acordo com Silva e Reis (2023), os primos oferecem interações que são mais horizontais em termos de expectativas sociais, permitindo que crianças autistas pratiquem habilidades como empatia, resolução de conflitos e cooperação em um ambiente de menor pressão. A literatura sugere que as crianças autistas podem se beneficiar enormemente da convivência com primos, principalmente porque essas relações, embora desafiadoras, oferecem uma oportunidade de interação social em contextos fora do ambiente escolar e clínico.

Essa convivência, conforme apontado por Oliveira (2022), é fundamental para que as crianças autistas desenvolvam habilidades de comunicação em situações cotidianas, como brincadeiras, almoços familiares e eventos. Primordialmente, os primos podem introduzir a criança autista em grupos sociais mais amplos, ajudando a mediá-la em situações de interação social que, de outra forma, poderiam ser opressoras. A socialização com primos ajuda a criança a internalizar normas sociais em um ambiente onde há um maior nível de compreensão e empatia.

No entanto, a literatura também destaca os desafios dessas interações. Em muitas famílias, pode haver primos que não compreendem plenamente as particularidades do autismo, o que pode levar a situações de conflito ou exclusão social da criança autista. Conforme proposto por Silva (2021), a mediação de adultos — especialmente dos próprios pais e tios — pode ser necessária para facilitar a inclusão e garantir que as interações entre primos sejam positivas e construtivas.

## **IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL E TERAPÊUTICA**

Os resultados desta revisão trazem implicações importantes para a prática educacional e terapêutica de crianças com autismo. Em primeiro lugar, as intervenções externas para o desenvolvimento social de crianças autistas devem considerar não apenas o núcleo familiar imediato, mas também as relações envolvidas, como as com avós, tios e primos. Essas interações multigeracionais fornecem uma rede de suporte útil e oportunidades de aprendizado que podem complementar os esforços realizados no ambiente escolar e clínico.

Conforme Carvalho (2020) sugere, os programas de intervenção devem incluir estratégias que incentivem a participação ativa dos avós e das atividades sociais e lúdicas das crianças, promovendo uma integração mais ampla das redes familiares. Além disso, as intervenções oferecem suporte para as famílias que enfrentam desafios na manutenção dessas interações, como avós que lidam com o estresse associado ao cuidado ou primos que desconhecem as particularidades do autismo.

A relevância das redes familiares também destaca a necessidade de uma abordagem mais colaborativa entre educadores, terapeutas e famílias. Segundo Soares e Pereira (2021), a comunicação aberta entre escola, terapeutas e família pode criar um ambiente mais inclusivo, onde as necessidades específicas da criança com TEA são específicas e abordadas de forma mais holística.

Ao criar a participação de avós, tios e primos no processo educacional e terapêutico, é possível ampliar o escopo das intervenções e oferecer um suporte mais abrangente e eficaz para o desenvolvimento social da criança.

A discussão dos resultados evidenciou que as relações familiares multigeracionais desempenham um papel essencial no desenvolvimento social de crianças com autismo, sendo fontes ricas de suporte emocional, aprendizado social e prática comunicativa.

Os avós, tios e primos são peças fundamentais na construção de redes sociais saudáveis e seguras, que auxiliam as crianças com TEA a navegar nas complexidades das interações sociais. Contudo, é importante que esses vínculos sejam mantidos de forma equilibrada, com suporte para todos os membros da família envolvidos no processo.

Futuras pesquisas puderam investigar mais profundamente como as diferentes configurações familiares envolvem essas dinâmicas e desenvolver programas de intervenção que integrem, de forma mais ativa, todos os membros da família na promoção do desenvolvimento social de crianças autistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de revisão bibliográfica sobre o papel das relações familiares no desenvolvimento social de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase em uma abordagem multigeracional, permitiu compreender de forma aprofundada como a dinâmica familiar, especialmente envolvendo avós, tios e primos, pode influenciar significativamente o desenvolvimento social dessas crianças. Ao longo da discussão, observou-se que essas interações multigeracionais oferecem à criança autista um ambiente de suporte afetivo e de prática social, complementando as interações teóricas no núcleo familiar imediatamente e em ambientes educacionais e terapêuticos formais.

As avós, com seu papel de mediadores de interações e provedores de suporte emocional, desempenham uma função única ao criar um espaço seguro para a criança explorar suas capacidades sociais sem as pressões típicas de outros ambientes, como o escolar. A literatura indica que essa paciência e experiência de vida acumulada pelos avós se revelam cruciais no fortalecimento do desenvolvimento emocional e social das crianças com TEA (OLIVEIRA, 2022). No entanto, é necessário considerar também os desafios, como o impacto do estresse que esses cuidadores podem enfrentar, especialmente em famílias onde as avós desempenham um papel mais ativo no cuidado diário (SOARES; PEREIRA, 2021). Assim, é essencial que as redes de apoio familiares sejam fortalecidas, incluindo os avós como parte do processo de apoio emocional.

Quanto a isso, o estudo revelou que eles desempenham um papel igualmente importante, sendo intermediários nas interações sociais da criança. Por meio de interações lúdicas e informais, eles criam oportunidades de prática social em contextos que fogem das expectativas mais rígidas de ambientes formais, como a escola (CARVALHO, 2020). Essa liberdade no convívio entre tios e sobrinhos permite que uma criança com autismo se desenvolva de forma mais natural, sem as barreiras de ansiedade que frequentemente limitam sua capacidade de interação em ambientes mais exigentes. Entretanto, é necessário que essas interações sejam encorajadas de maneira sistemática, e que os tios tenham consciência das particularidades do autismo, para que possam ajustar suas expectativas e promover interações mais produtivas e abrangentes (SILVA, 2021).

As relações com primos, por sua vez, se mostraram igualmente cruciais no desenvolvimento social das crianças com TEA. Os primos, ao proporcionarem interações horizontais e informais, oferecem um campo seguro para que uma criança autista desenvolva habilidades sociais como empatia e resolução de conflitos (SILVA; REIS, 2023). Essas relações entre iguais permitem uma socialização mais próxima da realidade que uma criança encontrará ao longo da vida, sendo, portanto, uma fonte valiosa de prática para habilidades sociais que poderão ser visíveis para outros contextos. Contudo, tal como ocorre com os tios, as interações entre primos precisam ser mediadas por adultos que compreendam as especificidades do autismo e saibam promover a inclusão e o apoio adequado em momentos de possível exclusão ou conflito (SILVA, 2021).

Diante dos resultados desta revisão, podemos concluir que as relações familiares multigeracionais não são meramente um complemento à interação parental, mas sim um eixo central para o desenvolvimento social de crianças autistas. O envolvimento ativo de avós, tios e primos fornece uma rede de suporte afetivo e social que contribui diretamente para a

promoção de habilidades sociais e emocionais nas crianças com TEA. Isso evidencia a necessidade de intervenções mais abrangentes que incluir toda a rede familiar no planejamento educacional e terapêutico dessas crianças, conforme proposto por Soares e Pereira (2021). Ao considerar a família em sua totalidade, e não apenas os pais, como parte do processo de desenvolvimento social da criança autista, podemos criar abordagens mais holísticas e eficazes para a inclusão e o bem-estar desses indivíduos.

Essa abordagem multigeracional também implica em mudanças nas práticas educacionais e terapêuticas. Educadores e terapeutas devem colaborar de forma mais próxima com as famílias, criando espaços de diálogo que lhes permitam integrar as experiências familiares nas intervenções sociais e comportamentais das crianças autistas. Ao expandir o olhar para além do núcleo parental, essas práticas poderão explorar o potencial das interações multigeracionais como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Uma literatura recente sugere que abordagens focadas em fortalecer os laços entre as gerações, promovendo interações mais saudáveis e produtivas entre avós, tios, primos e as crianças, podem ser extremamente benéficas para o desenvolvimento social das mesmas (CARVALHO, 2020). Contudo, esta revisão também aponta a necessidade de pesquisas adicionais que investiguem mais profundamente as especificidades culturais e sociais das interações em diferentes contextos familiares, com vistas a adaptar as intervenções às realidades distintas vivenciadas pelas famílias.

Portanto, a pesquisa aponta que as dinâmicas multigeracionais podem ser vistas como um campo promissor para o desenvolvimento de práticas inovadoras que integram de maneira mais eficaz toda a família na educação e cuidado de crianças com autismo. A criação de programas que incentivem a participação de avós, tios e primos, aliados a estratégias educacionais e terapêuticas simultâneas, poderão gerar benefícios significativos para a promoção do desenvolvimento social dessas crianças, contribuindo para sua inclusão plena em todas as esferas da vida social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, J. C.; SILVA, M. A. O desenvolvimento social de crianças autistas: um olhar sobre as interações familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 105-118, 2020.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2020.
- CARVALHO, P. R. O papel dos avós no desenvolvimento emocional de crianças autistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 1, p. 47-61, 2020.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- FREITAS, J. A.; ALMEIDA, R. L. A influência familiar no desenvolvimento social de crianças com TEA. *Educação em Perspectiva*, v. 35, n. 2, p. 101-119, 2022.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- KITCHENHAM, B. Procedures for Performing Systematic Reviews. *IEEE Transactions on Software Engineering*, v. 45, n. 7, p. 435-446, 2019.
- LIMA, M. S.; SANTOS, P. M. O papel da família multigeracional na socialização de crianças autistas. *Cadernos de Educação Especial*, v. 30, n. 3, p. 78-95, 2022.
- MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 17. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.
- OLIVEIRA, A. L. A interação entre primos e o desenvolvimento social de crianças com TEA. *Psicologia em Estudo*, v. 27, n. 2, p. 140-153, 2022.
- OLIVEIRA, T. F.; SOUZA, M. M. Tecnologias assistivas na comunicação de alunos com TEA: uma abordagem educacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 3, p. 45-59, 2021.
- RIBEIRO, A. P.; FREITAS, L. R. As relações sociais entre primos e o desenvolvimento de crianças autistas. *Educação Inclusiva em Foco*, v. 23, n. 1, p. 65-82, 2021.
- SILVA, J. M.; REIS, C. R. Estratégias familiares para o desenvolvimento social de crianças com autismo. *Revista de Estudos sobre Educação Especial*, v. 40, n. 4, p. 203-219, 2023.
- SILVA, J. P. A influência dos tios no desenvolvimento social de crianças autistas. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 44, n. 1, p. 120-133, 2021.
- SILVA, J. P.; CARVALHO, M. E. Estratégias pedagógicas na comunicação de alunos com TEA: uma abordagem inclusiva. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 44, n. 1, p. 120-133, 2021.
- SOARES, A. L.; PEREIRA, M. F. A influência de tios no desenvolvimento social de crianças com autismo. *Cadernos de Psicologia e Educação Especial*, v. 14, n. 3, p. 78-89, 2021.

**O CONTEXTO DO ALUNADO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MONTANHAS**  
 THE CONTEXT OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN ELEMENTARY  
 EDUCATION IN A STATE SCHOOL IN THE CITY OF MONTANHAS  
 EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA  
 EDUCACIÓN PRIMARIA EN UNA ESCUELA ESTATAL DE LA CIUDAD DE  
 MONTANHAS

Alessandra Moreira Teixeira  
 alessandramoreira2013@gmail.com

TEIXEIRA, Alessandra Moreira. **O contexto do alunado com deficiência auditiva no ensino fundamental em uma escola estadual da cidade de montanhas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 46 – 53 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

## RESUMO

Em um presente onde cada vez mais se fala sobre questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular, e onde a legislação é cada vez mais explícita quanto à obrigatoriedade, por parte das escolas, em acolher e estimular esses jovens, este artigo foi elaborado, a partir de pesquisas realizadas no meio virtual, através de artigos, cartilhas do Governo entre outros, a fim de demonstrar aspectos históricos e culturais relacionados ao tema, definindo com clareza sua metodologia, bem como seus objetivos e sua real importância, para que dessa forma fique mais clara a necessidade de que essa metodologia de ensino inovadora seja aplicada com responsabilidade e empenho de todos docentes ou não docentes, envolvidos no processo. O tema será discorrido da seguinte forma: primeiro falaremos sobre os aspectos históricos e culturais que rodeiam o tema, seguido pelos aspectos legais inerentes, e a importância, não só da inclusão escolar de alunos de necessidades especiais, mas também da capacitação e da motivação do corpo docente envolvido no processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao ensino regular. Encerrando com análise do atendimento dos alunos com deficiência da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, assim como uma reflexão dos pais e funcionários sobre a temática. Utilizará as fontes como internet, artigos e livros, relatórios, que relatam sobre a temática da Educação Especial e o acompanhamento dos atendimentos da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril.

**Palavras Chaves:** Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Deficiência auditiva.

## SUMMARY

In this one where increasingly talking about issues related to school inclusion of students with special needs in the regular school system, and where legislation is increasingly explicit about the requirement, from schools, to welcome and encourage these young people this article was drawn from surveys conducted in the virtual environment, through articles, booklets Government among others, to demonstrate historical and cultural aspects related to the topic, defining clearly their methodology and their goals and their real importance, so that in this way becomes clearer the need for this innovative teaching methodology is applied with responsibility and commitment of all teachers or non-teaching staff involved in the process. The theme will be discorred as follows: First we'll talk about the historical and cultural aspects surrounding the issue, followed by the inherent legal aspects and the importance not only of school inclusion of students with special needs, but also the training and motivation faculty involved in teaching and learning with regard to regular education. Ending with analysis of attendance of students with disabilities the State School Professor Ocila Bezerril, as well as a reflection of parents and staff about the thematic. Use sources such as the Internet, books and articles, reports, reporting on the topic of Special Education and monitoring of the care of the State School Professor Ocila Bezerril.

**Key words:** Inclusive Education. School inclusion. Hearing deficiency.

## RESUMEN

En un momento en el que cada vez se habla más de temas relacionados con la inclusión de alumnos con necesidades especiales en la educación ordinaria, y en el que la legislación es cada vez más explícita sobre la obligación de los centros educativos de acoger y favorecer a estos jóvenes, se ha elaborado este artículo, basado en investigaciones realizadas en el entorno virtual, a través de artículos, folletos gubernamentales, entre otros, con el fin de mostrar aspectos históricos y culturales relacionados con el tema, definiendo claramente su metodología, así como sus

objetivos y su real importancia, de modo que quede más clara la necesidad de que esta innovadora metodología de enseñanza sea aplicada con la responsabilidad y el compromiso de todos los docentes y no docentes involucrados en el proceso. El tema se tratará de la siguiente manera: primero se hablará de los aspectos históricos y culturales que rodean al tema, seguido de los aspectos legales inherentes, y de la importancia no sólo de la inclusión escolar de los alumnos con necesidades especiales, sino también de la formación y motivación del profesorado implicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto a la educación ordinaria. Concluye con un análisis de la atención prestada a los alumnos con discapacidad en el Colegio Público Professora Ocila Bezerril, así como una reflexión de padres de familia y personal sobre el tema. Se utilizarán fuentes como internet, artículos y libros, informes, que informan sobre el tema de Educación Especial y el seguimiento de los servicios de la Escola Estadual Professora Ocila Bezerril.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Inclusión Escolar. Deficiencia auditiva.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar como acontece o atendimento dos alunos deficientes em uma escola estadual da cidade de Montanhas e discorrer sobre os aspectos mais relevantes sobre a inclusão escolar, a fim de evidenciar a sua importância, bem como compreender melhor as questões que envolvem tal processo de ensino. Esse material será utilizado, durante e após a sua elaboração, para fins de aprendizagem de colegas pedagogos e afins.

O tema será discorrido da seguinte forma: primeiro abordaremos os aspectos históricos e culturais que rodeiam o tema, seguido dos aspectos legais inerentes, e a importância, não só da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, mas também da capacitação e da motivação do corpo docente envolvido no processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao ensino regular.

Encerrando com a análise do atendimento dos alunos com deficiência da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril. Utilizará fontes como internet, artigos e livros, relatórios, que relatam sobre a temática da Educação Especial e o acompanhamento dos atendimentos da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril.

A educação escolar da pessoa com deficiência é um desafio tanto para o discente quanto para o docente. O aluno ao chegar à instituição está coberto de anseios, medos e dúvidas, se vai ser aceito e inserido.

O professor também passa por momentos de indagações e medos. Mas, o docente passa por uma formação acadêmica antes de entrar em sala de aula. Ou seja, em tese, ele possui mais capacidade para lidar com o aluno, do que o aluno de como lidar com o professor. Mas, diante da formação do professor, o docente necessita estar em constante formação continuada para se preparar constantemente para os novos desafios que a profissão enfrenta.

A proposta da educação inclusiva não trata de colocar na escola regular parcelas de alunos da educação especial, mas, oferecer oportunidade para que todas as crianças tenham possibilidades reais de construção do seu conhecimento, interagir com seus pares, desenvolver suas potencialidades, preparar-se para a vida e a independência e a liberdade para viver e conviver em sociedade.

Isso indica que as pessoas com deficiência auditiva devem ter seu espaço na escola, com uma proposta pedagógica que dê conta das necessidades que alunos ditos normais e alunos com deficiência auditiva juntos, em uma sala de aula, demandam.

Assim, põe-se em questão o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva e há um destaque aqui para as crianças com deficiência auditiva no espaço educativo.

É fato que no Brasil há um número significativo de crianças com deficiências que ainda não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada.

É comum que a alfabetização seja desenvolvida por meio de leitura, contação de historinhas, através da libra, observar e conviver com práticas diferentes. Por isso, há necessidade de investigação e reflexão porque a falta de audição dificulta o desenvolvimento de leitura e escrita.

Durante o trabalho foi realizado entrevista com funcionários e pais da instituição escolar, no intuito de perceber como é realizado o atendimento aos alunos com deficiência auditiva. Percebe-se que os funcionários e pais buscam enfatizar a temática de forma muito generalizada.

## ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na sociedade em que vivemos muitas vezes os portadores de deficiências são vistos como pessoas limitadas e incapazes de serem inseridos no processo ensino aprendizagem. O aluno portador de deficiência deve ser incluído no sistema regular de ensino.

Entre essas primeiras iniciativas até os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos pautados pelo assistencialismo, pela visão segregacionista e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui, ainda mais para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência aconteçam em um mundo à parte. (DOMINGOS, 2015, p.49)

No Século XVIII que inicia as primeiras aberturas para evitar os isolamentos dos deficientes, pois até então os deficientes eram enxergados como pessoas impuras.

O deficiente visual foi o primeiro a ser retirado dos isolamentos para iniciar as tentativas de desenvolver as potencialidades que até então não tinham sido aguçadas. Domingos aborda essa movimentação inicial relatando que

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no Século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais". (2015, p.48)

A partir do século XIX surgem grandes descobertas no campo da medicina e entre outras áreas afins, que se preocupavam em estudar os casos de deficiências de modo a buscar respostas para as diversas problemáticas.

Foi no Século XIX que a educação especial começou a ser enxergada como um direito e um dever para as pessoas com necessidades especiais. Através da Constituição Federal de 1988 é que se deu maior abertura para uma educação de qualidade para todos.

A escola torna-se, então, um espaço apropriado para pessoas com deficiência. Para Frias,

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. (2015, p. 10)

No Brasil a Educação Especial se deu no momento em que a sociedade vivia sob a influência do período liberalismo. A consolidação de forma mais concreta aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século XX, contexto de busca de superação dos preconceitos e discriminações.

A partir daí a educação passa a ser visualizada como redentora da humanidade. Dessa forma pretendia demonstrar que acolhia as pessoas deficientes de forma mais humana.

O entendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais pelo processo de democratização iniciou-se entre as décadas de 60 e 70 do século passado, assim apresentando pequenas (porém, importantes) modificações.

## **HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL**

A Escola Estadual Ocila Bezerril – Ensino Fundamental e Médio, fundada em 1968, está localizada à Rua São José, 449-Centro de Montanhas/RN. Ato de criação nº 10.232 de 10/12/1980, ato de autorização nº 448/80, criado para atender ao Ensino Fundamental e Médio. Esta tem um total de 1.067 alunos.

Começou suas atividades em 1968 com turmas do 1º ao 5º ano do então ensino primário, depois de ser inaugurada pelo governador Monsenhor Walfredo Gurgel. Mas sua legalização somente acontece em 1980 através da lei 10.232 de 10/12/88. Está situada na Rua São José, nº 449 no Centro de Montanhas. Os alunos são distribuídos em três turnos, atendendo a uma clientela heterogênea. Nela encontraram oriundas tanto da zona rural, como da zona urbana, onde recebem conhecimentos sistematizados e são orientados pelo corpo docente.

Atende a uma comunidade bastante ampla, onde as questões culturais, sociais, religiosas e familiares influenciam direta e indiretamente no meio escolar, cabendo mais uma vez ao corpo docente desenvolver um trabalho de sistematização dos conteúdos, sempre voltado para sua funcionalidade em função da vida desses alunos, tornando-os pessoas humanas capazes de enfrentar as dificuldades com dignidade para que possam superar os problemas, exercendo conscientemente sua cidadania com responsabilidade, e para isso, faz-se necessário a colaboração de toda comunidade escolar e em especial a família.

A escola encontra-se num lugar de destaque na contribuição para a construção do saber sistematizado diante da desestruturação da família e da falta de tempo dos pais com relação aos filhos por vários motivos inclusive o de trabalho, cabendo a escola a tarefa de orientar para a vida esse jovem e adultos, possibilitando, aos mesmos, aperfeiçoamento de suas potencialidades intelectuais no processo político, cultural, e social.

A escola Estadual Ocila Bezerril tem, de acordo com o EDUCA CENSO 2023, um total de 20 turmas distribuídas nos três turnos com uma quantidade de 567 alunos, sendo que 9 alunos estão matriculados no AEE, turmas de alunos especiais. Uma parte desses alunos são pertencentes à zona rural, 150 deles vêm para escola em ônibus custeado pelo poder público municipal, estadual e federal (programa caminho da escola).

Temos um quadro de professores habilitados para o trabalho docente, desenvolvendo um trabalho em equipe de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação LDB.

Os funcionários encontram-se distribuídos nos seguintes graus de instruções: O corpo docente dispõe de 39 professores, todos com graduação de ensino superior completo, habilitados em várias áreas de ensino da educação. A equipe de apoio técnica pedagógica é composta por 05 professores, sendo distribuídos nos três turnos nas funções de coordenador, supervisor, orientador educacional e inspetor escolar. Todos com formação em pedagogia e especialização na área, além de possuírem habilidade para exercer suas funções. A equipe técnica administrativa é composta por diretora, vice-diretora, um coordenador geral e um financeiro.

A equipe de apoio para auxiliar de secretaria é formada por três professores com graduação e que estão em readaptação por motivos de doenças e apenas uma funcionária (ASG) do quadro do estado. Os auxiliares de serviços gerais (ASG) são todos lotados por empresas terceirizadas, tanto para o serviço de limpeza, quanto para o serviço de merenda escolar. Temos também funcionários e professores para atender as três salas de aulas que envolvem os serviços de laboratório de informática, a biblioteca, a sala de multimídia, e um laboratório de ciências. A escola conta também com dois vigias noturnos e dois vigias diurnos, sendo esses últimos terceirizados. A escola também participa de um projeto do governo federal, o Mais Educação, monitorado por oito pessoas, todos eles com conhecimentos voltados para suas respectivas modalidades.

A Escola Estadual Professora Ocila Bezerril é a instituição que tem a maior estrutura física do município. As salas no geral são aconchegantes, com ventiladores e outras com ar-condicionado. Tem câmeras para contribuir com a segurança dos alunos. No entanto, para os alunos com deficiência ainda existe a falta de profissionais, como o docente em Libras.

## **O DEVER DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

O projeto político pedagógico (PPP) vem mostrar que a escola deixou de ser meramente instrutiva e passou a ser formadora e socializadora, oferecendo um espaço de construção e vivência onde as ideias e os ideais são respeitados.

Cabe à comunidade escolar desenvolver uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformações da sociedade compreendendo o trabalho pedagógico e docente, como processo de transmissão e assimilação dos conteúdos escolares, inseridos na totalidade mais ampla do processo social, desenvolvendo uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com condições concretas de vida dos alunos, capacitando-os nas necessidades, interesses e lutas.

O respeito ao aluno é elemento fundamental a ser obedecido, uma vez que queremos formar gerações com capacidades simultâneas de sonhar e executar, que lutem pela concretização, não tendo medo de tentar e buscar o sucesso como realização pessoal e

profissional. Espera-se finalmente, que esse PPP venha estabelecer com clareza as diretrizes pedagógicas que nortearão o processo de ensino-aprendizagem na escola, onde educadores e educandos possam construir juntos o saber e que venha servir como documento fundamentador de informações para que os docentes possam sentir-se seguros diante de uma notificação firmada por todos que compõem a escola.

A equipe de professores e funcionários da Escola Estadual Ocila Bezerril, procura dentro de suas limitações oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade e um bom atendimento no âmbito escolar nos diversos setores da instituição, para que eles possam progredir em sua realidade sociocultural, sabe-se que só através da educação pode-se melhorar o nível cultural de um povo. Professores e funcionários estão integrados na luta para ajudar os alunos buscando sempre a melhor forma possível, dando assistência, respeitando os limites e diferenças de cada um. Os professores participam com frequência de cursos de capacitação, qualificação e formação continuada para atender o corpo discente.

## **O CONTEXTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

A escola tem necessidade de se constituir em um ambiente de práticas pedagógicas estruturadas de modo que contemple as necessidades de todos de maneira igualitária.

A inclusão escolar vai além da criação de rampas para cadeirantes. A escola deve estar estruturada para todos os alunos. O ensino é o primeiro ponto que deve abraçar a causa da inclusão.

A escola deve construir seu planejamento e estratégias com a melhor abordagem inclusiva para as pessoas, de forma a desenvolver suas potencialidades, buscando a qualidade do ensino para todos. Dessa forma, os direitos de pessoas com deficiência podem ser assegurados, pois como nos afirma Domingos (2015, P.58)

Com base no princípio inclusivo, elabora-se o conceito de que o deficiente é uma pessoa com direitos e deveres iguais a todo e qualquer ser humano. Neste sentido, conscientes de que o processo de mudança está intimamente ligado ao processo educacional, se faz necessário inverter a ordem estabelecida.

Apenas dessa forma que o aluno consegue ser inserido e consegue ter a oportunidade de aprender mais coisas do que simplesmente o que exige o currículo formal pode ensinar.

O aluno deve ser inserido através das relações com os outros alunos. O contato com os outros discentes e com os professores facilita para que o deficiente consiga interagir e desenvolver de maneira mais espontânea.

A proposta da Educação Inclusiva através dos vários documentos que regulamenta, é acolher e dar condições para a pessoa com deficiência, para assim exercer seus direitos.

A inclusão não é uma tarefa fácil, sendo assim necessário enfrentar as diversas realidades, como salas lotadas, falta de estrutura física e de materiais pedagógicos.

Mas, é conforme as diversas realidades que o docente deve primeiro conhecer seus alunos e construir estratégias para enfrentar, possibilitando a melhor aprendizagem para o aluno.

O docente deve estar sempre se qualificando para construir estratégias de ensino cada vez mais adequadas. O professor de Educação Especial, deve procurar se atualizar e conhecer as necessidades dos alunos, para assim ensinar coerentemente com as necessidades dos discentes. Essas necessidades são as mais diversas, assim como nos retrata Frias (FRIAS, 2015, p.9)

A diversidade humana é inegável. Mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico. Possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado e ‘justificado’ na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem.

Muitas vezes a própria realidade da criança a exclui. O portador de deficiência durante muitos anos foi visto como uma pessoa sem alma, que não tinha o direito de viver em sociedade, assim muitas crianças eram sacrificadas pela própria família.

Como um caminho possível para a mudança dessa realidade, Frias (2015, p.10) nos conduz a seguinte reflexão:

Para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva é importante, também, que se tenha preocupação e cuidado com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características.

Segundo a Constituição Federal, LDB 9394/ 96(Lei de Diretrizes de Base da Educação) o aluno com deficiência têm o mesmo direito que os demais alunos à educação inclusiva de qualidade que resgate no aluno sua cidadania, autonomia, democracia e socialização.

No que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades e define como aluno portador de necessidades especiais aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagens curriculares, diferenciadas dos demais alunos e que requeiram recursos pedagógicos e metodologias específicas, sendo assim classificados: alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação/altas habilidades (FRIAS, 2015, p.8)

A Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos e dever do estado, assim o portador de deficiência deve estar inserido em uma educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomendou que a educação para “educando com necessidades especiais” ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além da questão normativa, têm-se presenciado, em nossa sociedade, ao longo das últimas décadas, rápidas e intensas transformações com importantes mudanças no interior desta (DOMINGOS, 2015, p.20)

A instituição escolar é um espaço de formação social que pretende formar o cidadão crítico e reflexivo que conheça a sua realidade e que possa interferir.

É de suma importância que a escola perceba que o aluno portador de deficiência tem o direito de ser inserido na educação básica e dependendo de suas necessidades tem o direito de ser acompanhado por outras especialidades, como auditivos, físicos e psicológicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O portador de deficiência deve estar inserido no ambiente acolhedor que abarque todas as suas necessidades de forma que contemple de forma integral.

A escola é composta de um corpo pedagógico que deve ter formação que contemple as necessidades dos alunos. O professor deve construir estratégias que favoreçam o aluno no momento de aprendizagem.

Pode-se mencionar o envolvimento do governo e de todos os educadores em parceria com a família no estudo e na construção de propostas concretas para fazê-lo pedagógico.

A ampliação do atendimento das dificuldades de aprendizagem na Escola Estadual Professora Ocila Bezerril e os recursos necessários para facilitar o trabalho do professor com os alunos com deficiência auditiva.

E o que não pode faltar nesse contexto é a realização de encontros com educadores, apoio pedagógico, administrativos escolares e familiares para que ocorra, reflexão sobre os possíveis procedimentos a serem adotados diante desta realidade.

Conforme as entrevistas, percebeu-se que a presença do intérprete e da professora de Libras é de extrema importância pois contribui muito no aprendizado e estímulo dos alunos deficientes auditivos pelos estudos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- DOMINGOS, Marisa Aparecida. A escola como espaço de inclusão. Belo Horizonte, 2005. Acesso em 10 nov. 2015; em
- FRIAS, Elzabel Maria Alberton; et al. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. Sem data. Acesso em 10 nov. 2015; em
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; et al. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. Sem data. Acesso em 10 nov. 2015 em
- BRASÍLIA. Educa censo - 2023

## AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

AUTISM AND SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES FACED BY TEACHERS

AUTISMO E INCLUSIÓN ESCOLAR: DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES

Andrews Barcellos Ramos  
andrewsramos@gmail.com

RAMOS, Andrews Barcellos. **Autismo e inclusão escolar: desafios enfrentados pelos professores.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 54 –63 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Júnior

### RESUMO

Este estudo investigou as principais dificuldades, desafios e obstáculos diários enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto escolar. Desta forma limitou-se o problema de pesquisa da seguinte forma: Quais as ações docentes são necessárias para garantir a inclusão escolar de qualidade para estudantes com TEA. O objetivo geral é identificar os principais desafios enfrentados em sala de aula pelo professor quanto a inclusão escolar de alunos Espectro Autista. A metodologia é bibliográfica. Os resultados mostram que há necessidade de proporcionar atividades de formação continuada menos comuns e dar mais atenção às necessidades dos professores, principalmente em termos de comportamento (como manejar) e de ensino (como ensinar e avaliar) para criar condições favoráveis de aprendizagem e inclusão, tornando propício o desenvolvimento dos alunos com TEA em sala de aula, tornando assim um ambiente inclusivo.

**Palavras chaves:** Autismo. Inclusão. Professores.

### SUMMARY

This study investigated the main difficulties, challenges and daily obstacles faced by teachers of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context. Thus, the research problem was limited as follows: What teaching actions are necessary to ensure quality school inclusion for students with ASD (autism spectrum disorder)? The general objective is to identify the main challenges faced in the classroom by teachers regarding the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. The methodology is bibliographic. The results show that there is a need to provide less common continuing education activities and to pay more attention to the needs of teachers, especially in terms of behavior (how to manage) and teaching (how to teach and assess) to create favorable conditions for learning and inclusion, making it conducive to the development of students with ASD in the classroom, thus creating an inclusive environment.

**Keywords:** Autism. Inclusion. Teachers.

### RESUMEN

Este estudio investigó las principales dificultades, desafíos y obstáculos cotidianos que enfrentan los docentes de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar. De esta manera, el problema de investigación quedó acotado a lo siguiente: ¿Qué acciones docentes son necesarias para garantizar la inclusión escolar de calidad de los estudiantes con TEA (trastorno del espectro autista)? El objetivo general es identificar los principales desafíos que enfrentan en el aula los docentes respecto a la inclusión escolar del alumnado del Espectro Autista. La metodología es bibliográfica. Los resultados muestran que existe la necesidad de ofrecer actividades de educación continua menos comunes y prestar más atención a las necesidades de los docentes, principalmente en términos de comportamiento (cómo gestionar) y enseñanza (cómo enseñar y evaluar) para crear condiciones favorables para el aprendizaje. e inclusión, haciéndolo propicio para el desarrollo de los estudiantes con TEA en el aula, creando así un ambiente inclusivo.

**Palabras clave:** Autismo. Inclusión. Maestros.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Solomon (2013, p.275) a palavra “autismo” foi empregada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1912, para designar um estado em que “o pensamento fica divorciado tanto da lógica quanto da realidade”. Durante muitos anos, isso que classificamos como autismo foi parte da “esquizofrenia infantil.” É preciso ressaltar que as pessoas com autismo sofrem e enfrentam diversas dificuldades a cada dia, incluindo rótulos preconceituosos e falta de profissionais que possam atender às suas necessidades (GOMES, *et al.* 2016). Este trabalho de pesquisa tem como objetivo estudar o espectro do autismo e sua inclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, é necessário estudar a origem, causas e características do termo autismo. A Lei nº 12.764/12 em seu art. 1º, também conhecido como Lei de Berenice Piana, afirma: “Artigo 1§ 2º Uma pessoa com transtorno do espectro do autismo é considerada uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Desta forma limitou-se o problema de pesquisa da seguinte forma: Quais as ações docentes são necessárias para que exista de fato uma inclusão de qualidade dos alunos autista? O objetivo geral é mostrar os principais desafios enfrentados em sala de aula pelo professor quanto a inclusão escolar de alunos Espectro Autista. Os objetivos específicos são identificar os desafios enfrentados pelos professores para o desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula com alunos autistas; Analisar ações docentes que possibilitem às crianças autistas o direito a uma educação inclusiva de qualidade.

## O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA(TEA)

Atualmente, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento. Para Cunha (2015) às pessoas portadoras de TEA possuem características peculiares, entre elas destacam-se a presença de distúrbio no desenvolvimento neurológico desde a infância e déficits nos aspectos sociocomunicativo e comportamental, os quais sabe-se que são indissociáveis.

Autismo trata-se de uma síndrome, não de uma doença, pois é um conjunto de comportamentos, não uma entidade biológica conhecida. A síndrome abrange um grupo altamente variável de sintomas e comportamentos, e pouco se sabe sobre onde ela se localiza no cérebro, porque ocorre ou o que a desencadeia(CUNHA,2015)

Com o intuito de melhor descrever esse transtorno, o autismo recebeu uma nova nomenclatura classificada pelo DSM-V (APA, 2013) na qual passa a figurar como “Transtornos do Espectro do Autismo”. De acordo com essa nova nomenclatura, para ser identificado dentro dessa classificação o indivíduo deve atender a certos critérios. No entendimento de Solomon (2013) um dos critérios é que deveria haver a presença de déficits persistentes na comunicação social de significância clínica. Em segundo lugar, deve haver déficits expressivos na comunicação verbal e não verbal, o qual normalmente se manifesta na falta de interesse ou na incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos recíprocos (SOLOMON, 2013, p. 113).

Ainda Solomon (2013) aponta-se a presença de padrões comportamentais repetitivos os quais se manifestam em comportamentos sensoriais incomuns, atividades motoras ou verbais estereotipadas e na presença de rotinas, rituais ou interesses estritos, intensos e excessivos. O último critério inclui a presença dos sintomas desde a infância, lembrando que os sintomas podem não ser identificados até que as demandas sociais passem a exigir certo comportamento da criança.

Os indivíduos que possuem TEA são identificados pela observação comportamental, logo que o comportamento dessas pessoas apresenta características peculiares. Em geral, os sintomas aparecem entre os 18 e 24 meses de idade, abrangendo uma epidemiologia de aproximadamente um a cinco casos a cada dez mil nascimentos, sendo que os homens são mais atingidos do que as mulheres em uma proporção de dois a três homens para cada mulher (GOMES, *et. al*, 2016). Contudo, a nova descrição do TEA não tem como foco as dificuldades e limitações dos portadores desse distúrbio, mas sim ampliar as possibilidades de tratamento por meio da compreensão das suas características, com o objetivo de propiciar um desenvolvimento completo para o portador de TEA.

O TEA, por estar atrelado a problemas de comunicação e socialização do sujeito, geralmente a criança poderá ser diagnosticada entre 2 e 3 anos de idade, lembrando que não é uma regra, já que os sintomas começam por volta de 1 ano e meio e 2 anos (GOMES, 2016, p. 45). Crianças ainda pequenas já podem apresentar algumas características específicas, como dificuldade na fala, dificuldade de expressar sentimentos, mal-estar em meio a outras pessoas, não ter contato visual, além de movimentos estereótipos, como se balançar (ANTONIO, 2018).

Não existe uma receita para ensinar uma criança, adolescente e/ou adulto com TEA. Atualmente, pessoas com TEA apresentam dificuldades de relacionamento, coordenação e na fala. Segundo Gomes et al. (2016) têm uma excelente memória e fazem movimentos repetitivos e/ou produzem sons quando estão frustrados, que é uma forma de “extravasar”. Para Antonio (2018), o autismo não é necessariamente relacionado a deficiência intelectual, ou seja, uma pessoa com TEA também pode apresentar deficiência intelectual (mas não necessariamente), como outras singulares, dislexia, apraxia, surdez ou outras deficiências diversas. Elas podem apresentar sensibilidade sensorial como: visão, audição, olfato, tato e paladar.

Um dos sintomas do autismo é a dificuldade na interação social, como contato visual, expressão facial, gestos, dificuldade em fazer amigos, dificuldade em expressar emoções; prejuízo na comunicação, como dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, uso repetitivo da linguagem e alterações comportamentais, como não saber brincar de faz de conta, padrões repetitivos de comportamentos, ter muitas “manias” e apresentar intenso interesse por algo específico, como a asa de um avião, por exemplo (ANTONIO, 2018).

Estes sinais e sintomas variam de leves, que podem até passar despercebidos, mas também podem ser moderados a graves, que interferem muito no comportamento e na comunicação da criança. Qualquer criança pode desenvolver autismo, e suas causas ainda são desconhecidas, apesar de cada vez mais pesquisas estarem sendo desenvolvidas para se descobrir.

## **AS CLASSIFICAÇÕES DO CID (CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS) E SUA PERTINÊNCIA**

Na esfera da Saúde, de acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10), o autismo tem como códigos o CID 10 - F84: Transtornos globais do desenvolvimento, CID 10 - F84.0: Autismo infantil, CID 10 - F84.1: Autismo atípico. Para que seja possível diagnosticar, existem vários critérios para que não se tenha um falso diagnóstico. No Brasil, o diagnóstico do autismo é organizado pelo CID-10 “Transtornos Globais do Desenvolvimento” sendo “F84.0” o do Transtorno autista. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (ANDRIOTTI, 2010, p.25).

Alguns sistemas de diagnósticos como DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS) têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três áreas, com início antes dos três anos de idade, que são: comprometimento na interação social, comprometimento na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo, comportamento e interesses restritos e repetitivos.

A partir dos dados coletados o profissional deve analisar os critérios do DSM-V ou da CID-10, realizar avaliações complementares (investigações bioquímicas, genéticas, neurológicas, psicológicas, pedagógicas, fonoaudiológicas, fisioterápicas), pensar a respeito do diagnóstico diferencial, classificar o transtorno, planejar e efetivar o tratamento. Fechar o diagnóstico da pessoa com autismo, não é uma tarefa fácil, é necessário levar em conta a interação social e comunicação, e a presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. O diagnóstico das pessoas com TEA é realizado através do seu histórico de vida e de observação minuciosa do seu comportamento, desde a gestação da mãe até os dias atuais (CAMARGO, 2010).

As pessoas com autismo possuem suas características, alguns conseguem evoluir mais que outros, entretanto, todos precisam ser respeitados e ter o reconhecimento de seus direitos.

## **O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA DIAGNOSTICADA COM AUTISMO**

Os direitos fundamentais são devidos à pessoa humana e sua garantia é uma evolução no novo modelo de sociedade que vem se desenvolvendo, em especial, a partir do século XX. Segundo Silva (2014) os direitos da pessoa humana são indisponíveis e necessários para assegurar a todos uma existência livre, digna e igualitária.

Para Comparato (2018), tais direitos são: “algo que é inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos”.

Cabe lembrarmos que os direitos fundamentais (e os direitos da personalidade, em especial) estão ligados, indissolúvelmente, à sua personalidade, sendo, no entanto, distintos desta. Enquanto a personalidade é a abstrata possibilidade de ter direitos (art. 2. do CC/02), os direitos da personalidade são aqueles atributos de que estão investido todos aqueles que têm personalidade.

O princípio da dignidade humana encontra previsão no inciso III, do artigo 1º da Constituição Federal de 1988:

“Art. 1: A República Federativa do Brasil, tomada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento: [...]III – a dignidade da pessoa humana.”

A Constituição Federal reconhece a existência e a eminência dos direitos fundamentais, transformou-os em valor supremo da ordem jurídica quando os declara como fundamentos da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito.

Logo, há interpretação dos demais preceitos constitucionais e legais que hão de fazer-se à luz daquelas normas constitucionais que proclamam e consagram direitos fundamentais, as normas de direito fundamental. Dessa forma, a pessoa com autismo deve ter respeitada a sua dignidade humana e, por consequência, todos os direitos que dela decorrem, como o direito à vida, à integridade física e à sua autonomia enquanto ser humano livre e igual.

A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para a sua realização.

Tal lei foi precursora no tema por anteceder a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, oferecendo às pessoas com TEA uma proteção adequada referente a diversas esferas sociais, inclusive a educação. A Lei n. 12.764 estabeleceu conceitos importantes para o tratamento legal das pessoas portadoras de TEA. No artigo 1º, §1º, incisos I, II e III, pode ser observada uma definição precisa para o diagnóstico dessas pessoas, enquanto o § 2º do referido artigo esclarece a questão da capacidade civil das pessoas portadoras de TEA ao afirmar que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

Além das inovações mencionadas, a Lei n. 12.764 introduziu contribuições preciosas no âmbito educacional, como pode ser observado em seu artigo 3º, o qual atribui diversos direitos para a pessoa portadora de TEA, dentre os quais se destacam o direito à educação e ao ensino profissionalizante, bem como ao acompanhamento especializado para os alunos incluídos nas classes regulares, caso se comprove necessário.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Desse modo, se pode constatar, a partir das atribuições do artigo 3º da Lei n. 12.764, que foi instituído um avanço para a inclusão dos portadores de TEA na educação regular, logo que o direito ao acompanhante especializado foi facilitado a partir da simples comprovação de sua necessidade. Como dito, o artigo 3º e, do mesmo modo que o artigo 7º da lei comentada trouxe uma contribuição relevante, não apenas para os portadores de TEA, mas para todas as pessoas com deficiência. Tal artigo estabeleceu como infração administrativa própria, passível de ser aplicada às autoridades e gestores escolares competentes, a recusa da matrícula de alunos com alguma espécie de deficiência.

Portanto, ao introduzir o direito ao acompanhante especializado não apenas às pessoas portadoras de TEA, mas sim de qualquer tipo de deficiência, a Lei n. 12.764 e o Decreto n. 8.368 fizeram jus à efetividade de um sistema educacional inclusivo, em consonância aos termos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, como demonstra o caput de seu artigo 5:

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a+ igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um marco para os Direitos Humanos e para seu público destinatário. Sendo um dos tratados do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Conforme o art.7:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças. 2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial. 3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

A Convenção estabelece como propósito fundamental a tarefa de: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Em linhas gerais, visa a superação das barreiras externas, de modo a reabilitar a sociedade para que esta possa acolher a todas as pessoas, administrando as suas diferenças e integrando a diversidade. No art. 12 da do Decreto no. 6.949/2009, existe um reconhecimento igual perante a Lei.

O principal contributo da Convenção está exatamente no reconhecimento da autonomia e da capacidade das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais, como pressupostos de sua dignidade e de sua participação na vida social, familiar e política. Afinal, a autonomia, substrato material da capacidade de agir, constitui uma necessidade humana da qual decorrem vários direitos. Todos têm, em menor ou maior medida, uma capacidade de agir. É certo que o discernimento é a baliza que orienta o exercício dessa capacidade, especialmente, quando as escolhas que se pode fazer trazem efeitos jurídicos para a esfera pessoal ou de terceiros. O foco, porém, está no discernimento necessário e não no diagnóstico médico de uma deficiência psíquica ou intelectual per si.

De acordo com Cunha (2015) o aluno com TEA possui uma forma diferenciada de responder a estímulos, fator que repercute na sua maneira de interagir socialmente. Logo, verifica-se que a pessoa com TEA tem o direito de ter assistência compatível com suas necessidades. Em virtude do que foi exposto, constata-se a relevante contribuição da Lei n. 12.764/2012 para a inclusão e proteção das pessoas portadoras de TEA. Segundo Menezes (2015) especialmente em relação ao ambiente escolar, a referida lei proporcionou o estabelecimento de leis objetivas que contribuiriam para garantir o acesso não só dos portadores de TEA, mas também de todas as pessoas portadoras de deficiência, ao ambiente escolar regular e ao acompanhamento especializado, nos casos em que esse for necessário.

Educação inclusiva compreende a ideia de uma escola com condições de acesso, condições de aprendizagem e de permanência. Ou seja, fazer com que a criança ou adolescente com deficiência esteja dentro da sala de aula, com os demais colegas, com o auxílio e os recursos necessários à sua aprendizagem. No entendimento de Katz (2019) a pessoa com autismo tem a possibilidade de participar do programa de aprendizagem para a pessoa com deficiência, a partir dos 14 anos, não sendo necessário preencher requisito relativo a grau de escolaridade. O autista será contratado como jovem aprendiz, fazendo jus ao recebimento de salário e outros benefícios decorrentes da relação de trabalho. Logo, existe os direitos que são garantidos pela Lei n. 12.764/2012, o qual a pessoa com autismo poderá estudar e trabalhar, conforme suas capacidades.

## **A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Na sala de aula do professor de mediação, os alunos com necessidades educacionais (como os autistas) precisam entender a escola, mas precisam entender os métodos pedagógicos e psicológicos que apoiam qualquer possibilidade de que a criança possa precisar. Para que esse profissional não se sinta só, devido a esses fatores, é necessário estabelecer uma parceria com a família e a escola.

Portanto, existe um amplo êxito de conquistas na aprendizagem de crianças com autismo. A inclusão surgiu recentemente e, no Brasil, começou em meados da década de 1990. Muitas pessoas ainda confundem com integração.

A integração defende os direitos das pessoas com deficiência e busca integrá-las à sociedade, inclusive garantindo a todos direitos incondicionais ou mesmo restritos. A tolerância escolar dos alunos autistas não é apenas com os alunos da escola, mas sua interação ocorre em todo o ambiente escolar. Neste ambiente, as necessidades dos alunos incluem não apenas as

necessidades físicas, mas também todos os aspectos dos métodos de ensino. Atividades combinadas com toda a organização profissional da escola. Ropoli acredita:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir as experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez seja os conteúdos que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

Existem várias opiniões sobre a admissão de pessoas com autismo nas escolas. No entanto, todos eles geram a mesma visão de que as escolas precisam estar preparadas para aceitar e ensinar os alunos. Porém, os professores precisam ser treinados e preparados, e perceber que sua participação nesse processo é fundamental para que a escola alcance realmente essa tolerância. Incorporar alunos autistas em escolas de educação formal é útil para alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a chamada educação normal para alunos e professores e funcionários administrativos. Porque é muito importante incluir as pessoas com autismo na escola, no processo de ensino, na escola, vamos despertar as atitudes de unidade e igualdade dos alunos, e orientar os indivíduos a mudarem as suas atitudes perante a sociedade.

Para que os professores recebam ajuda na educação, é necessário que os alunos com transtorno do espectro do autismo obtenham apoio pedagógico para que possam desenvolver plenamente as habilidades cognitivas e sociais e orientar melhor os professores nas necessidades dos pacientes autistas em vários graus.

É importante formar professores para lidar com alunos com autismo, pois o profissional é um dos principais responsáveis pela construção do saber docente para o aluno no processo de formação. Os alunos com autismo enfrentam uma série de dificuldades ao ingressar nas escolas regulares. As dificuldades passam a fazer parte do trabalho diário dos professores e da escola como um todo. Para uma melhor adaptação ao ensino e aprendizagem desta criança. É necessário adequar o currículo da instituição, a necessidade que leva à inclusão chega à escola antes mesmo dos professores serem devidamente preparados e capacitados, e a solução que esses profissionais encontram é a capacitação em serviço por meio de programas de educação continuada.

## **DESAFIOS DO PROFESSOR**

A Lei nº 12.764/12, a Lei do Autismo, foi fruto da conquista da mãe da autista Berenice Piana. Entre os benefícios desta lei para o paciente autista, destacamos o direito à obtenção de um parceiro profissional. A lei enfatiza em seu artigo 2º que, em caso de comprovação de necessidades especiais, as pessoas com transtorno do espectro do autismo são incluídas nas aulas de educação formal e têm direito a acompanhantes especializados (BRASIL, 2012, artigo 2º).

Segundo Leite (2015), a importância de um acompanhante especializado já está sendo adotada em muitos estados do Brasil a nomenclatura de cuidador tem por objetivo acompanhar o aluno, auxiliando o professor, de modo a realizar as adaptações necessárias. Sendo assim um

trabalho momentâneo para com o seu aluno com necessidades educacionais, enquanto ele conquista a sua autonomia dentro dos espaços escolares. No Brasil as salas de aula são bastante numerosas, o qual gera um desafio para o professor, desde o momento que ele tem um aluno especial que necessita de atenção maior e diferenciada. Para o professor, representa um suporte importante se a escola tiver um profissional especializado. Se tem a plena consciência que nos dias atuais para uma criança Autista desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é indispensável que estejam inseridas na escola, mas devido a uma formação do professor, não sendo uma formação específica, este deixa a desejar ao ser trabalhado com esse público. Muitas vezes ficando a cargo do profissional da sala de atendimento educacional especializado.

Percebe-se que, em algumas instituições de ensino, a falta de preparo dos pares profissionais é incompatível com a Legislação Brasileira nº 9394/96 (LDB), que estipula que o sistema de ensino garantirá aos alunos com deficiência, alunos com desenvolvimento generalizado deficiências, altas habilidades ou talentos: Cursos, métodos, tecnologias, recursos educacionais e organizações específicas para atender às suas necessidades.

Isso porque a mesma lei adverte que os professores que possuem conhecimentos profissionais suficientes no ensino médio ou superior requerem cuidados especiais, assim como os professores da educação formal que são capacitados para integrar esses alunos às classes normais (Brasil, 1996, artigo 56). Leite (2015), o processo inclusivo deve ser gradual e orientar os alunos a procederem gradativamente nas atividades. À medida que os alunos dominam a atividade, os adultos gradualmente se retraem.

A educação inclusiva não se refere apenas ao espaço físico, mas também à condição ou estado de existência, implicando um sentimento de pertencimento e aceitação, está mais relacionada à forma como o professor responde às diferenças de cada pessoa, do que à configuração de Educação especial. A investigação sobre a necessidade de formação inclusiva de professores enfatiza a relevância da análise baseada na intervenção profissional do professor e no desenvolvimento de um processo de formação personalizado baseado em problemas (MADUREIRA; LEITE, 2017). Só assim é possível contribuir para o desenvolvimento profissional eficaz. Nessa perspectiva, alguns fatores, como a falta de compreensão do TEA e as crenças que o cercam, parecem interferir na prática docente dos professores, pois muitos professores deturpam o conceito de TEA, principalmente no que se refere à comunicação com esses alunos (WEIZEMANN et al. , 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão das crianças com Autismo deve ir muito além da sua presença na sala de aula, deve primeiro focar na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e potencialidades e na superação de dificuldades. A educação é uma das melhores ferramentas para o desenvolvimento de crianças autistas.

Por meio da educação, a criança pode aprender matérias acadêmicas e atividades diárias. Para que os alunos autistas desenvolvam suas habilidades, uma estrutura escolar eficaz é necessária para fornecer preparação profissional para todos os envolvidos no processo educacional. Visto que é difícil para os alunos autistas se adaptarem ao mundo exterior, as escolas devem considerar a adequação do ambiente. Não existem apenas salas de aula

inclusivas, mas também escolas inclusivas. Portanto, é necessário que as escolas criem uma situação regular no tempo e no espaço como estratégia para que esses alunos se adaptem e se desenvolvam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIOTTI, C. “Eu, o Kessi”: A construção da linguagem em crianças autistas. (Monografia). 45f. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25207/000751708.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 de set. de 2024.
- ANTONIO, R. Entenda o que é Autismo e como identificar. Tua Saúde, [S.l.], jun. 2018. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/autismo-infantil/>. Acesso em: 19 de set. de 2024.
- BRASIL. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- 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. Portal de legislação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 19 de set. de 2024.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre: 2010, vol.21, n.1, p. 65-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 9 de set. de 2024.
- COMPARATO, F. A afirmação histórica dos direitos humanos. Saraiva, São Paulo, 2018.
- CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.
- GOMES, E.; COELHO, H.; MICCIONE, M. Estratégias de intervenção sobre os transtornos do espectro do autismo na terapia cognitivo comportamental: análise da literatura. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3727389/estrat%C3%A9gias-de-interven%C3%A7%C3%A3o-sobre-os-transtornos-do-espectro-do-autismo-na-terapia-cognitivo-comportamental.pdf>. Acesso em: 20 de set.2024.
- KATZ, B.; TEDESCO, R. Direitos e Inclusão da Pessoa com Autismo. 1ª. Edição.2019. Porto Alegre. Edição das Autoras.
- LEITE, J. Equações de 1º grau: a importância de práticas interligadas ao cotidiano do aluno / José Suélio Lourenço Leite. - João Pessoa, 2015.
- MADUREIRA, I.; LEITE, T. Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. Revista Diversidades, ano 5, n. 17, p. 12-16, 2017.
- ROPOLI, E. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br>. Acesso em: 25 de set. de 2024.
- SILVA, R. Gerações de direitos fundamentais. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/33070/geracoes-de-direitos-fundamentais>. Acesso em: 19 de set. de 2024.
- SOLOMON, A. Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução Donaldson, M; Gachagem, Luiz A; de Araújo, Pedro Maia Soares. - 1ª. Ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- WEIZEMANN J. O Direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência: impactos do novo CPC e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. *civilistica.com* || a. 4. n. 1. 2020.

## PARCERIAS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS E IMPACTOS NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL.

PARTNERSHIPS BETWEEN SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY IN PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION: COLLABORATIVE STRATEGIES AND IMPACTS ON THE EDUCATIONAL EXPERIENCE.

ALIANZAS ENTRE ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS COLABORATIVAS E IMPACTOS EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Ariadne Oliveira Mendes de Melo  
aribiomedica@hotmail.com

MELO, Ariadne Oliveria Mendes de. **Parcerias entre escola, família e comunidade na promoção da educação inclusiva: estratégias colaborativas e impactos na experiência educacional.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 64 –79 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

### RESUMO

Este artigo explora o papel fundamental das parcerias entre escola, família e comunidade na promoção da educação inclusiva, destacando como estratégias colaborativas podem melhorar a experiência educacional dos alunos. A pesquisa analisa diversas abordagens, como a comunicação contínua entre todos os envolvidos, a participação ativa e informada dos pais em decisões pedagógicas, a implementação de projetos comunitários que incentivem a interação social inclusiva e a utilização de recursos locais para apoiar o aprendizado. Também são discutidos mecanismos para garantir que essas colaborações sejam sustentáveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada comunidade escolar. O artigo enfatiza que essas estratégias colaborativas promovem não apenas melhorias no desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento social, emocional e comportamental, favorecendo um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam se sentir valorizados e apoiados. A participação da comunidade, por meio de redes de apoio e mentorias, é apontada como uma força vital para fomentar a inclusão e ampliar o senso de pertencimento dos alunos. O estudo conclui que essas parcerias não apenas fortalecem a cultura escolar inclusiva, mas também são importantes para a sustentabilidade de práticas educacionais equitativas e adaptativas. Além disso, destaca-se que a colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para a construção de uma educação de qualidade que promova a igualdade de oportunidades, o respeito às diversidades e o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

**Palavras-chaves:** Parcerias colaborativas. Educação inclusiva. Comunidade escolar. Experiência educacional.

### SUMMARY

This article explores the critical role of school, family, and community partnerships in fostering inclusive education, highlighting how collaborative strategies can improve students' educational experiences. The research examines a variety of approaches, including ongoing communication between all stakeholders, active and informed parental involvement in educational decisions, the implementation of community projects that encourage inclusive social interaction, and the use of local resources to support learning. It also discusses mechanisms to ensure that these collaborations are sustainable and adaptable to the specific needs of each school community. The article emphasizes that these collaborative strategies not only promote improvements in students' academic performance, but also contribute significantly to social, emotional, and behavioral development, fostering an environment where all students, regardless of their needs, can feel valued and supported. Community participation, through support networks and mentoring, is highlighted as a vital force in fostering inclusion and increasing students' sense of belonging. The study concludes that these partnerships not only strengthen inclusive school culture, but are also important for the sustainability of equitable and adaptive educational practices. Furthermore, it highlights that collaboration between school, family and community is essential for building a quality education that promotes equal opportunities, respect for diversity and the development of active and participatory citizenship, contributing to a more inclusive and fair society.

**Keywords:** Collaborative partnerships. Inclusive education. School community. Educational experience.

## RESUMEN

Este artículo explora el papel fundamental de las asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad en la promoción de la educación inclusiva, destacando cómo las estrategias colaborativas pueden mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. La investigación analiza una variedad de enfoques, como la comunicación continua entre todos los involucrados, la participación activa e informada de los padres en las decisiones pedagógicas, la implementación de proyectos comunitarios que fomenten la interacción social inclusiva y el uso de recursos locales para apoyar el aprendizaje. También se discuten los mecanismos para garantizar que estas colaboraciones sean sostenibles y adaptables a las necesidades específicas de cada comunidad escolar. El artículo destaca que estas estrategias colaborativas no sólo promueven mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también contribuyen significativamente al desarrollo social, emocional y conductual, favoreciendo un ambiente donde todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan sentirse valorados y apoyados. La participación comunitaria, a través de redes de apoyo y tutorías, se considera una fuerza vital para fomentar la inclusión y ampliar el sentido de pertenencia de los estudiantes. El estudio concluye que estas asociaciones no solo fortalecen la cultura escolar inclusiva, sino que también son importantes para la sostenibilidad de prácticas educativas equitativas y adaptativas. Además, se destaca que la colaboración entre escuela, familia y comunidad es fundamental para la construcción de una educación de calidad que promueva la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, contribuyendo a una sociedad más inclusiva y justa.

**Palabras clave:** Asociaciones colaborativas. Educación inclusiva. Comunidad escolar. Experiencia educativa.

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se consolidado como um princípio fundamental nos sistemas educacionais ao redor do mundo, buscando proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais (AINSCOW, 2005). No contexto brasileiro, a implementação de políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem promovido avanços significativos na promoção de uma educação mais inclusiva (BRASIL, 2008).

A formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo, pois são os educadores que interagem diretamente com os alunos e têm a responsabilidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dos estudantes (SLEE, 2011). Como argumentado por Avramidis e Norwich (2002), "a atitude dos professores em relação à inclusão e suas habilidades na implementação de práticas inclusivas são influenciadas pela formação recebida" (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002, p. 135). É essencial que os programas de formação de professores ofereçam não apenas conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas também oportunidades práticas para desenvolver competências eficazes.

Neste contexto, esta pesquisa visa explorar como os programas de formação de professores têm abordado a temática da educação inclusiva no cenário brasileiro, identificando desafios enfrentados e estratégias bem-sucedidas adotadas. A análise crítica desses programas permitirá não apenas avaliar o impacto das iniciativas existentes, mas também propor recomendações para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

## CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva tem evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo uma mudança paradigmática na educação que busca assegurar o acesso equitativo e

a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Segundo Booth e Ainscow (2011), "a inclusão não se trata apenas de colocar os alunos na mesma sala de aula, mas de reestruturar as políticas e práticas educacionais para atender às necessidades variadas de todos os alunos" (p. 25). Esse entendimento vai além da simples integração física, enfatizando a transformação dos sistemas educacionais para garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A UNESCO (2009) define a educação inclusiva como um processo que visa a responder e satisfazer a diversidade das necessidades de todos os alunos por meio de uma maior participação nas escolas, comunidades e sociedades. Isso implica em mudanças nas práticas pedagógicas, currículos, ambientes educacionais, estratégias de suporte e políticas educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A implementação da educação inclusiva requer não apenas políticas e legislações adequadas, mas também uma mudança cultural e prática dentro das instituições educacionais (FLORIAN & SPRATT, 2013). É um compromisso com a equidade, a diversidade e a justiça social na educação, reconhecendo que a diversidade é uma característica natural e enriquecedora da sociedade.

## **POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL**

As políticas e legislações, tanto no âmbito nacional quanto internacional, são cruciais para a promoção de uma educação inclusiva, pois estabelecem diretrizes e normas que garantem o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, como deficiência, origem étnica, gênero, ou situação socioeconômica. Em nível internacional, documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Declaração de Salamanca fornecem uma base sólida para a inclusão, afirmando o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade dentro do sistema educacional regular.

No contexto nacional, as legislações específicas, como as leis de educação inclusivas, garantem que as políticas internacionais sejam adaptadas e adaptadas de acordo com as realidades locais. Essas leis desabilitam que as instituições educacionais desenvolvem e adotam práticas que atendem às necessidades de todos os alunos, garantindo recursos adequados, formação de professores, e adaptação curricular. Além disso, essas políticas também estabelecem mecanismos de monitoramento e avaliação para garantir que os direitos educacionais sejam respeitados e que as práticas inclusivas sejam continuamente aprimoradas.

A implementação dessas políticas não apenas garante que todos os alunos tenham o direito ao aprendizado, mas também promove uma cultura de respeito à diversidade e equidade dentro das escolas. Assim, políticas e legislações desempenham um papel essencial não apenas na criação de uma estrutura legal para a educação inclusiva, mas também na transformação prática do sistema educacional, garantindo que nenhum aluno fique para trás.

### **LEGISLAÇÃO NACIONAL**

Um No contexto brasileiro, a legislação educacional tem evoluído para promover a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes gerais para a educação nacional e reforça o direito à educação inclusiva

como um princípio fundamental (BRASIL, 1996). Segundo esta legislação, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a inclusão dos alunos com deficiência.

Além da LDBEN, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 7.611/11, reafirma o compromisso do Brasil com a inclusão escolar ao promover ações e programas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2011).

## **LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL**

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um marco fundamental para a promoção da educação inclusiva. Esta declaração destaca a importância de adaptar as escolas para atender às necessidades de todos os alunos e de eliminar as barreiras à participação na educação regular. A Declaração de Salamanca influenciou a elaboração de políticas educacionais inclusivas em diversos países ao redor do mundo

## **IMPACTO DAS POLÍTICAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL**

As políticas educacionais têm um impacto significativo na prática educacional, influenciando desde a estruturação dos currículos até a formação de professores e a organização das escolas (SLEE, 2011). Segundo Slee (2011), "às políticas inclusivas não são apenas declarações de intenção, mas precisam ser implementadas de forma eficaz para garantir a real inclusão de todos os alunos na educação regular" (p. 45).

## **DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Apesar dos avanços, a implementação das políticas de educação inclusiva enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança por parte dos educadores, a falta de recursos adequados e a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011).

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva, capacitando os educadores para atender às diversas necessidades dos alunos em contextos escolares diversos.

## **DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores para a educação inclusiva enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de desenvolver competências específicas para lidar com a diversidade e a complexidade das salas de aula contemporâneas (FORLIN, LOREMAN, & SHARMA, 2009). Segundo esses autores, "a formação de professores deve ir além do conhecimento teórico

e incluir experiências práticas e reflexivas que preparem os educadores para enfrentar os desafios da inclusão" (p. 112).

## **MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diferentes modelos de formação de professores têm sido propostos para melhorar a preparação dos educadores em educação inclusiva. Por exemplo, o modelo colaborativo, que enfatiza a parceria entre professores regulares e especialistas em educação especial, tem se mostrado eficaz na promoção de práticas pedagógicas inclusivas (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002).

## **COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO**

As competências necessárias para a inclusão educacional envolvem não apenas habilidades técnicas, mas também atitudes e valores que promovam a equidade e a justiça social na educação (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011). Florian e Black-Hawkins (2011) argumentam que "os professores precisam desenvolver uma compreensão profunda das necessidades dos alunos diversos e adaptar suas práticas pedagógicas de maneira responsiva e inclusiva" (p. 823).

## **ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Estratégias eficazes de desenvolvimento profissional são essenciais para apoiar a formação contínua dos professores em educação inclusiva. Isso inclui oportunidades de aprendizagem baseadas em prática, mentorias e colaboração entre pares, que permitem aos educadores refletir sobre suas práticas e buscar aprimoramentos constantes (SLEE, 2011).

## **MODELOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores em educação inclusiva requer a adoção de modelos e estratégias que preparem adequadamente os educadores para atender às diversas necessidades dos alunos em contextos educacionais inclusivos.

## **MODELO COLABORATIVO**

Um dos modelos mais reconhecidos na formação de professores para a educação inclusiva é o modelo colaborativo. Este modelo enfatiza a parceria entre professores regulares e especialistas em educação especial para promover práticas pedagógicas inclusivas (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002). Avramidis e Norwich (2002) afirmam que "a colaboração entre professores regulares e especialistas pode facilitar a adaptação do currículo e das estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos com deficiência" (p. 140).

## **APRENDIZAGEM BASEADA NA PRÁTICA**

A aprendizagem baseada na prática é uma estratégia eficaz na formação de professores

para a educação inclusiva. Segundo Florian e Spratt (2013), "a formação de professores deve proporcionar oportunidades práticas para os educadores experimentarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas inclusivas" (p. 78). Essa abordagem permite aos professores adquirirem habilidades práticas e desenvolverem uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos diversos.

## **USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS**

O uso de tecnologias assistivas também é uma estratégia importante na formação de professores para a educação inclusiva. Tecnologias como softwares educacionais adaptados, dispositivos de acessibilidade e aplicativos móveis podem facilitar o acesso e a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011).

## **DESAFIOS E BARREIRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Outro A formação de professores para a educação inclusiva enfrenta uma série de desafios e barreiras que impactam a eficácia e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

## **RESISTÊNCIA À MUDANÇA**

Um dos principais desafios enfrentados na formação de professores é a resistência à mudança por parte dos educadores. Muitos professores podem mostrar relutância em adotar novas abordagens pedagógicas ou em modificar suas práticas de ensino para atender melhor aos alunos com necessidades educacionais especiais (SLEE, 2011). Slee (2011) observa que "a resistência à mudança pode ser motivada por preocupações sobre carga de trabalho, falta de recursos ou falta de preparação adequada" (p. 92).

## **FALTA DE RECURSOS ADEQUADOS**

A falta de recursos adequados é outra barreira significativa na formação de professores para a educação inclusiva. Recursos como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, e suportes pedagógicos especializados são essenciais para apoiar a prática educacional inclusiva, mas muitas vezes são escassos ou inadequadamente distribuídos (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011).

## **NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO CONTÍNUA**

A necessidade de capacitação contínua dos professores também é um desafio crítico na formação para a educação inclusiva. A formação inicial é frequentemente insuficiente para desenvolver as habilidades necessárias para lidar com a diversidade dos alunos, e programas de desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para atualizar e aprimorar as competências dos educadores ao longo de suas carreiras (FORLIN, LOREMAN, & SHARMA, 2009).

## **APOIO INSTITUCIONAL E POLÍTICO**

O apoio institucional e político é fundamental para superar os desafios na formação de professores para a educação inclusiva. Políticas educacionais claras e eficazes, juntamente com recursos adequados e um compromisso institucional com a inclusão, são necessários para garantir que os professores tenham o suporte necessário para implementar práticas inclusivas de maneira eficaz (FLORIAN & SPRATT, 2013).

## **METODOLOGIA**

Nesta seção, será apresentada a metodologia utilizada para investigar a formação de professores em educação inclusiva, destacando os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

## **DESENHO DA PESQUISA**

O desenho desta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerando que essa metodologia é adequada para explorar as complexidades e nuances envolvidas na formação de professores para a educação inclusiva (MERRIAM, 2009). Segundo Merriam (2009), a pesquisa qualitativa permite uma compreensão profunda dos contextos, experiências e percepções dos participantes, essenciais para investigar como os programas de formação estão sendo implementados e percebidos pelos professores.

A escolha por uma abordagem qualitativa foi motivada pela necessidade de capturar as vozes e as experiências dos professores em relação às práticas inclusivas, permitindo uma análise rica e detalhada dos dados coletados (PATTON, 2002). Como argumenta Patton (2002), a pesquisa qualitativa é fundamental para explorar questões complexas e contextuais, como as dinâmicas da formação de professores e os impactos percebidos nas práticas pedagógicas.

Este desenho metodológico visa não apenas descrever os processos de formação, mas também compreender as percepções dos professores sobre a eficácia das estratégias de formação para a promoção da educação inclusiva. Ao adotar uma abordagem qualitativa, esta pesquisa busca revelar insights significativos que possam informar práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

## **PARTICIPANTES**

A seleção dos participantes neste estudo foi conduzida através de uma abordagem de amostragem intencional, considerando a importância de garantir a representatividade de diferentes experiências e contextos educacionais relacionados à formação em educação inclusiva (PATTON, 2002). A amostragem intencional permite que sejam identificados participantes que possam oferecer insights significativos sobre os fenômenos estudados, enriquecendo a compreensão das práticas de formação de professores (MERRIAM, 2009).

Os critérios de inclusão foram estabelecidos com base na experiência dos professores em práticas inclusivas, sua formação acadêmica e profissional, bem como o engajamento em iniciativas educacionais que promovem a inclusão escolar. A diversidade de perfis dos

participantes proporcionou uma visão abrangente das percepções e desafios enfrentados na implementação das políticas de educação inclusiva.

Seguindo as orientações éticas, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, consentiram voluntariamente em participar e tiveram suas identidades protegidas por meio da garantia de anonimato e confidencialidade dos dados coletados (MERRIAM, 2009).

Esta abordagem metodológica permitiu capturar uma variedade de perspectivas sobre a formação de professores para a educação inclusiva, essencial para a análise detalhada das práticas e políticas educacionais voltadas para a inclusão.

## **COLETA DE DADOS**

A coleta de dados neste estudo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, uma abordagem metodológica comum em pesquisas qualitativas que permite explorar profundamente as percepções e experiências dos participantes em relação à formação em educação inclusiva (MERRIAM, 2009). As entrevistas foram conduzidas pessoalmente, proporcionando um ambiente propício para a troca de informações detalhadas e aprofundadas sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos professores (PATTON, 2002).

Segundo Merriam (2009), as entrevistas semiestruturadas são particularmente eficazes para explorar questões complexas e contextuais, permitindo que os participantes expressem suas opiniões e reflexões de maneira ampla e flexível. Esse método facilitou a coleta de dados ricos e significativos sobre os desafios enfrentados pelos professores na implementação das políticas de inclusão educacional e as estratégias adotadas para superá-los.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro pré-definido, elaborado com base na revisão da literatura e nos objetivos da pesquisa, garantindo consistência nas questões abordadas e permitindo uma comparação sistemática das respostas dos participantes (PATTON, 2002). Essa abordagem metodológica contribuiu para a obtenção de insights profundos e detalhados sobre as percepções dos professores em relação à formação para a educação inclusiva.

Além disso, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, assegurando a precisão e a fidelidade dos dados coletados (MERRIAM, 2009). A análise dos dados transcritos seguiu uma abordagem indutiva, centrada na identificação de padrões, temas e insights emergentes que ajudaram a responder às questões de pesquisa propostas.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A análise dos dados neste estudo seguiu uma abordagem indutiva, que é característica de pesquisas qualitativas e permite a descoberta de padrões, temas e insights a partir dos dados coletados (MERRIAM, 2009). Esta abordagem é essencial para explorar as complexidades das percepções e experiências dos professores em relação à formação em educação inclusiva, sem impor limitações pré-concebidas aos resultados (PATTON, 2002).

Segundo Merriam (2009), a análise indutiva envolve a codificação dos dados para identificar categorias e temas emergentes, que são então organizados em um formato que permite uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Esse processo de análise permite que os pesquisadores façam conexões entre diferentes partes dos dados e desenvolvam

explicações substantivas para os fenômenos observados.

Os dados transcritos das entrevistas foram codificados de forma sistemática, utilizando um processo iterativo que envolveu a categorização inicial dos dados seguida pela identificação de padrões recorrentes (PATTON, 2002). Essa abordagem metodológica proporcionou uma estrutura analítica robusta para explorar as percepções dos professores sobre a eficácia das estratégias de formação em promover práticas pedagógicas inclusivas.

Adicionalmente, a triangulação de dados foi realizada através da comparação das respostas dos participantes e da revisão constante dos dados durante o processo de análise, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados (MERRIAM, 2009). Essa prática metodológica fortaleceu as conclusões alcançadas, ao permitir uma verificação cruzada das informações coletadas e uma interpretação mais robusta dos achados.

## **PARCERIAS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

A colaboração entre escola, família e comunidade desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e no apoio ao desenvolvimento integral dos alunos.

### **IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE**

A colaboração entre escola, família e comunidade é um elemento essencial para promover um ambiente educacional inclusivo e de apoio para todos os alunos.

A interação positiva entre escola, família e comunidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e social dos alunos (CHRISTENSON & SHERIDAN, 2001). Esta colaboração fortalece não apenas o suporte emocional e prático oferecido aos alunos, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem ao integrar recursos e perspectivas variadas.

Segundo Epstein (2011), "parcerias efetivas entre escola, família e comunidade podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos, reduzir taxas de evasão escolar e promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo" (p. 78). Essa colaboração facilita a troca de informações, expectativas e responsabilidades entre todos os envolvidos na educação das crianças e jovens.

Além disso, a participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar dos alunos está correlacionada com resultados acadêmicos mais positivos e um maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares (SUI-CHU & WILLMS, 1996). Sui-Chu e Willms (1996) destacam que "o envolvimento dos pais na educação de seus filhos é um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, contribuindo diretamente para o sucesso educacional" (p. 132).

A colaboração eficaz entre escola, família e comunidade não apenas fortalece a qualidade da educação oferecida, mas também promove um ambiente de apoio e inclusão para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

## **PAPEL DOS PAIS E RESPONSÁVEIS**

O envolvimento ativo dos pais e responsáveis na educação dos seus filhos é fundamental para o sucesso acadêmico e social dos alunos, especialmente em contextos de educação inclusiva.

Os pais desempenham um papel crucial na colaboração escola-família-comunidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional e emocional de seus filhos (CHRISTENSON & SHERIDAN, 2001). A participação dos pais nas atividades escolares, como reuniões de pais e encontros com os professores, fortalece o vínculo entre a escola e a família, promovendo um ambiente de apoio e engajamento para os alunos.

De acordo com Epstein (2011), "os pais e responsáveis que participam ativamente na educação de seus filhos tendem a demonstrar maior interesse e compromisso com o sucesso acadêmico dos alunos" (p. 112). Esse engajamento não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a melhoria do clima escolar e para a redução das taxas de evasão.

Além disso, a parceria entre pais e escola é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais personalizadas que atendam às necessidades específicas dos alunos, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (SUI-CHU & WILLMS, 1996). Sui-Chu e Willms (1996) afirmam que "o envolvimento dos pais na educação de seus filhos é um preditor significativo de desempenho acadêmico e comportamental dos alunos" (p. 135).

Ao reconhecer e valorizar o papel dos pais e responsáveis na colaboração escola-família-comunidade, as escolas podem criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, promovendo o sucesso educacional de todos os alunos.

## **ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE**

O envolvimento da comunidade é um aspecto crucial na colaboração entre escola, família e comunidade, contribuindo significativamente para a promoção da educação inclusiva e para o sucesso dos alunos.

A comunidade desempenha um papel vital ao oferecer suporte emocional, recursos educacionais adicionais e oportunidades de aprendizagem que complementam o currículo escolar (SUI-CHU & WILLMS, 1996). A participação ativa da comunidade enriquece o ambiente de aprendizagem ao proporcionar experiências educacionais diversificadas e relevantes para os alunos.

Segundo Epstein (2011), "parcerias eficazes entre escola, família e comunidade podem expandir os recursos disponíveis para os alunos, proporcionando acesso a mentores, programas extracurriculares e atividades de enriquecimento que promovem o desenvolvimento integral" (p. 145). Esse envolvimento não apenas amplia as oportunidades educacionais, mas também fortalece os laços sociais e culturais dentro da comunidade escolar.

Além disso, a colaboração entre escolas e organizações comunitárias pode facilitar a implementação de iniciativas educacionais inovadoras e a resposta às necessidades específicas dos alunos (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011). Florian e Black-Hawkins (2011) argumentam que "a participação da comunidade na educação pode melhorar o acesso dos alunos a recursos educacionais adaptados e personalizados, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo" (p. 825).

Ao reconhecer e incentivar o envolvimento da comunidade na educação, as escolas podem criar um ambiente educacional mais rico e inclusivo, beneficiando diretamente o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

## DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EFETIVAS

A construção de parcerias efetivas entre escola, família e comunidade apresenta desafios significativos que podem impactar a qualidade e a eficácia do suporte oferecido aos alunos.

Um dos principais desafios é a diversidade de expectativas e percepções entre os diferentes atores envolvidos na educação (SHELDON & EPSTEIN, 2005). Sheldon e Epstein (2005) destacam que "diferenças culturais, sociais e econômicas podem dificultar a comunicação eficaz e a colaboração entre escola, família e comunidade, afetando negativamente o apoio prestado aos alunos" (p. 200).

Além disso, a falta de recursos e de infraestrutura adequada também representa um obstáculo significativo na construção de parcerias efetivas (FLORIAN & BLACK-HAWKINS, 2011). Florian e Black-Hawkins (2011) observam que "a escassez de recursos educacionais pode limitar a capacidade das escolas de envolver efetivamente os pais e a comunidade, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida" (p. 820).

Outro desafio importante é a falta de tempo e de comprometimento por parte dos diferentes atores para participar ativamente das atividades escolares e comunitárias (EPSTEIN, 2011). Epstein (2011) ressalta que "a agenda lotada dos pais e responsáveis, aliada às demandas profissionais e pessoais, pode dificultar a participação regular e consistente nas iniciativas escolares" (p. 130).

Para superar esses desafios, é fundamental que as escolas adotem estratégias eficazes de comunicação e de engajamento com a comunidade, valorizando e respeitando as diferentes perspectivas e contribuições de todos os envolvidos na educação dos alunos (CHRISTENSON & SHERIDAN, 2001).

## MELHORIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO

A colaboração entre escola, família e comunidade desempenha um papel crucial na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, influenciando positivamente seus resultados educacionais.

Estudos demonstram consistentemente que o envolvimento dos pais na educação de seus filhos está fortemente associado a um melhor desempenho escolar. Segundo Epstein (2011), "o apoio contínuo dos pais está correlacionado positivamente com o desempenho dos alunos em diversas disciplinas acadêmicas, incluindo matemática, leitura e ciências" (p. 150). Isso sugere que quanto maior o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos, maiores são as chances de sucesso acadêmico.

Além disso, Henderson e Mapp (2002) destacam que "a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educativo não apenas aumenta a frequência escolar, mas também melhora significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos" (p. 35). Este envolvimento pode incluir desde o acompanhamento das tarefas de casa até o apoio emocional e motivacional, que são essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

A pesquisa também indica que programas de parceria entre escola e família, como visitas domiciliares e reuniões regulares de pais, são eficazes para fortalecer essa colaboração

e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (SHELDON & EPSTEIN, 2005). Sheldon e Epstein (2005) observam que "a implementação de estratégias que promovam uma comunicação aberta e construtiva entre escola e família é fundamental para maximizar o potencial educacional dos estudantes" (p. 200).

A promoção de parcerias efetivas entre escola, família e comunidade não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, proporcionando-lhes suporte contínuo e adequado ao longo de sua jornada educativa.

## **ENRIQUECIMENTO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

A colaboração entre escola, família e comunidade desempenha um papel crucial no enriquecimento do ambiente de aprendizagem, proporcionando oportunidades diversificadas e recursos educacionais que promovem um aprendizado mais eficaz e significativo.

A integração de diferentes recursos educacionais e experiências culturais enriquece significativamente o ambiente de aprendizagem dos alunos. Epstein (2011) argumenta que "parcerias eficazes entre escola, família e comunidade expandem os horizontes educacionais dos estudantes ao oferecer acesso a programas extracurriculares, atividades culturais e mentores que complementam o currículo escolar" (p. 160). Isso não apenas diversifica as experiências de aprendizagem dos alunos, mas também promove um engajamento mais profundo nas atividades escolares.

Além disso, a colaboração entre diferentes partes interessadas no processo educativo facilita a adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos e às demandas locais. Segundo Florian e Black-Hawkins (2011), "a participação da comunidade na definição das prioridades educacionais e na implementação de projetos pedagógicos contribui para um ensino mais contextualizado e relevante para os estudantes" (p. 830). Isso não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também fortalece a conexão entre o aprendizado na escola e a vida fora dela.

A pesquisa indica que escolas que promovem parcerias eficazes com a comunidade tendem a apresentar um clima escolar mais positivo e inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e apoiados em seu desenvolvimento educacional (HENDERSON & MAPP, 2002). Henderson e Mapp (2002) destacam que "a colaboração entre escola e comunidade cria um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, onde os alunos se beneficiam de uma variedade de recursos e experiências que ampliam suas perspectivas acadêmicas e sociais" (p. 40).

A promoção de parcerias efetivas entre escola, família e comunidade não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem dos alunos, mas também fortalece a qualidade da educação oferecida, preparando-os melhor para os desafios do mundo contemporâneo.

## **DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES POSITIVAS**

A colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenvolvimento de relações positivas entre todos os envolvidos na educação dos alunos. Essas relações são essenciais para criar um ambiente escolar acolhedor e propício ao aprendizado, contribuindo significativamente para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico dos

estudantes.

O estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade promove a construção de relações de confiança e respeito mútuo. Segundo Christenson e Sheridan (2001), "a colaboração entre essas partes interessadas cria um ambiente de apoio emocional e social que beneficia diretamente o desenvolvimento integral dos alunos" (p. 95). Essas relações positivas são fundamentais para criar um ambiente escolar onde os alunos se sintam seguros, valorizados e motivados para aprender.

Pesquisas demonstram que pais e responsáveis que se envolvem ativamente na vida escolar de seus filhos tendem a desenvolver uma relação mais próxima com os educadores, o que facilita uma comunicação aberta e construtiva (HENDERSON & MAPP, 2002). Henderson e Mapp (2002) argumentam que "o envolvimento dos pais na educação de seus filhos não apenas fortalece o suporte acadêmico, mas também promove um clima escolar mais positivo e inclusivo" (p. 50).

Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade permite o compartilhamento de responsabilidades e a construção de uma visão comum sobre o desenvolvimento educacional dos alunos. Epstein (2011) destaca que "quando há uma colaboração eficaz entre todas as partes envolvidas, as decisões são tomadas de maneira mais inclusiva e responsável, promovendo uma gestão escolar mais democrática e transparente" (p. 170).

O desenvolvimento de relações positivas entre escola, família e comunidade não apenas fortalece o apoio emocional e social aos alunos, mas também promove um ambiente escolar mais coeso e eficaz na promoção do sucesso educacional.

## **PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**

A colaboração entre escola, família e comunidade desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades dos alunos e enriquecidas pela diversidade de experiências e recursos educacionais disponíveis.

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras requer um ambiente de colaboração e troca de conhecimentos entre educadores, pais e membros da comunidade. Segundo Sheldon e Epstein (2005), "parcerias eficazes estimulam a adoção de métodos de ensino mais dinâmicos e inclusivos, que consideram as diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos" (p. 215). Isso não apenas diversifica as estratégias de ensino, mas também aumenta o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

A pesquisa de Henderson e Mapp (2002) destaca que "escolas que promovem parcerias com a comunidade têm maior probabilidade de experimentar novas abordagens pedagógicas, como aprendizagem baseada em projetos e métodos colaborativos de ensino, que estão alinhados com as expectativas educacionais contemporâneas" (p. 55). Essas práticas não apenas estimulam a criatividade e a inovação entre os educadores, mas também proporcionam aos alunos uma educação mais relevante e contextualizada.

Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade facilita a implementação de programas extracurriculares e atividades enriquecedoras que complementam o currículo escolar. Epstein (2011) ressalta que "a oferta de programas extracurriculares, como clubes de

ciências, artes e esportes, promove um aprendizado mais holístico e integral, atendendo às múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos" (p. 180). Essas atividades não apenas incentivam a participação dos alunos, mas também contribuem para seu desenvolvimento pessoal e social.

A promoção de práticas pedagógicas inovadoras através da colaboração entre escola, família e comunidade não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também prepara os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI, promovendo um ensino de qualidade e relevante.

## **DISCUSSÕES**

As discussões sobre a colaboração entre escola, família e comunidade têm sido amplamente exploradas na literatura educacional, destacando a importância dessa parceria para o desenvolvimento educacional e social dos alunos. Neste tópico, serão abordados aspectos como a eficácia das parcerias, os desafios enfrentados e as estratégias para aprimorar essa colaboração.

## **DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PARCERIAS EFETIVAS**

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de parcerias efetivas entre escola, família e comunidade enfrenta diversos desafios. Um dos principais desafios é a falta de comunicação e colaboração entre as partes interessadas. Sheldon e Epstein (2005) observam que "a falta de tempo, recursos e compreensão mútua pode dificultar a construção de parcerias sustentáveis e produtivas" (p. 225). Superar esses desafios requer um esforço conjunto para estabelecer canais de comunicação abertos e transparentes.

Além disso, questões de desigualdade socioeconômica e cultural podem influenciar a participação e o engajamento dos pais e membros da comunidade na vida escolar. Segundo Hill et al. (2004), "é essencial adotar estratégias que promovam a inclusão e respeitem as diversas realidades socioeconômicas e culturais das famílias envolvidas" (p. 75). Isso requer uma abordagem sensível e adaptativa para garantir que todas as partes interessadas se sintam valorizadas e respeitadas na parceria educacional.

## **ESTRATÉGIAS PARA APRIMORAR A COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE**

Para aprimorar a colaboração entre escola, família e comunidade, são necessárias estratégias eficazes que promovam uma participação significativa e sustentável. Epstein (2011) sugere que "a criação de programas estruturados de parceria, como comitês consultivos escolares e reuniões regulares de pais, pode fortalecer os laços entre as partes interessadas e promover uma cultura de confiança e colaboração" (p. 200). Essas estratégias não apenas incentivam o envolvimento ativo, mas também permitem que todas as vozes sejam ouvidas na tomada de decisões educacionais.

Além disso, investir na formação de educadores e líderes escolares para facilitar parcerias eficazes é fundamental. Mapp (2010) destaca que "os líderes escolares desempenham

um papel crucial na promoção de uma cultura de colaboração e na implementação de práticas que valorizem e fortaleçam as parcerias com a comunidade" (p. 120). Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de comunicação, negociação e resolução de conflitos que são essenciais para o sucesso das parcerias educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a colaboração entre escola, família e comunidade é um componente essencial para o sucesso educacional e social dos alunos. Ao fortalecer essas parcerias e superar os desafios identificados, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI. É fundamental que educadores, pais, líderes comunitários e pesquisadores continuem a trabalhar juntos para promover práticas educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2005). Compreender o desenvolvimento de escolas inclusivas. Londres: Routledge Falmer.
- ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL. (2013). Declaração de Helsinque da Associação Médica Mundial: Princípios éticos para pesquisas médicas envolvendo seres humanos. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. doi:10.1001/jama.2013.281053
- AVRAMIDIS, E. e Norwich, B. (2002). Atitudes dos professores relativamente à integração/inclusão: Uma revisão da literatura. *Jornal Europeu de Necessidades Educacionais Especiais*, 17(2), 129-147.
- BOGDAN, RC e Biklen, SK (2007). Pesquisa qualitativa para educação: uma introdução às teorias e métodos (5ª ed.). Boston, MA: Pearson.
- BOOTH, T. e Ainscow, M. (2011). Índice para inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (3ª ed.). Bristol, Reino Unido: Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.
- BRASIL. (2008). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- BRASIL. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras exceções. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)
- CHRISTENSON, SL e Sheridan, SM (Eds.). (2001). Escola e famílias: Criando conexões essenciais para a aprendizagem. Nova York, NY: Guilford Press.
- EPSTEIN, JL (2011). Parcerias escola, família e comunidade: Preparando educadores e melhorando as escolas (2ª ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- FLORIAN, L. e Spratt, J. (Eds.). (2013). Alcançando a educação inclusiva: Mensagens da pesquisa e da prática. Nova York, NY: Routledge.
- FLORIAN, L. e Black-Hawkins, K. (2011). Explorando a pedagogia inclusiva. *Jornal Britânico de Pesquisa Educacional*, 37(5), 813-828. doi:10.1080/01411926.2010.508034
- FORLIN, C., Loreman, T. e Sharma, U. (2009). Os dilemas da formação de professores para a inclusão: um estudo etnográfico crítico. Rotterdam, NL: Sense Publishers
- MERRIAM, SB (2009). Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PATTON, MQ (2002). Pesquisa qualitativa e métodos de avaliação (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Publicações Sage.
- SLEE, R. (2011). A escola irregular: exclusão, escolarização e educação inclusiva. Abingdon, Oxon: Routledge.
- SUI-CHU, EH e Willms, JD (1996). Efeitos do envolvimento dos pais no desempenho da oitava série. *Sociologia da Educação*, 69(2), 126-141. doi:10.2307/2112804
- UNESCO. (1994). A declaração de Salamanca e o quadro de ação em matéria de educação especial. Paris, FR: UNESCO.
- UNESCO. (2009). Diretrizes políticas sobre inclusão na educação. Paris, FR: UNESCO.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ESTRATÉGIAS EFICAZES E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**  
TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: EFFECTIVE STRATEGIES  
AND IMPACTS ON PEDAGOGICAL PRACTICE  
FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS  
EFECTIVAS E IMPACTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Ariadne Oliveira Mendes de Melo  
aribiomedica@hotmail.com

MELO, Ariadne Oliveria Mendes de. **Formação de professores para a educação inclusiva: estratégias eficazes e impactos na prática pedagógica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 80 – 92 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

## RESUMO

A formação de professores para a educação inclusiva é um tema crucial na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências ou características específicas. Este artigo aborda as estratégias mais utilizadas na preparação de docentes para lidar com a diversidade em sala de aula, destacando programas de formação continuada, oficinas práticas e o uso de metodologias ativas que favorecem a inclusão. Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais nos educadores é enfatizado como essencial para o acolhimento de todos os alunos.

Entre as principais estratégias destacam-se a criação de ambientes colaborativos entre professores e especialistas em educação especial, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação curricular, que permitem que os professores ofereçam um ensino diferenciado e acessível. A formação também deve contemplar a conscientização sobre as legislações e políticas de inclusão, assegurando que os docentes conheçam seus direitos e responsabilidades nesse contexto.

Os impactos dessas estratégias na prática pedagógica são amplos, contribuindo para a construção de uma sala de aula inclusiva onde as barreiras à aprendizagem são minimizadas. Professores mais preparados são capazes de identificar e intervir de forma eficaz nas dificuldades de aprendizagem, promovendo uma maior participação dos alunos com deficiência ou necessidades especiais no processo de ensino. Essas práticas não só aprimoram o desempenho acadêmico desses alunos, como também enriquecem a experiência de todos os estudantes, promovendo valores de empatia, respeito à diversidade e cidadania. Em suma, a formação de professores para a educação inclusiva é essencial para a criação de um sistema educacional mais justo e eficaz. Estratégias bem-sucedidas de capacitação não apenas aprimoram a prática pedagógica, mas também têm um impacto positivo significativo na experiência de aprendizagem dos alunos, incentivando um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Educação equitativa.

## SUMMARY

Teacher training for inclusive education is a crucial issue in promoting equitable and quality education for all students, regardless of their abilities, disabilities or specific characteristics. This article addresses the most commonly used strategies in preparing teachers to deal with diversity in the classroom, highlighting ongoing training programs, practical workshops and the use of active methodologies that favor inclusion. In addition, the development of socio-emotional skills in educators is emphasized as essential for welcoming all students.

Among the main strategies are the creation of collaborative environments between teachers and special education specialists, the use of assistive technologies and curricular adaptation, which allow teachers to offer differentiated and accessible teaching. Training should also include awareness of inclusion legislation and policies, ensuring that teachers know their rights and responsibilities in this context.

The impacts of these strategies on pedagogical practice are broad, contributing to the construction of an inclusive classroom where barriers to learning are minimized. Better prepared teachers are able to identify and effectively intervene in learning difficulties, promoting greater participation of students with disabilities or special needs in the teaching process. These practices not only improve the academic performance of these students, but also enrich the experience of all students, promoting values of empathy, respect for diversity and citizenship. In short, teacher training for inclusive education is essential to creating a more fair and effective education system. Successful training strategies not only improve pedagogical practice, but also have a significant positive impact on the learning experience of students, encouraging a truly inclusive and equitable school environment.

**Keywords:** Teacher training. Inclusive education. Pedagogical practices. Equitable education.

## RESUMEN

La formación de docentes para una educación inclusiva es una cuestión crucial para promover una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, discapacidades o características específicas. Este artículo aborda las estrategias más utilizadas para preparar a los docentes para abordar la diversidad en el aula, destacando los programas de educación continua, los talleres prácticos y el uso de metodologías activas que favorezcan la inclusión. Además, se enfatiza que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los educadores es esencial para dar la bienvenida a todos los estudiantes.

Entre las principales estrategias destacan la creación de ambientes colaborativos entre docentes y especialistas en educación especial, el uso de tecnologías asistivas y la adaptación curricular, que permitan a los docentes ofrecer una enseñanza diferenciada y accesible. La formación también debe incluir conciencia sobre la legislación y las políticas de inclusión, garantizando que los docentes conozcan sus derechos y responsabilidades en este contexto. Los impactos de estas estrategias en la práctica pedagógica son amplios y contribuyen a la construcción de un aula inclusiva donde se minimizan las barreras al aprendizaje. Docentes más preparados son capaces de identificar e intervenir eficazmente en las dificultades de aprendizaje, promoviendo una mayor participación de los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales en el proceso de enseñanza. Estas prácticas no sólo mejoran el rendimiento académico de estos estudiantes, sino que también enriquecen la experiencia de todos los estudiantes, promoviendo valores de empatía, respeto a la diversidad y ciudadanía. En resumen, la formación docente para la educación inclusiva es esencial para crear un sistema educativo más justo y eficaz. Las estrategias exitosas de desarrollo de capacidades no solo mejoran la práctica docente, sino que también tienen un impacto positivo significativo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, fomentando un ambiente escolar verdaderamente inclusivo y equitativo.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación inclusiva. Prácticas pedagógicas. Educación equitativa.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido reconhecida globalmente como um princípio fundamental para garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (UNESCO, 2009). Para que este princípio seja efetivamente implementado, é crucial que os professores estejam adequadamente preparados para atender a diversidade de alunos em suas salas de aula (SLEE, 2011).

A formação de professores desempenha um papel central na promoção da inclusão educacional, capacitando-os não apenas com habilidades pedagógicas, mas também com competências específicas para adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno (FORLIN, 2010). Como destacado por Fullan (2007), essa preparação não se limita apenas ao início da carreira, mas deve ser contínua e adaptável às mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades dos estudantes ao longo do tempo.

Apesar do reconhecimento da importância da formação contínua dos professores para a educação inclusiva, diversos desafios persistem. Estes incluem a falta de recursos adequados, a resistência à mudança por parte de alguns profissionais, e a necessidade de uma abordagem holística que incorpore tanto conhecimentos teóricos quanto práticos (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002).

Diante desse contexto, este artigo propõe uma análise aprofundada das estratégias eficazes de formação de professores para a educação inclusiva, investigando como programas de formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo podem ser concebidos e implementados para maximizar o impacto positivo na prática pedagógica.

## DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva é um princípio educacional que busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade dentro do ambiente escolar regular (UNESCO, 2009). Esta abordagem não apenas promove a equidade e a justiça social, mas também enriquece a experiência educacional ao valorizar e respeitar a diversidade humana (SLEE, 2011).

Ao adotar a educação inclusiva, as escolas não apenas têm a certeza de que cada aluno receba a mesma oportunidade de aprender e se desenvolver, mas também traz benefícios para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa abordagem é crucial para a promoção da justiça social, pois combate a exclusão e a discriminação, regulamentando o valor intrínseco de cada indivíduo

Além disso, a educação inclusiva enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, ao fomentar um ambiente onde a diversidade não é só aceita, mas celebrada. Quando as diferenças são respeitadas e incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem, todos se beneficiam de uma educação mais completa e significativa. Esse ambiente inclusivo estimula a empatia, a cooperação e o respeito mútuo, preparando os alunos para conviverem em uma sociedade plural e diversa.

## DEFINIÇÃO E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é fundamentada no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, devem ter igual acesso a uma educação de qualidade em um ambiente educacional regular (UNESCO, 2009). Segundo a UNESCO, a inclusão educacional não se limita apenas à presença física dos alunos na sala de aula, mas engloba a remoção de barreiras que possam impedir sua participação plena e eficaz no processo educativo (UNESCO, 2009).

Essa abordagem proativa visa garantir que todos os alunos tenham suas necessidades reconhecidas e atendidas através de práticas educacionais flexíveis e adaptativas. Conforme destacado por Slee (2011), "a inclusão educacional desafia as práticas tradicionais de segregação e exclusão ao reconhecer e valorizar a diversidade como um recurso para enriquecer o ambiente educativo" (p. 72). Essa perspectiva não apenas promove a equidade, mas também fortalece a coesão social ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais.

Os princípios da educação inclusiva também enfatizam a importância da colaboração entre educadores, famílias e comunidades para apoiar o desenvolvimento holístico dos alunos (UNESCO, 2009). Esta abordagem colaborativa não apenas facilita a identificação precoce das necessidades dos alunos, mas também promove um ambiente escolar acolhedor e solidário onde todos se sintam valorizados e incluídos.

## PAPEL CRUCIAL DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

A implementação bem-sucedida da educação inclusiva depende significativamente do papel dos professores como agentes chave no ambiente escolar. Segundo Forlin (2010), "os

professores desempenham um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, acessíveis e significativos para todos os alunos, independentemente de suas capacidades" (p.45). Esta visão sublinha a importância não apenas das competências pedagógicas dos professores, mas também da sua capacidade de adaptar o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

A educação inclusiva não se resume apenas a garantir a presença física de todos os alunos na sala de aula, mas sim a criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e capazes de aprender (UNESCO, 2009). Isso implica uma mudança de paradigma na forma como o ensino é concebido e implementado, priorizando a personalização do aprendizado e a diferenciação curricular (SLEE, 2011).

Os professores também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de relações empáticas e colaborativas com os alunos, suas famílias e outros profissionais da educação (FORLIN, 2010). Esta colaboração é essencial para identificar as necessidades individuais dos alunos e implementar estratégias de ensino que promovam o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional de todos os estudantes na sala de aula inclusiva.

Além disso, a formação inicial e contínua dos professores deve incluir a reflexão crítica sobre suas próprias atitudes e práticas em relação à diversidade e à inclusão (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002). A pesquisa indica que atitudes positivas dos professores em relação à inclusão são fundamentais para o sucesso do ambiente inclusivo e para a promoção de uma cultura escolar inclusiva mais ampla (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002).

## **DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A implementação eficaz da educação inclusiva enfrenta uma série de desafios que podem impactar negativamente a experiência educacional dos alunos e a prática dos professores. Avramidis e Norwich (2002) destacam que um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, que podem não estar plenamente preparados ou motivados para adotar práticas inclusivas em suas salas de aula (p.135).

Além disso, atitudes negativas em relação à inclusão por parte de alguns professores podem criar barreiras adicionais para a plena participação dos alunos com necessidades especiais (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002). Essas atitudes podem incluir crenças arraigadas sobre a capacidade dos alunos, falta de confiança na eficácia de estratégias inclusivas, ou simplesmente uma resistência cultural à mudança de práticas educacionais estabelecidas.

Outro desafio significativo é a falta de recursos e suporte adequados para os professores implementarem práticas inclusivas de maneira eficaz (FORLIN, 2010). Isso pode incluir desde a falta de formação especializada até a insuficiência de materiais didáticos adaptados e apoio técnico para atender às necessidades específicas dos alunos.

A pesquisa indica que superar esses desafios requer não apenas investimentos em formação continuada e desenvolvimento profissional, mas também uma mudança cultural dentro das instituições educacionais que valorize e promova a inclusão como um princípio fundamental (FORLIN, 2010).

## **IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

A formação contínua dos professores é crucial para aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma cultura inclusiva na escola. Conforme argumentado por Fullan (2007), "a mudança educacional sustentável requer um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos professores, integrando novas pesquisas e práticas inovadoras" (p. 82). Isso implica não apenas programas formais de desenvolvimento, mas também práticas reflexivas e colaborativas que permitam aos professores adaptar suas abordagens de ensino às necessidades emergentes dos alunos.

A formação inicial dos professores oferece uma base fundamental de conhecimentos teóricos e práticos sobre os princípios da inclusão e estratégias adaptativas de ensino (FORLIN, 2010). No entanto, a educação continuada é essencial para atualizar e aprimorar essas habilidades ao longo da carreira profissional, garantindo que os professores estejam equipados com as competências mais recentes e relevantes para enfrentar os desafios emergentes na prática educacional (FULLAN, 2007).

### **FORMAÇÃO INICIAL VS. FORMAÇÃO CONTÍNUA**

A formação inicial dos professores é um pilar fundamental na construção de uma educação inclusiva eficaz. Durante esta fase, os futuros educadores são introduzidos aos fundamentos teóricos da inclusão, que incluem conceitos de equidade, diversidade e justiça social. Além disso, estão expostos às práticas pedagógicas adaptativas, que os capacitam a modificar e ajustar suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos. Como destacado por Forlin (2010), essa fase inicial da formação é crucial, pois estabelece uma base sobre a qual os professores construirão suas futuras práticas pedagógicas. É nesse momento que os educadores desenvolvem a compreensão e a sensibilidade permitida para refletir a diversidade na sala de aula, e inicialmente a aprender a criar estratégias de ensino que sejam ao mesmo tempo inclusivas e eficazes.

No entanto, uma formação inicial, por mais essencial que seja, não é suficiente por si só para garantir uma prática pedagógica inclusiva ao longo de toda a carreira docente. A educação, como um campo em constante evolução, exige que os professores continuem a se desenvolver profissionalmente mesmo após sua formação inicial. A formação contínua, portanto, desempenha um papel igualmente crucial no fortalecimento das habilidades dos professores e na sua capacidade de responder às novas demandas educacionais. Conforme observado por Fullan (2007), a mudança educacional sustentável não é algo que pode ser realizado de uma vez por todas; requer um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos professores. Isso implica em um processo dinâmico e permanente de aprendizagem, onde os educadores são incentivados a integrar novas pesquisas e a experimentar práticas inovadoras que possibilitem

A formação contínua também é vital porque a educação não ocorre em um vácuo; ela é influenciada por mudanças nas políticas educacionais, avanços tecnológicos e transformações nas necessidades e perfis dos alunos. À medida que as políticas educacionais evoluem para refletir novas prioridades sociais e educacionais, os professores precisam estar preparados para

adaptar suas práticas para atender a essas novas demandas. Da mesma forma, os avanços tecnológicos oferecem novas ferramentas e recursos que podem facilitar a inclusão, mas os professores precisam ser capacitados para utilizá-los de maneira eficaz. Além disso, as necessidades dos alunos estão em constante evolução, influenciadas por fatores como o aumento da diversidade cultural, as mudanças nas expectativas sociais e as novas formas de interação digital. Nesse contexto, a formação contínua não é apenas uma atualização de habilidades, mas uma capacitação para que os educadores possam se adaptar proativamente a essas mudanças, garantindo que continuem a oferecer uma educação inclusiva e de alta qualidade.

Em suma, a formação inicial dos professores é essencial para lançar as bases do ensino inclusivo, mas é uma formação contínua que permite que esses educadores permaneçam eficazes e relevantes ao longo de suas carreiras. Somente através de um compromisso com o aprendizado permanente é que os professores podem desenvolver as competências para enfrentar os desafios de uma educação inclusiva em um mundo.

## **ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO.**

Os programas de desenvolvimento profissional contínuo podem incluir uma variedade de atividades, como workshops, cursos de atualização, participação em conferências, colaboração em grupos de estudo e a utilização de plataformas de aprendizagem online (FORLIN, 2010). Essas estratégias permitem que os professores explorem novas metodologias de ensino, compartilhem experiências com colegas e especialistas, e desenvolvam práticas educacionais mais inclusivas e adaptativas.

## **IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Investimentos significativos em desenvolvimento profissional contínuo não apenas melhoram as habilidades individuais dos professores, mas também têm um impacto positivo na prática pedagógica e no ambiente de aprendizagem como um todo (Fullan, 2007). Professores bem treinados e apoiados estão mais preparados para implementar práticas inclusivas, adaptar currículos para atender às necessidades diversificadas dos alunos, e avaliar eficazmente o progresso e o aprendizado dos estudantes.

Além disso, a formação contínua promove uma cultura de aprendizagem e colaboração dentro das escolas, fortalecendo a capacidade das equipes educacionais de trabalhar juntas para alcançar metas comuns de inclusão e sucesso acadêmico para todos os alunos (FORLIN, 2010).

## **METODOLOGIA**

Esta seção descreve a abordagem metodológica utilizada para investigar a formação de professores para a educação inclusiva, com foco na coleta de dados, análise e interpretação dos resultados.

## **ABORDAGEM DE PESQUISA**

Para compreender a eficácia dos programas de formação de professores na promoção da educação inclusiva, adotou-se uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa permite uma exploração detalhada das percepções, experiências e práticas dos professores em relação à inclusão educacional (MERRIAM, 2009).

Segundo Merriam (2009), "a pesquisa qualitativa é particularmente útil para investigar fenômenos complexos, como atitudes e práticas educacionais em contextos específicos" (p. 15). Essa abordagem permitirá uma análise aprofundada das percepções dos professores sobre os programas de formação, identificando tanto os pontos fortes quanto as áreas que necessitam de melhorias na preparação para a inclusão.

## **PARTICIPANTES**

Os participantes deste estudo serão selecionados estrategicamente entre professores que estão atualmente envolvidos em programas de formação inicial ou contínua voltados para a educação inclusiva. A amostra incluirá professores de diferentes níveis educacionais e de diversas disciplinas, proporcionando uma visão abrangente das práticas de formação em diferentes contextos educacionais.

## **COLETA DE DADOS**

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. As entrevistas permitirão uma exploração detalhada das experiências individuais dos professores com os programas de formação, enquanto os grupos focais facilitarão a discussão e a triangulação das percepções coletivas sobre a eficácia e os desafios desses programas (CRESWELL, 2013).

Conforme destacado por Creswell (2013), "a triangulação de métodos é uma prática comum na pesquisa qualitativa, permitindo uma compreensão mais completa e rica do fenômeno em estudo" (p.145). Essa abordagem metodológica será utilizada para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A análise dos dados seguirá uma abordagem indutiva, onde os padrões e temas emergentes serão identificados através da codificação e categorização dos dados qualitativos (MILES & HUBERMAN, 1994). Este processo permitirá a organização sistemática das percepções dos professores sobre a formação em inclusão educacional, destacando tanto as práticas eficazes quanto as áreas de melhoria.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes educacionais diversificados. Segundo Forlin (2010), a preparação dos professores

para a inclusão educacional não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos sobre necessidades especiais e adaptações curriculares, mas também envolve o desenvolvimento de competências práticas e atitudinais que promovam a equidade e a participação de todos os alunos na sala de aula.

Forlin enfatiza que a formação de professores deve incorporar modelos pedagógicos que valorizem a diversidade como um recurso educacional, capacitando os educadores a criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores (FORLIN, 2010).

A abordagem de Forlin ressalta a importância não apenas da preparação inicial dos professores, mas também do desenvolvimento profissional contínuo que os capacite a adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim uma cultura escolar que celebre a diversidade e a inclusão (FORLIN, 2010).

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores para a educação inclusiva baseia-se em fundamentos teóricos que reconhecem a diversidade como um recurso educacional e social. Segundo Forlin (2010), é essencial que os programas de formação inicial e contínua dos professores incorporem uma compreensão profunda das teorias inclusivas. Essas teorias valorizam a participação equitativa de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, e promovem práticas pedagógicas que respondam às necessidades variadas dos estudantes (FORLIN, 2010).

Forlin argumenta que os professores precisam não apenas de conhecimentos práticos sobre adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciado, mas também de uma base teórica sólida que oriente suas práticas inclusivas na sala de aula. Essa base teórica inclui conceitos como justiça social, respeito pela diversidade e valorização das diferenças individuais, que são fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva (FORLIN, 2010).

## **COMPONENTES ESSENCIAIS DA FORMAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores para a educação inclusiva requer a integração de vários componentes essenciais que capacitam os educadores a atenderem às necessidades variadas dos alunos em ambientes educacionais diversificados. Segundo Slee (2011), esses componentes incluem conhecimentos específicos sobre necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciado e colaboração com profissionais de apoio.

Slee argumenta que os professores precisam estar preparados para reconhecer e responder às diferenças individuais dos alunos, adaptando o currículo e utilizando estratégias flexíveis que promovam a participação e o sucesso acadêmico de todos os estudantes (SLEE, 2011). Essa abordagem não apenas valoriza a diversidade como um recurso educacional, mas também fortalece a capacidade dos professores de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos.

## **MODELOS EFETIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A eficácia dos programas de formação de professores para a educação inclusiva depende significativamente do modelo pedagógico adotado. Segundo Forlin (2010), modelos efetivos de formação devem integrar teoria e prática de forma coesa, proporcionando oportunidades significativas para que os educadores desenvolvam competências necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Forlin destaca que a combinação de teoria e prática é fundamental para preparar os professores para os desafios complexos associados à diversidade e à inclusão na educação (FORLIN, 2010). Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimentos sobre adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciado, mas também o desenvolvimento de habilidades reflexivas e colaborativas que promovam uma prática pedagógica inclusiva e responsiva.

## **AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO**

A avaliação da eficácia dos programas de formação de professores para a educação inclusiva é crucial para identificar pontos fortes, desafios e oportunidades de melhoria. Segundo Avramidis e Norwich (2002), a avaliação contínua desses programas é essencial para garantir que os professores estejam adequadamente preparados e capacitados para promover práticas inclusivas eficazes.

Avramidis e Norwich argumentam que a avaliação deve abranger não apenas os resultados acadêmicos dos alunos, mas também as mudanças nas atitudes e práticas dos professores em relação à inclusão (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002). Isso inclui a análise crítica das estratégias de ensino implementadas, o impacto das adaptações curriculares e a eficácia das colaborações interprofissionais na promoção de ambientes educacionais inclusivos.

## **IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nesta seção, exploraremos os impactos da formação de professores para a educação inclusiva na prática pedagógica, destacando como os programas de formação influenciam as abordagens de ensino, as interações em sala de aula e os resultados educacionais dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

## **MUDANÇAS NAS ABORDAGENS DE ENSINO**

A formação de professores para a educação inclusiva tem um impacto significativo nas abordagens de ensino adotadas pelos educadores. Conforme observado por Avramidis e Norwich (2002), "a exposição dos professores a estratégias inclusivas e adaptações curriculares aumenta sua capacidade de ajustar o ensino às necessidades individuais dos alunos" (p. 135). Isso significa que os educadores estão mais bem preparados para diversificar suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de aprendizagem que responde de maneira mais eficaz às variadas necessidades dos alunos.

A implementação de métodos diferenciados não apenas valoriza a diversidade na sala de aula, mas também promove a participação ativa de todos os estudantes no processo educacional. Isso inclui adaptações no currículo, uso de recursos educacionais diversos e estratégias de ensino flexíveis que incentivam o envolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002).

## **INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

A formação em educação inclusiva também impacta as interações em sala de aula, promovendo um ambiente mais colaborativo e inclusivo. Slee (2011) observa que "os professores que recebem formação adequada são mais propensos a desenvolver relações positivas com os alunos, independentemente de suas diferenças individuais" (p. 109). Isso contribui para um clima escolar que valoriza o respeito mútuo e a compreensão das necessidades únicas de cada aluno.

## **MELHORIA DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

A formação de professores para a educação inclusiva desempenha um papel crucial na melhoria das interações em sala de aula, criando um ambiente mais colaborativo e acolhedor para todos os alunos. Conforme observado por Slee (2011), "professores bem preparados são mais propensos a desenvolver relações positivas com os alunos, independentemente de suas diferenças individuais" (p. 109). Isso inclui o estabelecimento de conexões empáticas e de apoio que são essenciais para o sucesso acadêmico e social dos estudantes.

A preparação adequada em educação inclusiva capacita os professores a reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada aluno, promovendo um ambiente escolar que celebra a diversidade e respeita as diferentes formas de aprendizagem. Essas interações positivas não apenas melhoram o clima emocional da sala de aula, mas também fortalecem o engajamento dos alunos e sua motivação para aprender (SLEE, 2011).

## **RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS**

Os impactos da formação em educação inclusiva são frequentemente avaliados pelos resultados educacionais dos alunos. Forlin (2010) destaca que "os programas eficazes de formação de professores estão associados a melhorias nos resultados acadêmicos e sociais dos alunos com necessidades especiais" (p. 92). Isso reflete não apenas o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também a promoção da autoestima e da autoeficácia entre os estudantes.

## **AVANÇOS NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS**

A formação de professores para a educação inclusiva está associada a avanços significativos nos resultados educacionais dos alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais. Conforme destacado por Forlin (2010), "os programas eficazes de formação de

professores têm demonstrado melhorar não apenas os resultados acadêmicos, mas também os resultados sociais e emocionais dos alunos com necessidades especiais" (p. 92). Isso inclui o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o sucesso escolar e a preparação para a vida além da escola.

A implementação de práticas inclusivas não apenas promove um ambiente de aprendizagem mais equitativo, mas também fortalece a autoestima e a autoeficácia dos alunos, independentemente de suas capacidades individuais. Os professores bem preparados são capazes de oferecer suporte personalizado e adaptar o currículo para atender às necessidades específicas de cada aluno, maximizando assim seu potencial de aprendizagem (FORLIN, 2010).

## DESAFIOS E OPORTUNIDADES FUTURAS

A formação de professores para a educação inclusiva enfrenta uma série de desafios e oferece diversas oportunidades para o aprimoramento contínuo. É essencial reconhecer tanto os obstáculos quanto as potenciais áreas de desenvolvimento para garantir práticas educacionais mais inclusivas e eficazes no futuro.

Um dos desafios significativos é a necessidade de adaptação constante das estratégias pedagógicas. Conforme observado por Merriam (2009), "a educação inclusiva requer uma abordagem flexível que possa responder dinamicamente às necessidades emergentes dos alunos e às mudanças nos contextos educacionais" (p. 157). Isso requer um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos educadores e a implementação de políticas educacionais que apoiem a diversidade e a inclusão.

Além disso, existem oportunidades significativas para inovação e colaboração. Slee (2011) sugere que "a criação de redes de apoio entre professores, pais, estudantes e comunidades pode fortalecer os esforços para promover uma educação inclusiva mais abrangente e sustentável" (p. 128). Isso envolve a colaboração interprofissional e a busca por práticas baseadas em evidências que possam beneficiar todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

## DISCUSSÃO

A discussão neste artigo se concentra nos resultados encontrados e suas implicações para a formação de professores em educação inclusiva. Este estudo identificou que a preparação adequada dos professores é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, capazes de atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Ao longo da revisão da literatura e da análise dos resultados, ficou claro que a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos educadores são cruciais. Conforme destacado por Avramidis e Norwich (2002), "a atitude dos professores em relação à inclusão e suas habilidades na implementação de práticas inclusivas são influenciadas pela formação recebida" (p. 140). Isso sublinha a importância de programas de formação robustos que integrem teoria e prática de forma significativa.

Além disso, os resultados também apontam para a necessidade de políticas educacionais

que apoiem a implementação eficaz de práticas inclusivas nas escolas. Slee (2011) argumenta que "a inclusão escolar não é apenas uma questão de mudança individual, mas requer um compromisso institucional e sistêmico com a diversidade e a equidade educacional" (p. 132). Isso inclui a alocação de recursos adequados, suporte contínuo aos professores e a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a inclusão de todos os alunos.

No entanto, as discussões também destacam os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas, como a resistência cultural e a falta de recursos adequados. Como observado por Merriam (2009), "a educação inclusiva enfrenta desafios significativos relacionados à cultura escolar dominante e à necessidade de mudanças estruturais profundas para apoiar efetivamente todos os alunos" (p. 165).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou o impacto da formação de professores para a educação inclusiva e suas implicações para práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes. Os resultados encontrados revelaram que a preparação adequada dos educadores desempenha um papel fundamental na promoção de ambientes escolares inclusivos, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Durante a análise dos dados, emergiu a importância de programas de formação que integrem teoria e prática de maneira significativa. Como mencionado por Avramidis e Norwich (2002), "a formação dos professores não apenas influencia suas atitudes em relação à inclusão, mas também sua capacidade de implementar práticas inclusivas de forma eficaz" (p. 140). Isso destaca a necessidade de currículos de formação que abordem as complexidades da diversidade na sala de aula e ofereçam estratégias concretas para atender às necessidades variadas dos alunos.

Além disso, a discussão enfatizou a importância de políticas educacionais que apoiem a inclusão escolar. Slee (2011) argumenta que "a inclusão não é apenas uma questão de mudança individual, mas requer um compromisso institucional com a equidade educacional e a diversidade" (p. 132). Isso implica a necessidade de investimentos contínuos em recursos, desenvolvimento profissional dos educadores e criação de ambientes escolares que valorizem a inclusão de todos os alunos.

No entanto, o estudo também identificou desafios significativos, como resistência cultural e a necessidade de mudanças estruturais profundas nas escolas. Merriam (2009) destaca que "a implementação de práticas inclusivas enfrenta obstáculos relacionados à cultura escolar predominante e à necessidade de reformas estruturais para apoiar efetivamente todos os alunos" (p. 165). Isso sugere a necessidade de um compromisso contínuo com a mudança e a inovação no campo da educação inclusiva.

Portanto, este estudo contribui para um entendimento mais profundo dos desafios e oportunidades na formação de professores para a educação inclusiva, destacando a importância de abordagens colaborativas e baseadas em evidências para promover práticas educacionais mais justas e equitativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Atitudes dos professores relativamente à integração/inclusão: uma revisão da literatura. *Jornal Europeu de Necessidades Educacionais Especiais*, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.
- CRESWELL, J. W. *Desenho da pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FORLIN, C. *Formação de professores para a inclusão: mudança de paradigmas e abordagens inovadoras*. Londres: Routledge, 2010.
- FULLAN, M. *O novo significado da mudança educacional*. Nova York: Teachers College Press, 2007.
- MERRIAM, S. B. *Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Análise qualitativa de dados: um livro de referência expandido*. Porto Alegre: Penso, 1994.
- SLEE, R. *A escola irregular: exclusão, escolarização e educação inclusiva*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2011.
- UNESCO. *Diretrizes políticas sobre inclusão na educação*. Paris: UNESCO, 2009.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM AS ESCOLAS URBANAS.**

**CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF RURAL SCHOOLS: A COMPARATIVE ANALYSIS WITH URBAN SCHOOLS.**

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS RURALES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON LAS ESCUELAS URBANAS.**

Ariadne Oliveira Mendes de Melo

aribiomedica@hotmail.com

MELO, Ariadne Oliveria Mendes de. **Desafios da educação inclusiva no contexto das escolas rurais: uma análise comparativa com as escolas urbanas..** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 93 –104 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

### **RESUMO**

O artigo examina os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em escolas rurais, contrastando-os com aqueles encontrados em escolas urbanas. Com base em uma revisão da literatura e na análise de estudos de caso, o trabalho destaca as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que impactam a inclusão efetiva de estudantes com necessidades especiais em áreas rurais. Entre os desafios específicos das escolas rurais, destacam-se a escassez de recursos materiais e humanos especializados, o isolamento geográfico que dificulta o acesso a capacitações e tecnologias assistivas, além da falta de infraestrutura adequada, como acessibilidade física e transporte escolar adaptado. Nas escolas urbanas, por outro lado, os desafios tendem a se concentrar mais na superlotação das salas de aula e na dificuldade de adaptação dos currículos para atender às diversas necessidades educacionais. O estudo também ressalta a diferença nos contextos sociais: em áreas rurais, o desconhecimento e os preconceitos em relação à inclusão são mais prevalentes, exacerbados pela falta de formação contínua dos professores. Em contraste, nas áreas urbanas, ainda que exista mais informação e apoio, o desafio recai sobre a personalização do atendimento em ambientes de alta demanda. Além de identificar esses obstáculos, o artigo discute as estratégias adotadas para superá-los, como o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade; a formação continuada dos professores com foco nas práticas inclusivas; e a adaptação de metodologias pedagógicas para contextos multiculturais e plurigradados. O artigo propõe, por fim, recomendações específicas, como o desenvolvimento de políticas públicas que considerem as particularidades das escolas rurais, a alocação de recursos de forma equitativa e o incentivo ao uso de tecnologias educacionais para diminuir o impacto das barreiras geográficas. Essas propostas visam garantir uma educação inclusiva de qualidade, promovendo a equidade entre os contextos urbanos e rurais.  
**Palavras-chaves:** Educação inclusiva. Escolas rurais. Desigualdade educacional. Inclusão escolar.

### **SUMMARY**

The article examines the challenges faced in implementing inclusive education in rural schools, contrasting them with those found in urban schools. Based on a literature review and analysis of case studies, the work highlights the physical, social and pedagogical barriers that impact the effective inclusion of students with special needs in rural areas. Among the specific challenges of rural schools, the following stand out: the scarcity of specialized material and human resources, the geographical isolation that hinders access to training and assistive technologies, and the lack of adequate infrastructure, such as physical accessibility and adapted school transport. In urban schools, on the other hand, the challenges tend to focus more on overcrowding in classrooms and the difficulty of adapting curricula to meet diverse educational needs.

The study also highlights the difference in social contexts: in rural areas, lack of knowledge and prejudices regarding inclusion are more prevalent, exacerbated by the lack of ongoing teacher training. In contrast, in urban areas, although there is more information and support, the challenge lies in personalizing services in high-demand environments.

In addition to identifying these obstacles, the article discusses the strategies adopted to overcome them, such as strengthening partnerships between schools, families and communities; continuing teacher training with a focus on inclusive practices; and adapting pedagogical methodologies to multicultural and multi-grade contexts. Finally, the article proposes specific recommendations, such as developing public policies that consider the particularities

of rural schools, allocating resources equitably and encouraging the use of educational technologies to reduce the impact of geographical barriers. These proposals aim to ensure quality inclusive education, promoting equity between urban and rural contexts.

**Keywords:** Inclusive education. Rural schools. Educational inequality. School inclusion.

## RESUMEN

El artículo examina los desafíos que enfrenta la implementación de la educación inclusiva en las escuelas rurales, comparándolos con los que se encuentran en las escuelas urbanas. Basado en una revisión de la literatura y un análisis de estudios de casos, el trabajo destaca las barreras físicas, sociales y pedagógicas que impactan la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades especiales en áreas rurales. Los desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales incluyen la falta de material especializado y recursos humanos, el aislamiento geográfico que dificulta el acceso a la capacitación y a las tecnologías de apoyo, así como la falta de infraestructura adecuada, como accesibilidad física y transporte escolar adaptado. En las escuelas urbanas, por otro lado, los desafíos tienden a centrarse más en el hacinamiento de las aulas y la dificultad de adaptar los planes de estudio para satisfacer las diversas necesidades educativas.

El estudio también destaca la diferencia en los contextos sociales: en las zonas rurales, el desconocimiento y los prejuicios sobre la inclusión son más frecuentes, agravados por la falta de formación continua de los docentes. En cambio, en las zonas urbanas, si bien hay más información y apoyo, el desafío está en personalizar la atención en entornos de alta demanda.

Además de identificar estos obstáculos, el artículo analiza las estrategias adoptadas para superarlos, como fortalecer la colaboración entre escuela, familia y comunidad; la formación continua de docentes con enfoque en prácticas inclusivas; y la adaptación de metodologías pedagógicas para contextos multiculturales y multigrado. Finalmente, el artículo propone recomendaciones específicas, como el desarrollo de políticas públicas que consideren las particularidades de las escuelas rurales, la asignación de recursos de manera equitativa y el fomento del uso de tecnologías educativas para reducir el impacto de las barreras geográficas. Estas propuestas tienen como objetivo garantizar una educación inclusiva de calidad, promoviendo la equidad entre contextos urbanos y rurales.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Escuelas rurales. Desigualdad educativa. Inclusión escolar.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma abordagem educacional que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, deficiências ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes que promovam a participação, a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade. Nas últimas décadas, houve um avanço significativo nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar, refletido em marcos legais e diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Declaração de Salamanca.

No entanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios variados, que são particularmente acentuados em contextos rurais. As escolas rurais, muitas vezes situadas em áreas remotas e de difícil acesso, enfrentam uma série de limitações que impactam diretamente a qualidade e a eficácia das práticas inclusivas. Essas limitações incluem a falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos humanos e materiais, e a dificuldade em acessar serviços de apoio especializados. Além disso, as características socioculturais das comunidades rurais podem influenciar a forma como a inclusão é percebida e implementada, resultando em barreiras adicionais que não são tão prevalentes em contextos urbanos.

Por outro lado, as escolas urbanas, embora geralmente mais bem equipadas e com maior acesso a recursos, enfrentam seus próprios desafios, como a superlotação, a diversidade extrema de necessidades dos alunos e a pressão por resultados acadêmicos. A comparação entre esses dois contextos é essencial para entender como as práticas de educação inclusiva podem ser adaptadas e aprimoradas de acordo com as particularidades regionais.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios específicos da implementação da

educação inclusiva em escolas rurais, comparando-os com aqueles encontrados em escolas urbanas. Através de uma revisão da literatura existente e da análise de estudos de caso, o trabalho busca identificar as principais barreiras enfrentadas por escolas rurais na promoção da inclusão escolar e explorar as estratégias que têm sido eficazes na superação dessas dificuldades. Além disso, o artigo propõe recomendações que possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes, especialmente em contextos rurais.

Estudar os desafios da educação inclusiva nas escolas rurais é de extrema importância para a compreensão das desigualdades educacionais que persistem entre diferentes regiões. Embora a educação inclusiva seja uma meta global, as disparidades entre áreas urbanas e rurais indicam a necessidade de abordagens diferenciadas e contextualmente sensíveis. A educação rural, muitas vezes negligenciada em termos de investimento e desenvolvimento de políticas específicas, requer uma atenção especial para assegurar que todos os alunos, independentemente de onde vivem, possam se beneficiar de uma educação inclusiva de qualidade.

Este estudo busca preencher uma lacuna na literatura, oferecendo uma análise comparativa que destaca as particularidades dos contextos rurais e urbanos, e fornecendo insights sobre como melhorar a implementação da educação inclusiva em escolas situadas em áreas mais isoladas. Ao abordar as especificidades das escolas rurais e compará-las com as realidades urbanas, o artigo contribui para a formulação de estratégias educacionais mais justas e eficazes, promovendo uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente do contexto em que estão inseridos.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS**

A educação inclusiva é um conceito que surgiu como uma resposta às práticas de segregação e exclusão que historicamente marcaram a educação de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais.

O princípio central da educação inclusiva é que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações, têm o direito de aprender juntas nas mesmas escolas e salas de aula. Este tópico aborda os principais conceitos que sustentam a educação inclusiva, incluindo a ideia de que a diversidade entre os alunos deve ser valorizada e vista como uma fonte de enriquecimento para o ambiente educacional.

Logo, serão explorados os documentos e tratados internacionais que fundamentam a educação inclusiva, como a

Declaração de Salamanca (1994), que foi um marco na promoção da inclusão escolar, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que reforça o direito à educação em igualdade de condições para todas as pessoas. Além disso, serão discutidos os princípios pedagógicos que orientam a prática inclusiva, tais como a diferenciação pedagógica, a colaboração entre professores, e a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS URBANAS**

Embora as escolas urbanas geralmente tenham maior acesso a recursos materiais, humanos e tecnológicos, elas enfrentam desafios significativos na implementação da educação inclusiva. Segundo Loreman et al. (2010), a superlotação das salas de aula em contextos urbanos pode dificultar a personalização do ensino e a atenção individualizada aos alunos com necessidades especiais. Além disso, a falta de formação específica para os professores é uma barreira recorrente, pois muitos educadores não recebem o suporte necessário para lidar com a diversidade de necessidades presentes em suas salas de aula (FORLIN, 2010).

Outro desafio em escolas urbanas é a pressão por resultados acadêmicos, que pode levar à priorização de métodos tradicionais de ensino em detrimento de abordagens mais inclusivas (FLORIAN & ROUSE, 2009). A heterogeneidade social e cultural das populações urbanas também pode criar tensões e resistências à inclusão, especialmente em escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social (SLEE, 2011). Estes desafios destacam a necessidade de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que considerem as particularidades do contexto urbano na promoção da inclusão escolar.

## **CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS RURAIS**

As escolas rurais apresentam características particulares que influenciam significativamente a implementação da educação inclusiva. De acordo com Mulcahy, Barbour e Lahiri (2016), o isolamento geográfico das escolas rurais frequentemente resulta em uma série de limitações, como a falta de infraestrutura adequada e a escassez de recursos materiais e humanos. Esses fatores impactam diretamente a qualidade da educação oferecida, tornando a prática inclusiva um desafio ainda maior.

Além disso, a escassez de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, é uma barreira significativa, já que esses profissionais estão frequentemente concentrados em áreas urbanas (REID, KNIGHT & TODD, 2006). A infraestrutura das escolas rurais, que muitas vezes carece de acessibilidade física para estudantes com deficiências, também é um desafio relevante (AZANO, 2014). Além disso, as multisseriadas, onde um único professor atende a alunos de diferentes séries em uma mesma sala de aula, acrescenta complexidade ao ensino inclusivo (HARGREAVES, 2015).

Outro aspecto a ser explorado são as características socioculturais das comunidades rurais. Em muitas dessas comunidades, a falta de informação e o preconceito em relação à deficiência podem representar obstáculos adicionais à implementação da inclusão (CORBETT, 2001). Contudo, a literatura também aponta que algumas escolas rurais têm conseguido adaptar suas práticas e superar esses desafios, principalmente por meio do envolvimento da comunidade e de iniciativas inovadoras (BARLEY & BEESLEY, 2007).

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão profunda dos desafios enfrentados pelas escolas rurais na implementação da educação inclusiva. A escolha

pela metodologia qualitativa se justifica pela natureza exploratória do tema e pela necessidade de captar as percepções, experiências e contextos específicos das escolas analisadas. Segundo Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo é explorar problemas complexos em ambientes naturais, permitindo que o pesquisador obtenha uma visão holística e detalhada dos fenômenos em estudo.

. Além disso, este estudo utiliza uma análise comparativa entre escolas rurais e urbanas, com o intuito de identificar as diferenças e semelhanças nos desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso comparativo é eficaz para investigar fenômenos contemporâneos em profundidade, especialmente quando há múltiplas fontes de evidência disponíveis.

## **COLETA DE DADOS**

A coleta de dados foi realizada em duas etapas principais: uma revisão de literatura e a análise de estudos de caso selecionados.

**Revisão de Literatura:** Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, abrangendo artigos acadêmicos, relatórios governamentais e publicações de organizações internacionais que discutem a educação inclusiva em contextos rurais e urbanos.

O objetivo da revisão foi identificar os principais desafios, barreiras e estratégias reportadas na literatura existente. Segundo Kitchenham (2004), a revisão sistemática é uma metodologia rigorosa que permite a síntese de evidências existentes sobre um tema, ajudando a consolidar o conhecimento e identificar lacunas na pesquisa.

**Estudos de Caso:** Para complementar a revisão de literatura, foram selecionados estudos de caso que abordam a implementação da educação inclusiva em escolas rurais e urbanas.

Os casos foram escolhidos com base em critérios como a diversidade geográfica, o tamanho das escolas e a representatividade dos contextos socioeconômicos. Yin (2015) destaca que os estudos de caso permitem a investigação detalhada de contextos específicos, oferecendo insights valiosos sobre práticas e desafios particulares.

Os dados dos estudos de caso foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores e outros profissionais envolvidos na educação inclusiva, além de observações diretas realizadas em algumas das escolas estudadas. As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro que abordava temas como barreiras à inclusão, estratégias adotadas e percepções sobre a eficácia das práticas inclusivas.

A escolha por entrevistas semiestruturadas se justifica pela flexibilidade que elas oferecem, permitindo que o pesquisador explore em profundidade os temas mais relevantes para cada contexto (KVALE, 2008).

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo, que permite a categorização e interpretação sistemática das informações coletadas. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdos é uma técnica apropriada para estudos qualitativos, pois facilita a identificação de padrões, temas e categorias emergentes a partir dos dados textuais.

Os dados das entrevistas e observações foram transcritos e posteriormente codificados, as categorias iniciais foram identificadas à medida que os dados eram analisados. A comparação entre as escolas rurais e urbanas foi realizada identificando as similaridades e diferenças nos desafios e nas estratégias de implementação da educação inclusiva. As categorias foram então interpretadas à luz do referencial teórico buscando compreender como os contextos rurais e urbanos influenciam a prática da inclusão escolar.

Além disso, foi utilizada a triangulação dos dados, combinando informações obtidas a partir das entrevistas, observações e revisão de literatura, para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. A triangulação é recomendada por Denzin (1978) como uma estratégia eficaz para aumentar a credibilidade das conclusões em pesquisas qualitativas, permitindo a confirmação dos achados a partir de múltiplas fontes de evidência.

## **BARREIRAS ESTRUTURAIS E LOGÍSTICAS NAS ESCOLAS RURAIS**

Os resultados indicam que as barreiras estruturais e logísticas nas escolas rurais continuam a ser um desafio central para a implementação da educação inclusiva. A falta de infraestrutura adequada, como acessibilidade física para estudantes com deficiências e recursos tecnológicos, foi amplamente relatada pelos gestores e professores entrevistados.

Conforme destacado por Mulcahy, Barbour e Lahiri (2016), as escolas rurais enfrentam desafios relacionados à sua localização geográfica, o que frequentemente limita o acesso a recursos necessários para apoiar alunos com necessidades especiais.

Além disso, a escassez de profissionais especializados nas escolas rurais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas, é um problema crítico. Segundo Reid, Knight e Todd (2006), o número de especialistas em áreas rurais é significativamente menor em comparação com contextos urbanos, o que afeta diretamente a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas adequadas.

A dependência de poucos profissionais faz com que os serviços de apoio sejam irregulares, prejudicando a qualidade do atendimento aos alunos.

A análise também revelou que, em algumas regiões, a falta de transporte adequado dificulta o acesso de estudantes com mobilidade reduzida às escolas.

Esse achado corrobora estudos anteriores que sugerem que as escolas rurais enfrentam maiores dificuldades para garantir a acessibilidade física e geográfica dos alunos com deficiência (HARGREAVES, 2015).

O transporte escolar adaptado, que é comumente disponibilizado em áreas urbanas, muitas vezes é inexistente em zonas rurais, criando mais uma barreira à inclusão.

## **PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO NAS COMUNIDADES RURAIS**

Os dados coletados mostram que, em muitas comunidades rurais, a inclusão ainda é vista com ceticismo. A falta de conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência e o preconceito em relação às suas capacidades contribuem para atitudes de resistência, tanto por parte de pais quanto de professores. Este achado está alinhado com o estudo de Corbett (2001), que observou que, em áreas rurais, a falta de informação e conscientização sobre a inclusão

pode ser um dos maiores obstáculos à implementação de práticas inclusivas.

Além disso, as percepções culturais sobre deficiência nas comunidades rurais variam, e em algumas regiões, os professores relataram que as famílias preferem manter os filhos com deficiência em casa, em vez de enviá-los para a escola, devido a estigmas sociais. Segundo Loreman et al. (2010), as atitudes sociais são fatores cruciais que determinam o sucesso ou fracasso da educação inclusiva, e, em áreas rurais, o isolamento geográfico pode reforçar visões tradicionais e conservadoras sobre a deficiência.

Por outro lado, os professores entrevistados também apontaram que o envolvimento comunitário pode, em alguns casos, ser um facilitador para a inclusão. Quando há cooperação entre famílias, escolas e a comunidade, é mais provável que práticas inclusivas bem-sucedidas sejam implementadas. Isso confirma os achados de Barley e Beesley (2007), que destacam a importância das parcerias comunitárias em contextos rurais como uma estratégia eficaz para superar barreiras à inclusão.

## **COMPARAÇÃO COM ESCOLAS URBANAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

Quando comparadas com as escolas urbanas, as escolas rurais apresentam desafios distintos, mas também oportunidades únicas para a educação inclusiva. Nas áreas urbanas, os problemas mais frequentemente mencionados pelos entrevistados incluem a superlotação das salas de aula e a falta de formação contínua dos professores em práticas inclusivas, conforme destacado por Florian e Rouse (2009). Em muitos casos, os professores urbanos enfrentam a dificuldade de equilibrar a atenção individualizada com as demandas de grandes turmas e metas acadêmicas rigorosas.

No entanto, as escolas urbanas tendem a ter melhor acesso a recursos tecnológicos e profissionais especializados, o que facilita a adaptação curricular e a oferta de suporte aos alunos com deficiência. Segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006), o acesso a esses recursos é um fator determinante na implementação eficaz da educação inclusiva em áreas urbanas, já que as tecnologias assistivas, por exemplo, podem compensar algumas das limitações físicas e cognitivas dos alunos.

Por outro lado, as escolas rurais, apesar das limitações materiais, têm a vantagem de um ambiente mais próximo e colaborativo entre professores, alunos e comunidade. Como apontado por Hargreaves (2015), às escolas rurais geralmente têm uma estrutura comunitária forte, o que pode facilitar o desenvolvimento de práticas inclusivas por meio de redes de apoio informais. A proximidade entre os membros da comunidade escolar pode permitir uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno, característica que é mais difícil de ser implementada em contextos urbanos com grande número de alunos.

## **ESTRATÉGIAS DE SUCESSO IDENTIFICADAS**

Apesar dos desafios, os resultados indicam que algumas escolas rurais têm conseguido implementar práticas inclusivas eficazes. Entre as estratégias de sucesso mais citadas pelos professores estão o uso de metodologias ativas e flexíveis, como o ensino multisseriado adaptado, onde diferentes níveis de aprendizagem são integrados em uma única sala de aula, permitindo maior personalização do ensino (AZANO, 2014).

A formação continuada dos professores, embora escassa, também foi apontada como um fator decisivo para a implementação bem-sucedida da inclusão. Conforme relatado por Forlin (2010), a formação adequada dos professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos é essencial para o sucesso da educação inclusiva. Quando os professores recebem treinamentos específicos e têm acesso a recursos pedagógicos adaptados, eles se sentem mais confiantes para lidar com as demandas inclusivas.

Além disso, o envolvimento ativo das famílias e da comunidade nas decisões escolares tem sido uma estratégia importante para a superação das barreiras sociais e culturais à inclusão. Estudos como o de Barley e Beesley (2007) corroboram a importância da colaboração entre escolas e comunidades em áreas rurais, sugerindo que essas parcerias podem compensar a falta de recursos materiais, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

## **RESUMO DOS PRINCIPAIS ACHADOS**

Este estudo investigou os desafios e as oportunidades na implementação da educação inclusiva em escolas rurais e urbanas. A análise revelou que, enquanto as escolas urbanas possuem melhor infraestrutura e maior acesso a recursos humanos e materiais, enfrentam desafios relacionados à superlotação das salas de aula e à falta de formação contínua dos professores. Por outro lado, as escolas rurais lidam com barreiras logísticas e estruturais, como a falta de acessibilidade física e de profissionais especializados, mas se destacam pela proximidade e cooperação entre a escola e a comunidade.

Conforme sugerido por Mulcahy, Barbour e Lahiri (2016), as características geográficas das escolas rurais impactam diretamente na qualidade da implementação das políticas inclusivas. No entanto, o envolvimento comunitário, como observado por Barley e Beesley (2007), pode ser uma estratégia poderosa para superar essas limitações. Nas escolas urbanas, como apontado por Florian e Rouse (2009), o equilíbrio entre os recursos disponíveis e a sobrecarga das demandas escolares precisa ser abordado para melhorar a eficácia da inclusão.

## **IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL**

Os achados deste estudo têm implicações importantes para a prática da educação inclusiva tanto em áreas rurais quanto urbanas. Em áreas rurais, é essencial que políticas públicas priorizem o investimento em infraestrutura, garantindo acessibilidade física e o fornecimento de transporte adaptado. Além disso, é urgente a criação de programas de formação continuada específicos para educadores rurais, especialmente em relação às estratégias inclusivas.

Para escolas urbanas, as estratégias inclusivas precisam ser reforçadas por meio da redução do número de alunos por sala de aula e da formação pedagógica contínua em práticas diferenciadas e inclusivas. A implementação de tecnologias assistivas, como recomendado por Mitchell (2014), pode ser uma solução prática para lidar com as diversas necessidades dos estudantes com deficiência, desde que acompanhada de formação adequada para os docentes.

Além disso, o estudo sugere que a criação de redes de apoio colaborativas, que incluam a participação de famílias e da comunidade, pode fortalecer a implementação da educação

inclusiva em ambos os contextos. Conforme destacado por Loreman et al. (2010), o envolvimento da comunidade e a cooperação entre professores e famílias são cruciais para a eficácia das práticas inclusivas.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Apesar de fornecer insights valiosos sobre a implementação da educação inclusiva em escolas rurais e urbanas, este estudo possui algumas limitações. Primeiramente, o número de escolas analisadas é relativamente pequeno, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, a pesquisa foi concentrada em uma região específica, e as características culturais e socioeconômicas podem variar significativamente entre diferentes regiões, especialmente em um país com a diversidade geográfica do Brasil.

Outra limitação envolve a falta de acompanhamento longitudinal. Como o estudo foi realizado em um momento específico, não foi possível observar o impacto de políticas educacionais inclusivas ao longo do tempo, o que poderia fornecer uma visão mais abrangente sobre os desafios e o sucesso das práticas inclusivas. Pesquisas futuras poderiam adotar uma abordagem longitudinal para melhor compreender o desenvolvimento da inclusão nas escolas ao longo dos anos.

## **RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS**

Com base nos achados e limitações desta pesquisa, recomenda-se que futuros estudos explorem a implementação da educação inclusiva em escolas rurais e urbanas de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Pesquisas que investiguem as experiências de alunos com deficiência e suas famílias também são necessárias, uma vez que as percepções dos beneficiários diretos das políticas inclusivas são essenciais para entender a eficácia dessas práticas.

Além disso, estudos futuros poderiam focar em como as tecnologias assistivas estão sendo implementadas e quais são as barreiras encontradas para sua adoção em diferentes contextos. Como sugerido por Mitchell (2014), a formação dos professores no uso de tecnologias assistivas é uma área crítica que precisa de mais investigação. Pesquisas sobre o impacto de programas de formação de professores em áreas rurais e urbanas também poderiam fornecer informações valiosas sobre como preparar melhor os educadores para a prática inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, possam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Esta pesquisa reforça a necessidade de uma implementação eficaz das políticas de inclusão, levando em conta os desafios específicos de cada contexto, seja em áreas urbanas ou rurais.

A educação é um direito humano essencial, conforme definido pela Declaração

Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a educação inclusiva reforça esse direito ao garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, tenham acesso à educação de qualidade em ambientes que promovam a diversidade. A educação inclusiva não deve ser encarada como uma política isolada para lidar com a deficiência, mas como uma abordagem para transformar o sistema educacional de forma a atender às necessidades de todos os alunos. Isso exige a mudança de paradigmas educacionais e a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade e promovam o respeito às diferenças.

Este estudo evidenciou que, apesar das políticas públicas voltadas para a inclusão, muitos desafios persistem na prática cotidiana das escolas. O papel da escola, da comunidade e da família é crucial para assegurar que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas e que os alunos com deficiência possam desenvolver plenamente suas capacidades.

O estudo mostrou que as escolas rurais enfrentam barreiras estruturais e logísticas significativas, como a falta de acessibilidade física e de recursos materiais adequados, corroborando as conclusões de Mulcahy, Barbour e Lahiri (2016). A escassez de transporte adequado e a ausência de profissionais especializados tornam a inclusão nessas regiões um desafio ainda maior. No entanto, a pesquisa também revela que as escolas rurais possuem o potencial de desenvolver práticas colaborativas e envolvimento comunitário, fatores que podem contribuir para o sucesso da inclusão, conforme apontado por Barley e Beesley (2007).

Nas escolas urbanas, por outro lado, apesar do melhor acesso a recursos materiais e tecnológicos, como tecnologias assistivas, a superlotação das salas de aula e a falta de formação pedagógica contínua são obstáculos que comprometem a efetividade da educação inclusiva (FLORIAN & ROUSE, 2009). Esses achados sugerem que, para que a educação inclusiva seja eficaz, é necessário um esforço coordenado entre políticas públicas e práticas pedagógicas que contemplem tanto o ambiente físico quanto a formação profissional dos educadores.

A formação dos professores é um dos fatores centrais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Como apontado por Forlin (2010), a capacitação contínua é essencial para que os docentes desenvolvam as competências necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. O estudo destaca que, tanto em áreas rurais quanto urbanas, a falta de formação específica para lidar com alunos com deficiências prejudica o processo de inclusão. Sem uma preparação adequada, os professores muitas vezes sentem-se inseguros e despreparados para adaptar suas práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades de todos os estudantes.

Além disso, a formação não deve ser apenas pontual, mas contínua, incorporando as mudanças tecnológicas e as novas abordagens pedagógicas que surgem ao longo do tempo. O desenvolvimento de cursos e treinamentos regulares para professores, com foco na inclusão, deve ser uma prioridade das políticas públicas educacionais. Como apontado por Mitchell (2014), os docentes precisam não apenas de conhecimento teórico, mas de habilidades práticas para utilizar tecnologias assistivas e adaptar o currículo de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

As tecnologias assistivas desempenham um papel cada vez mais importante na educação inclusiva, oferecendo soluções para superar as barreiras de comunicação, mobilidade e aprendizagem enfrentadas por alunos com deficiências. No entanto, este estudo revela que, tanto em contextos rurais quanto urbanos, há uma lacuna no acesso e no uso dessas tecnologias, principalmente devido à falta de capacitação adequada dos professores e à ausência de recursos

nas escolas. As tecnologias assistivas, quando corretamente integradas ao ambiente escolar, podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico e a participação dos alunos com deficiência.

Mitchell (2014) ressalta que a formação de professores no uso dessas tecnologias é fundamental para garantir que os alunos possam se beneficiar plenamente de suas funcionalidades. Além disso, políticas públicas que garantam o financiamento e a distribuição de tecnologias assistivas para todas as escolas são essenciais para promover a equidade no acesso à educação inclusiva.

Outro aspecto importante destacado pelo estudo é o envolvimento ativo das famílias e da comunidade na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Conforme observado por Loreman et al. (2010), a inclusão não é um processo isolado, mas depende de um esforço colaborativo entre escola, família e comunidade. Em áreas rurais, onde o apoio da comunidade é mais forte e próximo, a educação inclusiva pode se beneficiar de uma rede de suporte mais coesa e colaborativa. No entanto, o estudo sugere que ainda há muito a ser feito para sensibilizar as comunidades sobre a importância da inclusão e para combater os preconceitos e estigmas relacionados à deficiência.

Nas áreas urbanas, a participação das famílias é igualmente crucial, embora, muitas vezes, o distanciamento entre escola e comunidade seja maior devido à escala das instituições educacionais. O fortalecimento dessas parcerias, por meio de reuniões escolares, conselhos participativos e programas de integração entre pais e educadores, pode promover um ambiente mais inclusivo e colaborativo para o desenvolvimento das práticas inclusivas.

Para que a educação inclusiva avance de maneira eficaz, é necessário um compromisso contínuo por parte dos gestores educacionais e formuladores de políticas. A pesquisa revela que, embora já existam avanços significativos nas legislações e diretrizes voltadas para a inclusão, a implementação dessas políticas ainda enfrenta muitos desafios práticos, tanto em áreas urbanas quanto rurais. A construção de um sistema educacional inclusivo requer investimentos contínuos em infraestrutura, formação de professores e tecnologias assistivas, além de um esforço conjunto para sensibilizar e envolver a comunidade.

Futuros estudos devem continuar explorando os fatores que facilitam ou impedem a educação inclusiva em diferentes contextos. É igualmente importante que sejam desenvolvidas políticas educacionais que considerem as especificidades locais e regionais, garantindo que tanto escolas rurais quanto urbanas tenham condições adequadas para oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva. Em última análise, a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva que envolve a criação de um sistema educacional flexível, acessível e acolhedor para todos os estudantes. A pesquisa demonstrou que, embora existam desafios específicos em cada contexto, há também oportunidades significativas para promover a inclusão, especialmente quando há uma colaboração entre escola, família e comunidade.

Somente por meio de um esforço coordenado entre todos os atores envolvidos será possível garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., BOOTH, T. E DYSON, A. (2006). *Melhorando as Escolas, Desenvolvendo a Inclusão*. Routledge.
- AZANO, A. (2014). Educação para superdotados em escolas rurais: uma avaliação nacional de padrões e responsabilidade. *Jornal de Acadêmicos Avançados*, 25(2), 153-171.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2011.
- CEVADA, ZA E BEESLEY, AD (2007). Sucesso escolar rural: o que podemos aprender? *Revista de Pesquisa em Educação Rural*, 22(1), 1-16.
- COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CORBETT, J. (2001). *Apoiando a Educação Inclusiva: Uma Pedagogia Conectiva*. Routledge.
- CRESWELL, JW (2014). *Desenho de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos*. 4ª edição. Thousand Oaks, CA: Publicações Sage.
- DENZIN, NK (1978). *O Ato de Pesquisa: Uma Introdução Teórica aos Métodos Sociológicos*. 2ª edição. Nova York: McGraw-Hill.
- FERREIRA, Júlia. *Desafios da Educação Inclusiva no Contexto Rural: Uma Revisão da Literatura*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 80, p. 23-39, 2020.
- FLORIAN, L. E ROUSE, M. (2009). O Projeto de Prática Inclusiva na Escócia: Formação de Professores para a Educação Inclusiva. *Ensino e Formação de Professores*, 25(4), 594-601.
- FORLIN, C. (2010). *Formação de Professores para a Inclusão: Mudança de Paradigmas e Abordagens Inovadoras*. Routledge.
- HARGREAVES, L. (2015). Aprendizagem e ensino em sala de aula em escolas primárias rurais: rumo a uma comunidade de prática. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 581-598.
- KITCHENHAM, B. (2004). *Procedimentos para Realização de Revisões Sistemáticas*. Universidade Keele.
- KVALE, S. (2008). *Fazendo entrevistas*. Thousand Oaks, CA: Publicações Sage.
- LOREMAN, T., DEPPELER, J. E HARVEY, D. (2010). *Educação Inclusiva: Apoiando a Diversidade na Sala de Aula*. Allen & Unwin.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MITCHELL, D. (2014). *O que realmente funciona na educação especial e inclusiva: usando estratégias de ensino baseadas em evidências*. 2ª edição. Routledge.
- MULCAHY, D., BARBOUR, MK E LAHIRI, M. (2016). A natureza do ensino e aprendizagem on-line em escolas rurais de ensino fundamental e médio. *Tecnologia Educacional e Sociedade*, 19(3), 137-149.
- REID, K., KNIGHT, M. E TODD, M. (2006). *Combatendo a evasão escolar: um manual prático para escolas primárias e secundárias*. Routledge.
- SLEE, R. (2011). *A Escola Irregular: Exclusão, Escolarização e Educação Inclusiva*. Routledge.
- TOMLINSON, CA (2001). *Como diferenciar o ensino em salas de aula com habilidades mistas*. 2ª edição. Associação de Supervisão e Desenvolvimento Curricular.
- UNESCO. *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report, 2005.
- YIN, RK (2015). *Pesquisa de estudo de caso: desenho e métodos*. 5ª edição. Thousand Oaks, CA: Publicações Sage.

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A TERAPIA COGNITIVO-  
COMPORTAMENTAL E A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ADOLESCER**  
**THE IMPORTANCE OF PLAY FOR COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY  
AND THE MEDIATION OF THE ADOLESCENCE PROCESS**  
**LA IMPORTANCIA DEL JUEGO PARA LA TERAPIA COGNITIVO-  
CONDUCTUAL Y LA MEDIACIÓN DEL PROCESO DE LA ADOLESCENCIA**

Ana Angélica Wilske  
ana.wilske@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5814749870644296>

WILSKE, Ana Angélica. **A importância do brincar para a terapia cognitivo-comportamental e a mediação do processo de adolecer.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 105 –115 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Valda Gutemberg Gonçalves Rocha

### RESUMO

Neste estudo, reflete-se sobre a importância do direcionamento no brincar, que através da terapia ABA, foca na organização do tempo de materiais a fim de organizar o pensamento da criança tendo como ênfase o passo a passo do que deverá ser feito, de forma pré-estabelecida. A ABA Análise do Comportamento Aplicada é uma ciência baseada em estudos e testes e seu objetivo é estudar o comportamento humano, assim como estimular novos comportamentos positivos. Quando aliada à Terapia Cognitivo-Comportamental, pode trazer inúmeros benefícios aos pacientes, melhorando sua qualidade de vida. Sendo assim, pode ser aplicada em diversas áreas, contribuindo especialmente para pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), pois supre suas necessidades de organização e previsibilidade das propostas, assim como faz uso de técnicas específicas para identificar as causas de comportamentos inadequados e substituí-los por comportamentos mais apropriados e adaptativos. Portanto, o objetivo deste trabalho é conhecer mais das técnicas a fim de colocá-las em prática em pacientes autistas no contexto escolar e psicopedagógico. Para este artigo, será realizado uma busca bibliográfica de obras atualizadas sobre o assunto a fim de que nos proporcionem os conhecimentos necessários para futuras práticas que possam contribuir com a qualidade de ensino e permanência de alunos autistas nas escolas.

**Palavras-chave:** Terapia. Cognitivo-Comportamental. Jogos. Autismo. Organização.

### SUMMARY

In this study, we will reflect on the importance of direction in play, which through ABA therapy, focuses on organizing time and materials in order to organize the child's thinking, focusing on the step by step of what should be done, in a pre-established way. ABA (Applied Behavior Analysis) is a science based on studies and tests and its aim is to study human behavior and stimulate new positive behaviors. When combined with Cognitive-Behavioral Therapy, it can bring numerous benefits to patients, improving their quality of life. As such, it can be applied in a variety of areas, contributing especially to people with ASD (Autism Spectrum Disorder), as it meets their needs for organization and predictability of proposals, as well as making use of specific techniques to identify the causes of inappropriate behaviours and replace them with more appropriate and adaptive behaviours. Therefore, the aim of this work is to learn more about the techniques in order to put them into practice with autistic patients in the school and psycho-pedagogical context. For this research, a bibliographic search will be carried out of up-to-date works on the subject in order to provide us with the necessary knowledge for future practices that can contribute to the quality of teaching and the permanence of autistic students in schools.

**Keywords:** Cognitive-Behavioral. Therapy. Games. Autism. Organization.

### RESUMEN

En este estudio, reflexionaremos sobre la importancia de la dirección en el juego, que a través de la terapia ABA, se centra en organizar el tiempo y los materiales para organizar el pensamiento del niño, centrándose en el paso a paso de lo que se debe hacer, de una forma preestablecida. ABA (Applied Behaviour Analysis) es una ciencia basada en estudios y pruebas y su objetivo es estudiar el comportamiento humano y estimular nuevos comportamientos positivos. Combinado con la Terapia Cognitivo-Conductual, puede aportar numerosos beneficios a los pacientes, mejorando su calidad de vida. Como tal, puede aplicarse en diversos ámbitos, contribuyendo especialmente a las personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista), ya que responde a sus necesidades de organización y predictibilidad de las propuestas, además de utilizar técnicas específicas para

identificar las causas de las conductas inadecuadas y sustituirlas por conductas más apropiadas y adaptativas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es conocer mejor las técnicas para ponerlas en práctica con pacientes autistas en el contexto escolar y psicopedagógico. Para esta investigación se realizará una búsqueda bibliográfica de trabajos actualizados sobre el tema con el fin de proporcionarnos los conocimientos necesarios para futuras prácticas que puedan contribuir a la calidad de la enseñanza y a la permanencia de los alumnos autistas en las escuelas.

**Palabras clave:** Terapia. cognitivo-conductual. Juegos. Autismo. Organización.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, refletiremos sobre a importância do brincar direcionado, através da terapia cognitivo-comportamental (TCC) como ferramenta de intervenção no processo terapêutico infantil como simulação de experiência da vida adulta. Para tanto, trazemos uma abordagem aliada à ABA (Análise do Comportamento Aplicada) a fim de que esta junção possa contribuir com o comportamento adequado dos pacientes através da manutenção terapêutica da proposta mesmo em ambientes formais ou informais.

Logo, a importância do brinquedo ou brincadeira direcionados, vistos como recursos terapêuticos e ferramentas de intervenção no processo terapêutico infantil, tornam-se viáveis também na aquisição de habilidades socioemocionais, autoconhecimento e autorreflexão, através de sua aplicação na clínica de psicopedagogia. Pretendemos averiguar de que forma esses recursos terapêuticos podem auxiliar no tratamento infantil e se a falta destes pode criar lacunas no desenvolvimento humano de pacientes com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Sendo assim, este artigo justifica-se pela importância em falar sobre o papel do brincar e do brinquedo direcionados como recurso terapêutico, sendo ferramenta de intervenção profissional com crianças ou adolescentes que possam vir a romper os padrões esperados para a faixa etária, segundo a ótica cognitivo-comportamental. Considerando em questão a temática da dificuldade de estudos baseados na terapia cognitivo-comportamental infantil. Para tanto, faz-se necessário então, entender o valor do uso dos brinquedos como recursos terapêuticos e ferramenta de intervenção no processo do desenvolvimento infantil, inclusive, de acordo com pesquisas bibliográficas, enfatizando que as campanhas de informação de cuidados à saúde não têm obtido os resultados positivos esperados, então, propomos averiguar ainda na infância as lacunas que podem ser amenizadas através da terapia cognitivo-comportamental.

Para abordar a temática que será desenvolvida no artigo, será realizada uma pesquisa bibliográfica. Os principais são Piaget (1975), Vygotsky (1989), (1998) apud Pellegrine (2007) que abordam sobre o brincar no desenvolvimento da criança, orientações do Ministério da Saúde com relação aos cuidados à saúde mental e física, assim como a BNCC (2018) que norteia o currículo escolar para a orientação do Projeto de Vida como forma de a escola adequar-se às novas demandas sociais.

Consideramos ainda, hipóteses da pesquisa que dão ênfase ao brincar da criança até a adolescência que é por si só terapêutico, sendo uma atividade importante ao desenvolvimento saudável.

## TEORIA COGNITIVO- COMPORTAMENTAL: UMA BUSCA PELO CONTROLE EMOCIONAL

A infância é um tipo de preparo para a vida adulta e é justamente durante este preparo que o cérebro passa por mudanças significativas. Logo, o brincar torna-se essencial para o desenvolvimento saudável, desempenhando papel importante em sua formação social, emocional e cognitiva.

Portanto, não podemos esperar maturidade por parte dos pequenos, mas estimulá-los para a autonomia a fim de que possam desempenhar a função de protagonistas de suas escolhas, ações e desejos. Sendo assim, o ato de brincar auxilia na mediação de pequenos conflitos e frustrações com os quais, através da mediação de profissionais ou familiares, aprenderá a trabalhar com suas emoções.

Segundo Souza (2011, p. 21) “... a fatigabilidade é a queixa mais frequente. Apresentam dificuldade para relaxar, sinais de hiperatividade autonômica, como palidez, sudorese, taquipneia, tensão muscular e vigilância aumentada”. Logo, o terapeuta pode encontrar estratégias terapêuticas em que a pessoa aprenda a identificar estes sintomas, aprender a controlá-los e amenizá-los.

O terapeuta é um profissional capacitado com que o cliente irá conversar de forma ordenada, ou seja, não é simplesmente um amigo, mas alguém capacitado para esta função. Para tanto, a importância de o terapeuta “ler as entrelinhas” que seu cliente necessita.

O objetivo da TCC em crianças e adolescentes é reduzir os componentes cognitivos, comportamental e somático da ansiedade, auxiliando-os a reconhecer sentimentos de ansiedade e reações fisiológicas a esta, clarificar pensamentos ou cognições em situações provocadoras de ansiedade, desenvolver habilidades para lidar com a ansiedade e avaliar os resultados obtidos (SOUZA, 2011, p. 30).

Logo, muitas vezes há a necessidade de uma intervenção profissional a fim de mediar conflitos que venham a perturbar ou atrapalhar relações interpessoais, autonomia ou outras situações que podem afetar a qualidade de vida das pessoas.

A busca pela terapia Cognitivo- Comportamental (TCC) tem a finalidade de amenizar tais conflitos ou situações conflituosas que possam surgir, sendo assim, enfatizamos que a procura e continuidade da terapia são escolhas autônomas do cliente em questão, assim, aliada à ABA, ambas podem reforçar comportamentos positivos que acompanharão o indivíduo por toda a sua vida.

Portanto, estas técnicas contribuem também na identificação de possíveis sentimentos negativos que levam às crises frequentes, sendo que trabalhar previamente estas emoções e suas respostas comportamentais, pode tornar-se eficaz na medida em que torna-se hábito, e neste caso, recomendamos a utilização de imagens, pois através da memória visual, tornam-se reforço positivo de comportamentos adequados.

Técnicas de autorregulação emocional são importantes e comumente utilizadas com esses pacientes, que em geral apresentam dificuldade em descrever e rotular as emoções e podem ter dificuldade em identificar as relações entre cognições (pensamentos e crenças), emoções e respostas comportamentais. Além disso, podem apresentar um fraco controle de impulsos e automonitoramento precário. Nesse sentido, tais técnicas podem ajudá-los a entender melhor suas emoções e a lidar de forma mais saudável com situações estressantes ou que envolvam ansiedade (Spain et al., 2015; Stichter et al., 2010 apud Consolini, Lopes e Lopes, 2015, p. 45).

Neste sentido, (A. Beck, Rush, Shaw e Emery, 1997 apud Neufeld; Cavenage, 2010, p. 5) “ressaltam que clientes com distúrbios psicológicos apresentam pensamentos disfuncionais ou distorcidos”. No caso de intervenções em crianças, o principal caminho é a brincadeira ou através do brinquedo ou brincadeira, que pode ser dirigido através de figuras que orientam desde o momento de retirada da estante até o momento de guardá-lo de volta ao mesmo lugar. Assim, o contato com imagens instrutivas proporciona melhor organização ao paciente com autismo, de maneira que consegue prever, visualizar o passo a passo, garantindo aprendizagem, acolhimento das emoções, de forma que o hábito desta técnica, lhe proporciona autonomia e segurança. Logo, é fundamental que a técnica tenha continuidade nos vários contextos em que este participa, garantindo assim, sua eficácia.

Sendo assim, a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) compreende intervenções psicoterapêuticas que têm como objetivo: “produzir mudanças nos pensamentos, nos sistemas de significados, além de uma transformação emocional e comportamental duradoura; e proporcionar autonomia ao cliente, alcançando assim o alívio ou a remissão total dos sintomas” (A. BECK, 1993 apud NEUFELD; CAVENAGE, 2010, p.5). Então, torna-se o controle e conhecimento das emoções o centro do tratamento. Este, não difere da base de outras terapias, ou seja:

Como em qualquer forma de psicoterapia, a TCC começa sua avaliação realizando uma anamnese completa e um exame do estado mental do cliente. Na TCC, a avaliação e a realização de conceitualização de caso são baseadas em um modelo amplo de tratamento. A conceitualização cognitiva, formulação de caso, enquadre cognitivo do caso ou conceitualização de caso funciona como um mapa que orienta o trabalho a ser realizado com o cliente (J. Beck, 1997 apud NEUFELD; CAVENAGE, 2010, p.7).

Esta “avaliação” serve como guia e suporte para compreender quais as necessidades do cliente, a partir da individualidade e características próprias em de cada pessoa, esta ferramenta “*auxilia no planejamento das estratégias terapêuticas que são utilizadas ao longo do tratamento*” (KUYKEN; FOTHERGILL; MUSA, & CHADWICK, 2005; PERSONS; ROBERTS; ZALECKI, & BRECHWALD, 2006 APUD NEUFELD; CAVENAGE, p.7)

Segundo Piaget (1975) “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. Ainda segundo Piaget (1975 apud Santos et al., 2010, p. 5), “é possível identificar três grandes tipos de estruturas que caracterizam o brincar infantil: o exercício, o símbolo, e a regra”. Sendo assim, há uma grande mescla de conhecimentos, organização, representação da realidade, limites que demonstram o que é possível ou não realizar, criatividade, tomar iniciativas, dentre tantos outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Portanto, através da brincadeira a criança pode ver-se em situações imaginárias e não distingui-las da realidade, propondo-se a vivenciar e buscar a solução dos conflitos que a afligem e incomodam. Assim, tornam-se parâmetros para o atendimento de qualidade e resultados positivos, “régua de sentimentos, termômetros, sinais de trânsito e outras mensurações para classificar a intensidade emocional são essenciais na TCC com crianças”. (FRIEDBERG; MCCLURE; GARCIA, 2011, p. 43).

O brincar de faz-de-conta, de acordo com esta classificação, corresponde à segunda categoria dos jogos infantis, o jogo simbólico. Seus componentes estão presentes entre 18 meses e 5 anos de idade, período em que são formados e assimilados os símbolos;

dos 4 aos 7 anos, os jogos simbólicos começam a declinar, já que o símbolo, ao se aproximar do real, transforma-se em representação imitativa da realidade (PIAGET, 1975 apud SANTOS *et. al.*, 2010, p. 5).

Por conseguinte, além de interagir com o brinquedo e entre pares, também contribui para o desenvolvimento infantil, sobretudo quanto às habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, possibilitando e facilitando os aspectos comunicativos, desenvolvendo através destes, a autonomia para reagir ou pedir ajuda em prol de suas necessidades básicas, assim como, resolver seus próprios conflitos e comportamentos. Assim como Piaget (1975), Vygotsky também vê o brincar com fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e da autonomia. Para tanto, Vygotsky, apud Pellegrine (2007, p. 17):

Classifica o brincar em algumas fases: durante a primeira fase a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase, alcança o ambiente por meio do adulto e pode-se dizer que a fase estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia os modelos dos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Assim, a compreensão de cada uma dessas fases, acontece de forma natural e prática, visto que a criança vivencia o processo da brincadeira e passa a “experimental” a vida adulta e suas profissões, ações, hábitos etc, proporcionando, através da terapia cognitivo-comportamental, melhor visão do que a rodeia, assim como maior autonomia na tomada de decisões. Posteriormente, quando entra na adolescência, já tem uma maturação cerebral mais desenvolvida, reunindo assim os conhecimentos adquiridos através das brincadeiras e as novas experiências, sejam internas, de acordo com o desenvolvimento do corpo e hormônios, como externas, através das quais a vida apresenta inúmeras possibilidades.

Tendo em vista que a TCC com crianças e adolescentes baseia-se em capacidades verbais e cognitivas, devem-se considerar cuidadosamente a faixa etária do paciente, bem como, suas habilidades sociocognitivas e adaptar o nível de intervenção a estas variáveis. As crianças menores tendem a se beneficiar de técnicas cognitivas simples, como a autoinstrução e intervenções comportamentais, enquanto os adolescentes provavelmente se beneficiarão de técnicas mais sofisticadas, que exigem análises mais racionais (FRIEDBERG; MCCLURE, 2004). Portanto, as variáveis sociocognitivas dirigem quais, como e quando os procedimentos cognitivo-comportamentais serão utilizados (REINECKE; DATILIO; FREEMAN, 2009 apud SOUZA, 2011, p. 29)

Logo, trabalhar com adolescentes também se caracteriza como um desafio, visto que o brincar direciona-se a um novo formato, mais individualizado ou reduzido a pequenos grupos escolhidos por identificação, mais centrado em jogos de computador, leituras ou rituais. Aos poucos, o interesse pelo brincar e pelo brinquedo vai dando espaço a outros interesses, que não são nem infantis, nem tão adultos, dicotomia que muitas vezes leva à depressão. Assim, enfatizamos o quão fundamental é a fase lúdica para que a mediação posterior aconteça de forma segura e mais tranquila possível, tornando-se um preparo ainda maior para a vida adulta.

A vulnerabilidade dessa fase de transformação do ser humano e os riscos aos quais está exposto esse grupo populacional na sociedade atual tornam imperiosa a necessidade de implantação de programas com enfoques de integralidade, multidisciplinaridade e intersetorialidade. Esses programas devem fundamentar-se em política de promoção de saúde, identificação de grupos de riscos, detecção precoce

dos agravos, tratamento adequado e reabilitação da saúde do adolescente. (ABUASSI; PACHECO, 2004, p. 14)

Esta vulnerabilidade é percebida em cada fase da vida, pois em cada idade, o ser humano fica mais suscetível a determinadas situações e perigos. No entanto, na adolescência, a exposição a doenças sexualmente transmissíveis (DST) é um risco ainda mais preocupante, justamente pela dificuldade de comunicação com o adolescente e a dificuldade de relacionamento interpessoal, além da identificação com grupos que se identificam, nem sempre de forma saudável.

## **A TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL E OS CUIDADOS COM A SAÚDE**

Apesar de o adolescente não ter o mesmo interesse pelo brincar que a criança, requer uma atenção especial aos seus desejos, aproveitando ainda para estimulá-lo e orientá-lo a refletir sobre seus objetivos e metas profissionais futuras. Por conseguinte, orientá-lo em relação aos cuidados com a saúde, assim como métodos contraceptivos e contra DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) ou identificação de possíveis violências, aspectos que podem ser em consequência da falta de comunicação ou confiança na família.

Encaminhar para serviços de referência em violências para avaliação por equipe multiprofissional, incluindo avaliação psicológica, quando necessária, para identificar, tratar e acompanhar casos específicos de adolescentes vítimas de maus-tratos e de outras formas de violências, incluindo a violência doméstica e sexual. Nessas situações sempre deverá ser feita a comunicação ao Conselho Tutelar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010, p.30)

Sendo assim, de acordo com “*Orientações básicas de atenção integral à saúde de adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde*” divulgadas pelo Ministério da Saúde, “*uma atitude acolhedora e compreensiva também possibilitará a continuidade de um trabalho com objetivos específicos e resultados satisfatórios no dia a dia*”. Lembramos ainda, que o adolescente já não tem mais o interesse pelo brincar ou pelo brinquedo, tornando outros seus interesses. Para que isso aconteça de forma segura, o direito ao acompanhamento médico deve ser respeitado, inspirar confiança por parte do adolescente e as informações mantido em sigilo e que, no entanto, este pode ser rompido quando necessário para sua segurança, Portanto, é importante que a terapia seja também direcionada à família para que não prejudique o tratamento com julgamentos ou frases mal colocadas ou ofensivas.

Os componentes “mundo” e “outras pessoas” afetam diretamente o modo como o paciente entende a terapia e o terapeuta. Por exemplo, um paciente que vê os outros como críticos, distantes, excludentes e/ou controladores vai temer avaliações negativas e coerções do terapeuta. Por outro lado, um paciente que vê os outros como inferiores, subordinados e/ou indignos irá desvalorizar o terapeuta, ver o tratamento como uma perda de tempo e agir de modo a ludibriar o terapeuta (FRIEDBERG; McCLURE; GARCIA, 2011, p. 13).

Logo, a informação é fundamental a fim de manter os jovens conscientes de que há formas de prevenção no que diz respeito à sexualidade e sua vida sexual ativa ou não. A seguir, trazemos a diferenciação entre saúde sexual e saúde reprodutiva, que esclarece, norteia e desmistifica tabus tradicionais ao pensarmos que esses termos limitam-se à vida sexual ativa e aos órgãos genitais.

Saúde sexual é a integração dos aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de maneira a enriquecer positivamente e a melhorar a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor. O propósito dos cuidados da saúde sexual deveria ser o melhoramento da vida e das relações interpessoais, e não meramente orientação e cuidados relacionados à procriação e doenças sexualmente transmissíveis. A saúde reprodutiva é definida como sendo o estado de bem-estar físico, mental e social em todos os aspectos relacionados ao sistema reprodutivo, às suas funções e processos e não à mera ausência de doenças ou enfermidades. A saúde reprodutiva implica que as pessoas sejam capazes de desfrutar uma vida sexual segura e satisfatória, com liberdade para decidir se querem ou não ter filhos(as), o número de filhos(as) que desejam e em que momento da vida gostariam de tê-los(as) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011, p. 15).

Essas projeções para o futuro são importantes para qualquer pessoa, ou seja, dar-se o direito de visualizar o melhor, sonhar, idealizar, são ações que fazem bem ao corpo e à mente, oportunizando resiliência, bem estar e conseqüentemente, qualidade de vida. Apesar disso, sabe-se, através de pesquisas científicas, que apesar do direito à informação não tem minimizado o efeito de resultados negativos na vida de muitos jovens. Para tanto, a BNCC (2018), ao acrescentar a disciplina “Projeto de Vida” ao Ensino Médio, esclarece a diferença entre “*ser*” e “*existir*”: “Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive” (BNCC, 2018).

De fato, a revisão de experiências educativas realizadas em diferentes escolas e realidades permite constatar que programas focalizados em temas variados como drogas, inclusive álcool e tabaco, práticas sexuais desprotegidas, gravidez na adolescência, nutrição ou trânsito, são muito eficientes em aumentar conhecimentos, têm alguma eficiência em mudar atitudes e, com raras exceções, são ineficazes na mudança de práticas relacionadas à saúde (Bartlet 1981). Esses resultados nos alertam para a necessidade de questionar os objetivos da educação em saúde e mostram que é muito difícil vincular diretamente as atividades educativas planejadas aos comportamentos dos educandos já que inúmeros outros fatores compõem a experiência de vida das pessoas. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 25)

Para tanto, refletimos sobre as possibilidades de o sistema educacional ser revitalizado e adequado às necessidades dos alunos, especialmente em período pós-pandemia. Planejar também é função da escola, assim, sugerimos que o Ensino Fundamental também possa adequar suas práticas à nova demanda social, visto que já é uma prática “*simulações de experiências do mundo do trabalho mais lúdicas, métodos ativos, encenações, brincadeiras, jogos cooperativos e teatrais mantêm o brilho e a espontaneidade, além de contribuir para o processo de internalização de regras e saberes*” (BNCC, 2018). Tendo esta preocupação com a organização da vida pessoal do jovem, Ministérios da Saúde e Educação praticam ações voltadas à

conscientização da seriedade de implementar projetos ao currículo escolar a promoção da saúde e do autocuidado.

Planejar é apontar o caminho que se quer percorrer. O projeto político-pedagógico, nessa ótica, torna-se o retrato do que a escola pretende desenvolver no seu cotidiano. Com ele, a comunidade escolar terá oportunidade de participar das decisões sobre o trabalho pedagógico. Uma condição intrínseca à implementação do Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” será, portanto, a inclusão de suas diretrizes e estratégias no projeto político-pedagógico das unidades escolares, favorecendo a incorporação da temática ao currículo e, também, o desenvolvimento da cultura de prevenção e promoção da saúde, na experiência escolar cotidiana (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008, p. 15).

Ao invés de indicar medicação, nos casos mais leves, ou ainda, a terapia, acompanhada às medicações faz surgir os efeitos desejados, a fim de reduzir o cansaço, principal queixa dos jovens que procuram esse tipo de tratamento. Logo, *“as técnicas a serem utilizadas, dependendo do protocolo de tratamento, são: psicoeducação, relaxamento, reestruturação cognitiva, resolução de problemas, reforço de contingência, modelagem, procedimentos baseados na exposição”* (KENDALL, 1994; 1997 apud SOUZA, 2011, p. 30).

A fim de contribuir com a terapia, além da família, também a escola pode reconhecer as formas de tratamento e estar habilitada a indicar, quando necessário, a intervenção de um terapeuta em situações em que seja identificada esta necessidade. Várias literaturas na área apontam para a necessidade de contribuição, especialmente dos pais, para potencializar a eficácia das terapias, no entanto, que mantenham seus papéis de pais, sem que passem a tornar os próprios terapeutas do filho, por isso, enfatizamos que ambas as funções têm sua importância e uma não anula a outra.

Devido às características e aos déficits peculiares das crianças com TEA, o papel dos pais nesses casos torna-se mais intenso do que o papel que desempenham com filhos neurotípicos. Ao participar no tratamento, os pais muitas vezes assumem os papéis de defensores, treinadores, professores e coterapeutas. Além disso, possíveis crenças desadaptativas – que podem agir no reforço da ansiedade do filho – podem ser trabalhadas (JOHNCO & STORCH, 2015; REAVEN; BLAKELEY-SMITH, CULHANE-SHELBURNE; & HEPBURN, 2012 apud CONSOLINI; LOPES E LOPES, 2015, p. 45).

Por conseguinte, há formas viáveis de contribuir de forma eficaz com este processo, estando presente em reuniões escolares, encontros com terapeuta, mantendo o diálogo e a afetividade em casa, frequentando terapias também, conhecendo e acompanhando os procedimentos terapêuticos, e também, fazendo uso das imagens terapêuticas aqui propostas.

Considerando que a escola é um importante setor na vida e desenvolvimento das crianças (Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Caminha, Caminha, Benedetti; 2017), poder capacitar e orientar professores no manejo das possíveis adversidades dessa etapa do desenvolvimento pode ser um potencializador dessa abordagem com a criança de modo global (ANTONIUTTI, LIMA, *et al.*, 2019, p. 14).

Por conseguinte, desde a identificação da necessidade de buscar um terapeuta, até a continuidade desta, é fundamental para os resultados positivos deste processo. Logo, formar parcerias com a escola e a família são formas de aumentar os laços de confiança e

acompanhamento da criança ou adolescentes no cumprimento de seus direitos e deveres, assim como, ter suas necessidades básicas supridas de forma que tenham autonomia, acolhimento, segurança, educação e qualidade de vida. Este estudo também busca contribuir com conhecimentos relacionados a esta temática, levando a reflexões e estimulando novas pesquisas a fim de criar ou aprimorar os modelos já existentes.

Sendo assim, criar e estabelecer vínculos desde a infância é fundamental nos processos seguintes, até a vida adulta, pois uma pessoa com TEA, independente do nível de suporte, tendo os estímulos adequados, é capaz de compreender-se e também seu contexto, tendo muito mais protagonismo, o que aumenta suas chances de realizar o que deseja, sendo estudar, trabalhar e fazer suas próprias escolhas.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este artigo tem caráter bibliográfico. Para tanto, será baseada nos autores principais que discorrem sobre a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC): Neufeld; Cavenage, (2010); FRIEDBERG, Robert D.; McCLURE, Jessica M.; GARCIA, (2011), Souza (2011) e documentos do Ministério da Saúde que orientam sobre os cuidados com a saúde física e mental.

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa[...]. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Sendo assim, este artigo baseou-se na pesquisa de autores renomados, mencionados anteriormente, visando contribuir com reflexões referentes ao assunto e outros estudos nesta área.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A integração do brincar direcionado na prática clínica requer planejamento responsável, além de criatividade e flexibilidade por parte do terapeuta, sendo que é fundamental que as atividades sejam adaptadas às necessidades de cada pessoa, levando em consideração sexo, idade, desenvolvimento, contexto familiar e suas necessidades cognitivas e motoras. Logo, é fundamental que o terapeuta proporcione um ambiente seguro e acolhedor às necessidades individuais, pois consideramos que não há um padrão esperado por pacientes com TEA, sendo antes de tudo, seres humanos.

Portanto, o ato de brincar vai além da infância e é próprio do ser humano, visto que contribui para o bem-estar físico, social e mental, já que é uma forma de prevenir ou atenuar o estresse, além de fortalecer vínculos e contribuir com a qualidade de vida. Avaliamos que em todas as idades o ato de brincar é essencial, mas deve acontecer com responsabilidade e, nos casos clínicos, mediante orientação ou livremente, mas mediante supervisão para garantir a segurança dos envolvidos.

Sendo assim, o uso de imagens ou texto instrutivo não-verbal, é de fundamental importância a fim de contribuir com o brincar direcionado e organizado, capaz de contribuir com hábitos saudáveis contínuos, planejamento de objetivos pessoais, diminuição de crises ou estereótipos e reforço de comportamentos positivos, essenciais para uma vida autônoma e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUASSI, Cláudio; PACHECO, Andréa. Implantação de um serviço de adolescentes *in*: ADOLESCÊNCIA & SAÚDE. Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente. HUPE/UERJ. – V. 1, n. 1 (Jan./Mar. 2004). Rio de Janeiro: Arte Projetos de Comunicação e Editora Ltda. Disponível em: <http://www.fmabc.br/files/v1n1.pdf> Acesso: 23. ago. 2024.
- ANTONIUTTI, Camila Bosse Paiva; LIMA, Carolina Maiato de; HEINEN, Marina; OLIVEIRA, Margareth da Silva. Protocolos Psicoterapêuticos para tratamento de ansiedade e depressão na infância. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas 2019, p.10-18. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v15n1/v15n1a04.pdf> Acesso em: 02. out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Vida: Ser ou existir? *In*: Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir> Acesso: 12. Set. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Orientações básicas de atenção integral à saúde de adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacao\\_basica\\_saude\\_adolescente.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacao_basica_saude_adolescente.pdf) Acesso em: 25. ago. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Adolescentes e Jovens para a educação entre pares: sexualidade e saúde reprodutiva / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/metodologias.pdf> Acesso em: 27. set. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_prevencao\\_escolas\\_guia\\_formacao\\_profissionais\\_educacao%20.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_prevencao_escolas_guia_formacao_profissionais_educacao%20.pdf) Acesso: 23. ago. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_implantacao\\_projeto\\_saude\\_prevencao\\_escolas.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_implantacao_projeto_saude_prevencao_escolas.pdf) Acesso: 16. set. 2024.
- CONSOLINI, Marília; LOPES, Ederaldo José; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: Revisão Integrativa, 2015. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v15n1/v15n1a07.pdf> Acesso em: 09. out. 2024.
- FRIEDBERG, Robert D.; McCLURE, Jessica M.; GARCIA, Jolene Hillwig. Técnicas de Terapia Cognitiva para crianças e adolescentes: Ferramentas para aprimorar a prática. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/94415074-Tecnicas-de-terapia-cognitiva-para-criancas-e-adolescentes-ferramentas-para-aprimorar-a-pratica.html> Acesso em: 02 out. 2024.
- NEUFELD, Carmem Beatriz; CAVENAGE, Carla Cristina. Conceitualização cognitiva de caso: Uma proposta de sistematização a partir da prática clínica e da formação de terapeutas cognitivo-comportamentais, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v6n2/v6n2a02.pdf> Acesso em: 01 out. 2024.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SANTOS, Camila Abrão; PACCIULIO, Amanda Mota; PFEIFER, Luzia Iara. Influência do contexto familiar no brincar simbólico de crianças com paralisia cerebral. Revista do Nufem, Ano 02, v. 01, n.02, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912010000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912010000200002) Acesso em: 27. set. 2024.

SOUZA, Maria Augusta Mansur de. Terapia cognitivo-comportamental em grupo para pré-adolescentes com transtornos de ansiedade: desenvolvimento das sessões e avaliação de resposta, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35044> Acesso em: 02 out. 2024.

---

## **SURDOS - UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA NA EUROPA E NOS ESTADOS UNIDOS**

### **DEAF PEOPLE - A BRIEF TOUR OF HISTORY IN EUROPE AND THE UNITED STATES**

### **PERSONAS SORDAS - BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS**

Jonathan Valério Lopes da Silva  
jonny\_letras@hotmail.com

SILVA, Jonathan Valério Lopes da. **Surdos - um breve passeio pela história na europa e nos estados unidos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 116 – 121, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

#### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é familiarizá-los com a história, a língua, a cultura e a educação de pessoas surdas. É muito importante frisar que neste trabalho, nossa pretensão não é desenvolver a proficiência na língua brasileira de sinais, ou seja, na Libras. Entretanto, por acreditar que certamente poderemos aproveitar mais das linhas aqui trabalhadas, indicamos uma imersão na aprendizagem dessa língua; como também, estimulamos a buscar em outros espaços e através de outros recursos um aprendizado da Libras propriamente dita. Neste artigo, abordaremos de forma prática e sucinta a história da educação de surdos. Especificamente, vamos tratar da história de educação de surdos na Europa e nos Estados Unidos.

**Palavras-chave:** Surdez. Educação. História.

#### **SUMMARY**

The aim of this article is to familiarize you with the history, language, culture and education of deaf people. It is very important to emphasize that in this work, our intention is not to develop proficiency in Brazilian Sign Language (Libras). However, because we believe that we can certainly get more out of the lines worked out here, we recommend immersing yourself in learning this language; we also encourage you to seek out other spaces and other resources to learn Libras itself. In this article, we will take a practical and succinct look at the history of deaf education. Specifically, we will look at the history of deaf education in Europe and the United States.

**Keywords:** Deafness. Education. History.

#### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es familiarizarlo con la historia, la lengua, la cultura y la educación de las personas sordas. Es muy importante destacar que en este trabajo, nuestra intención no es desarrollar el dominio de la Lengua de Señas Brasileña, o Libras. Sin embargo, porque creemos que seguramente podremos sacar más provecho de las líneas aquí trabajadas, recomendamos sumergirse en el aprendizaje de esta lengua; también animamos a buscar otros espacios y recursos para aprender el propio Libras. En este artículo, haremos un recorrido práctico y sucinto por la historia de la educación de las personas sordas. En concreto, veremos la historia de la educación de los sordos en Europa y Estados Unidos.

**Palabras clave:** Sordera. Educación. Historia.

#### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo não teremos o intuito de discutir a história da educação de surdos no Brasil. Também não será apresentada qualquer situação que diga respeito às filosofias educacionais presentes no curso de educação de surdos: a primeira delas, o oralismo. A segunda, a comunicação total. E a terceira, o bilinguismo. Questões relacionadas a visão clínica e da visão socioantropológica deverão ser apresentadas em um outro momento. Entretanto, percebemos a importância desta pesquisa a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializa o ensino de Libras.

Quando futuramente discutirmos sobre a visão socioantropológica, veremos que, de acordo com essa visão, vamos ter uma visão de surdos. E, de acordo com essa visão, os surdos são vistos como membros de uma minoria linguística e, portanto, dotados de uma cultura própria.

O artigo será baseado em muito na perspectiva de Strobel (2007, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Este texto traz um panorama da história da educação, desde a antiguidade greco-romana até a idade contemporânea.

## DESENVOLVIMENTO

Começamos falando a respeito da visão que se tinha dos surdos na antiguidade greco-romana. Nessa época, as pessoas acreditavam que os surdos não eram seres humanos competentes (MOURA, 2000). Por quê? Porque, para as pessoas, uma vez que os surdos não podiam ouvir, eles não podiam falar. Se eles não podiam falar, eles não poderiam ter linguagem. E sem linguagem, eles não tinham pensamento.

Embora essa seja a visão que remonta à antiguidade greco-romana, sabemos que ela ainda é válida para muitas pessoas na atualidade. Justamente com base em visões desse tipo que emergem expressões como o surdo-mudo, por exemplo, segundo a qual pessoas surdas necessariamente são mudas. Sabemos que isso não é verdade.

Os surdos não falam porque não ouvem. Mas, uma vez que tenham contato, podem desenvolver terapias de oralização, podem acabar desenvolvendo a fala. Obviamente, em graus variados. Voltando para a antiguidade clássica, enxergamos que, para Aristóteles, um dos traços definidores da nossa humanidade, da nossa condição humana, é a linguagem.

Uma vez que, na sua época, os surdos não ouviam e não falavam, ele acabou considerando que os surdos não eram humanos, dado que, em sua visão, eles não tinham linguagem. Ou seja, considerados seres que não podiam praticar quase nada. Pessoas que ficariam apagadas para a sociedade; mas não é bem assim, pois a história dos surdos é essencial para o mundo. Rocha (2010, p. 32) deixa bem claro:

A memória individual é refletida, em parte, por nossa experiência objetiva com o vivido. No entanto, apenas ela não esgota a experiência. As manifestações do inconsciente também geram mecanismos de memória construídos fora da experiência do vivido-compartilhado com outros sujeitos.

Os romanos também partilhavam da mesma visão que os gregos. Os surdos, nessa época, eram privados, inclusive, dos seus direitos legais e confundidos com retardados mentais. Por essa razão, eram impedidos de fazerem seus próprios testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica proibiu que surdos se casassem até o século XII. E acreditava que a alma dos surdos não era imortal, justamente porque eles não podiam

falar os sacramentos. Então, vejam que, ao longo de toda a história, o fato de os surdos não fazerem uso de uma língua oral os condenou à condição de, obviamente, na visão dos ouvintes, de não humanos, dotados de uma alma não imortal.

Isso começou a mudar, na Idade Moderna, quando apareceram os primeiros educadores de surdos, (CARVALHO, 2007). O primeiro educador de que temos notícia é Pedro Ponce de León. Ele educava filhos surdos de famílias nobres. Nessa época, a motivação para educar filhos surdos era justamente para garantir que essas crianças pudessem ter direito à sua herança, uma vez que eram capazes de falar.

Então, a educação de surdos desde os primórdios também tinha o objetivo de ensinar os surdos a falarem, ensinar os surdos a oralidade. Pedro Ponce de León teve bastante êxito em seus métodos de ensino. Ele conseguiu ensinar a fala, a leitura, a escrita e até filosofia para alguns surdos.

O que foi bastante importante para mostrar para a sociedade da época que, diferentemente do que se pensava, os surdos eram, sim, capazes de aprender.

O trabalho de Pedro Ponce de León serviu de base para os educadores que o seguiram. Entre eles, temos Juan Pablo Bonet, que se apropriou do método de León e, em 1620, publicou uma obra na qual ele descrevia os métodos que empregava. Entre esses recursos que ele usava para ensinar os surdos a falarem estava o alfabeto manual, a escrita, a língua de sinais e até mesmo a manipulação dos órgãos fonoarticulatórios.

O método de Bonet se tornou referência para os educadores da época que acabaram disseminando suas ideias em várias partes da Europa. Então, temos Pereire disseminando as ideias de Bonet em países de língua latina, temos, por exemplo, Wallis disseminando as ideias de Bonet nas Ilhas Britânicas.

Mais uma vez, é importante frisar que as ideias de Bonet que foram disseminadas por todos esses lugares na Europa tinham o foco na oralidade, porém faziam uso dos sinais e do alfabeto manual para atingir esse objetivo.

Curiosamente, dois desses grandes expoentes do método de Bonet desistiram de ensinar a fala para os surdos no final de suas carreiras, porque se convenceram de que a língua de sinais era a melhor forma de comunicação para essas pessoas. Na Idade Moderna, temos o grande nome da educação de surdos, Michel Charles. Michel Charles de l'Épée, o Abade de l'Épée, que foi o fundador do primeiro instituto de educação de surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris.

A fundação desse instituto foi em 1760. E além desse legado, l'Épée também foi o primeiro educador de surdos a reconhecer que os surdos têm uma língua, que diferentemente do que as pessoas pensavam, os surdos não precisam aprender uma língua oral para terem linguagem.

Com isso, a oralização deixou de ser o foco da educação de surdos na visão de L'Épée. Essa, sem dúvida, foi a época áurea da educação de surdos. Apesar de acreditar que a língua de sinais tinha que fazer parte do processo educacional dos surdos, l'Épée considerava os sinais que os surdos usavam insuficientes para que eles aprendessem a leitura e a escrita do francês. E por essa razão, ele inventou os chamados sinais metódicos.

Os sinais metódicos basicamente consistem na apropriação de sinais da língua de sinais, modificados de forma que possam representar mais fielmente a estrutura da língua francesa escrita.

Em 1816, Thomas Gallaudet viaja para a Europa em busca de métodos de educação para surdos. Ele realizou um estágio no Instituto Nacional para Surdos Mudos de Paris e lá conheceu Laurent Clerc, que não só lhe ensinou língua de sinais francesa, mas também os sinais metódicos que tinham sido criados pelo Abade de l'Épée.

Depois dessa experiência, Gallaudet convida Clerc para ir aos Estados Unidos fundar a primeira escola de surdos daquele país. Segundo Machado (2006, p. 78):

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

A Hartford School foi fundada em 1817 e nessa época, na sala de aula, além dos sinais que as crianças surdas norte-americanas já utilizavam antes da fundação dessa escola, também integravam os recursos comunicativos, os sinais metódicos adaptados para o ensino do inglês escrito, a própria língua de sinais francesa levada por Clerc, e os sinais dos alunos norte-americanos e o alfabeto manual francês.

A educação de surdos nos Estados Unidos prosperou e, em 1864, o filho de Thomas Gallaudet funda o que hoje é a única universidade de surdos em todo o mundo, que é a Universidade de Gallaudet. Em 1880, a educação de surdos no mundo basicamente pode ser descrita como tendo foco na oralização e fazendo uso de sinais como apoio.

É o chamado método combinado.

Porém, isso mudou a partir de 1880 com o Congresso de Milão. Nesse congresso, reuniram-se educadores de surdos de vários países.

Curiosamente, desse congresso, apenas um educador surdo participou. Decidiu-se que, a partir daquele momento, a educação de surdos abandonaria os sinais em benefício do desenvolvimento da fala, do ensino da fala, da primazia da língua oral. Ou seja, determinou-se que, a partir daquele momento, as escolas de surdos adotariam o chamado método combinado, o método oral puro, dado que a fala seria a finalidade da educação. O Congresso de Milão foi um marco bastante negativo na educação de surdos, foi um evento que travou a educação de surdos.

Como estamos a construir uma linha da história do surdo, passamos da idade moderna e entramos agora para o Congresso de Milão que aconteceu em 1880. Esse congresso aconteceu na Itália; por isso o Congresso de Milão. O Congresso de Milão foi realizado entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880.

Neste congresso participaram cerca de 27 países, o Brasil não esteve presente, mas o que foi definido o Brasil depois acatou.

O objetivo maior desse congresso em Milão foi extinguir a língua de sinais e inserir a oralização, a metodologia oralista na educação de surdos, ou seja, aqueles surdos que sinalizavam, pensando como falado anteriormente que os educadores de surdos eram surdos, então usava logicamente a língua de sinais; conseqüentemente a língua de sinais vinha se desenvolvendo, vinha crescendo, vinha se tornando o principal meio linguístico das pessoas surdas e aí tem uma parada em 1880, porque definiu-se que a metodologia oralista era a melhor forma de educar os surdos.

Eles não entendiam por que uma minoria, no caso apenas os surdos, precisavam, se comunicavam por uma língua que o grupo maior, os ouvintes, não entendiam. Então eles achavam que a minoria que deveria aprender a língua majoritária, a língua dos ouvintes.

Como forma de garantir que as crianças surdas não sinalizariam no ambiente escolar, uma das coisas defendidas pelos oralistas foi justamente o afastamento, a exclusão de professores surdos das escolas de surdos e a proibição do uso da língua de sinais no ambiente escolar.

As narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da Língua de Sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil (ROCHA, 2010, p. 15).

Para termos uma ideia das deliberações feitas nesse congresso que teve consequências tão drásticas para a educação de pessoas surdas em todo o mundo, destaca-se um fragmento das atas do congresso, que diz assim: dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem, este congresso declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos mudos.

O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou um panorama da história da educação de surdos desde a antiguidade até o final do século XIX, evidenciando as transformações nas percepções e nos métodos de ensino dedicados a essa população. Desde as visões limitadas da antiguidade greco-romana, que consideravam os surdos como seres sem linguagem e, portanto, sem pensamento, até o surgimento dos primeiros educadores que desafiaram essa perspectiva, como Pedro Ponce de León, observamos que o progresso na educação de surdos foi longo e árduo.

As abordagens educacionais, inicialmente focadas exclusivamente na oralização, evoluíram com o tempo. A contribuição de figuras como o Abade de l'Épée, ao reconhecer a língua de sinais como uma linguagem legítima e um direito dos surdos, marcou uma grande mudança nesse campo. Contudo, o Congresso de Milão de 1880 representou um retrocesso ao tentar impor o método oral puro, desconsiderando o valor da língua de sinais e excluindo professores surdos das escolas.

Com base nesse histórico, é possível observar que as decisões tomadas no Congresso de Milão tiveram consequências para a educação de surdos ao redor do mundo, com reflexos duradouros que ainda podem ser sentidos. A imposição do oralismo como método dominante, em detrimento da língua de sinais, criou barreiras para a inclusão dos surdos em uma educação que respeitasse sua identidade linguística e cultural.

Por fim, a promulgação da Lei nº 10.436/2002 no Brasil, que oficializa o ensino de Libras, representa um passo importante na luta pelo reconhecimento dos direitos dos surdos. Ao discutir a visão socioantropológica, percebe-se que os surdos são membros de uma minoria linguística, com uma cultura própria, e que o respeito à sua língua de sinais é fundamental para garantir uma educação que realmente atenda às suas necessidades.

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais são essenciais para a construção de uma sociedade inclusiva, devendo integrar as políticas públicas de inclusão e reforçando a necessidade de medidas que garantam seu uso e difusão contribuindo para a construção de um ambiente onde as diferenças sejam respeitadas e celebradas como parte da diversidade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 18 out. 2024.
- CARVALHO, Paulo Vaz. Breve história dos surdos no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo. 2007.
- MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In.: QUADROS, Ronice Müller de. (org.). Estudos Surdos ISérie Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- MOURA, Maria Cecília. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- ROCHA, Solange Maria da. Memória e história: a indagação de Esmeralda. Petrópolis: Arara Azul, 2010.
- STROBEL, Karin L. História dos Surdos: Representações "Mascaradas" das Identidades Surdas. In.:

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**  
**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES**  
**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Ana Carolina de Medeiros Kurtz Costa  
anakarolinabbs@gmail.com  
<http://lattes.cnpq.br/4663910959906944>

COSTA, Ana Carolina de Medeiros Kurtz. **Práticas pedagógicas inclusivas**. Revista International Integrate Scientific, Ed. n.40, p. 122 – 129, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

#### RESUMO

Sabendo que a LDB em suas diferentes modalidades oferece a garantia de educação para todos, e que disponibiliza meios para o cumprimento disso, percebeu-se, porém que o que se observa nas práticas pedagógicas dentro das instituições de ensino muitas vezes é uma discrepância do que realmente tem sido a inclusão de fato. Analisando então o efeito que os jogos podem trazer para essa realidade e que por muitas vezes não são utilizados adequadamente por educadores em suas práticas educativas e nas instituições escolares em geral, almeja-se pontuar a importância do aspecto lúdico para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Dentro desse contexto, trata-se de demonstrar que usando atividades lúdicas desenvolvemos várias capacidades, exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos, incorporamos e, ao mesmo tempo, questionamos regras e papéis sociais. O presente projeto tem como objetivo evidenciar o papel do jogo como recurso facilitador na aprendizagem, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social do educando que é capaz de aprender de diversas formas.

**Palavras-chave:** Ensino. Práticas Pedagógicas. Jogo

#### SUMMARY

Knowing that the LDB in its different modalities offers the guarantee of education for all, and that it provides means to achieve this, it was noticed, however, that what is observed in pedagogical practices within educational institutions is often a discrepancy of what it has really been inclusion. Analyzing then the effect that games can bring to this reality and which are often not used adequately by educators in their educational practices and in school institutions in general, we aim to highlight the importance of the playful aspect for the cognitive and emotional development of child. Within this context, it is about demonstrating that using playful activities we develop various capabilities, explore and reflect on reality, the culture in which we live, incorporate and, at the same time, question rules and social roles. This project aims to highlight the role of the game as a facilitating resource in learning, recognizing it as an important pedagogical instrument in the intellectual and social development of students who are capable of learning in different ways.

**Keywords:** Teaching. Pedagogical Practices. Game.

#### RESUMEN

Sabiendo que la LDB en sus diferentes modalidades ofrece la garantía de la educación para todos, y que brinda los medios para lograrla, se advirtió, sin embargo, que lo que se observa en las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones educativas muchas veces es una discrepancia de lo que realmente se tiene. sido la inclusión. Analizando entonces el efecto que los juegos pueden traer a esta realidad y que muchas veces no son utilizados adecuadamente por los educadores en sus prácticas educativas y en las instituciones escolares en general, pretendemos resaltar la importancia del aspecto lúdico para el desarrollo cognitivo y emocional del niño. En este contexto, se trata de demostrar que mediante actividades lúdicas desarrollamos diversas capacidades, exploramos y reflexionamos sobre la realidad, la cultura en la que vivimos, nos incorporamos y, al mismo tiempo, cuestionamos reglas y roles sociales. Este proyecto pretende resaltar el papel del juego como recurso facilitador en el aprendizaje, reconociéndolo como un importante instrumento pedagógico en el desarrollo intelectual y social de estudiantes capaces de aprender de diferentes maneras.

**Palabras clave:** Enseñanza. Práticas Pedagógicas. Juego

## INTRODUÇÃO

Ao observar o cotidiano da vida escolar, e perceber que existem divergências em muitos quesitos quando se trata do assunto inclusão, por parte de educadores, corpo docente e discente, familiares de alunos, bem como de toda a comunidade escolar dessa forma optou-se por esse tema, para de uma maneira sucinta trazer luz a alguns paradigmas.

Para que se alcance as metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, sugere que seja aprofundada a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão a respeito das práticas educacionais, que resultam na desigualdade social, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais afirma que as escolas comuns representam o meio mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias.

Para tanto precisamos conhecer nossos alunos, nos questionando; de que forma se deu a construção da identidade estigmatizada que caracteriza as pessoas com necessidades especiais? Como tem se dado o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares? Que papel temos desempenhado em nossas aulas, qual a metodologia usada neste processo e como estamos encarando esse desafio? Esses assuntos são de extrema importância para obter meios de sanar problemas do cotidiano escolar. E não apenas refletir, mas ter ações modificadoras utilizando-se de meios diversificados para auxiliar nessa mudança do ensino, para isso optou-se por esse tema.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em inclusão significa pensar na diversidade presente em nossas escolas, na necessária mudança de visão sobre ela, entendendo que as políticas educacionais precisam contemplar todos os cidadãos, independente das diferenças.

Ainda sobre o pensar em inclusão, implica examiná-la sob a ótica de novos paradigmas, onde o respeito à diversidade seja condição primordial; mais ainda, a inclusão não pode ser pensada apenas para portadores de necessidades educacionais especiais: precisa ser pensada para todos com equidade. Sobre esse aspecto, Antunes diz que: [...] o paradigma da inclusão preconiza não só a inclusão dos portadores de deficiências, mas de TODOS, independentemente de suas condições existenciais [...].

No que compete à educação inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade, livre de preconceitos acerca dos seus alunos. A inclusão deve constituir-se numa via de mão dupla, num processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas maneiras de solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas enfrentados por tais pessoas. Importa destacar que a educação inclusiva não se configura numa ação exclusiva da educação especial, mas sim da escola regular. Esta deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram. (ANTUNES, 2008, p.2).

Respeitar a igualdade de direitos e ao mesmo tempo, a diversidade entre seres humanos, pressupõe a construção de uma sociedade inclusiva, o que exige a superação do modelo excludente de sociedade, para um modelo fundado no reconhecimento e no respeito à diferença. Pois conforme a CDPD (ONU/2006):

Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O entendimento superficial de o que seja inclusão leva muitas escolas a aceitarem, por imposição legal, os alunos portadores de deficiências, sem, entretanto, oferecer-lhes condições para permanecerem na escola em condições satisfatórias de aprendizagem; muitas vezes, esses alunos são apenas “integrados” às turmas regulares.

Incluir verdadeiramente essas crianças significa dar-lhes oportunidades de inserção social, cultural e científica. Para tanto é preciso que os professores aprofundem-se no conhecimento dessas necessidades, reformulando currículo e metodologia, buscando suporte nas oportunidades de formação e na troca de experiência sempre que possível.

Dentre todas as referências sobre portadores de necessidades especiais, a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), contempla de forma vigorosa esse segmento da sociedade quando preconiza que a escola deve ser:

Para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Crianças, jovens e adultos, cujas necessidades têm origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são consideradas portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídas em programas educacionais previstos para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam desvantagem severa. A escola inclusiva (escola que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, deve promover uma educação de alta qualidade a todos os educandos). [... ] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Na perspectiva de uma escola inclusiva, há que ter se presente que a homogeneização das práticas pedagógicas se confronta com o respeito à diversidade inerente ao ser humano; é preciso, pois, buscar o atendimento das necessidades educativas especiais de todos os alunos, perseguindo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pessoal de todos os sujeitos do processo educativo.

Para tanto, consagra-se a necessidade de prática pedagógica coletiva, multifacetada e flexível, que perpassa todas as estruturas e o funcionamento da escola, a formação dos professores e o envolvimento da família, entre outros. Ao mesmo tempo em que se faz necessário, é possível produzir um ensino adequado para o trabalho com os déficits que as crianças e adolescentes apresentam; não se pode ignorar que as dimensões internas e externas, influenciem no desenvolvimento de cada aluno, de acordo com suas reais necessidades.

Segundo Balbás, (1995), citado por Gonzáles (2002, p.98),

Os sujeitos com o mesmo déficit possuem características similares face ao rendimento escolar e ao ajuste social e, de acordo com isso, sua educação é planejada de modo homogêneo, segundo o déficit, à margem dos procedimentos gerais do ensino.

Aos professores compete desenvolver métodos e estratégias de trabalho de ensino aprendizagem específicas para os indivíduos com necessidades especiais para um melhor aproveitamento dos recursos e atenção às particularidades apresentada por cada um dos alunos inclusos na classe.

Cada ser humano difere de outro numa infinita variedade de formas, e, por isso, cada diferença individual deve ser vista como uma de suas múltiplas características que define Educação Especial, no capítulo V: Da educação especial, artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” É este artigo que define educação especial em termos de lei e regulamenta a prática da educação inclusiva.

A LDB, Lei Diretriz e Bases da Educação Nacional destaca a importância de promover-se a inclusão escolar e os sistemas educacionais (federais, estaduais, municipais e privados) têm registrado um crescimento de matrículas em classes inclusivas. Entretanto, tem-se compreendido, equivocadamente, por alunos com necessidades especiais, apenas alunos que possuem algum tipo de “deficiência”, e que são atendidos pelo sistema de educação especial; no entanto, a inclusão educacional implica no reconhecimento e atendimento às diferenças de qualquer aluno, quer seja por causas permanentes ou temporárias, orgânicas ou emocionais, e não apenas alunos com deficiências físicas, motoras ou sensoriais, mas também alunos com dificuldades de aprendizagem e superdotados, entre tantos outros.

A terminologia: “necessidades educacionais especiais”, portanto, pode ser atribuída a diferentes educandos, e suas necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

Ainda existe, no Brasil, certa carência no que se refere à formação de professores para uma educação inclusiva, cursos limitados, ou a maioria, não dispõem de disciplinas voltadas para a educação de alunos portadores de necessidades educativas especiais, dificultando assim que se faça um trabalho de qualidade, capaz de promover realmente a inclusão e o aprendizado destes alunos.

De acordo com a Portaria N° 1793/94, § 2° do artigo 24 do Decreto n° 3298, 20 de Dezembro de 1999, é recomendada a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

É preocupante a situação de modo geral, pois os cursos de licenciatura, em sua maioria, continuam sem uma readequação, e por isto, não estão preparados para formar professores a fim de desenvolver uma educação verdadeiramente inclusiva.

Muitos alunos portadores de necessidades especiais matriculados em turmas regulares, ainda encontram diversas barreiras, tanto no que refere à questão da acessibilidade, quanto a comunicação com professores e colegas, e ainda com relação à metodologia utilizada pelos professores, onde tais problemas remetem à necessidade de formação adequada dos professores.

Para atuar na perspectiva inclusiva, os professores devem estar em constante reflexão, os questionamentos devem ser permanentes, a fim de rever e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas educativas visando a qualidade da educação destes alunos. Compartilhar ideias e experiências é fundamental para a formação continuada dos profissionais da educação, onde exista uma ação que vise ampliar as competências, e com isso desenvolver as potencialidades destes professores.

Segundo Warnock (1978), citado por Sanches (1995, 9.15), ter necessidades educativas especiais é precisar de um complemento educativo adicional e/ ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular. A educação especial surge como um conjunto dos processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas. (SANCHES, 1995, 9.15).

A inclusão no contexto escolar exige grande diversidade de recursos que instrumentalizam o professor para o desenvolvimento de uma verdadeira e eficiente prática transformadora, inclusiva e em sintonia com as expectativas de um novo projeto educacional.

Já o professor de educação especial é peça fundamental e suporte aos professores do ensino regular, ele atua como um consultor, agente formador, para trabalhar nas escolas com alunos integrados na rede regular de ensino.

A formação ou capacitação dos professores, é de grande relevância diante à diversidade de necessidades especiais educacionais, pois eles são competentes para planejar as mais diversas e variadas situações de aprendizagem e adaptar currículos, sendo assim, suas ações poderão contribuir diretamente tanto para o êxito, quanto para o fracasso do processo ensino aprendizagem destes alunos.

O perfil desejável do docente, é o de um profissional capaz de analisar o contexto em que se insere e desenvolve sua atividade e assim, planejá-la, para que possa desenvolver um ensino para todos, respeitando as diferenças individuais de cada aluno com equidade, de modo que sejam superadas as dificuldades e as desigualdades. A partir de então, encontramos um professor com autonomia profissional e responsável diante dos membros da comunidade interessados na educação.

Segundo Vygotsky (2003), os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) são predominantes sobre os sociais (funções psicológicas superiores, as quais diferenciam o homem de outros animais) no início do desenvolvimento humano. Sendo assim, as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional de crianças portadoras de deficiências, assim como é para os alunos que não apresentam necessidades especiais. Todos reagem da mesma forma diante do lúdico, o interesse é despertado e a criança reage positivamente ao que é proposto pelo professor, tornando assim o aprendizado mais significativo.

Sendo a atividade lúdica tão importante para a criança, devemos redimensioná-la, trazendo para os espaços escolares esta valiosa ferramenta para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa. (BRINCAR PARA TODOS, 2008, p.12)

As crianças precisam brincar, é inerente ao ser humano organizar-se em grupos por afinidade e por este motivo a brincadeira é tão importante. É através dela que as crianças trocam informações e experiências, adquirindo assim importantes aprendizados para seu desenvolvimento.

O lúdico também pode ser um excelente recurso pedagógico. Hoje em dia, reconhece-se seu enorme potencial de aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e para a socialização do educando. Na sala de aula cada brincadeira é planejada, conduzida e monitorada. A ação do educador é fundamental. Ele estrutura o campo das brincadeiras, por meio da seleção e oferta de objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, do arranjo dos espaços e do tempo para brincar, a fim de que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem predeterminados, sem limitar sua espontaneidade e imaginação.

Segundo Froebel, a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, preservando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1992, p. 55).

Ao brincar, a criança demonstra que é dotada de criatividade, de habilidade, que tem imaginação e inteligência, compreendendo o que é ser ela mesma e ao mesmo tempo, que pertence a um grupo social. Através da brincadeira a criança descobre e vivencia a realidade de forma prazerosa. No faz-de-conta, vive o mundo concretamente, pois confere aos brinquedos sentimentos reais de sua vivência.

A partir daí, o conhecimento é adquirido através da criação de relações e não por conceitos isolados. A participação da criança, a natureza lúdica e prazerosa, fornece dados relevantes no nosso agir, enquanto educadores.

Sobre a brincadeira Winnicott, destaca que: A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante em sua vida. As experiências tanto externas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo real. A brincadeira é a prova evidente da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1965, p.163).

## **OBJETIVO GERAL**

Pesquisar acerca do tema inclusão e a didática escolar em volta desse tema. Criar brincadeiras, que serão utilizadas em conjunto com o jogo, podendo contribuir para uma aprendizagem divertida, prazerosa, enriquecedora e desafiadora, afinal o brincar está presente em diferentes etapas da vida humana. E para crianças que apresentam alguma forma de deficiência, as atividades com jogos, são fundamentais para seu desenvolvimento, seja ele: cognitivo, social e afetivo. Para que isto ocorra, se faz necessário criar no espaço da sala de aula, um ambiente de integração, para que haja colaboração e socialização com outras crianças. Durante esta troca, em um ambiente onde exista ajuda e colaboração influenciará positivamente no processo de construção da aprendizagem, que é questão fundamental para uma real inclusão de todos os alunos portadores de alguma necessidade especial.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Colaborar de maneira a esclarecer tentando sanar a ignorância, o preconceito e a indiferença que ainda são reais quanto a inclusão.
- Desenvolver métodos educativos e sociais para que o comportamento que se tem referente à inclusão seja modificado.
- Refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas acerca do tema e conhecer outras possibilidades de estimular a aprendizagem desses alunos com necessidades especiais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica e práticas pedagógicas eficazes adotadas por professora de Apoio pedagógico especializado com alunos com distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem sendo atendidos no contraturno visando alcançar os objetivos propostos.

O jogo estando presente em vários momentos de atividades propostas, pois nesta forma de intervenção o aluno é auxiliado em suas dificuldades de aprendizagem e pode assim se tornar cada vez mais participativo, pensante, feliz e capaz de aprender.

A aprendizagem está inserida num complexo conjunto de habilidades e funcionamento, que envolve estímulos, treinos, memorização e também erros. Daí a necessidade de se ter um olhar diferenciado a cada aluno em sua singularidade.

Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados.

Isso acontece porque o pensamento da criança evolui a partir de suas ações. Assim, por meio do jogo, o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa inventar, criar e brincar. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogo, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que utilizando o jogo para ensinar fatos básicos nas disciplinas diariamente, envolvendo os alunos portadores de deficiências e os demais, com equidade, conseguem-se ótimos resultados, motivação e envolvimento nas aulas, podendo ser um jogo de palavras, bingos, fichas com trilhas do conhecimento, jogos de enigmas, perguntas e respostas, brincadeiras direcionadas ou não ao ar livre, entendendo que a criança interage melhor com o meio e de forma lúdica aprende com prazer e alegria.

Ciasca (2006), fala que o processo de construção de conhecimento, processo evolutivo e constante que implica uma relação bilateral entre a pessoa que aprende e a pessoa que ensina. “O aprender é um ato difícil, que se desenvolve de múltiplas formas, envolvendo fatores diversos.” (CIASCA, 2006, p. 237).

Sabendo disso, foi proposto neste projeto olhares diferenciados de profissionais e uma reflexão do que pode ser mudado em suas práticas dentro e fora de sala de aula, utilizando-se de meios muitas vezes simples e objetivos com jogos e brincadeiras para ensinar e fixar o conteúdo proposto para seus alunos.

## **CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

Feita uma prévia avaliação inicial, percebe-se as dificuldades apresentadas pelo aluno no seu melhor rendimento cognitivo. Iniciam-se então os atendimentos semanais realizados em grupos de 3 (três) alunos, atendendo os mesmos em duas sessões semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada sessão, podendo permanecer nos atendimentos durante todo o ano letivo.

A metodologia adotada pelo projeto é realizada através da ludicidade principalmente enfatizando o ensino de português, matemática, noções socioafetivas, memória de trabalho, atenção e percepção visual, utilizando-se de fichas com pareamento, pranchas alfabéticas, jogos de raciocínio e lógica, bingos de palavras e cálculos, jogos de enigmas, de memória, quebra-cabeças, entre outros, para estimular e considerar todos os aspectos do sujeito enquanto aluno e ser dotado de múltiplas capacidades.

O jogo está presente a todo o momento em cada intervenção, uma vez que auxilia os alunos com dificuldades de aprendizagem, atenção, memória, compreensão do abstrato a se tornarem sujeitos pensantes, participantes, felizes e assim, capazes de aprender.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1996. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> Acesso em 30 ago. 2022.
- ESCOLA INTERATIVA, impressão pedagógica. Disponível em: [http://www2.escolainterativa.com.br/canais/19\\_impressao\\_pedagogica/IP/IP51\\_Privada.pdf](http://www2.escolainterativa.com.br/canais/19_impressao_pedagogica/IP/IP51_Privada.pdf).
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – LDB 9394/96. 1996; Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> Acesso em 26 ago. 2022.
- MEC, Brincar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2022.
- NEGRINI, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Profne, 1994.
- UFRGS, O que Vygotsky disse sobre a Brincadeira Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/vygotsky2.htm>>. Acesso em 30 de ago. de 2022.

## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: VENCENDO E SUPERANDO BARREIRAS

### THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME: OVERCOMING BARRIERS

### LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN: SUPERANDO Y VENCER BARRERAS

Fany Fernanda Salaverry Rodrigues  
fanyosalaverry@hotmail.com

RODRIGUES, Fany Fernanda Salaverry. **A inclusão de alunos com síndrome de down: vencendo e superando barreiras.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 130 – 138, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

#### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo pesquisar sobre a Síndrome de Down e sua inclusão no ensino regular. Existem muitos motivos para que uma criança com Síndrome de Down tenha a oportunidade de frequentar uma escola comum, visto que cada vez mais estudos comprovam a capacidade dessas crianças, aumentando o potencial de serem incluídas com sucesso. Nesse sentido, este trabalho traz informações a respeito do perfil de aprendizado característico de uma criança com Síndrome de Down e sugestões para sua inclusão e educação no Ensino Fundamental regular. Utilizando a Revisão Bibliográfica como metodologia, foi possível concluir que, embora lentamente, a inclusão de alunos com Síndrome de Down vem acontecendo de modo positivo. Ficou evidente que indivíduos com Síndrome de Down possuem habilidades e potencialidades, mas com limitações que demandam um tempo diferenciado para se desenvolverem. Acredita-se, portanto, que indivíduos com Síndrome de Down possuem habilidades e potencialidades como qualquer outro, entretanto, suas limitações cognitivas, de linguagem e de desenvolvimento global necessitam de um tempo diferenciado para se desenvolverem, onde a estimulação adequada irá contribuir de forma satisfatória e apresentar avanços significativos.

**Palavras-Chave:** Síndrome de Down. Aprendizagem. Inclusão.

#### SUMMARY

This article aims to research Down Syndrome and its inclusion in regular education. There are many reasons for a child with Down Syndrome to have the opportunity to attend a regular school, since more and more studies prove the capacity of these children, increasing the potential for their successful inclusion. In this sense, this work provides information about the characteristic learning profile of a child with Down Syndrome and suggestions for their inclusion and education in regular Elementary Education. Using the Literature Review as a methodology, it was possible to conclude that, although slowly, the inclusion of students with Down Syndrome has been happening in a positive way. It was evident that individuals with Down Syndrome have skills and potential, but with limitations that require a different time to develop. It is believed, therefore, that individuals with Down Syndrome have skills and potential like any other; however, their cognitive, language and global development limitations require a different time to develop, where adequate stimulation will contribute satisfactorily and present significant advances.

**Keywords:** Down Syndrome. Learning. Inclusion.

#### RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo investigar sobre el Síndrome de Down y su inclusión en la enseñanza regular. Existen muchos motivos para que un niño con Síndrome de Down tenga la oportunidad de asistir a una escuela común, dado que cada vez más estudios demuestran la capacidad de estos niños, aumentando el potencial para ser incluidos con éxito. En este sentido, este trabajo aporta información sobre el perfil de aprendizaje característico de un niño con Síndrome de Down y sugerencias para su inclusión y educación en la Educación Primaria regular. Utilizando la Revisión Bibliográfica como metodología, se pudo concluir que, aunque lentamente, la inclusión de alumnos con Síndrome de Down está ocurriendo de manera positiva. Quedó evidente que los individuos con Síndrome de Down poseen habilidades y potencialidades, pero con limitaciones que requieren un tiempo diferenciado para desarrollarse. Se cree, por lo tanto, que los individuos con Síndrome de Down poseen habilidades y potencialidades como cualquier otro, sin embargo, sus limitaciones cognitivas, de lenguaje y de desarrollo global necesitan de un tiempo diferenciado para desarrollarse, donde la estimulación adecuada contribuirá de forma satisfactoria y presentará avances significativos.

**Palabras clave:** Síndrome de Down. Aprendizaje. Inclusión.

## INTRODUÇÃO

No mundo sempre existiram indivíduos com deficiência, seja em famílias pobres como em famílias ricas, porém, a sociedade sempre fez questão de não valorizar e acreditar no potencial desses indivíduos.

Todo ser vivo está predisposto a se desenvolver, é direito de cada um; a criança com Síndrome de Down não é diferente, mas é preciso trabalhar o seu individual.

Sempre houve muito preconceito no que se refere ao indivíduo com Síndrome de Down, que por muito tempo foi considerado retardado e incapaz.

Entretanto, na atualidade já se sabe que essa síndrome está associada a uma alteração genética e que os indivíduos com a síndrome, embora manifestem algumas dificuldades e limitações, podem ter uma vida normal e desenvolver atividades do dia a dia da mesma maneira que qualquer outro ser humano (SIQUEIRA, 2019).

Conforme Augusto (2019), com estimulações apropriadas, a criança Down pode se desenvolver e realizar atividades diárias e até mesmo conquistar formação profissional e, na perspectiva evolutiva, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser realizadas por meio das experiências do próprio aluno.

É nesse sentido que se propõe este trabalho, como uma tentativa de refletir acerca da inclusão e do desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down no ensino regular, e dos caminhos que podem ser tomados, dando prosseguimento à significativa história já construída e buscando ainda avançar cada vez mais, em sintonia com as discussões mais atuais na formação de alunos com deficiência.

Acredita-se que essa reflexão pode contribuir para todos aqueles que vêm dedicando seus esforços na prática da Inclusão, para a formação de indivíduos mais integrados, mais livres, criativos e atuantes, no exercício pleno de sua cidadania.

Considerando que a criança com Síndrome de Down possui uma série de limitações quanto ao seu desenvolvimento, vê-se que um ambiente de estimulação pode favorecer e proporcionar melhoras no desenvolvimento global desta criança, facilitando a realização de movimentos e, desde cedo, incentivando-as para realizar atividades desafiadoras e comuns para qualquer criança (COSTA, 2011).

Qualquer deficiência se constitui de fortes empecilhos para o aprendizado e, é por meio da estimulação adequada, que os profissionais da área encorajam-se a aprender, fazendo adaptações, compreendendo e orientando todo o processo de desenvolvimento global dessa criança com Síndrome Down (COSTA, 2011).

Assim sendo, não se tem aqui a pretensão de explorar todos os campos de estudo a respeito da pessoa com Síndrome de Down, mas sim, a partir de Pesquisa Bibliográfica e da prática, demonstrar pontos relevantes e que devem ser corretamente explorados e observados, apresentando técnicas na educação do Down.

## DESENVOLVIMENTO

### CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

De um modo geral, a Síndrome de Down consiste numa alteração cromossômica que causa deficiência mental. É caracterizada pela falha na divisão celular, que pode ocorrer tanto no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, como também durante as primeiras divisões do óvulo fecundado.

Essa alteração genética é configurada pela presença extra do autossomo 21, isto é, no lugar de dois cromossomos 21, o indivíduo apresenta três. Tal alteração é chamada de trissomia simples (SILVA, 2019).

Contudo, conforme Silva (2019), podem existir outras alterações genéticas que geram Síndrome de Down, como as advindas de translocação, na qual o autossomo 21 extra está vinculado a outro autossomo. A alteração também pode se dar em função da proporção variável de células trissômicas que existem ao lado de células citogeneticamente normais.

Entretanto, esses dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes do que a trissomia simples. Essas alterações genéticas são procedentes de "defeito" em um dos gametas, que irão constituir o sujeito. Os gametas deveriam conter apenas um cromossomo e, desse modo, a junção do gameta materno com o gameta paterno produziria um gameta filho com dois cromossomos, como toda espécie humana. Todavia, no processo de formação do gameta podem acontecer alterações e, a partir da não-disjunção cromossômica, que se sucede durante o processo de reprodução, podem-se compor gametas com cromossomos duplos que, ao se juntarem a outro cromossomo na fecundação, originam uma alteração cromossômica (DIAS, 2004).

Tais alterações genéticas alteram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e até mesmo a cognição do indivíduo com a síndrome; além de lhe concederem outras características referentes a síndromes (SILVA, 2019).

Conforme a literatura médica, indivíduos com síndrome de Down apresentam retardo no desenvolvimento mental e físico, podem apresentar problemas ortopédicos, oftalmológicos e cardiológicos, e dificuldades respiratórias frequentes.

Segundo Silva (2019), de um modo geral, a pessoa com Síndrome de Down é calma, afetiva, bem humorada e com prejuízos intelectuais, que podem manifestar grandes mudanças no tocante ao comportamento.

Para o autor acima, a personalidade muda de indivíduo para indivíduo, podendo apresentar distúrbios de conduta e seu comportamento pode mudar no tocante ao potencial genético e características culturais, que definem o comportamento.

### CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

As crianças com SD têm aspectos semelhantes, sendo eles as características corporais, que são influenciadas pelo material genético. Com a alteração no cromossomo 21, o down possui características físicas que diferem de seus pais, irmãos ou de crianças que não possuem a síndrome (PUESCHEL, 2007).

De acordo Schwartzman (2003), as crianças com SD possuem as seguintes características: prega palmar única, atresia duodenal, baixa estrutura, dismorfismo da face e ombros, hidronefrose, ventriculomegalia cerebral, bexiga pequena e hiperecogênica, comprimento reduzido do fêmur e úmero, cardiopatias, mãos curtas, ouvido simplificado, lóbulo auricular aderente, quinto dedo da mão e o pescoço curto, língua aumentada e proeminente, hipoplasia da região mediana da face, fissuras palpebrais, e a distância aumentada entre o primeiro e o segundo dedo dos pés.

Em geral, a cabeça das crianças com SD é um pouco menor quando comparado com as crianças normais; os olhos apresentam pálpebras levemente oblíquas e estreitas. Às vezes, as orelhas são pequenas e com um canal estreito; em alguns casos a borda superior é dobrada. A boca é pequena e na medida em que o down vai envelhecendo a língua pode ter estrias. Os pulmões no geral são normais, porém, algumas crianças com a doença cardíaca congênita, podem apresentar nos vasos dos pulmões pressão sanguínea alta podendo levar à pneumonia. É importante dizer que nem todas estas características citadas acima estão presentes em um indivíduo com SD (PUESCHEL, 2007).

Quanto ao desenvolvimento mental, Canning (apud PUESCHEL, 2007) afirma que as habilidades intelectuais das crianças com SD abrangem um vasto campo, do retardo mental à inteligência normal, pois varia muito de criança para criança, porém, a grande maioria apresenta um desenvolvimento normal. Ainda segundo o autor, algumas crianças têm a função intelectual média-baixa e apenas uma pequena parcela de indivíduos apresenta deficiência mental severa.

Conforme Silva (2019), as crianças com SD não desenvolvem estratégias espontâneas, algo que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela terá dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas. Também há outras deficiências que estão presentes na criança down e dificultam o desenvolvimento da aprendizagem, sendo elas: incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, alterações auditivas e visuais. Sobre isso:

Entre outras deficiências que afetam o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, é possível mencionar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de certas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto (SCHWAARTZMAN, 2003, p. 247).

Contudo, estas dificuldades de aprendizagem podem ser vencidas quando a criança com Síndrome de Down é estimulada de maneira adequada e vivencia uma situação de aprendizagem com mediação, recebendo o estímulo apropriado. Assim, conforme Pueschel (2007, p. 78), “estratégias específicas são, então, utilizadas para aumentar os níveis de interesse, atenção e habilidades da criança”.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN**

Consoante Silva (2019), a criança com SD possui idade cronológica diferente da idade funcional. Dessa forma, não se pode esperar que ela tenha uma resposta igual à das crianças consideradas "normais" no processo de aprendizagem.

No entanto, o fato de a criança não desenvolver uma habilidade ou demonstrar um comportamento imaturo em certa idade, comparada à crianças com a mesma condição genética, não implica que ela não vai desenvolvê-la posteriormente, visto que é possível que amadureça com mais lentidão (SCHWARTZMAN, 2003, p. 245).

A velocidade para o aprendizado depende da complexa adaptação dos processos neurológicos e da adequada evolução de funções específicas, como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporo-espacial e lateralidade (VOIVODIC, 2008).

É bastante frequente encontrar na criança com Síndrome de Down diferenças severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultam diversas aquisições como da linguagem e irão afetar de modo especial a memória e a planificação (SILVA, 2019).

Conforme Voivodic (2008), crianças com SD não desenvolvem estratégias espontâneas e isso precisa ser considerado em seu processo de aprendizagem, uma vez que irá ter muitas dificuldades para solucionar problemas e encontrar soluções sozinhas.

Segundo Soares (2007), outras deficiências apresentadas pela criança com Síndrome de Down e que trazem dificuldades na aquisição da aprendizagem são: deficiências auditivas e visuais; incapacidade de organização de ações cognitivas e condutas, dificuldade de associação e programação de sequências (SOARES, 2007).

No entanto, mesmo com várias deficiências e dificuldades, a criança com Síndrome de Down é capaz de se desenvolver e realizar atividades cotidianas e até mesmo obter formação profissional se tiver a estimulação adequada (DIAS, 2004).

A linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das próprias experiências da criança (DIAS, 2004).

No tocante ao desenvolvimento motor, são frequentes as hipocinesias associadas à falta de iniciativa e espontaneidade ou hipercinesias e desinibição, o que também influenciam na aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento psicomotor é o alicerce da aprendizagem (SILVA, 2019).

As várias alterações do sistema nervoso afetam no desenvolvimento global e a aprendizagem. Não há um padrão único previsível nas crianças com SD e o desenvolvimento da inteligência não depende apenas da alteração cromossômica, mas também de estimulação proveniente do meio (SILVA, 2019).

## **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

O trabalho pedagógico com as pessoas com Síndrome de Down primordialmente deve respeitar o ritmo de cada um, proporcionando-lhes uma adequada estimulação para o desenvolvimento de suas habilidades (BISSOTO, 2019).

A frequência dessas pessoas na escola regular, bem como no AEE permitirá que elas venham adquirir gradativamente conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento global.

Assim, segundo Bissoto (2019), o ensino das pessoas com Síndrome de Down deve acontecer de forma sistemática, não sendo teórico e metódico, mas criativo e agradável, que desperte o interesse do aluno em querer aprender.

O lúdico pode e deve ser um recurso utilizado, pois além de permitir o desenvolvimento global do aluno através da estimulação de diferentes áreas, reúne um conjunto de experiências

integradas que permitem a estas pessoas relacionarem-se no contexto social e familiar (NASCIMENTO, 2019).

Pessoas com Síndrome de Down não conseguem absorver um grande número de informações, por isso, o trabalho deve acontecer de forma gradual. Informações isoladas e mecânicas devem ser evitadas.

A evolução gradativa da aprendizagem dessas pessoas deve ser respeitada, não sendo adequado pular etapas ou exigir que o aluno com esta síndrome desenvolva atividades que ele não possa realizar. Seus atendimentos devem ser baseados em situações diárias, facilitando assim, a sua aprendizagem (SILVA; KLEINHANS, 2019).

Podemos perceber uma grande variação das dificuldades e habilidades nas pessoas com SD. Dessa forma, devem ser considerados programas individuais em que possam ser enfatizadas as possibilidades de aprendizagem de cada um, bem como a motivação necessária para o desenvolvimento desta. No entanto, conhecer as diferenças de aprendizagem de cada uma dessas pessoas de forma a organizar um trabalho e toda uma proposta didática é de extrema importância para o professor que atua diretamente com estes alunos (SILVA; KLEINHANS, 2019).

Conforme Nascimento (2019), em relação ao ensino de alunos com síndrome de Down, alguns princípios devem ser considerados:

- O aluno merece respeito em todos os aspectos de sua personalidade;
- As atividades devem ser centradas em materiais concretos, onde o aluno possa ter um contato direto;
- O ambiente do aluno deve ser o foco para as experiências a serem adquiridas;
- A participação da família é indispensável no processo de seu desenvolvimento;
- Devem ser evitadas situações que possam vir a ser traumatizantes ou possam provocar estresse no aluno;

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá priorizar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos que necessitem de um acompanhamento individualizado, visando desenvolver o seu potencial, devendo também dar suporte ao professor da sala de aula através de materiais e equipamentos didáticos que se façam necessários (NASCIMENTO, 2019).

Uma Sala de Recursos Multifuncionais sobrecarregada demais de recursos não significa um fator determinante para uma boa assistência a alunos com deficiência. É necessário que o professor sinta-se preparado para atender as necessidades de seus alunos, trabalhando em parceria com o professor de sala de aula comum.

## **O PAPEL DO PROFESSOR**

O papel do professor é muito importante, cabendo a ele promover ações para incluir essas crianças na sala de aula, orientando a família sobre quais os recursos educacionais estão disponíveis para um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, dentro de suas limitações, sem grandes dificuldades, deixando os mesmos cientes de que são capazes de se desenvolverem e superarem seus limites.

Conforme Schwartzman (2003, p. 58), a linguagem é a área que a criança com síndrome de Down apresenta maior atraso. Uma criança Down demora aproximadamente dezoito meses para pronunciar a primeira palavra e, no decorrer do tempo, terão dificuldades para adquirirem as regras gramaticais.

Apesar dessas dificuldades, em sua maioria, elas compreendem as regras utilizadas na conversação e fazem uso funcional da linguagem, porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis. A atenção é outro elemento de grande importância no desenvolvimento dos processos cognitivos dessas pessoas. O déficit de atenção observado em pessoas com síndrome de Down pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio. Quando imita palavras que acabaram de ser ditas por outra pessoa, a criança pode falar mais claramente do que quando ela própria tem que lembrar as palavras para dizer o que quer (CANFIELD, 2019).

É necessário considerar que as pessoas com esta síndrome apresentam problemas articulatórios, ou seja, falar corretamente palavras é uma dificuldade para a grande maioria. Dessa forma, falar em sentenças, mesmo curtas, é mais difícil do que usar palavras soltas, já que seu problema articulatório aumenta quando está elaborando sentenças.

Em idade escolar, a criança com Down terá uma maior evolução nas habilidades de comunicação, sendo totalmente possível a sua alfabetização, na qual o desenvolvimento da linguagem se dará a partir da interação da criança com o meio. Normalmente, os indivíduos com SD são tidos como bem humorados, afetivos e calmos, com prejuízos intelectuais moderados (VOIVODIC, 2008).

Assim, podemos perceber que para desenvolver todo seu potencial, a pessoa com síndrome de Down necessita de um trabalho de estimulação desde seu nascimento. Ela faz parte do universo da diversidade humana e tem muito a contribuir com sua forma de ser e sentir para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Hoje existem meios legais, constitucionais, que estabelecem direitos e é fundamental dar condições para que a pessoa com deficiência torne-se capaz de se desenvolver dentro dessa sociedade.

Nesse contexto, o processo de inclusão só atingirá o sucesso quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado. Assim, a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas, a postura, as atitudes e as mentalidades dos educadores e da comunidade escolar em geral, que deverá compreender que o ser humano não pertence a um grupo homogêneo, por isso precisam aprender a lidar e conviver naturalmente com as diferenças.

Os alunos com Síndrome de Down aprendem como as crianças ditas normais, porém é necessário que elas tenham um tempo maior para se desenvolverem e, principalmente, a utilização de uma alfabetização respaldada num planejamento adaptado, priorizando a modalidade de atividades concretas, pois elas têm dificuldades de assimilar coisas no formato de abstração. A rotina também é um fator importante, pois os deixam mais seguros, dando-lhes maior autonomia na realização das atividades que deverão ser praticadas no ambiente escolar.

Como faz parte da característica deles terem que sempre estar recordando aquilo que foi ensinado, principalmente quando vamos entrar em um conceito novo, deve-se fixar nas paredes a rotina que eles têm que executar, proporcionando assim um aprendizado mais tranquilo e de qualidade. O elogio às tarefas realizadas também é um ótimo recurso para levantar a autoestima, quando se percebe que estão tristonhos.

Atualmente, uma das maiores dificuldades que as escolas encontram para trabalhar com as crianças com Síndrome de Down é a falta de profissional qualificado, ou seja, capacitado, que seja preparado para atuar com as singularidades que são acarretadas por essa Síndrome, como por exemplo, o fato de a criança aprender, porém, de um modo mais lento. É essencial que o educador que atue na formação dessas crianças entenda essa questão, visto que o desenvolvimento apresentado pela criança dependerá do estímulo que ela receber, assim, quando o professor acredita erroneamente que a criança aprende da mesma forma que as outras, na verdade estará prejudicando-a, pois como foi discutido com a ajuda dos teóricos anteriormente, é preciso que as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem atendam as necessidades imposta pelo tipo de deficiência apresentada pela criança.

Realizar esta pesquisa foi de enorme valia para ir mais afundo sobre esta temática, quebrando a visão de que as crianças com Síndrome de Down são incapazes de aprender e se desenvolver. Hoje, o olhar está diferente e a ânsia em saber mais não só em relação à Síndrome de Down, mas a qualquer deficiência que venha a surgir na sala de aula, pois, somos responsáveis pelo sucesso ou insucesso destes sujeitos, com ou sem deficiência, numa sociedade que ainda engatinha na caminhada de se tornar uma sociedade inclusiva abrangendo a diversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTO, M. I. C. As possibilidades de estimulação de portadores da síndrome de Down em musicoterapia. Disponível em: <[http://www.fw2.com.br/clientes/artesdecura/revista/musicoterapia/artigo\\_Ines.pdf](http://www.fw2.com.br/clientes/artesdecura/revista/musicoterapia/artigo_Ines.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição, Ano 02, Vol. 04, mar./2005. Disponível em: <<http://www.ciencias.ecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- CANFIELD, J. O que é Síndrome de Down. Disponível em: <[http://www.canfield.psc.br/a\\_sindromedown.htm](http://www.canfield.psc.br/a_sindromedown.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- COSTA, C. L. M. S. Benefícios da estimulação precoce com o uso da música na Síndrome de Down. Monografia (Especialista em Educação Especial e Inclusão). Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER. Curitiba-PR, 2011.
- DIAS, C. Construindo o caminho – Um desafio aos limites da Síndrome de Down. 2ª ed. São Paulo: Augustus, 2004.
- NASCIMENTO, J. S. do. A Importância do Atendimento Educacional Especializado para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos com Síndrome de Down. Disponível em: <<http://www.seippacajus.com.br/wp-content/uploads/2016/09/J%C3%93LIA-80-X-120.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- PUESCHEL, S. Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. 12ª ed. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 2007.
- SCHWARTZMAN, J. S. et al. Síndrome de Down. 2ª ed. São Paulo: Memnom, 2003.
- SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com Síndrome de Down. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31988.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- SIQUEIRA, D. P. Inclusão da Pessoa com Síndrome de Down através da Educação. Disponível em: <[http://www.fiscolex.com.br/doc\\_1929845\\_INCLUSAO\\_DA\\_PESSOA\\_PORTADORA\\_DE\\_SINDROME\\_DE\\_DOWN\\_ATRAVES\\_DA\\_EDUCACAO.aspx](http://www.fiscolex.com.br/doc_1929845_INCLUSAO_DA_PESSOA_PORTADORA_DE_SINDROME_DE_DOWN_ATRAVES_DA_EDUCACAO.aspx)>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- SOARES, L. S. D. Síndrome de Down – Exercícios de Alfabetização e de Discalculia. São Paulo: Revinter, 2007.
- VOIVODIC, M. A. M. A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA**  
 STORYTELLING AND CHILDREN'S LITERATURE IN THE LITERACY PROCESS IN  
 INCLUSIVE SCHOOLS  
 LA NARRACIÓN DE HISTORIAS Y LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE  
 ALFABETIZACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Fany Fernanda Salaverry Rodrigues  
 fanyasalaverry@hotmail.com

SOBRINHO, Edson José de Santana. **Contação de histórias e literatura infantil no processo de alfabetização na escola inclusiva.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 139 – 148, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

A aquisição das habilidades de leitura e escrita é um momento importante na vida do estudante, pois é através destas competências que ele abre as portas para um mundo novo, repleto de informações e conhecimento por meio da escrita. No entanto, para que essa aprendizagem aconteça de forma eficaz, o educador precisa se dedicar ao uso de ferramentas adequadas e incentivar o aluno na construção de conhecimento significativo em relação à leitura e escrita. Diante desse cenário, o presente trabalho de conclusão de curso surge da vontade de compreender a relevância da literatura infantil no processo de alfabetização. Essa abordagem se faz necessária para pensar em estratégias que ampliem as possibilidades de utilização de diferentes recursos pedagógicos durante a alfabetização. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o papel do professor na alfabetização e o uso da literatura infantil como meio de promover a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita. A metodologia adotada para a realização deste estudo foi a revisão bibliográfica, por meio da consulta a livros e artigos de autores que investigaram anteriormente a importância da literatura infantil no processo de alfabetização.

**Palavras-Chave:** Aluno. Aprendizagem. Literatura.

### SUMMARY

Learning to read and write is a significant achievement in the student's life, because it is through the acquisition of these skills that it becomes possible to enter a new world, surrounded by written information and knowledge. However, learning to read and write requires the educator to commit to using assertive tools and motivate the student to build significant knowledge in relation to reading and writing. Within this context, the elaboration of this course conclusion work was motivated by the concern to identify what is the importance of the use of children's literature within the literacy process? The approach to this theme is justified by the need to think about strategies that expand the possibilities in the use of different pedagogical tools in the literacy process. The general objective of this research is to approach the teacher's role within literacy and the use of children's literature as a pedagogical tool for the development of students' learning in relation to reading and writing. The methodology used to build this research was a literature review, with books and articles by authors who in the past developed studies around the use of children's literature in the literacy process.

**Keywords:** Student. Learning. Literature

### RESUMEN

La adquisición de habilidades de lectura y escritura es un momento importante en la vida del estudiante, ya que a través de estas competencias abre las puertas a un mundo nuevo, lleno de información y conocimiento mediante la escritura. Sin embargo, para que este aprendizaje se produzca de manera eficaz, el educador debe dedicarse al uso de herramientas adecuadas y fomentar en el alumno la construcción de un conocimiento significativo en relación con la lectura y la escritura. Ante este escenario, el presente trabajo de conclusión de curso surge de la voluntad de comprender la relevancia de la literatura infantil en el proceso de alfabetización. Este enfoque es necesario para pensar en estrategias que amplíen las posibilidades de utilización de diferentes recursos pedagógicos durante la alfabetización. El objetivo general de esta investigación es analizar el papel del profesor en la alfabetización y el uso de la literatura infantil como medio para promover el aprendizaje de los alumnos en relación con la lectura y la escritura. La metodología adoptada para la realización de este estudio fue la revisión

bibliográfica, mediante la consulta de libros y artículos de autores que han investigado previamente la importancia de la literatura infantil en el proceso de alfabetización.

**Palabras Clave:** Alumno. Aprendizaje. Literatura.

## INTRODUÇÃO

Os alunos têm a oportunidade de escrever nos primeiros meses de vida e veem as letras como imagens antes mesmo de aprenderem a ler e escrever. Mas no início do ensino fundamental inicia-se a fase de aprendizagem da leitura e da escrita, quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, incluindo o interesse crescente e a necessidade de ler.

Primeiramente, o aluno deve desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita, pois através da aquisição dessas competências e habilidades ele continuará a crescer na escola primária. Além disso, aprender a ler proporciona acesso ao mundo moderno, que se caracteriza pelo conhecimento e pela informação contidos em todos os textos escritos.

Os primeiros anos de Māori Kura Kaupapa são, portanto, uma parte importante do ciclo de vida de um aluno porque através da leitura e da escrita os alunos ganham independência através da criação de novos conhecimentos.

Dentro desse contexto, a elaboração do presente trabalho de conclusão de curso foi motivada pela inquietação de identificar qual a importância da utilização da literatura infantil dentro do processo de alfabetização?

A aprendizagem da leitura e escrita, é um momento importante na vida do aluno, aguardado por familiares e professores, além do próprio aluno, assim as metodologias de ensino e as ferramentas utilizadas são instrumentos relevantes nesse processo.

O professor alfabetizador precisa estar preparado e dominar as metodologias de ensino e ferramentas, nessa direção a abordagem dessa temática se justifica diante da importância de novos estudos em torno da alfabetização no ambiente escolar.

O objetivo geral da presente pesquisa é abordar a atuação do professor dentro da alfabetização e a utilização da literatura infantil como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita.

De maneira mais específica pesquisar o percurso histórico da alfabetização, refletir sobre a importância da utilização da literatura no ensino da leitura e escrita e apresentar possibilidades na prática docente alfabetizadora.

A revisão bibliográfica foi a metodologia adotada para alcançar os objetivos e responder à pergunta central deste trabalho de conclusão de curso, elaborada por meio de livros e artigos de autores que no passado já se debruçaram em torno dessa temática. Inicialmente foram realizadas pesquisas em livros e artigos de autores que já se debruçaram sob esse tema, depois foram feitas leituras, análises e escrita textual.

## ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A LITERATURA INFANTIL

### APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DO ALUNO

O processo de alfabetização no ambiente escolar é um momento importante para a vida do aluno, pois é por meio da aquisição de habilidades de escrita e leitura que se torna possível avançar dentro da educação básica. Além disso, na atualidade dominar a leitura e escrita é uma necessidade diante do mundo rodeado de materiais escritos que existem no cotidiano das pessoas, além de ser uma oportunidade de alcançar novas aprendizagens de maneira autônoma.

Braga (2018, p. 26) assevera que:

Na fase da aquisição da escrita, a criança apoia-se no desenho para representar o que ela pretende dizer. Há uma diferenciação considerável quando se analisa os desenhos de uma criança alfabetizada, que frequenta a escola e uma que não frequenta, não-alfabetizada, sendo que os desenhos das não-alfabetizadas parecem existir em um contexto estático, sem conexão entre os elementos, produzidos de forma aleatória, enquanto que as crianças que estão em processo de alfabetização em suas produções os elementos que ele desenha possuem uma conexão entre si, formam uma cena, um texto, mas sem sinais gráficos.

Nessa direção, a aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental é um momento cercado de ansiedade, medos e desafios para todos aqueles que estão envolvidos nesse processo. Assim, frente a sua relevância muito se tem debatido sobre os caminhos para alcançar o desenvolvimento de tais habilidades e competências, contribuindo de maneira significativa para a formação do aluno.(SANTOS, 2018).

No entanto, muito se discute as metodologias utilizadas no ambiente escolar, esquecendo-se que o aluno antes da entrada na escola já tem contato com materiais escritos. Então, a entrada na escola e a exposição das práticas alfabetizadoras é apenas um momento em que o aluno passa a ter acesso a um sistema organizado com matérias e métodos em relação às práticas alfabetizadoras.

Nesse cenário dentro da alfabetização e letramento existe a necessidade de pensar em estratégias docentes que valorizem os conhecimentos dos alunos em relação aos materiais de leitura e escrita, mesmo que eles não tenham uma organização formal (SANTOS, 2018). É na entrada no ensino fundamental que o aluno tem acesso a dinâmicas de aprendizagem voltadas para a aprendizagem de práticas leitoras formais.

Hermes (2015, p.23) cita que:

Ensinar a amar os livros e a conviver com eles é uma responsabilidade que a escola se empenha em realizar há mais de um século. As bibliotecas das escolas, quando compostas por obras cuidadosamente escolhidas, podem abrir os olhos para um maior interesse nos alunos e partilhar sonhos e fantasias e podem junto aos alunos trabalhar e distinguir a realidade.

Então, o professor alfabetizador precisa levar em consideração todos esses fatores no momento de elaborar suas estratégias pedagógicas, para que esse conhecimento prévio que o aluno possui seja valorizado e transformado em recursos para a facilitação de novas

aprendizagens. O ciclo de alfabetização é o momento de organização em relação aos conceitos e caminhos que levem o aluno a alcançar novas habilidades.

Na atualidade, todas as crianças têm acesso a uma quantidade maior de conteúdos antes da entrada na escola, pois cada vez mais são oferecidos livros, desenhos e inclusive brinquedos interativos. Assim, com o passar do tempo o professor precisa refletir sobre os caminhos que são alterados até a chegada no momento da alfabetização, compreendendo que tais mudanças na sociedade trazem interferências diretas no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.(SANTOS, 2018).

Braga (2018, p.23) complementa que:

O ato de desenhar ou rabiscar, proporciona à criança um suporte de apoio na construção da escrita, tendo em vista que muitas crianças “ensaiaam” a escrita no desenho, de modo que ao desenharem, elas descrevem oralmente o que pretendem colocar no papel.

Na alfabetização o professor precisa compreender que esse é um processo complexo, que sofre interferências internas e externas na escola, que estão no aluno e no seu meio social. É preciso que o momento alfabetizador seja rodeado de possibilidades, que estejam além daquelas impostas no ensino tradicional que esteve centrada na transmissão de conteúdos e saberes.

Segundo Santos (2018) levando em consideração todos os fatores que fazem parte da alfabetização, o professor precisa trazer para sala de aula diversidade de materiais para promover o ensino de leitura e escrita. Nesse contexto, é preciso pensar em matérias que estimulem a curiosidade do aluno e motivem uma aprendizagem significativa, na qual o aluno compreenda a verdadeira relevância de ler e escrever.

Nessa direção o professor pode utilizar a literatura infantil, resgatando momentos em que os alunos escutavam histórias, ofertar diferentes livros e com formas distintas. As novas tecnologias, por meio de hipertextos interativos, com vídeos e efeitos de mídias, podem favorecer a relação do aluno com a leitura e escrita.

Para Hermes (2015, p.13):

A literatura é uma possível passagem para a criança desenvolver a imaginação, anseios e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se introduzem na cultura.

Outro ponto importante que deve ser destacado em relação à alfabetização e letramento é que o professor precisa promover uma aprendizagem significativa, na qual, o aluno desde cedo compreenda a real utilização da leitura e escrita. Nesses caminhos alfabetizar é um processo que exige conhecimento e preparo do professor, que por meio da utilização de metodologias assertivas promova no aluno a aquisição de conhecimentos significativos e ligados com sua realidade.

Braga (2018, p. 16) assevera que:

As crianças devem ser respeitadas nas suas particularidades. Desse modo, o sujeito descobrirá sua maneira representativa de linguagem, o que logo mais será substituído

por uma outra quando este descobrir que existem outros tipos de meios de linguagem universalmente conhecidos: o alfabeto e o sistema numérico.

Portanto, ao final dessa reflexão é possível compreender que a prática docente alfabetizadora precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Pois o contato com a leitura e escrita não começa na escola, mas sim desde os primeiros meses de vida quando a criança passa a observar as letras, ainda que identificado apenas como símbolos.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A aprendizagem da leitura e escrita é a conquista de uma habilidade importante para o aluno, pois é a partir dessa aprendizagem que o educando passa a fazer parte de um novo mundo, com materiais escritos em larga escala. Nessa direção, desenvolver conhecimentos em torno da leitura e escrita é uma aprendizagem essencial na atualidade, que as pessoas utilizam cotidianamente para se comunicar e adquirir novos conhecimentos.

Milani (2017, p. 29) cita que:

Ao referirmo-nos à alfabetização, a escola aparece como a principal instituição responsável pela consolidação da leitura e da escrita. Logo, como instituição de oferta obrigatória pelos governos, demanda de muita atenção para que esse processo de aprendizagem seja percorrido cada vez com mais qualidade.

Segundo Lopes (2010) no passado, aprender a ler e escrever esteve centrado em um processo de aprendizagem voltado para a decodificação de letras e palavras que eram transformados em textos assim como o aluno avançava dentro desse processo de alfabetização. Então, o aluno primeiro aprendia as letras, depois formava sílabas, até conseguir construir uma palavra, sempre partindo daquelas mais fáceis até as difíceis.

Entretanto, essa aprendizagem foi realizada por meio principalmente das cartilhas, que traziam métodos prontos que bastava ser utilizado em sala de aula pelo educador. Assim, os professores promoviam a transmissão de conhecimentos, que repetitivo várias vezes desenvolviam a aprendizagem nos alunos da leitura e escrita, estando alfabetizado quando conseguia ler palavras e frases.

Milani (2017, p.32) complementa que:

A priori, a alfabetização era considerada como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em que a leitura se referia à habilidade de decodificar os sinais gráficos, ou seja, de decifrar as letras; e a escrita, a habilidade de codificar a sonoridade da fala, convertendo-a para a escrita.

Porém nesse método de alfabetização não existia uma preocupação com as palavras que eram utilizadas, mesmo que elas não traziam nenhuma significação e ligação com a realidade dos alunos. Nessa direção, dentro do processo de alfabetização é que muitos alunos apenas desenvolviam a capacidade de ler e escrever, mas com dificuldades na escrita de textos e interpretação de informações contidas em revistas e livros.

O analfabetismo funcional é caracterizado por sujeitos que conhecem as habilidades de leitura e escrita, mas enfrentam problemas na expressão e compreensão de textos maiores. Logo, esses sujeitos enfrentam dificuldades de adquirir novas aprendizagens de maneira

autônoma, pela sua formação carente frente ao processo de alfabetização que tiveram acesso (LOPES, 2010).

Para Milani (2017) essa é uma questão complexa, que remete a discussões constantes no universo da educação escolar no Brasil, principalmente em relação aos materiais e métodos que são utilizados no ambiente escolar no processo de alfabetização. Pois claramente existe a necessidade de cuidados com os materiais que são utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental.

Surge então a alfabetização e letramento, que são processos distintos, mas que precisam ser utilizados simultaneamente no ambiente escolar no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos. Enquanto a alfabetização trata dos métodos que são utilizados pelos professores, o letramento é o processo significativo que está voltado para uma formação de um aluno que seja capaz de desenvolver competências direcionadas para a sua realidade.

Santos (2018, p.7) cita que:

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, o professor alfabetizador precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem.

A formação na escola contemporânea precisa estar alinhada com as necessidades do aluno, produzindo capacidades voltadas para os desafios da sociedade. Nessa direção a alfabetização e letramentos são processos de ensino que proporcionam a formação de um aluno crítico e capaz de viver em sociedade enfrentando os desafios encontrados no cotidiano (MILANI, 2017).

Uma questão pertinente no ambiente escolar é a formação de um aluno que saiba desenvolver conhecimentos de maneira autônoma, pois atualmente existem mudanças constantes na sociedade. Assim, a escola precisa preparar um aluno que saiba enfrentar desafios na sociedade, que atualmente se transforma com rapidez, exigindo novas adaptações e aquisição de conhecimentos.

Para esse processo de alfabetização e letramento existe a necessidade de que o professor conheça a realidade do aluno, trazendo estratégias para sala de aula que estejam alinhadas aos fatores que fazem parte da vida do aluno. O chamado conhecimento significativo é uma necessidade do aluno, é preciso que as práticas docentes estejam alinhadas com a formação do aluno, preparando o educando para o futuro.

Para Lopes (2010) o letramento é um processo que vai na direção contrária ao ensino tradicional, que esteve focado na transmissão de conhecimentos para o aluno que ocupava papel passivo. Assim, o letramento necessita uma postura inovadora do educador, que precisa desenvolver estratégias motivadoras de novas aprendizagens de maneira autônoma.

Santos (2018, p. 13) complementa que:

É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o

material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Portanto, essa discussão entre alfabetização e letramento apresenta conhecimentos relevantes na atuação do professor em sala de aula, que precisa proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos importantes para sua formação. Então, a alfabetização e letramento na atualidade são processos complementares no ambiente escolar, que produzem uma formação alinhada com as necessidades dos alunos.

## LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem da leitura e escrita é um momento importante na vida do aluno, pois é diante da aquisição dessas habilidades que ele consegue continuar suas aprendizagens dentro da educação básica. Além disso, é por intermédio do domínio da leitura e escrita que o sujeito entra em um novo mundo marcado por informações e conhecimentos que podem ser adquiridos de maneira autônoma pelo indivíduo.

Lucas (2018, p.23) cita que:

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças, seja nos lares ou em instituições educativas. Um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita.

Dentro desse processo de ensino e aprendizagem, o professor deve utilizar diferentes ferramentas educacionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita no aluno. Assim, inicialmente o professor deve identificar quais são os fatores e características que fazem parte da vida do aluno, planejando e trazendo para a sala de aula materiais que motivem a aprendizagem do educando (SANTOS, 2014).

Segundo Santos (2014) entre essas possibilidades, a literatura infantil apresenta requisitos relevantes para sua utilização em sala de aula, pois, se trata de materiais escritos que tem a capacidade de envolver os alunos. Nessa direção, a literatura infantil quando utilizada em sala de aula aumenta a possibilidade de motivar os alunos em relação aos caminhos para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras.

No entanto, é preciso que o professor realize um planejamento prévio em relação a utilização da literatura infantil, pois os materiais trazidos para a sala de aula precisam ter intencionalidade educativa. Apesar disso, muitos professores acreditam que os alunos vão desenvolver gosto pela literatura infantil apenas incluindo o material nas aulas, mas é preciso envolver o educando com dinâmicas que motivem a curiosidade dos alunos.

Silva (2017, p.33) assevera que:

Em cada historinha narrada à criança recebe uma interferência mútua que envolve quem lê e quem escuta o que fortalece o imaginário infantil, e lhe dá subsídios para desenvolvimento da linguagem, pois é através da leitura que ela conhece novos termos e amplia seu vocabulário, e no momento da produção esses subsídios servirão de suporte para a aquisição e o desenvolvimento da escrita.

Assim, quando utilizada de maneira assertiva em sala de aula a literatura infantil surge como uma possibilidade de envolver o aluno pelo universo lúdico e prazeroso (SANTOS, 2014). A principal questão é trazer para a sala de aula uma literatura infantil que desperte o interesse dos alunos, que passa a compreender a leitura e escrita como habilidades que abrem novas possibilidades em relação a aquisição de novos conhecimentos e informações.

A literatura infantil no processo de alfabetização nunca deve ser imposta pelo professor com atividades obrigatórias, mas sim inserida de maneira suave e que desperte o interesse pela aprendizagem (LUCAS, 2018). Nessa direção, o professor em sala de aula pode contar histórias, trazer efeitos tecnológicos ou hipertextos, além de criar projetos interdisciplinares.

Hermes (2015, p.25) afirma que:

É nesse sentido que a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo que vive. O método que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita à criança a compreensão de valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Sob essa ótica de pensamento o professor passa a conquistar a atenção e interesses dos alunos, com a possibilidade de abordar diferentes temáticas com a literatura infantil em sala de aula. Além disso, a utilização dessa ferramenta pedagógica possibilita a inclusão de temáticas diversas, levando o aluno a conquistar aprendizagens distintas que não seriam possíveis de outras maneiras.(SILVA, 2017)

Outro ponto que é relevante na questão da utilização da literatura infantil no ambiente escolar é que as atividades devem ser trazidas e apresentadas com experiências positivas. No passado, os professores obrigavam os alunos a realizarem resumos e síntese de atividades em relação a livros e textos que não tinham relação com a vida no cotidiano.

Silva (2017, p.34) cita que:

É de fundamental importância desenvolver habilidades e o gosto pela leitura desde a mais tenra idade, pois é através da leitura que o indivíduo se localiza no contexto social, econômico e cultural a qual está inserido, a compreensão do que lê, o torna capaz de manter um pensamento organizado, com atitudes reflexivas e críticas sobre o momento social e histórico ao qual ele pertence.

Além disso, outra possibilidade na utilização da literatura infantil no processo de alfabetização é o professor realizar a adaptação de histórias conhecidas com a realidade dos alunos. Assim, o aluno passa a conviver com a história imaginária de acordo com sua vida no cotidiano, vivenciando situações de maneira lúdica e levando ao alcance de aprendizagens significativas no ambiente escolar.

Segundo Santos (2014) a utilização da literatura infantil abre uma possibilidade relevante para a utilização em sala de aula devido a sua ampla margem de possibilidades no ensino da leitura e escrita. Mas para que isso ocorra é preciso que o professor conheça os alunos e suas características, além de desenvolver a habilidade de trazer para a sala de aula materiais diversos.

A aquisição da habilidade de ler e escrever deve ocorrer por meio de estratégias que proporcionem momentos de prazer, diferente do passado onde muitos professores de maneira autoritária cobravam a aprendizagem dos alunos, que deve acontecer de maneira natural. Pois,

se trata de uma aprendizagem complexa e ampla, envolvendo fatores internos e externos, influenciando diretamente a aprendizagem do aluno (SILVA, 2017).

Lucas (2018, p.29) complementa que:

É necessário estudar o enredo da história antes lê-la às crianças para pesquisar o significado de alguma palavra desconhecida, verificar se a história escolhida é adequada à faixa etária do público, conhecer o enredo, as personagens principais, secundárias e supérfluas, o ambiente da trama (local, época, civilização), avaliar a qualidade do texto, aprimorar o fluxo da leitura. Enfim, é essa compreensão em profundidade do texto que garante a criação de um clima de envolvimento e encantamento.

Portanto, ao final dessa abordagem em torno da utilização da literatura infantil no processo de alfabetização fica evidenciado que essa é uma ferramenta pedagógica que deve fazer parte do ambiente alfabetizador. Então, o professor precisa trazer para o ambiente escolar uma variedade de histórias e contos, abrindo assim diferentes metodologias e possibilidades na utilização da literatura infantil na aprendizagem da leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração desse trabalho de conclusão de curso em torno da utilização das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula é possível que inicialmente é preciso analisar e compreender as mudanças ocorridas na sociedade e no próprio aluno. Pois a pesquisa evidenciou mudanças em relação à prática docente e também na maneira pela qual o aluno aprende.

Na atualidade a prática docente ocorre em uma escola diferente daquela do passado, na qual o ensino esteve centrado na figura do professor, que por meio de aulas expositivas transmitia o conteúdo ao aluno. Na escola contemporânea, existem diferenças, pois o foco do processo de ensino e aprendizagem fica centrado no aluno e suas características, exigindo que o professor atue diante das necessidades de aprendizagem do aluno.

Porém o trabalho mostrou que as metodologias ativas de aprendizagem devem colocar o aluno em situação de protagonismo na construção dos conhecimentos dentro do ambiente escolar. Para isso, cabe ao professor utilizar de maneira assertiva essas novas metodologias de ensino, integrando as novas tecnologias e adequando estratégias de ensino, como é o caso do ensino híbrido, sala de aula invertida, rotação entre estações.

Mas é válido lembrar que as novas metodologias de ensino, assim como as metodologias ativas de aprendizagem não são apenas inovações que surgem dentro do processo educativo. Elas se manifestam como uma necessidade na escola contemporânea, a mudança provocada pelas novas tecnologias e a diferença entre alunos contemporâneos e do passado sugere uma transformação na prática docente em sala de aula.

A prática docente na atualidade precisa provocar a construção da aprendizagem autônoma no aluno, que por meio de um processo guiado pelo docente o educando alcance seus próprios conhecimentos. Não cabe mais em sala de aula, metodologias de transmissão de conteúdo, memorização de conceitos e fórmulas, é preciso que a escola forme um aluno com pensamento crítico, que consiga alcançar seus objetivos na sociedade.

Entretanto, a utilização dos recursos tecnológicos não é uma tarefa fácil em sala de aula, pois os professores não dominam as tecnologias e ao mesmo tempo não têm recebido oportunidades de aperfeiçoamento. Nesse contexto é preciso que a gestão escolar também auxilie os educadores nessa formação e atualização em relação às novas tecnologias.

A realização dessa pesquisa como requisito para a aprovação no trabalho de conclusão de curso se mostrou como um desafio, pois um trabalho dessa dimensão demandou tempo e ações de pesquisa, reflexão e escrita. Entretanto, ao mesmo tempo proporcionou alcançar novas aprendizagens em relação às metodologias ativas de aprendizagem e o papel docente em sala de aula, contribuindo para a formação acadêmica e a possibilidade de compartilhar os saberes com colegas de profissão em oportunidades futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Ana Carolina. A descoberta da escrita pela criança. 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA8\\_ID1538\\_14092\\_019143041.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1538_14092_019143041.pdf). Acesso em 17/12/2022.
- HERMES, Vaniele. A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem na infância. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- LOPES, Janine Ramos. Caderno do educador : alfabetização e letramento 1 / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- LUCAS, Maria Angélica. Letramento, alfabetização e literatura infantil: uma relação possível e necessária. Curitiba: PUC, 2018.
- MILANI, Camila. A prática pedagógica do professor alfabetizador: atendendo às diferenças de aprendizagem em sala de aula. São Paulo: EDUCERE, 2017.
- SANTOS, Ana Claudia. Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo. Curitiba: ULS, 2018.
- SANTOS, Fábio Cardoso. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- SANTOS, Joedson. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. João Pessoa: UFPB, 2016.
- SILVA, Judite Tries da. A importância da literatura na alfabetização. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, Cadernos Ensino EAD. 2017.

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**  
 DEMOCRATIC MANAGEMENT AS A TOOL FOR PROMOTING INCLUSIVE  
 EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS  
 GESTIÓN DEMOCRÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA  
 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS

José Veridiano Montarroyos Neto  
 veridianojose@yahoo.com.br

NETO, José Veridiano Montarroyos. **A gestão democrática como instrumento de promoção da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 149 – 154 , Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

### RESUMO

A gestão democrática tem sido apontada como uma abordagem indispensável para a criação de um ambiente escolar inclusivo, no qual as necessidades de todos os alunos são atendidas de maneira equitativa. Este artigo examina a interseção entre a gestão democrática e a educação inclusiva, com foco nas escolas públicas brasileiras. Por meio de uma revisão bibliográfica, discute-se como esse modelo de gestão, que promove a participação ativa de gestores, professores, alunos e pais, pode ser um instrumento eficaz na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. O estudo identifica os desafios e os benefícios da implementação desse modelo, sugerindo que, quando aplicada de maneira eficaz, a gestão democrática pode transformar o ambiente escolar e promover maior equidade e justiça. Conclui-se que a gestão democrática não só melhora o ambiente escolar como um todo, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação que atenda às demandas de uma sociedade plural e diversificada.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação inclusiva. Participação escolar. Equidade educacional. Escolas públicas.

### SUMMARY

Democratic management has been recognized as an essential approach for creating an inclusive school environment, where the needs of all students are met equitably. This article examines the intersection between democratic management and inclusive education, focusing on Brazilian public schools. Through a literature review, it discusses how this management model, which encourages the active participation of administrators, teachers, students, and parents, can be an effective tool in promoting inclusive and equitable education. The study identifies the challenges and benefits of implementing this model, suggesting that, when applied effectively, democratic management can transform the school environment and promote greater equity and justice. It concludes that democratic management not only improves the overall school environment but also contributes significantly to the development of education that meets the demands of a pluralistic and diverse society.

**Keywords:** Democratic management. Inclusive education. School participation. Educational equity. Public schools.

### RESUMEN

La gestión democrática ha sido señalada como un enfoque indispensable para la creación de un ambiente escolar inclusivo, en el cual se atiendan las necesidades de todos los estudiantes de manera equitativa. Este artículo examina la intersección entre la gestión democrática y la educación inclusiva, con un enfoque en las escuelas públicas brasileñas. A través de una revisión bibliográfica, se discute cómo este modelo de gestión, que promueve la participación activa de gestores, profesores, estudiantes y padres, puede ser una herramienta eficaz para promover una educación inclusiva y equitativa. El estudio identifica los desafíos y beneficios de la implementación de este modelo, sugiriendo que, cuando se aplica de manera efectiva, la gestión democrática puede transformar el ambiente escolar y promover mayor equidad y justicia. Se concluye que la gestión democrática no solo mejora el ambiente escolar en general, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de una educación que responda a las demandas de una sociedad plural y diversa.

**Palabras-clave:** Gestión democrática, Educación inclusiva. Participación escolar. Equidad educativa. Escuelas públicas.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre inclusão educacional tem se intensificado, à medida que as políticas públicas de educação no Brasil buscam garantir a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade. A educação inclusiva é um conceito que vai além da simples inserção de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas; ela envolve a criação de condições que garantam que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação justa e de qualidade.

Neste contexto, a gestão democrática emerge como uma ferramenta essencial para promover a inclusão nas escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) reforça a importância da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo de gestão, destacando que a escola deve ser um espaço de diálogo, cooperação e participação. Ao permitir que todos os envolvidos no processo educacional – gestores, professores, alunos, pais e a comunidade – participem ativamente das decisões, a gestão democrática promove um ambiente mais justo e inclusivo.

No entanto, a implementação de práticas inclusivas nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação adequada para gestores escolares e a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar em adotar um modelo de gestão mais participativo. Além disso, muitas escolas enfrentam limitações estruturais e financeiras, o que pode dificultar a adoção de práticas inclusivas de maneira eficaz.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática como um instrumento de promoção da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, será realizada uma discussão sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação desse modelo de gestão, além de apresentar estratégias que podem ser adotadas para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade em todas as instituições de ensino. Além disso, será discutido como a gestão democrática pode contribuir para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo, no qual todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, sociais ou econômicas, se sintam valorizados e respeitados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão democrática na educação é um conceito que tem ganhado relevância, especialmente à luz das discussões sobre a promoção de uma educação mais inclusiva e participativa. De acordo com Libâneo (2004), a gestão democrática é uma prática que visa garantir a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Essa participação não se restringe apenas aos gestores, mas inclui também professores, alunos, pais e outros atores envolvidos no ambiente escolar. Segundo o autor, a gestão democrática envolve o compartilhamento de responsabilidades e a promoção do diálogo entre todos os envolvidos, com o objetivo de construir um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Bordenave (1996), argumenta que o diálogo é um dos pilares centrais da gestão democrática. Ele afirma que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para a construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a inclusão de

alunos com NEE. O autor destaca que, para que a gestão democrática seja efetiva, é necessário que todos os atores escolares tenham voz e que suas necessidades e perspectivas sejam levadas em consideração nas decisões que afetam o cotidiano da escola.

A gestão democrática é, portanto, um processo contínuo e coletivo que envolve a participação de toda a comunidade escolar. Ela exige o envolvimento de professores, alunos, pais e gestores na tomada de decisões que impactam diretamente o ambiente escolar. Essa participação não se limita à gestão administrativa, mas abrange também aspectos pedagógicos e sociais, promovendo a inclusão e a equidade dentro da escola. Ao garantir que todas as vozes sejam ouvidas, a gestão democrática contribui para a criação de um espaço educacional mais justo e acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente (LIBÂNEO, 2004, p. 58).

Além disso, Souza et al. (2005), reforçam que a gestão democrática é um processo político que envolve a participação de todos os segmentos da escola, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa e transparente. Para esses autores, a gestão democrática não apenas promove a inclusão de alunos com NEE, mas também cria um ambiente escolar mais equitativo, onde todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Por fim, Cortella (2005), argumenta que a gestão democrática é uma ferramenta fundamental para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar. Ele afirma que, ao promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo decisório, a gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais justa e inclusiva, capaz de atender às demandas de uma sociedade plural e diversificada.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi conduzido por meio de uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar a literatura existente sobre gestão democrática e sua relação com a promoção da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scielo e Capes, e focou em artigos científicos, dissertações, teses e livros publicados entre 1990 e 2024.

Os critérios de inclusão das fontes selecionadas foram: (1) relevância do tema para o contexto educacional brasileiro, (2) abordagens teóricas e práticas sobre gestão democrática e inclusão educacional e (3) estudos que discutem estratégias e desafios para a implementação de práticas de gestão democrática nas escolas. Além disso, foram analisados documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que estabelecem diretrizes para a gestão escolar e a inclusão educacional no Brasil.

A revisão bibliográfica permitiu uma análise crítica dos conceitos de gestão democrática e inclusão educacional, possibilitando uma compreensão ampla das práticas e estratégias que podem ser adotadas para promover a participação da comunidade escolar no processo decisório. A metodologia qualitativa utilizada no estudo proporcionou uma análise detalhada dos desafios enfrentados pelas escolas públicas na implementação de uma gestão democrática e inclusiva, além de identificar as boas práticas que podem ser aplicadas para superar essas barreiras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que a gestão democrática, quando implementada de forma eficaz, pode ser um instrumento poderoso para a promoção da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. No entanto, para que a gestão democrática seja efetiva, é necessário superar uma série de desafios que dificultam sua implementação, como a falta de formação adequada para gestores escolares, a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar e as limitações estruturais e financeiras das instituições.

Um dos principais desafios identificados foi a falta de formação específica para gestores escolares. Muitos gestores ainda não possuem o conhecimento necessário para implementar práticas de gestão democrática, o que dificulta a criação de um ambiente participativo e inclusivo. Além disso, a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar também foi apontada como um obstáculo significativo. Em muitas escolas, a cultura de gestão centralizada ainda prevalece, dificultando a adoção de práticas mais democráticas e participativas.

Apesar desses desafios, a pesquisa também revelou que as escolas que conseguiram implementar a gestão democrática apresentaram melhorias significativas no ambiente escolar. Um dos principais benefícios observados foi a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos. Estudos indicam que, quando os alunos se sentem incluídos e valorizados no ambiente escolar, eles tendem a se envolver mais ativamente nas atividades escolares, o que resulta em um melhor desempenho acadêmico. Além disso, a gestão democrática promove uma maior responsabilidade coletiva pelas decisões tomadas na escola, o que contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Outro benefício importante identificado foi a maior participação da comunidade escolar no processo decisório. Ao envolver os pais, professores e alunos nas decisões que afetam o cotidiano da escola, a gestão democrática garante que as necessidades e perspectivas de todos os envolvidos sejam consideradas, o que resulta em soluções mais eficazes para os problemas enfrentados pela escola. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar contribui para o fortalecimento da relação entre a escola e a família, o que pode ter um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Por fim, a pesquisa destacou a importância do diálogo contínuo entre gestores, professores, alunos e pais para a promoção de uma educação inclusiva. O diálogo é fundamental para garantir que as necessidades de todos os alunos sejam compreendidas e atendidas, além de promover um ambiente de respeito e cooperação dentro da escola. A gestão democrática, ao valorizar o diálogo e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, cria um ambiente mais acolhedor e justo, no qual todos os alunos, independentemente de suas condições, se sentem valorizados e respeitados. Além disso, o diálogo contínuo permite que os gestores obtenham feedback constante da comunidade, o que é essencial para ajustar as práticas de ensino e gestão às necessidades dos alunos e da escola como um todo.

Outro ponto relevante levantado na discussão foi a contribuição da gestão democrática para a equidade educacional. A equidade não se refere apenas ao acesso à escola, mas também à garantia de que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas ou cognitivas. A gestão democrática, ao promover a participação de todos no processo decisório, cria condições para

que as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) sejam atendidas de maneira mais eficaz.

Esses resultados apontam que a gestão democrática pode ser um fator determinante para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa nas escolas públicas brasileiras. No entanto, para que esse modelo de gestão seja efetivamente implementado, é necessário que os gestores escolares recebam formação contínua e que as escolas sejam apoiadas por políticas públicas que incentivem a adoção de práticas de gestão democrática e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática, ao promover a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo decisório, é um instrumento essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Ao garantir que todos os atores escolares – gestores, professores, alunos e pais – tenham voz nas decisões que afetam o cotidiano escolar, a gestão democrática contribui para a criação de um ambiente mais justo, acolhedor e equitativo.

No entanto, para que a gestão democrática seja implementada de forma eficaz, é necessário superar uma série de desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica para gestores escolares, a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar e as limitações estruturais e financeiras enfrentadas pelas escolas públicas. Além disso, é essencial que as escolas recebam apoio contínuo de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas inclusivas e participativas.

Apesar desses desafios, os benefícios da gestão democrática são claros. Ela contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual todos os alunos se sentem valorizados e respeitados, o que, por sua vez, melhora o desempenho acadêmico e promove a responsabilidade coletiva. Além disso, a gestão democrática fortalece a relação entre a escola e a comunidade, garantindo que as decisões sejam tomadas com base nas necessidades e realidades da escola e dos alunos.

Conclui-se que a gestão democrática é uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Ao promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo decisório, esse modelo de gestão tem o potencial de transformar o ambiente escolar e promover uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou econômicas. A implementação de uma gestão democrática e inclusiva requer o compromisso de toda a comunidade escolar, bem como o apoio contínuo de políticas públicas que valorizem a participação e a inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDENAVE, Juan E. D. O que é participação?. São Paulo: Brasiliense, 1996.  
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1996.  
CORTELLA, Mario Sergio. A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos. São Paulo: Cortez, 2005.  
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.  
SOUZA, Ângelo Ricardo de [et al.]. Gestão Democrática da Escola Pública. Curitiba: UFPR, 2005.

**A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL – UM DESAFIO A SER VENCIDO**  
**SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL – A CHALLENGE TO OVERCOME**  
**LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL – UN DESAFÍO POR SUPERAR**

Regina Célia Gossler de Paula  
galega.rc@hotmail.com

PAULA, Regina Célia Gossler de. **A inclusão escolar no Brasil – um desafio a ser vencido.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 155 – 162, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203  
**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

A intenção deste trabalho é buscar a devida compreensão de todos os aspectos importantes que cercam a inclusão social, levando-se em conta seu "significado", sua "aplicação" e a quem se "refere", de tal maneira a criar um questionamento que envolva, sobretudo, os profissionais da área da educação, pais e alunos. Com base nos resultados desta pesquisa, podemos perceber que são bem visíveis os avanços no caminho da inclusão social no ambiente escolar; todavia, ainda é pouco perto da realidade vivenciada no panorama do nosso imenso Brasil. A escola precisa ser um ambiente de "inclusão", ou seja, ela vai permitir que todos os indivíduos participem e interajam com os demais, sem segregação ou rótulos, respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial. Assim, a escola será um agente transformador em constante evolução a um bem comum. Não é suficiente ter belas leis, um sistema de compensação exemplar das desigualdades, de programas de integração do deficiente à comunidade. É necessário que tudo isso seja realmente implementado por meio da participação ativa da sociedade civil. A inclusão é um processo e requer mudanças em todos nós; por isso, trata-se de um trabalho longo e desafiador!

**Palavras-chave:** Inclusão. Paradigma. Socialização. Diversidade.

### SUMMARY

The intention of this work is to seek a proper understanding of all the important aspects surrounding social inclusion, taking into account its "meaning," its "application," and who it "refers to," in such a way to create a question that involves, above all, educational professionals, parents, and students. Based on the results of this research, we can see that the advances towards social inclusion in the school environment are very visible; however, it is still short of close to the reality experienced in the panorama of our immense Brazil. The school needs to be an environment of "inclusion," that is, it will allow all individuals to participate and interact with others, without segregation or labels, respecting and adapting to each special need. Thus, the school will be an agent transformer in constant evolution towards a common good. It is not enough to have beautiful laws, an exemplary compensation system for inequalities, or programs for the integration of disabled people into the community. It is necessary that all of this is really implemented through the active participation of civil society. Inclusion is a process and requires changes in all of us; therefore, it is a long and challenging work!

**Keywords:** Inclusion. Paradigm. Socialization. Diversity.

### RESUMEN

La intención de este trabajo es buscar la debida comprensión de todos los aspectos importantes que rodean la inclusión social, teniendo en cuenta su "significado", su "aplicación" y a quién se "refiere", de tal manera que se genere una cuestión que involucre, sobre todo, a los profesionales del área de la educación, padres y alumnos. Con base en los resultados de esta investigación, podemos percibir que son bien visibles los avances en el camino de la inclusión social en el entorno escolar; sin embargo, todavía es poco en comparación con la realidad vivida en el panorama de nuestro inmenso Brasil. La escuela necesita ser un ambiente de "inclusión", es decir, permitirá que todos los individuos participen e interactúen con los demás, sin segregación ni etiquetas, respetando y adaptándose a cada necesidad especial. Así, la escuela será un agente transformador en constante evolución hacia un bien común. No es suficiente tener leyes hermosas, un sistema de compensación ejemplar para las desigualdades, o programas de integración de personas con discapacidad en la comunidad. Es necesario que todo esto se implemente realmente a través de la participación activa de la sociedad civil. La inclusión es un proceso y requiere cambios en todos nosotros; por eso, se trata de un trabajo largo y desafiante.

**Palabras clave:** Inclusión. Paradigma. Socialización. Diversidad.

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiência na educação se torna, cada vez mais, uma realidade concreta nas escolas brasileiras, inaugurando uma nova fase na política nacional de uma escola para todos.

A operacionalização de uma educação inclusiva envolve as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, enfatizando suas condições de aprendizagem, o seu nível de competência curricular, bem como, a estrutura física de acolhimento desse aluno (RORIZ; AMORIM, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), busca garantir esse direito ao assegurar legalmente o ensino inclusivo, ou seja, a matrícula e a permanência de alunos com deficiência, em classes comuns, durante todo o ensino fundamental, prevendo situações específicas “para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996, p. 40).

Porém, mesmo com essa lei e com consideráveis avanços no tocante ao processo de inclusão, manter indivíduos deficientes matriculados na escola até o fim da Educação Básica, completando todas as séries, ainda é um grande desafio para o nosso país. Na opinião dos especialistas, como Glat (2009), as barreiras passam pela ausência ou precariedade nas condições de acessibilidade predial das instituições escolares, de recursos especializados, de conforto e segurança dos educandos em relação ao mobiliário, de educadores que sejam aptos para incluir todos no processo de aprendizagem e também de dados e de políticas focadas.

Neste trabalho, buscamos a devida compreensão dos aspectos importantes que cercam a inclusão social, levando-se em conta seu "significado", sua "aplicação" e a quem se "refere" este tema, de tal maneira a criar um questionamento que envolve, sobretudo, os profissionais da área da educação, pais e alunos. A escola precisa ser o ambiente de "inclusão", ou seja, ela vai permitir que esse indivíduo participe e interaja com os demais, sem segregação ou rótulos respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial, a escola assim para ser uma agente transformador em constante evolução a um bem comum.

A concepção da inclusão educacional traduz o conceito de uma sociedade inclusiva, ou seja, aquela que não elege, classifica e segrega indivíduos, mas que adapta seus ambientes, posturas, atitudes e estruturas para se tornar acessível a todos os indivíduos, independentemente das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, intelectuais, etc. (MANTOAN, 2003).

Nossas escolas carecem de preparo, seja ela advinda dos profissionais ou de sua infraestrutura. Algumas iniciativas precisam ser tomadas de forma a preparar e organizar o espaço escolar para acolher de uma forma eficaz, todos os alunos público alvo da educação especial objetivando assim contribuir para seu desenvolvimento.

Conscientizar e orientar o corpo docente e a respeito das metodologias e práticas pedagógicas que culminem em um processo de real inclusão social em sala de aula, pode ser encarado como uma prioridade tão importante quanto a infraestrutura, pois, uma mente consciente e apta aos novos desafios pode sim vencer muitos obstáculos na busca do conhecimento.

Como metodologia foi utilizada a Revisão Bibliográfica em autores que tratam do assunto, em livros, artigos e sites da Internet.

## DESENVOLVIMENTO

### INCLUSÃO: CONCEITO E HISTÓRICO NO BRASIL

Como o tema abordado aqui é inclusão social, é essencial tecer algumas considerações sobre o termo inclusão.

De acordo com alguns autores, existem erros de interpretação quanto a esse termo. Muitos indivíduos vinculam o termo à crianças com algum tipo de deficiência, porém, conforme Ferraz (2019, p. 09), “crianças inclusivas são aquelas que têm dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, as multirepetentes, as com condutas típicas, distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, as crianças aidéticas e assim por diante”.

Segundo Mantoan (2003, p. 36), “a inclusão acarreta uma mudança de perspectiva educacional, visto que não alcança somente alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Conforme aponta Sasaki (2002), a “Inclusão Escolar” nada mais é que a provisão de oportunidades iguais a todos os educandos, inclusive daqueles com deficiências graves, para que recebam serviços educacionais eficazes, com os serviços complementares fundamentais, em classes conforme a idade em escolas da região, com o intuito de prepará-las para uma vida produtiva como indivíduos plenos.

Assim, a educação inclusiva objetiva garantir a todos os educandos, sem nenhuma exceção, a igualdade de oportunidades educacionais, para que consigam desfrutar de serviços educacionais de qualidade e de apoios complementares que os preparem de forma apropriada para o futuro (FONSECA, 2003).

Na opinião de Glat (2009), é indispensável dominar corretamente os conceitos da inclusão para que consigamos ser participantes ativos na edificação de uma sociedade que seja efetivamente para todos os indivíduos, independentemente das particularidades.

Olhando para o passado sabemos que o movimento inclusão começou no Brasil entre as décadas de 80 e 90, sendo um dos propósitos a união do ensino regular com o ensino especial, no entanto, tal questão só foi colocada em pauta após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em 1994, na cidade Salamanca, Espanha. O movimento buscava almejar que o sistema de ensino e a sociedade fossem reestruturados, com a visão de atender as diferenças, que podem ser culturais, de gênero, racial, entre outras existentes, algo que, embora difícil, é possível (RORIZ; AMORIM, 2019).

Vários documentos e leis auxiliam o paradigma da inclusão que se iniciou no Brasil em meio a conflitos pelos direitos humanos e democracia, algo tão desejado pela sociedade. Direitos esses que podem ser vistos em alguns artigos como o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019a), que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2019b), foi lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto Nº 7.612), tendo como meta

umentar as ações já existentes e desenvolvidas pelo Governo em prol dos indivíduos com deficiências.

Mas, como fazer com que essas leis sejam cumpridas? Como melhorar o ensino no país e que todos tenham acesso a escolas de qualidade?

Questões difíceis de serem resolvidas e que estão presentes sempre em debates, fóruns, universidades, congressos.

Algo que poderia ser feito por meio da direção das escolas, seria abrir um espaço para professores, alunos, pais, funcionários em geral, realizando questões que possam ser debatidas a respeito das dificuldades dos alunos com deficiências. Pais, professores, alunos, todos precisam ser ouvidos, para que se possa chegar a uma conclusão, ou seja, uma forma de pelo menos amenizar todos os constrangimentos de ambas as partes (RORIZ; AMORIM, 2019).

É preciso se conscientizar de que os deficientes são seres humanos e não devem ser tratados com indiferença, pois, são pessoas, que de uma forma mais lenta, podem progredir, são capazes, podem ser inseridos no mercado de trabalho, enfim, só precisam de uma chance.

Pode-se acreditar que para que a inclusão se concretize, basta estar assegurada na lei, porém, apenas isso não é o suficiente, são necessárias transformações profundas em todo o sistema de ensino. Transformações essas que deverão considerar o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas (RORIZ; AMORIM, 2019).

Assim sendo, para Pereira (2019, p. 06),

A inclusão está subordinada à mudança de valores da sociedade e à vivência de um novo paradigma que não ocorre apenas por meio de meras recomendações técnicas, como receitas de bolo, mas com reflexões dos educadores, diretores, coordenadores, pais, educandos e comunidade.

No entanto, essa questão é complexa, uma vez que é preciso considerar as diferenças. Como incluir no mesmo ambiente demandas tão distintas e específicas se muitas vezes, nem a escola especial é capaz de alcançar esse atendimento de modo apropriado, já que lá também há demandas diferentes?

São necessárias novas crenças, novas regras, que estabeleçam projetos sociais e políticos de uma forma que a sociedade tenha a possibilidade de desenvolver e se adaptar a ela, respeitando e aceitando as diferenças de cada indivíduo (PEREIRA, 2019).

## **INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Compreender que aceitar a pessoa como ela é não significa compará-la ou excluí-la, mas sim permitir que ela seja parte integrante da vida social, atendendo enfim às suas necessidades e contribuindo de forma justa, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa alcançar o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora.

A inclusão social escolar é uma nova perspectiva de realidade que a sociedade precisa construir, com novo paradigma, fazendo-se estabelecer programas políticos e sociais para desenvolver com adaptação e aceitação às diferenças de cada ser humano, em especial a acessibilidade em todos os setores da sociedade. É necessário refletir acerca da prática da eficiência versus deficiência, pois, além da "anormalidade", a deficiência passou a ser entendida como um fator de necessidade inclusiva e democrática do ser especial.

Na opinião de Carvalho (2006), aceitar a pessoa como ela é, não significa compará-la ou excluí-la, mas permitir que ela faça parte da vida social, atendendo enfim às suas necessidades, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa atingir o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora. Portanto, nada de diferenciar os seres humanos em questão de capacidades, mas, no olhar para o seu interior e compreender que em cada um há sempre a divindade de se aprender algo novo e indubitavelmente, em cada ser, existe a capacidade de se ensinar alguma coisa aos seus semelhantes. É justamente a diversidade de saberes que contribui para a sociedade crescer e se destacar.

A inclusão escolar está diretamente ligada a ações de ordem política, pedagógica, social e cultural, tais movimentos juntos, tornam possível a interação entre indivíduos com deficiências convivendo com os demais alunos criando assim um ambiente inclusivo com respeito às diferenças.

## **A ESCOLA COMO AGENTE DE INCLUSÃO**

Embora a questão seja discutida em fóruns de educação especial, ainda acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados o seu público. É preciso enfatizar o fato de que os professores, as famílias e a comunidade precisam entrar em discussão e compreender que a inclusão não é apenas para as pessoas com deficiências, precisa ficar claro que é um direito de todos, os raramente mencionados alunos de altas habilidades/superdotados, aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem sem serem deficientes e as outras minorias excluídas como é o caso de negros, ciganos ou anões, por exemplo (RORIZ; AMORIM, 2019).

Notamos uma grande preocupação dos pais e dos professores em relação ao desmonte da educação especial, ou em como seria o trabalho realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência.

Professores apresentam certa resistência por se sentirem despreparados. Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam o fato de que as escolas não estão "dando conta" dos classificados como normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo bem menos. E os pais desses alunos alegam que o nível de ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos "normais" (ALMEIDA; GONÇALVES, 2008).

Os professores alegam que não tiveram a oportunidade de estudar a respeito nos cursos de formação, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado ao passo que outros aceitam para não criar atritos com a Direção. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

## O PARADIGMA NA ESTRUTURA DO ENSINO NO BRASIL

A exclusão escolar vem se manifestando das mais diversas e por assim dizer “perversas” formas, e quase sempre o que está em pauta é o desconhecimento do educando com relação aos padrões de cientificidade do saber escolar.

Acontece que a escola se democratizou abrindo suas portas a novos grupos sociais, entretanto, ela não se permitiu aos novos “saberes”. E assim, acaba excluindo aqueles que desprezam o conhecimento que ela valoriza, entendendo que a democratização e massificação de ensino deixando de criar a possibilidade de diálogo entre distintos espaços epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (CARVALHO, 2006).

O pensamento, subdividido em áreas específicas, é um grande obstáculo para os que pretendem inovar na escola. Nessa direção, é indispensável questionar tal modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que continua nos níveis de ensino superior (GLAT, 2009).

Todo o percurso escolar precisa ser repensado, levando-se em consideração os efeitos cada vez mais nefastos das hiper especializações (MORIN, 2001) dos conhecimentos, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos de modo igual uma visão do fundamental e do global.

A educação curricular de nossa rede de ensino, organizada em disciplinas, separa os conhecimentos, em lugar de reconhecer suas inter-relações. De maneira contrária, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em teias de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e suas soluções.

Os sistemas escolares de ensino também estão construídos por meio de um pensamento que recorta a realidade, que possibilita dividir os educandos em “normais” e “deficientes”, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nessa e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa arquitetura é assinalada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, típica do pensamento científico moderno, que desconsidera o subjetivo, o criador, o afetivo sem os quais não é possível romper com o antigo modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão requer.

Conforme Roriz e Amorim (2019), essa grande reviravolta requer, em nível institucional, a erradicação das categorizações e das oposições excludentes “iguais X diferentes”, “normais X deficientes” e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, resiliência e interdependência entre as partes que estão em conflito perante nossos pensamentos, ações e o sentir.

Essas atitudes são muito diferentes das características das escolas tradicionais nas quais atuamos ou que iremos atuar. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é imperativo e urgente que seus planos se redefinam para uma educação orientada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Na opinião de Morin (2001), dessa forma, alcançamos um impasse, visto que, para se reformar a instituição, é preciso reformar as mentes, porém, não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio essencial da inclusão é a valorização da diversidade e da comunidade humana. A partir do momento em que a inclusão escolar é totalmente adotada, abandona-se a ideia de que as crianças precisam se tornar normais para dar alguma contribuição para o mundo em que vivem. Elas podem ser parte ativa da sociedade e agente participativo em seu próprio desenvolvimento.

Com base nos resultados desta pesquisa podemos perceber que são visíveis os avanços no caminho da inclusão social no ambiente escolar. Porém, tal processo de mudança vem ocorrendo a pequenos passos desde que governos anteriores botaram em prática o ingresso de todos os alunos em idade de educação básica na escola, para que tivessem, ao mínimo, esse nível de educação, passando também pelos movimentos inclusivos.

A sociedade brasileira ainda possui profundas máculas de desigualdade e preconceitos. Nossas escolas continuam sendo produtoras e produtoras de exclusões sociais, dos mais variados tipos. Há ainda a resistência em mudar o paradigma que serve de alicerce excludente de educação, com seu mecanismo de "Rotular" indivíduos por suas diferenças sociais, econômicas, físicas, psíquicas, raciais, culturais, religiosas, ideológicas e de gênero, que alimentam conflitos e violências físicas e morais, tornando-se assim obstáculos para a constituição da inclusão educacional.

Entendemos que é a escola que precisa mudar e não seus alunos. Ela precisa ser transformada, incorporar um novo propósito e significado que seja de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia da inclusão.

Tais mudanças supõem uma abertura à diversidade e à pluralidade dos cidadãos que convivem nos espaços educativos, orientando o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para o caminho da aprendizagem dos estudantes e não simplesmente para o ensino de temáticas fora de contexto da sociedade contemporânea e de suas realidades.

É necessário ser criativo e procurar novas alternativas. Adaptar materiais de estudo, brinquedos, acessórios, ferramentas para que os educandos possam absorver o conhecimento e acompanhar o currículo escolar. Ter uma equipe de educadores, pedagogos, fonoaudiólogo, psicólogos, entre outros especialistas, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e inclusão com qualidade.

As experiências vivenciadas pelas escolas que estão acolhendo as pessoas com deficiência estão caminhando para os acertos, para que, de fato, ofereçam a todos indiscriminadamente, o ensino de qualidade proposto pela educação inclusiva.

Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiências.

O problema que enfrenta o deficiente não é a ausência de leis, visto que temos muitas, o grande problema é a ineficácia das normas existentes. Efetivar os programas determinados, transformar as ideias em realidade, continua sendo um grande desafio de nossa sociedade.

Assim, a solução da maioria dos problemas enfrentados está na transformação do aspecto sociocultural. E, para que isso se torne efetivo, é primordial o engajamento da

sociedade. O desafio é de todos. É necessário que a sociedade se integre nesse processo; participando de modo ativo, colocando em prática as ideias, bem como exigindo que o Estado realize o seu papel de agente financeiro e regulador.

Não é suficiente ter belas leis, um sistema de compensação exemplar das desigualdades, de programas de integração do deficiente à comunidade. É necessário que tudo isso seja realmente implementado por meio da participação ativa da sociedade civil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. C. de; GONÇALVES, T. F. de. A inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares e os fatores dificultadores e facilitadores deste processo – uma revisão bibliográfica. Monografia de graduação em Terapia Ocupacional. Conselheiro Lafaiete: 2008.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2019a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019b.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4ª ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.
- FERRAZ, S. A. Inclusão – A Evolução de um Direito. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/monografia-inclusao-evolucao-direito/>>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. Rev. Educação. Porto Alegre: PUCRS, nº. 49, mar, 2003.
- GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4ª ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PEREIRA, M. M. Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz3bypRkFag>>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- RORIZ, T. M. de S.; AMORIM, K. de S. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. Psicol. USP, São Paulo, v. 16, n. 3, set. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

**UMA REVISÃO ABRANGENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS, INTERVENÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**A COMPREHENSIVE REVIEW OF AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD):  
PERSPECTIVES, INTERVENTIONS, AND PUBLIC POLICIES**  
**UNA REVISIÓN INTEGRAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA):  
PERSPECTIVAS, INTERVENCIONES Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

João Paulo da Luz Rosa  
whitemanson@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7386189664978866>

ROSA, João Paulo da Luz. **Uma revisão abrangente sobre o transtorno do espectro autista (tea): perspectivas, intervenções e políticas públicas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 163 – 175, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental complexa, caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. As manifestações do TEA variam amplamente em intensidade e forma, compondo um espectro que inclui desde pessoas com alta funcionalidade até aquelas com maior necessidade de suporte. Este artigo revisa as principais abordagens sobre o TEA, abordando os conceitos históricos e diagnósticos, as mudanças ao longo das edições do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)*, e a importância crescente do diagnóstico precoce para otimizar o desenvolvimento da criança. No campo das intervenções, destaca-se a eficácia de abordagens baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o Modelo Denver e terapias ocupacionais e fonoaudiológicas voltadas para as necessidades individuais. Além disso, são exploradas as intervenções educacionais inclusivas e sua relevância para a aprendizagem e a socialização da pessoa com TEA, considerando o papel da família como protagonista no processo terapêutico. Políticas públicas inclusivas também são discutidas como pilares essenciais para assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso aos direitos das pessoas com TEA, especialmente nas áreas de saúde, educação e trabalho. A implementação de leis e programas de inclusão social tem demonstrado impacto positivo na qualidade de vida tanto das pessoas diagnosticadas quanto de seus familiares, promovendo um ambiente mais acolhedor e justo. Por fim, este artigo reforça a necessidade de maior conscientização social e contínuo desenvolvimento de estratégias de intervenção e políticas públicas para garantir a plena inclusão e o bem-estar das pessoas com TEA em todos os aspectos da vida.

**Palavras-chave:** Autismo. Intervenções Terapêuticas. Políticas Públicas. Diagnóstico Precoce.

## SUMMARY

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental condition, characterized by persistent difficulties in communication and social interaction, as well as repetitive behavior patterns and restricted interests. The manifestations of ASD vary widely in intensity and form, composing a spectrum that includes people with high functionality to those with greater need for support. This article reviews the main approaches to ASD, addressing historical concepts and diagnoses, changes over the editions of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), and the growing importance of early diagnosis to optimize child development. In the field of interventions, the effectiveness of evidence-based approaches such as Applied Behavior Analysis (ABA), the Denver Model, and occupational and speech therapy therapies focused on individual needs is highlighted. In addition, inclusive educational interventions and their relevance to the learning and socialization of people with ASD are explored, considering the role of the family as a protagonist in the therapeutic process. Inclusive public policies are also discussed as essential pillars to ensure equal opportunities and access to the rights of people with ASD, especially in the areas of health, education, and work. The implementation of social inclusion laws and programs has shown a positive impact on the quality of life of both people diagnosed and their families, promoting a more welcoming and fairer environment. Finally, this article reinforces the need for greater social awareness and continuous development of intervention strategies and public policies to ensure the full inclusion and well-being of people with ASD in all aspects of life.

**Keywords:** Autism.. Therapeutic Interventions. Public Policies. Early Diagnosis.

## RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición compleja del neurodesarrollo, caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como patrones de comportamiento repetitivos e intereses restringidos. Las manifestaciones del TEA varían ampliamente en intensidad y forma, componiendo un espectro que incluye desde personas con alta funcionalidad hasta aquellas con mayor necesidad de apoyo. En este artículo se revisan los principales abordajes del TEA, abordando conceptos y diagnósticos históricos, los cambios a lo largo de las ediciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) y la creciente importancia del diagnóstico precoz para optimizar el desarrollo infantil. En el ámbito de las intervenciones, se destaca la efectividad de los enfoques basados en la evidencia, como el Análisis Conductual Aplicado (ABA), el Modelo Denver y las terapias de terapia ocupacional y logopédica centradas en las necesidades individuales. Además, se exploran las intervenciones educativas inclusivas y su pertinencia para el aprendizaje y la socialización de las personas con TEA, considerando el papel de la familia como protagonista en el proceso terapéutico. También se discuten las políticas públicas inclusivas como pilares esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a los derechos de las personas con TEA, especialmente en las áreas de salud, educación y trabajo. La implementación de leyes y programas de inclusión social ha demostrado un impacto positivo en la calidad de vida tanto de las personas diagnosticadas como de sus familias, promoviendo un ambiente más acogedor y justo. Por último, este artículo refuerza la necesidad de una mayor concienciación social y del desarrollo continuo de estrategias de intervención y políticas públicas para garantizar la plena inclusión y el bienestar de las personas con TEA en todos los aspectos de la vida.

**Palabras clave:** Autismo. Intervenciones terapéuticas. Políticas Públicas. Diagnóstico Temprano.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido foco de muitos estudos nas últimas décadas devido à sua complexidade e variação clínica. Caracterizado por dificuldades significativas na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos, o TEA impacta profundamente a vida dos indivíduos e suas famílias (Amaral & Geschwind, 2013). Este artigo propõe-se a explorar as principais vertentes relacionadas ao TEA, incluindo sua evolução histórica, intervenções terapêuticas e o papel das políticas públicas no suporte aos indivíduos diagnosticados.

## EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DO AUTISMO

A evolução histórica e conceitual do autismo é marcada por transformações significativas ao longo dos anos, desde suas primeiras descrições até as compreensões mais modernas. No início do século XX, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler introduziu o termo *autismo* para descrever uma característica do pensamento esquizofrênico, relacionada ao afastamento da realidade e um excesso de introspecção (BLEULER, 1950). Essa associação com a esquizofrenia predominou até a década de 1940, quando surgiram descrições mais específicas de crianças com comportamentos distintos dos observados em pessoas com esquizofrenia.

Em 1943, o pediatra austríaco Leo Kanner descreveu um grupo de 11 crianças com um conjunto específico de comportamentos, como dificuldades de interação social, padrões repetitivos e problemas de linguagem. Ele cunhou o termo *autismo infantil precoce* (KANNER, 1943). No ano seguinte, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, mas que apresentavam uma inteligência e uma linguagem relativamente preservadas, o que mais tarde ficou conhecido como *Síndrome de Asperger* (ASPERGER, 1944). A visão de Kanner e Asperger focava nos aspectos sociais, de comunicação e nos comportamentos repetitivos, ainda que suas abordagens e interpretações dos sintomas fossem diferentes.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o autismo passou a ser visto como um transtorno do desenvolvimento, dissociando-se da esquizofrenia. Pesquisas enfatizaram a importância do diagnóstico precoce e da intervenção. Em 1980, o *DSM-III*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, incluiu o *transtorno autista* como uma categoria diagnóstica separada, marcando um ponto crucial para a aceitação do autismo como um transtorno do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980). Também surgiram outras descrições, como o *transtorno global do desenvolvimento* e o conceito de *espectro autista*, que ressaltavam a diversidade de manifestações do autismo.

Na década de 1990, o autismo começou a ser compreendido como parte de um espectro, abrangendo desde casos mais severos (com deficiência intelectual e dificuldade de comunicação) até casos mais leves (como a síndrome de Asperger). O *DSM-IV* de 1994 organizou o diagnóstico de autismo sob a categoria de *transtornos invasivos do desenvolvimento* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994), reforçando a ideia de que os níveis de suporte e as necessidades de cada pessoa autista variam amplamente.

Com o lançamento do *DSM-5* em 2013, ocorreu uma unificação das diferentes categorias diagnósticas em um único diagnóstico, o *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. A nova abordagem baseou-se em dois domínios principais: deficiências na comunicação e na interação social, e padrões de comportamento restritos e repetitivos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa mudança permitiu uma maior personalização do diagnóstico, reconhecendo as variações individuais e os diferentes graus de suporte necessários.

Nos últimos anos, o conceito de *neurodiversidade* tem ganhado destaque, propondo que o autismo e outros transtornos sejam entendidos como variações naturais da mente humana, em vez de condições patológicas a serem corrigidas (SINGER, 1999). Essa perspectiva valoriza as diferenças e promove maior inclusão e aceitação das pessoas autistas. Paralelamente, às pesquisas genéticas e neurológicas avançaram, explorando as bases biológicas do autismo e reconhecendo a complexidade dos fatores genéticos e ambientais envolvidos (FRITH, 2003; HAPPE; FRITH, 2009).

A história do autismo reflete a evolução da psiquiatria, psicologia e neurociência ao longo das décadas. De um diagnóstico restrito e estigmatizado, a compreensão do autismo se expandiu para um espectro diversificado, que valoriza as singularidades de cada indivíduo e busca promover uma inclusão social baseada no respeito e na valorização de suas capacidades

## DIAGNÓSTICO E FERRAMENTAS AVALIATIVAS

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo complexo e multidimensional, que requer uma análise cuidadosa de sintomas e comportamentos. Esse processo envolve a utilização de diversas ferramentas avaliativas, que ajudam a identificar as características do autismo e a determinar as necessidades de cada indivíduo. O diagnóstico é clínico e baseado na observação do comportamento, desenvolvimento da linguagem e interação social. Geralmente, é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por pediatras, psiquiatras, psicólogos e fonoaudiólogos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Em muitos casos, o diagnóstico é feito na infância, entre os 2 e 3 anos de idade, quando os sinais do autismo se tornam mais evidentes, embora alguns casos sejam identificados mais tardiamente, principalmente aqueles que apresentam sintomas mais sutis (FRITH, 2003).

O **DSM-5** (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) é amplamente utilizado para definir os critérios diagnósticos do TEA, com foco em duas áreas principais: déficits persistentes na comunicação social e na interação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Além do DSM-5, a **CID-11** (Classificação Internacional de Doenças) da Organização Mundial da Saúde (OMS) é outra referência importante para o diagnóstico (HAPPE; FRITH, 2009).

Diversas ferramentas são utilizadas para avaliar os sintomas e determinar o diagnóstico do TEA, auxiliando os profissionais no processo de análise. Entre as mais comuns, destaca-se o **ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule)**, considerado um dos instrumentos mais precisos para a avaliação do autismo. Ele consiste em uma série de atividades estruturadas que permitem observar o comportamento social, a comunicação e os interesses restritos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Complementando essa ferramenta, o **ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised)** é uma entrevista semiestruturada aplicada aos pais ou cuidadores da pessoa avaliada, focada em comunicação, interação social recíproca e comportamentos repetitivos (KANNER, 1943).

Outra ferramenta relevante é a **CARS-2 (Childhood Autism Rating Scale)**, uma escala utilizada para avaliar a gravidade do autismo em crianças a partir dos 2 anos, analisando 15 áreas do comportamento, como relacionamento social, imitação e resposta emocional (ASPERGER, 1944). Já o **M-CHAT-R (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised)** é um questionário de triagem para crianças de 16 a 30 meses, preenchido pelos pais, que ajuda a identificar sinais de risco para o autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa ferramenta é amplamente utilizada em consultas pediátricas para identificar precocemente crianças que possam necessitar de uma avaliação mais aprofundada.

Outras escalas, como o **ASRS (Autism Spectrum Rating Scales)**, são utilizadas para avaliar comportamentos associados ao autismo em crianças e adolescentes de 2 a 18 anos, sendo preenchidas por pais, cuidadores e professores. Isso proporciona uma visão ampla dos comportamentos em diferentes contextos, auxiliando no monitoramento do progresso ao longo do tempo (FRITH, 2003). A **Vineland Adaptive Behavior Scales**, por sua vez, mede o comportamento adaptativo, incluindo habilidades de comunicação, vida diária, socialização e habilidades motoras, sendo útil para entender as habilidades de uma pessoa com TEA em comparação com outras da mesma faixa etária (SINGER, 1999).

O diagnóstico precoce é fundamental para iniciar intervenções que podem melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo, promovendo o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais e da autonomia. Intervenções baseadas em evidências, como a **Análise do Comportamento Aplicada (ABA)** e a **Terapia de Integração Sensorial**, são mais eficazes quando iniciadas logo após a detecção do autismo (FRITH, 2003). Além disso, um diagnóstico preciso ajuda a planejar estratégias educacionais e adaptar o ambiente escolar para apoiar o desenvolvimento da criança com TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Embora o diagnóstico tenha evoluído, ainda há desafios devido à diversidade de manifestações do espectro autista. Sintomas sutis podem passar despercebidos, especialmente em casos de autismo leve ou aqueles com habilidades verbais preservadas (HAPPE; FRITH, 2009). A interpretação dos resultados das avaliações deve considerar o contexto cultural e social da pessoa, garantindo um diagnóstico mais preciso e humanizado (SINGER, 1999).

## PERSPECTIVAS GENÉTICAS E NEUROLÓGICAS

As perspectivas genéticas e neurológicas têm desempenhado um papel crucial na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisas realizadas nas últimas décadas ajudaram a identificar as bases biológicas do autismo, revelando a complexa interação entre genes e o desenvolvimento do sistema nervoso. A seguir, apresento uma visão geral sobre essas perspectivas, abordando os avanços na genética, na neurociência e seus impactos no entendimento do autismo.

### PERSPECTIVAS GENÉTICAS

A investigação das causas genéticas do TEA têm revelado que o autismo é um dos transtornos do neurodesenvolvimento com a maior base genética conhecida. Estudos de gêmeos e famílias indicam uma alta heritabilidade, estimada em cerca de 70 a 90% para o TEA, o que significa que fatores genéticos desempenham um papel substancial na sua etiologia (HAPPE; FRITH, 2009).

**Genes de Suscetibilidade:** Mais de 100 genes têm sido associados ao autismo, sendo que muitos deles estão envolvidos em funções neurais importantes, como o desenvolvimento de sinapses, a regulação da transmissão de sinais entre neurônios e a plasticidade sináptica (FRITH, 2003). Esses genes incluem o *SHANK3*, *SCN2A*, *NRXN1*, entre outros. No entanto, cada gene isolado contribui apenas modestamente para o risco geral de desenvolvimento do TEA, sendo que a maioria dos casos de autismo envolve uma combinação complexa de variações genéticas comuns e raras.

**Variações Genéticas Raras e CNVs:** Algumas variantes genéticas raras, como as Variações no Número de Cópias (CNVs), são identificadas em uma parte dos indivíduos com TEA. As CNVs representam grandes deleções ou duplicações de segmentos de DNA que podem impactar diretamente o desenvolvimento do cérebro (SINGER, 1999). Essas variantes são particularmente importantes em casos de autismo síndrômico, onde o TEA está associado a outras condições genéticas, como a *Síndrome de Rett* e a *Síndrome de X Frágil*.

**Estudos de Associação Genômica Ampla (GWAS):** Estudos de associação genômica ampla (GWAS) têm ajudado a identificar variações genéticas comuns que aumentam a suscetibilidade ao TEA. Esses estudos analisam variações genéticas em grandes populações para identificar quais genes estão associados ao risco de desenvolver o autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Embora as descobertas de GWAS tenham fornecido uma compreensão mais ampla da genética do TEA, a complexidade genética torna difícil prever o autismo com base apenas em variações genéticas conhecidas.

### PERSPECTIVAS NEUROLÓGICAS

As perspectivas neurológicas focam nas diferenças no desenvolvimento e funcionamento do cérebro em indivíduos com TEA. Pesquisas de neuroimagem, estudos sobre a conectividade cerebral e análises de autópsias têm sido fundamentais para identificar as características neurológicas associadas ao autismo.

**Alterações na Conectividade Neural:** Uma das hipóteses predominantes é a de que indivíduos com TEA apresentam alterações na conectividade cerebral, especialmente na forma como as regiões do cérebro se comunicam entre si. Alguns estudos sugerem que há uma hiperconectividade em curtas distâncias, mas uma hiper conectividade entre regiões cerebrais mais distantes (FRITH, 2003). Essas alterações podem impactar funções como a integração de informações sociais, sensoriais e emocionais, o que está diretamente relacionado aos desafios de comunicação e interação social observados no TEA.

**Diferenças Estruturais no Cérebro:** Pesquisas de neuroimagem revelaram diferenças em várias regiões cerebrais de pessoas com TEA, incluindo o córtex pré-frontal, o córtex temporal e a amígdala, áreas associadas ao processamento social, à linguagem e à regulação emocional (HAPPE; FRITH, 2009). Algumas dessas diferenças são observadas desde os primeiros anos de vida, sugerindo que o autismo envolve um processo de desenvolvimento cerebral atípico que começa ainda nos estágios iniciais da vida.

**Neurotransmissores e Neuromoduladores:** Alterações nos níveis de certos neurotransmissores, como a serotonina, a dopamina e o ácido gama-aminobutírico (GABA), têm sido identificadas em pessoas com TEA. Essas substâncias químicas desempenham um papel fundamental na regulação do humor, da comunicação entre neurônios e do comportamento social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essas descobertas têm implicações para o desenvolvimento de tratamentos que visam ajustar o equilíbrio desses neurotransmissores, com o objetivo de melhorar alguns dos sintomas do TEA.

## INTERAÇÃO ENTRE GENÉTICA E AMBIENTE

Embora o autismo tenha uma forte base genética, a interação entre genes e fatores ambientais também desempenha um papel significativo no seu desenvolvimento. Fatores como complicações durante a gestação e o parto, exposição a agentes infecciosos e certas condições de saúde materna podem influenciar o risco de autismo em indivíduos geneticamente predispostos (FRITH, 2003).

**Epigenética e Expressão Gênica:** A epigenética, que estuda como fatores ambientais podem influenciar a expressão dos genes sem alterar a sequência do DNA, tem sido uma área de interesse crescente no estudo do TEA. Modificações epigenéticas podem afetar a forma como certos genes relacionados ao desenvolvimento cerebral são ativados ou desativados, contribuindo para as manifestações do autismo (HAPPE; FRITH, 2009). A compreensão dessas interações pode ajudar a identificar fatores de risco modificáveis, o que é crucial para intervenções precoces e para a elaboração de estratégias preventivas.

As perspectivas genéticas e neurológicas proporcionam uma compreensão mais profunda do Transtorno do Espectro Autista, destacando a complexidade de sua origem e as múltiplas influências que moldam seu desenvolvimento. Embora ainda existam muitos desafios a serem superados, os avanços nessa área oferecem um caminho promissor para diagnósticos mais precisos e intervenções adaptadas às necessidades de cada indivíduo.

Estudos sugerem um forte componente genético no TEA, com a hereditariedade sendo um fator significativo em muitos casos. Conforme apontam Dunn (2008), "até 90% dos casos de TEA podem ser atribuídos a fatores genéticos" (p. 45). Além disso, investigações

neurológicas mostram padrões atípicos de conectividade cerebral em áreas como o córtex pré-frontal, afetando diretamente o processamento social (MESIBOV & SHEA, 2011).

## **INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS**

As intervenções terapêuticas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) visam melhorar a qualidade de vida das pessoas autistas, promovendo seu desenvolvimento nas áreas da comunicação, habilidades sociais, autonomia e aprendizado. Cada indivíduo com TEA é único, apresentando uma variedade de necessidades, por isso, as abordagens terapêuticas devem ser personalizadas e ajustadas de acordo com o perfil de cada um.

## **ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA)**

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma das abordagens mais amplamente utilizadas no tratamento do TEA. Ela é baseada nos princípios da teoria comportamental e busca modificar comportamentos específicos por meio de reforço positivo. Os terapeutas ABA trabalham para aumentar comportamentos desejáveis, como habilidades de comunicação e sociais, e reduzir comportamentos desafiadores, como crises de birra e agressividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). A ABA utiliza uma abordagem estruturada, dividindo tarefas complexas em passos menores e ensinando-as de forma repetitiva e sistemática, adaptando-se ao ritmo de aprendizado da pessoa com TEA (FRITH, 2003).

## **INTERVENÇÃO PRECOCE E MODELO DENVER DE INTERVENÇÃO PRECOCE (ESDM)**

A Intervenção Precoce é fundamental para crianças com TEA, geralmente realizada entre os 2 e 4 anos de idade, quando o cérebro ainda é mais plástico e adaptável às mudanças. Estudos mostram que quanto mais cedo a intervenção é iniciada, melhores são os resultados no desenvolvimento da linguagem, comunicação e habilidades sociais (HAPPE; FRITH, 2009). O Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM) combina os princípios da ABA com atividades de brincadeira estruturada, voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e de linguagem, sendo adaptada para crianças pequenas e focando no desenvolvimento de relações positivas e envolvimento social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

## **TERAPIA DE FALA E LINGUAGEM**

A Terapia de Fala e Linguagem é especialmente importante para crianças com TEA que têm dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Essa terapia pode ajudar no desenvolvimento da fala, no uso de gestos e sinais e na compreensão de como usar a linguagem para se comunicar de forma eficaz (FRITH, 2003). Para aqueles que têm maior dificuldade na fala, pode-se utilizar sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como cartões de comunicação e dispositivos eletrônicos que auxiliam na expressão de necessidades e sentimentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

## **TERAPIA OCUPACIONAL E INTEGRAÇÃO SENSORIAL**

A Terapia Ocupacional auxilia as pessoas com TEA a desenvolverem habilidades necessárias para a vida diária, como alimentação, higiene pessoal, vestimenta e interação com o ambiente. Essa terapia foca na promoção da autonomia e da participação em atividades sociais e escolares. A Integração Sensorial é uma abordagem que busca ajudar indivíduos com TEA que apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como luz, som, texturas e movimento (HAPPE; FRITH, 2009). A terapia de integração sensorial trabalha para equilibrar essas respostas, ajudando a pessoa a processar e responder de maneira mais adaptativa aos estímulos sensoriais.

## **MODELOS DE ENSINO ESTRUTURADO (TEACCH)**

O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) é uma abordagem desenvolvida para oferecer uma estrutura de ensino adaptada às necessidades de pessoas com TEA. Ele foca na organização do ambiente de aprendizagem, oferecendo suporte visual e rotinas claras para facilitar a compreensão do que é esperado em cada atividade (FRITH, 2003). O TEACCH é amplamente utilizado em ambientes educacionais e pode ser adaptado para a realidade de cada indivíduo, ajudando a promover uma maior independência e melhorando a adaptação ao ambiente escolar e às atividades cotidianas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

## **TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS**

O Treinamento de Habilidades Sociais é uma intervenção voltada para melhorar a interação social de pessoas com TEA. Ele pode ser realizado em grupos ou individualmente, focando em ensinar habilidades como iniciar conversas, manter contato visual e interpretar sinais sociais (SINGER, 1999). Essa abordagem é especialmente importante para adolescentes e adultos com TEA que enfrentam dificuldades em situações sociais cotidianas, como fazer amizades, participar de atividades em grupo e interagir no ambiente de trabalho.

## **INTERVENÇÕES BASEADAS EM TECNOLOGIAS**

O uso de tecnologias, como aplicativos de comunicação, realidade virtual e jogos interativos, tem se tornado uma ferramenta importante nas intervenções para o TEA. Essas tecnologias podem ajudar na motivação e no engajamento da pessoa com autismo durante o processo terapêutico. Aplicativos e dispositivos que utilizam comunicação alternativa, vídeos sociais e jogos educativos são úteis para ensinar novas habilidades de forma lúdica e adaptada às preferências individuais (HAPPE; FRITH, 2009).

## **TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC)**

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é amplamente utilizada para ajudar pessoas com TEA a lidar com ansiedade, estresse e dificuldades de regulação emocional. A TCC ajuda os indivíduos a entenderem suas emoções e pensamentos, oferecendo estratégias para gerenciar melhor suas respostas emocionais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa abordagem é particularmente benéfica para adolescentes e adultos com TEA que apresentam níveis de ansiedade elevados, ajudando a promover o bem-estar emocional e a melhorar a qualidade de vida (SINGER, 1999).

As intervenções terapêuticas para o TEA são essenciais para promover o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e de autonomia dos indivíduos. Cada intervenção deve ser adaptada às necessidades e particularidades de cada pessoa, considerando suas forças e desafios. A combinação de diferentes abordagens terapêuticas, quando aplicada de forma precoce e consistente, pode fazer uma grande diferença na vida de pessoas com autismo, proporcionando-lhes uma vida mais plena e integrada na sociedade.

## **IMPACTO DO TEA NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem um impacto significativo na vida das famílias e na sociedade, influenciando diversos aspectos emocionais, sociais e econômicos.

As famílias de pessoas com TEA enfrentam desafios diários, que incluem a adaptação às necessidades específicas do indivíduo, a busca por intervenções adequadas e o enfrentamento de preconceitos sociais. Além disso, a sociedade como um todo também é afetada, especialmente em relação à inclusão social e ao acesso a serviços especializados. A seguir, são discutidos os principais impactos do TEA na família e na sociedade, considerando os desafios e as oportunidades de inclusão.

### **IMPACTO DO TEA NA FAMÍLIA**

O diagnóstico de TEA em um membro da família traz uma série de mudanças na dinâmica familiar. A adaptação às novas necessidades e a busca por tratamentos podem gerar uma carga emocional e financeira considerável.

**Adaptação Familiar e Resiliência:** As famílias de pessoas com TEA precisam ajustar suas rotinas diárias para atender às demandas de cuidados, terapias e intervenções. Essa adaptação pode ser desgastante, especialmente nos primeiros anos após o diagnóstico (HAPPE; FRITH, 2009). A resiliência das famílias é fundamental para enfrentar os desafios do dia a dia. Estudos mostram que a aceitação e o suporte social são fatores-chave para o bem-estar familiar (FRITH, 2003).

**Impacto Emocional e Saúde Mental:** A ansiedade e o estresse são comuns entre pais e cuidadores de crianças com TEA, principalmente devido à necessidade de constante vigilância e ao esforço de encontrar intervenções adequadas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Além disso, a falta de entendimento sobre o comportamento da criança por parte de outras pessoas pode aumentar o sentimento de isolamento dos pais e contribuir para problemas como depressão e esgotamento emocional (SINGER, 1999).

**Aspectos Financeiros:** As despesas com tratamentos, terapias e acompanhamento médico para pessoas com TEA podem ser elevadas, especialmente em contextos onde o acesso

a serviços públicos é limitado (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Muitas vezes, um dos pais pode precisar reduzir sua jornada de trabalho ou deixar de trabalhar para se dedicar aos cuidados do filho, o que impacta diretamente a renda familiar (HAPPE; FRITH, 2009).

## **IMPACTO DO TEA NA SOCIEDADE**

O impacto do TEA vai além das famílias, refletindo-se também em aspectos sociais e econômicos da sociedade. A inclusão e a compreensão da neurodiversidade são fundamentais para criar um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades das pessoas com autismo.

**Inclusão Social e Educação:** A inclusão de crianças com TEA em escolas regulares é um desafio que envolve a adaptação de metodologias de ensino e o preparo de professores para lidar com a diversidade de necessidades. Essa inclusão é importante para promover a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais (SINGER, 1999). A falta de capacitação de profissionais da educação pode resultar em uma experiência escolar negativa para a criança com TEA, o que impacta seu desenvolvimento e integração social (FRITH, 2003).

**Desafios no Mercado de Trabalho:** A inclusão de adultos com TEA no mercado de trabalho é limitada por preconceitos e pela falta de adaptação dos ambientes profissionais. Muitas pessoas com autismo têm habilidades e talentos únicos que podem ser valiosos em diversas áreas, especialmente em atividades que exigem foco e atenção aos detalhes (HAPPE; FRITH, 2009). Programas de inclusão no trabalho, que oferecem apoio e adaptação do ambiente, têm demonstrado ser eficazes na promoção da autonomia e da independência financeira de pessoas com TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

**Conscientização e Combate ao Preconceito:** A sociedade ainda enfrenta muitos desafios em termos de conscientização e compreensão do autismo. O preconceito e a falta de informação sobre o TEA podem levar à discriminação e à exclusão social de pessoas autistas e suas famílias (SINGER, 1999). Campanhas de conscientização têm sido fundamentais para promover uma visão mais inclusiva e para destacar as contribuições que as pessoas com TEA podem oferecer à sociedade (FRITH, 2003).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS, ACESSO A SERVIÇOS E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TEA**

O papel das políticas públicas é fundamental para assegurar que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias tenham acesso a cuidados de saúde, educação e inclusão social. Embora haja avanços significativos na legislação e nas políticas voltadas para o autismo, ainda persistem lacunas que dificultam a plena implementação dessas iniciativas.

Um dos principais desafios é garantir o acesso a terapias e intervenções. Terapias especializadas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a Terapia de Fala, são reconhecidas por seus benefícios no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas em pessoas com TEA. Contudo, o acesso a esses serviços é frequentemente limitado pelo alto custo e pela carência de profissionais capacitados em algumas regiões (AMERICAN

PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Para que todas as pessoas com TEA possam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento, é necessário que políticas públicas ampliem e facilitem o acesso a essas terapias (HAPPE; FRITH, 2009).

Além do acesso a tratamentos, a educação inclusiva e a capacitação de profissionais são fundamentais para promover a inclusão das pessoas com TEA. Investir em programas de capacitação de professores e educadores é crucial para preparar o ambiente escolar para receber esses alunos, adaptando as metodologias de ensino às suas necessidades (FRITH, 2003). A legislação que garante o direito à educação inclusiva deve ser acompanhada de ações práticas que assegurem a implementação dessas diretrizes nas escolas, evitando que a falta de preparação dos profissionais comprometa a experiência escolar das crianças com autismo (SINGER, 1999).

A Lei Berenice Piana, instituída no Brasil em 2012, foi um marco importante para o reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA, assegurando-lhes acesso a serviços de educação e saúde (BRASIL, 2012). No entanto, “a falta de recursos e de profissionais especializados ainda compromete a eficácia dessas políticas” (AMARAL; GESCHWIND, 2013, p. 82). Em países como os Estados Unidos, políticas como o Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) buscam integrar as crianças com TEA ao sistema educacional, mas ainda há desigualdades no acesso a esses serviços (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2004).

O impacto do TEA na família e na sociedade é profundo e multifacetado, exigindo uma abordagem integrada e colaborativa entre famílias, profissionais e a comunidade em geral. A promoção da inclusão social, o acesso a serviços especializados e o combate ao preconceito são fundamentais para que as pessoas com TEA possam desenvolver plenamente seu potencial e participar ativamente da sociedade. Ao apoiar as famílias e promover a aceitação da neurodiversidade, a sociedade cria um ambiente mais justo e acolhedor para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que exige uma abordagem abrangente para sua compreensão e manejo. Ao longo dos anos, a visão sobre o autismo evoluiu significativamente, passando de uma perspectiva restrita para um entendimento mais amplo e diversificado, que considera as variadas manifestações do espectro e as necessidades específicas de cada indivíduo. Esse avanço permitiu que o TEA fosse reconhecido como uma condição multifatorial, influenciada tanto por aspectos genéticos quanto por fatores ambientais, o que tem sido essencial para o desenvolvimento de diagnósticos e intervenções mais precisos.

O diagnóstico precoce é um dos pilares para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA. Intervenções terapêuticas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Terapia de Fala e Modelos de Intervenção Precoce têm se mostrado eficazes para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e adaptativas. Além disso, a combinação de diferentes abordagens terapêuticas, adaptadas às necessidades individuais, pode fazer uma grande diferença na autonomia e na integração social das pessoas autistas.

O papel das políticas públicas é fundamental para garantir que as pessoas com TEA e suas famílias tenham acesso a terapias, educação e oportunidades de inclusão social. No

entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos e de profissionais especializados. A busca por uma educação inclusiva e o apoio à formação de professores são essenciais para criar um ambiente escolar que acolha as particularidades de cada aluno autista, proporcionando um desenvolvimento mais pleno.

O impacto do TEA é sentido profundamente pelas famílias, que muitas vezes enfrentam desafios emocionais e financeiros ao buscar os melhores cuidados e apoio para seus entes queridos. A sociedade também precisa avançar em termos de inclusão, especialmente no mercado de trabalho e na aceitação das diferenças. O reconhecimento da neurodiversidade e a conscientização sobre o autismo são passos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Em resumo, a compreensão do TEA exige uma visão integrada e colaborativa que engloba aspectos biológicos, terapêuticos e sociais. O avanço no entendimento do espectro autista, aliado a políticas inclusivas e à conscientização social, é crucial para que as pessoas com TEA possam alcançar seu potencial máximo e participar plenamente da vida em sociedade. Promover a inclusão e respeitar as singularidades de cada indivíduo é um compromisso que beneficia não apenas as pessoas autistas, mas toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, D. G.; GESCHWIND, D. H. *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III*. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ASPERGER, H. Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.
- BLEULER, E. *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. Nova York: International Universities Press, 1950.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.
- DUNN, W. *Living Sensationally: Understanding Your Senses*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008.
- FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- HAPPE, F.; FRITH, U. The Beautiful Otherness of the Autistic Mind. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 364, n. 1522, p. 1345-1350, 2009.
- HAYES, S. A.; WATSON, S. L. The Impact of Parenting Stress: A Meta-Analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 43, n. 3, p. 629-642, 2013.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.
- MATSON, J. L.; STURMEY, P. *Handbook of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, 2020.
- MESIBOV, G. B.; SHEA, V. *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, 2011.
- NATIONAL AUTISM CENTER. *National Standards Report*. Randolph, MA: National Autism Center, 2015.
- ROGERS, S. J.; DAWSON, G. *Early Start Denver Model for Young Children with Autism*. New York: Guilford Press, 2010.
- SINGER, J. *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. New York: The New Atlantic Books, 1999.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2004. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/>. Acesso em: 11 out. 2024.

**DESAFIOS E DIFICULDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NO BRASIL**  
CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN  
BRAZIL  
DESAFÍOS Y DIFICULTADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO EN  
BRASIL

Elaine de Souza Trevisani Dias  
elainetrevisane@yahoo.com.br

DIAS, Elaine de Souza Trevisani. **Desafios e dificuldades no atendimento educacional especializado no Brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 176 – 184, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

As dificuldades e barreiras encontradas para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência são muitas. Observa-se que algumas instituições de ensino não possuem estrutura adequada, além disso, são poucos os profissionais da área da educação que estão preparados para viver esse novo momento da educação brasileira. Neste sentido, o presente texto apresenta algumas dificuldades que a escola encontra frente à inclusão escolar, principalmente no que refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de educandos com deficiências. Educandos esses que requerem metodologias diferenciadas. Não existe um só fator que direcione o sucesso dos alunos atendidos pela sala de recursos, mas sim vários fatores que interferem nessa caminhada, sendo ressaltada, a mediação do professor. Na verdade, embora seja obrigatória por lei a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se nota, é que ainda falta muito para que a inclusão seja realmente efetiva nas escolas do país, pois ficou claro que muitos professores, além de não saberem o que é AEE, desconhecem as salas de recursos e a elas não têm acesso – muito menos seus educandos – devido ao fato destas salas se encontrarem, muitas vezes, fechadas pela falta de pessoas qualificadas para trabalhar nas mesmas.

**Palavras-chave:** AEE. Inclusão Escolar. Desafios. Professor.

### SUMMARY

There are many difficulties and barriers encountered in achieving school inclusion for people with disabilities. It is observed that some educational institutions do not have an adequate structure, in addition, there are few professionals in the field of education who are prepared to live this new moment in Brazilian education. In this sense, this text presents some difficulties that schools encounter when it comes to school inclusion, mainly with regard to Specialized Educational Assistance (AEE) for students with disabilities. These students require different methodologies. There is no single factor that directs the success of students served by the resource room, but rather several factors that interfere in this journey, with emphasis being placed on teacher mediation. In fact, although the enrollment of students with disabilities in regular schools is mandatory by law, what is clear is that there is still a long way to go before inclusion is truly effective in the country's schools, as it was clear that many teachers, in addition to not Even if they know what AEE is, they are unaware of the resource rooms and do not have access to them – much less their students – due to the fact that these rooms are often closed due to the lack of qualified people to work in them.

**Keywords:** AEE. School Inclusion. Challenges. Teacher.

### RESUMEN

Son muchas las dificultades y barreras que se encuentran para lograr la inclusión escolar de las personas con discapacidad. Se observa que algunas instituciones educativas no cuentan con una estructura adecuada, además, hay pocos profesionales en el campo de la educación que estén preparados para vivir este nuevo momento de la educación brasileña. En este sentido, este texto presenta algunas dificultades que encuentran las escuelas en materia de inclusión escolar, principalmente en lo que respecta a la Asistencia Educativa Especializada (AEE) para estudiantes con discapacidad. Estos estudiantes requieren diferentes metodologías. No existe un solo factor que dirija el éxito de los estudiantes atendidos por la sala de recursos, sino más bien varios factores que interfieren en este viaje, con énfasis en la mediación docente. De hecho, si bien la inscripción de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares es obligatoria por ley, lo que está claro es que aún falta un largo camino por recorrer para que la inclusión sea verdaderamente efectiva en las escuelas del país, pues quedó claro que muchos docentes, en

Además de no saber qué es AEE, desconocen las salas de recursos y no tienen acceso a ellas -mucho menos a sus alumnos- debido a que muchas veces estas salas están cerradas por falta de gente cualificada para trabajar. en ellos.  
**Palabras clave:** AEE. Inclusión Escolar. Desafíos. Maestro.

## INTRODUÇÃO

Sartoretto (2011, p. 80) diz que se procurarmos no dicionário, verificaremos que a palavra incluir significa “compreender, abranger, fazer parte, pertencer”. No caso da escola, a inclusão é estar com, é interagir com o outro em um processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. Nesse sentido, deve-se, em uma escola inclusiva, valorizar o respeito à diferença e, conseqüentemente, adotar práticas pedagógicas que possibilitem aos indivíduos com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, conforme seu ritmo e suas possibilidades.

Na escola, a inclusão de pessoas com deficiências precisa mais do que ações educativas. É necessário que a escola inclusiva seja capaz de acolher todas as pessoas com deficiências, sem exceção. Que as olhem como indivíduos capazes de realizarem atividades dentro de suas condições, avançando em suas habilidades, de forma que se sintam pertencentes a uma sociedade (BATISTA, 2011).

Porém, sabemos das dificuldades encontradas quando se trata de mudanças, sejam derivadas de nossa resistência, de nossa angústia, de um grupo ao qual pertencemos ou de nossa ansiedade ante o desconhecido. No entanto, é necessário refletir, ousar e assumir posições.

A inclusão de crianças deficientes nas escolas de classe comum está cada vez mais presente nos dias atuais e isso é uma boa notícia quando se refere às mudanças de comportamentos, posturas pedagógicas, nova filosofia de educação e respeito à diversidade, de forma que, desde pequena, convivendo com as diferenças, a criança aprenda de forma enriquecedora e diversificada, compreensão e ajuda mútua, aportando uma experiência rica de solidariedade. Assim, a escola muda, transformando o sistema educacional, que deve acompanhar as necessidades dos alunos e o acolhimento se torna peça-chave para a realização de um espaço realmente inclusivo. (CALADO; MACHADO, 2019).

Infelizmente, embora já se tenha alcançado um grande progresso quanto à inclusão, as crianças com deficiência ainda são excluídas pelo sistema educacional, pois pouco lhes é oferecido no que diz respeito a recursos que as auxiliem a se desenvolverem intelectualmente. Surgem então as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que favorecem esta mudança de atitude frente a este problema que ainda é social e muito atual.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados para atender as crianças com alguma deficiência, não como uma sala de reforço, mas como um suporte educacional que favorece ao aluno acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, desenvolve suas habilidades. Pensando na importância desta sala para uma criança com deficiência, esta pesquisa será desenvolvida.

Numa sala regular, a criança fica ociosa e somente a cargo da atenção do professor regente que, na maioria das vezes, sem conhecimento do problema enfrentado e com salas cheias de alunos, pouco pode ajudar no desenvolvimento de sua aprendizagem. O AEE é um grande ganho para estas crianças, bem como para suas famílias, uma vez que precisam entender como funciona para assim ajudarem no desenvolvimento de seu filho (BATISTA, 2011).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como propósito apresentar alguns dos desafios e dificuldades encontrados na escola diante da inclusão escolar, particularmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como metodologia fez-se uso da pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos, revistas, jornais e sites da Internet. Neste sentido, fundamenta-se em autores, como, Mantoan (2011), Batista (2011), Calado (2012), entre outros.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO BRASIL**

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2019b).

O AEE complementa, desenvolve e suplementa a formação do aluno recebida na sala de aula, com a intenção de promover sua autonomia em todos os setores que participar. Deve ser ofertado de maneira obrigatória pelos sistemas de ensino e é desenvolvido em salas de recursos multifuncionais em turno inverso ao da escola regular. Nessas salas o educando irá desenvolver suas habilidades com auxílio de profissionais da saúde e professores especializados, pois em alguns casos um só professor pode "não dar conta" das necessidades do aluno. É importante ressaltar que o AEE não deve ser visto como reforço escolar, mas sim como um método utilizado para desenvolver as habilidades e competências dos alunos que possuam algum tipo de deficiência física ou mental.

O AEE precisa estar vinculado com a proposta da escola regular, apesar do fato de que suas atividades se distingam das executadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2019b).

Conforme Batista (2011), o principal motivo em querer que o aluno da educação especial seja atendido pelo AEE na própria escola está na intenção e possibilidade de que suas necessidades especiais sejam atendidas e discutidas no dia a dia pelos profissionais envolvidos no processo de educação. Dessa forma, a inclusão se torna mais que uma palavra, se torna uma realidade que pode ser vivenciada pelos alunos, pais e professores.

O Atendimento Educacional Especializado trabalha para eliminar barreiras à participação e aprendizado dos alunos da educação especial no contexto da escola regular, ao mesmo tempo em que identifica as necessidades e habilidades dos alunos e do contexto escolar. É também atribuição do AEE apresentar propostas de soluções para os problemas apresentados e construir um plano que contenha ações e estratégias, para melhor atender os alunos envolvidos no processo de educação especial, plano esse que o professor deverá revisar periodicamente. Deverão também disponibilizar materiais e subsídios educacionais que atendam as necessidades dos educandos. Mas, para isso, o AEE tem que intervir com os alunos para que eles desenvolvam a competência necessária para a utilização dos materiais e competências criados pelo AEE (BATISTA, 2011).

Nas instituições de ensino regular, o AEE precisa ser realizado em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados para o atendimento às necessidades dos educandos com deficiências, planejadas para dar suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2019b).

A partir de 2008, o decreto nº 6.571 (BRASIL, 2019b), vem sendo a política de atendimento a pessoas com deficiência. Onde institui no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Portanto, a concepção de educação inclusiva compreende um processo educativo amplo, onde a escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta educativa nas classes comuns de ensino regular, e do atendimento às necessidades dos alunos.

São o público-alvo do AEE alunos que possuam as seguintes deficiências: Físicas, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. É importante destacar que os educandos matriculados no AEE têm seu atendimento garantido, mesmo que somada a sua deficiência, problemas não contemplados pelo AEE, tais como: Dificuldade em leitura e escrita, mal comportamento, entre outros.

## **DESAFIOS E DIFICULDADES NO AEE NO BRASIL**

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade a fim de adaptar-se para poder introduzir, em seus sistemas gerais, pessoas com alguma deficiência, seja ela física ou intelectual. Na tentativa de incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir da compreensão de que é ela que precisa ser capaz de entender as necessidades de seus membros, eliminando as barreiras para que as pessoas deficientes tenham acesso aos lugares, serviços e bens necessários e de direito (PACHECO, 2008).

A inclusão dos alunos com deficiência tem acontecido sob o desconhecimento das diretrizes e pautada, muitas vezes, na boa vontade do professor, a quem fica delegada a maior responsabilidade e angústia pelo sucesso ou insucesso pedagógico dos alunos, em especial daqueles que apresentam alguma deficiência.

Quando nos detemos no processo de aprender, este é visto como “busca de informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, modificar atitudes e comportamentos” (KULLOK, 2002, p. 10).

Segundo Mantoan (2011), o sucesso da aprendizagem dos alunos está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem o processo de ensino, como comumente acontece.

Diante disso, uma problemática é levantada, pois os professores de um modo geral tentam trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam

alguma deficiência, tentando mesclar uma metodologia diferente, nem sempre satisfatória. Assim, na tentativa de buscar maior conhecimento do assunto e contribuir para a inclusão de crianças com deficiência no processo educacional é que o AEE surge como um recurso dinâmico e altamente necessário para trabalhar com crianças deficientes.

Gonçalves (2008) afirma que "as crianças com deficiência podem chegar aos mesmos objetivos das outras crianças, mas seguem um percurso peculiar, todo seu, e que o professor deve estar atento para esse fato, no sentido de ajudar nesse percurso". Segundo a autora, é através das relações sociais, por meio da relação com o outro, que o desenvolvimento humano vai se processando. Essa relação com uma criança deficiente faz uma grande diferença na sua vida diária e principalmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, na atuação do professor do AEE, muitos são os desafios e as dificuldades encontradas no decorrer do processo, visto que esta função está em torno da concepção de inclusão do indivíduo deficiente, que, infelizmente, ainda não é reconhecido por todos.

Observa-se que a mentalidade social a respeito da inclusão, ainda acompanha a não aceitação, o não reconhecimento do direito inalienável de ir e vir, de ocupar todos os espaços sociais, inclusive a escola regular.

Conforme Calado (2012, p. 245), de um modo geral, nas escolas brasileiras "vem sendo realizado um trabalho precário, em função de falta de estrutura, de um número reduzido de educadores especializados, capacitados ou mesmo sensibilizados para uma proposta que respeite e valorize as diferenças individuais [...]". Enfim, são muitos os descaminhos no que se refere à prática pedagógica no AEE, visto que essa prática, muitas vezes, ocorre de modo solitário, sem a presença de um agente que colabore, que oriente, que em momentos de angústia e dúvidas, aponte para uma direção possível.

Já no contexto de sala de aula, isso não ocorre, pois há o coordenador pedagógico, que orienta e dá suporte em situações de conflitos; também há os outros colegas professores, os gestores, os agentes administrativos, etc. O que não acontece na prática do AEE, uma vez que todos se afastam numa distância segura de proteção, num pensamento (in)consciente se referindo ao educando deficiente como "aquele é o aluno do professor do AEE", não compreendendo que "aquele", da mesma forma que os outros, também é aluno da escola e, portanto, responsabilidade de todos os agentes da mesma (BATISTA, 2011)

No que tange ao AEE, a impressão que se tem é que, muitas vezes, ele não é reconhecido como parte integrante da escola, que o professor do atendimento não é professor e, portanto, a sua atuação não é reconhecida como prática pedagógica. A escola não costuma questionar esse profissional acerca de seus problemas e experiências na busca de soluções. Sua prática pedagógica é solitária e ocorre sem debates. A reflexão de sua prática se limita a seu pesar, sendo que com a presença do outro, colaborando, isso se tornaria muito mais fácil.

Entretanto, todas essas barreiras não devem impedir que o professor do AEE execute suas funções, bem como não devem ser seu foco, visto que levar em consideração somente as dificuldades, as falhas, prejudica as possibilidades existentes, indo na direção contrária a uma proposta de AEE que promove o desenvolvimento e a aprendizagem do educando da Educação Especial, uma vez que "o AEE precisa prover os recursos e os meios apropriados para garantir o acesso ao conhecimento em todas as etapas e níveis de escolaridade" (SÁ, 2011, p. 112).

Na realidade, no trabalho do AEE, faz-se necessário um esforço ainda maior por parte do educador, pois para vencer as adversidades e desafios encontrados no cotidiano de sua

prática, ele necessita da colaboração de todos os agentes que constituem a escola. A interação com o outro é muito importante e faz toda a diferença, visto que se relacionando com o outro, o professor aprende, se transforma e se fortalece para vencer os obstáculos.

Neste sentido, na opinião de Tardif e Lessard (2011, p. 30), “trabalhar não é unicamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas sim envolver-se simultaneamente numa prática essencial onde o trabalhador também é transformado por seu trabalho [...]”. Diante disso, o professor do AEE deve se esforçar para desenvolver um trabalho que abranja toda comunidade escolar, fundamentado pela legislação, levando em consideração o que determina o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011):

O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para assegurar pleno acesso e participação dos educandos, atender às necessidades específicas dos indivíduos público-alvo da educação especial, e ser realizado em associação com as demais políticas públicas (Art. 2º, §2º)..

Ainda é importante levar em conta no mesmo Decreto, no Art. 3º, os objetivos do AEE, que são:

I - fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e assegurar serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos educandos; II - assegurar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que extingam as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - garantir condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Para tanto, a prática do professor do AEE precisa se fazer presente não somente no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, mas em toda a extensão do contexto escolar, pois isso pode determinar o êxito de seu trabalho. Conforme já foi falado anteriormente, ele precisa de parceiros para realização de suas funções, que estão bem definidas na legislação.

O Art. 13 da Resolução nº 4 (BRASIL, 2019a) define as atribuições do professor do AEE, a saber:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na de acessibilidade usados pelo estudante; VII – ensinar e fazer uso da tecnologia assistiva de modo a ampliar habilidades funcionais dos educandos, favorecendo a autonomia e a sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e participação; VIII – estabelecer vínculo com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos educandos nas atividades escolares (BRASIL, 2019a).

Tais funções funcionam como direção a ser seguida para que o educador organize sua prática pedagógica no AEE, uma vez que a partir dela, o trabalho se torna organizado, com um direcionamento que por si só já atende aos princípios da educação inclusiva, a partir do

momento em que em seu entender procura contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos com deficiência nos diferentes espaços da escola, confirmando a importância de participação desses alunos na educação.

Com relação às suas funções, o professor precisa organizar uma prática que leve em consideração as variações necessárias para desempenhar um trabalho significativo, isto é, ele precisa sempre observar as situações que surgem na experiência cotidiana de modo a se fazer presente, intervindo nessas situações, na proposição de resolução imediata, visto que, em muitos casos, para o êxito do trabalho do AEE, faz-se necessária a condução imediata das ações, que pode fazer a diferença (CALADO; MACHADO, 2019).

De uma forma geral, o professor do AEE deve ser um pesquisador que recicle sua prática no dia a dia, que conheça cada educando que lhe é encaminhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios da inclusão para os alunos com deficiências nas classes regulares são incontestáveis, permitindo-lhes vivenciar situações de aprendizagem que em escolas especiais não seria possível, como a convivência com seus pares, a melhoria da autoestima. A proposta é humana e ética, porém, a forma como o aluno vem sendo “incluído” não é planejada e sistematizada, uma vez que uma verdadeira inclusão perpassa por adequações arquitetônicas, formação continuada dos professores e funcionários da escola, orientação e acompanhamento para as famílias.

Não existe um só fator que direcione o sucesso dos alunos atendidos pela sala de recurso, mas sim vários fatores que interferem nessa caminhada, sendo ressaltada, a mediação do professor.

Na verdade, embora seja obrigatória por lei a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, o que se nota, é que ainda falta muito para que a inclusão seja realmente efetiva nas escolas do país, pois ficou claro que muitos professores, além de não saberem o que é AEE e as salas de recurso, devido ao fato de essas salas se encontrarem, muitas vezes, fechadas pela falta de pessoas qualificadas para trabalhar nas mesmas.

A inclusão escolar está diretamente vinculada a ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que torna possível a interação de crianças deficientes com crianças consideradas normais convivendo no mesmo espaço escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

Os obstáculos encontrados nos espaços escolares vão desde as péssimas condições das estruturas físicas; visto que essas escolas foram construídas para uma sociedade cheia de barreiras de preconceitos, dificultando realizar as adaptações necessárias. Porém, quando nos referimos ao AEE, a deficiência na formação docente tem sido um dos elementos que mais dificultam a aprendizagem e adaptação das crianças com deficiência nas escolas comuns, além de que são poucos os educadores que atuam nessa área da educação e muitos preferem não trabalhar com crianças deficientes por medo, receio, preconceito, falta de entusiasmo, baixos salários, além disso, não foram preparados para realizar esse tipo de atividade, o que os coloca em posição desconfortável e conseqüentemente prejudica o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos educandos.

A sociedade brasileira ainda possui profundas máculas de desigualdade e preconceitos. A partir das novas políticas de inserção de indivíduos com deficiências, foi possível que

convivessem e tivessem acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros. A escola precisa ter como base a LDB 9.394/96 e realizar as devidas adaptações para não restringir os educandos com grandes capacidades, para que consigam dar continuidade ao desenvolvimento de sua intelectualidade.

É necessário ser criativo e procurar novas alternativas. Adaptar materiais de estudo, brinquedos, acessórios, ferramentas para que os educandos possam absorver o conhecimento e acompanhar o currículo escolar. Ter uma equipe de educadores, pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros especialistas, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e inclusão com qualidade.

A educação é um direito de todos os indivíduos, entretanto é importante ressaltar o novo papel da Pedagogia, voltada para 'educar as diferenças'. As experiências vivenciadas pelas escolas que, atualmente, estão acolhendo as pessoas com deficiências estão caminhando para os acertos, para que, de fato, ofereçam a todos indiscriminadamente, o ensino de qualidade proposto pela educação inclusiva.

Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiências.

Diante de todo o exposto, é possível concluir que houve muitos avanços legislativos no Brasil com relação à inclusão nos últimos anos. Na prática, também pode-se verificar algumas conquistas culturais e sociais no que se refere ao problema dos indivíduos com deficiências. Porém, todos os avanços, incontestavelmente, significam muito pouco na luta pela integração destes na sociedade. Ainda existe muito a ser feito, visto que milhares de indivíduos permanecem à margem da vida.

O problema que enfrenta a pessoa com deficiência não é a ausência de leis. Sob o ponto de vista da validade temos leis que seriam perfeitamente aplicáveis aos casos concretos. O grande problema é o da eficácia das normas existentes. Na verdade, atingimos um nível razoável de proteção legal para os indivíduos deficientes e, diante do exposto no trabalho, poucas alterações e inovações legislativas se fazem necessárias. No entanto, efetivar os programas determinados, transformar as ideias em realidade, continua sendo um grande desafio de nossa sociedade.

O Brasil já possui uma base constitucional e um conjunto de princípios legais que respeitam e garantem uma vida digna aos indivíduos com deficiência uma vida digna. Basta passar da teoria para a prática. Essa é a tarefa da sociedade atual. Cabe a todos nós lutarmos para que a inclusão social das pessoas com deficiência seja uma realidade brasileira na próxima década.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. 3ª. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)>. Acesso em: 16 mai. 2019a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2019b.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de nov. 2011.
- CALADO, M. J. A educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: Pensamento consonante com a pedagogia freireana. In: JÓFILI, Z.; GOMES, F. Paulo Freire: diálogo e práticas educativas. Recife, Centro Paulo Freire: Bagaço, 2012.
- CALADO, M. J.; MACHADO, G. M. A. A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V\\_EPEPE/EIXO\\_4/MARIAJOSECALADO-CO04.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_4/MARIAJOSECALADO-CO04.pdf)>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- GONÇALVES, A. F. S. Inclusão escolar, mediação aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural. Vitória: GM, 2008.
- KULLOK, M. G. B. Relação professor-aluno. Maceió: Editora Da Universidade Federal De Alagoas, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PACHECO, J. et al. Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed 2008.
- SÁ, E. D. de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 3ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- SARTORETTO, M L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 3ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

## O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES.

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Claudineia Aparecida Silva  
claudineia9880@yahoo.com

SILVA, Claudineia Aparecida. **O papel da família no processo de inclusão de alunos com deficiência.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 185 – 192, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

A inclusão é uma necessidade da sociedade atual, principalmente porque toda criança tem direito de aprender, independente de suas limitações e dificuldades e, nesse contexto, exalta-se a importância da família auxiliando na busca de soluções e de propostas que possibilitem o maior desenvolvimento do aluno. Assim, o objetivo aqui é discutir a importância da família no processo de construção da inclusão escolar. Para a elaboração da pesquisa utilizaram-se discussões bibliográficas. Foi possível concluir que a família é imprescindível no processo de inclusão do aluno na escola e na sociedade, auxiliando no entendimento de suas dificuldades, incentivando melhorias, oferecendo afeto e atenção, fundamentais ao seu desenvolvimento. É a família que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, deve ir à escola, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras questões. Pais precisam participar, professores precisam mostrar-se mais democráticos e permitir essa participação.

**Palavras-chave:** Inclusão. Família. Escola. Professor.

### SUMMARY

Inclusion is a necessity in today's society, mainly because every child has the right to learn, regardless of their limitations and difficulties. In this context, the importance of the family is highlighted, helping to find solutions and proposals that enable the student's greatest development. Thus, the objective here is to discuss the importance of the family in the process of building school inclusion. Bibliographic discussions were used to prepare the research. It was possible to conclude that the family is essential in the process of including the student in school and in society, helping to understand their difficulties, encouraging improvements, offering affection and attention, which are fundamental to their development. It is the family that initiates the education process and encourages the child to seek new learning, to participate more in the school environment, and to do so, it must be participatory, must go to school, monitor the learning of its children, demand homework, question the teacher, among other issues. Parents need to participate, teachers need to be more democratic and allow this participation.

**Keywords:** Inclusion. Family. School. Teacher.

### RESUMEN

La inclusión es una necesidad en la sociedad actual, principalmente porque todo niño tiene derecho a aprender, independientemente de sus limitaciones y dificultades y, en ese contexto, se resalta la importancia de la familia, ayudando en la búsqueda de soluciones y propuestas que permitan un mayor desarrollo del niño. Así, el objetivo aquí es discutir la importancia de la familia en el proceso de construcción de la inclusión escolar. Para preparar la investigación se utilizaron discusiones bibliográficas. Se pudo concluir que la familia es fundamental en el proceso de inclusión de los estudiantes en la escuela y la sociedad, ayudando a comprender sus dificultades, propiciando mejoras, ofreciendo afecto y atención, que son fundamentales para su desarrollo. Es la familia la que inicia el proceso educativo y la que impulsa al niño a buscar nuevos aprendizajes, a participar más en el ambiente escolar, y para ello debe mostrar participación, debe ir a la escuela, monitorear el aprendizaje de sus hijos, realizar tareas de casa, interrogar al maestro, entre otras preguntas. Los padres deben participar, los profesores deben ser más democráticos y permitir esta participación.

**Palabras clave:** Inclusión. Familia. Escuela. Maestro.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais atenção da sociedade, isso porque se sabe da importância de que alunos com deficiências tenham acesso à escola regular, que possam se socializar com as outras pessoas, sentindo-se capazes de aprender e podendo se desenvolver dentro de suas dificuldades e limitações.

É nesse contexto, que se discute também a participação da família na escola, pois, muitas vezes, ela é bastante limitada e os pais, principalmente, não têm contribuído para a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos, o que poderia trazer novas perspectivas à educação inclusiva.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir como a família pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

O tema foi escolhido primeiramente pela observação de que muitas famílias não têm contribuído para a educação dos filhos, deixando apenas a cargo da escola.

A pesquisa mostra-se importante para que a sociedade compreenda melhor o que é a inclusão, para que as famílias possam se conscientizar mais do quanto são importantes na educação dos filhos e ainda para que os profissionais da educação possam abrir as portas da escola para que a família compreenda melhor as dificuldades dos alunos e busque um trabalho coletivo que seja revertido em benefícios para os mesmos.

O homem não é um simples expectador que herda experiência contraída, ele cria e recria, integra-se às condições de seu contexto, responde a seus desafios, objetivando-se a si próprio, avaliando, transcendendo, salientando a necessidade de uma permanente atitude crítica; único modo pelo qual ele realizará a integração. Identifica-se a necessidade de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, educação como um ato de amor, de criação, que consiga produzir outros atos criadores (BOWLBY, 2000).

Neste conjunto, é importante ressaltar dois fatores: o papel essencial da família e da escola com relação à criança e o fato de que conseqüentemente muitos obstáculos na aprendizagem têm suas bases em dificuldades afetivas (BOWLBY, 2000).

Segundo Salvari (2008), a convivência com crianças com deficiências faz crer que as transformações pelas quais tem passado a sociedade através dos tempos, atingem de forma cruel o núcleo familiar, que antes composto pela mãe e pelo pai, hoje composto por infinitas variações e composições que, desfrutadas pela situação econômica, social, política, entre outras, atingem e interferem negativamente na criança e conseqüentemente em seu desempenho no ambiente escolar.

Outro fator bastante relevante é o desconhecimento da família em relação a sua influência no comportamento e aprendizagem das crianças, sendo a falta de comprometimento na educação de seus filhos e o desinteresse por eles cada vez maior na realidade em que atuamos. Os pais são simplesmente os geradores, colocam a cargo do mundo e depositam na escola a responsabilidade total de suas crianças (ANDRADE, 2001).

A elaboração desta pesquisa se baseou numa pesquisa bibliográfica em livros, artigos, sites da Internet que tratam do assunto.

## CONHECENDO A INCLUSÃO

Segundo Mazzota (2005), foi apenas nas últimas décadas que o conceito de inclusão ganhou maior abrangência e principalmente a partir do século XXI ganhou novo status dentro da sociedade. Atualmente, sabe-se que apenas levar o aluno com deficiência para a escola não é a única necessidade, mas também abrir espaço para o negro, índio, pessoas de baixa renda, dentre tantas outras, que ainda sofrem preconceitos e exclusão social e com isso há, cada dia mais, a necessidade de inclusão de todos os indivíduos na escola, de forma que sejam considerados como verdadeiros cidadãos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe significativos avanços ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências, principalmente ao considerar os fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, de raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). A partir daí, propõe-se uma pedagogia diferenciada, focada na criança, em suas necessidades e particularidades, no fim dos preconceitos, dos rótulos, garantindo condições ideais de desenvolvimento a cada um deles, sem fazer diferenciações que as impeçam da convivência saudável com seus colegas e com o conhecimento.

A promulgação da Legislação Federal, na Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 (apud BRASIL, 2001, p.11), também é considerada como uma vitória da inclusão, visto que pondera sobre “normas gerais pelo pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social”, garantindo assim, a necessária convivência dos alunos com deficiências, com aquelas que são consideradas “normais” e que, dessa forma, possam ser considerados cidadãos, participantes e ativos na sociedade em que vivem.

A partir daí, a sociedade assume a opção e a possibilidade de criar e estruturar um sistema de ensino inclusivo, buscando o acesso e a qualidade do mesmo, reafirmando o direito de escolarização de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiência, pois quando se diz “educação para todos” é realmente para todos, independente de sexo, raça, condições físicas, etc. e, por isso, o ambiente escolar deve ser diversificado, respeitar as diferenças, buscar participação contra a exclusão, possibilitando a todos igualdade de oportunidades.

Em 1996, outro marco deve ser considerado na luta pela educação inclusiva através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394 (BRASIL, 2020, p.28), que garante em seu art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, organização específica para atender suas necessidades.

Em 2001, são aprovadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que estabelecem a educação como um alicerce à vida social, na transmissão da cultura, garantia de cidadania e capacitação para o trabalho e, nesse contexto, a escola serve como um meio de proporcionar o crescimento e o desenvolvimento da sociedade, devendo garantir atendimento escolar aos alunos, desde a educação infantil, até sua formação para o trabalho, onde participam a família e a comunidade de forma coletiva. A lei garante assim, que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos e organizem-se para atender às suas necessidades e diversidades, dando condições de que todos aprendam e que tenham acesso a uma educação de qualidade, ou seja, a educação de qualidade para todos.

Dessa forma, a educação possibilita o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais igualitária, necessitando de uma reestruturação dentro da sociedade, da educação e do governo, garantindo não somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola, mas seu acesso a uma educação de qualidade, a uma escola autônoma, que desenvolva uma gestão participativa e consciente de seu papel dentro da sociedade, que é incluir o aluno e de dar condições a ele de ter acesso ao conhecimento e desenvolver-se dentro de suas possibilidades (BRASIL, 2001).

Considera-se, dessa maneira, que uma educação inclusiva seja voltada para as diferenças, para a integração social, para a valorização do indivíduo e, nesse contexto, não bastam que sejam criadas apenas leis, é preciso conscientizar a população da busca por mudanças, pelo respeito, e pela convivência digna e saudável uns com os outros (NEVES, 2002).

A educação inclusiva vai além da abertura da escola regular aos alunos com deficiências, envolvendo a melhoria e a diversificação das propostas pedagógicas e metodológicas, da infraestrutura e dos recursos que chegam à instituição, da contratação de novos profissionais, dentre outras questões importantes. Assim, incluir é também modificar o contexto cultural em que se vive, proporcionando maior participação da família na escola (MANTOAN, 2006).

Mantoan (2006) considera que para existir uma escola inclusiva, deve existir também uma sociedade inclusiva, sem desigualdades, que respeite a dignidade humana, onde as discussões teóricas saiam do papel e sejam convertidas em ações práticas em busca de benefícios para todos e que todos sejam respeitados em suas diferenças e limitações dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, é necessário que se desenvolvam ações, estruturas, que possam atender as necessidades e especificidades de cada aluno, trazendo novos valores para a escola, como cidadania, garantia do direito à educação, que é comum a qualquer pessoa. É por isso que a autora considera que é preciso “aceitar e valorizar a diferença na escola que significa mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem-se firmado até agora” (p. 52).

## **A IMPORTÂNCIA DO AFETO DA FAMÍLIA**

De acordo com Carter e Mogaldrick (2004), as noções de família e de parentesco não são as mesmas em todas as sociedades, pois constituem conjuntos de relações sociais mais que biológicos.

Segundo Bowlby (2000), quando a família se rompe, ou ameaça romper-se é que percebemos a importância dela estar inteira, pois tudo na vida do indivíduo relaciona-se com seu pai ou com sua mãe. A criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é amada e aceita, tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Na leitura de “As práticas educativas familiares”, Salvador (2005) considera a família um sistema aberto, que tem por função proteger os seus membros e favorecer sua adaptação à cultura à qual pertence, apontando as funções familiares:

- a) As famílias devem oferecer cuidado e proteção às crianças, garantindo-lhe subsistência em condições dignas.

- b) As famílias devem contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos.
- c) As famílias deverão dar suporte à evolução das crianças, controlá-las e ajudá-las no processo de escolarização e de instrução progressiva em outros âmbitos e instituições sociais.
- d) Uma outra função da família consiste na ajuda e no suporte que proporcionam às crianças para virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e respeitosos com os outros e com a própria identidade.

Vale ressaltar que, tais funções, isoladas ou todas em conjunto, evidenciam que a família é, na maioria dos casos, um contexto privilegiado de desenvolvimento para os indivíduos. As aprendizagens feitas no contexto familiar refletem uma teia de relações e de sentimentos de afeto e de vinculação mútua (SALVADOR, 2005).

Ainda em relação ao papel familiar, Winnicott (1997, p.34), aponta que:

A família assume o papel no estabelecimento da maturidade individual. No início da vida, há uma dependência absoluta do bebê com a mãe, que vai aos poucos diminuindo e tende ao estabelecimento da autonomia conforme ocorre o crescimento da criança.

Segundo Winnicott (1997), o desenvolvimento sadio de cada criança constitui a base da integração do grupo familiar, pois são as famílias sadias que possibilitam as maiores integrações, os agrupamentos mais vastos que podem conter o germe de um círculo social cada vez mais largo.

Conforme Wallon (1995), crianças que crescem em ambiente cheio de humilhações, apelidos negativos e censuras, quase sempre se tornam adultos críticos, com autoestima menor do que a adequada. O medo da rejeição transforma-se no medo da mudança e elas tendem a procurar segurança nas exposições nas quais se ajustam ao sistema. O medo da mudança traduz-se no medo do sucesso.

Dessa forma, a aprendizagem depende de uma boa interação com o meio, já que o medo é uma resultante do desequilíbrio das adaptações com este meio. A não circulação do conhecimento na família, a desorganização hierárquica provocando a falta de limites e o estabelecimento de regras como fatores externos e a não solução do complexo da castração e o complexo edípico, fatores internos, provocam desequilíbrio e impedem que a criança se harmonize com a aprendizagem.

Portanto, os traços individuais da criança são influenciados pelo papel que os pais exercem na primeira infância e por suas identificações com eles e com outras pessoas que exerçam autoridade, como os professores, no decorrer de sua vida, especialmente durante seu processo de socialização. Então, é necessário que educadores, pais e especialistas, tenham um conhecimento prévio das teorias de desenvolvimento que contribuem não só para a compreensão do comportamento humano, como também para o reconhecimento da importância do processo de socialização, além de suas consequências para o desenvolvimento da personalidade.

## A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A SER INCLUÍDA

Ao nascer, a criança precisa ser conduzida a um constante processo de aprendizagem, onde a família é o primeiro grupo social do qual a mesma faz parte e onde ela constrói as bases de sua personalidade, de seus valores e de seu caráter. Além disso, é um grupo que acompanhará o indivíduo por toda sua vida e quando ela apresenta alguma deficiência essa participação se potencializa, pois ele precisa ainda mais de atenção (VIEIRA, 2006).

É na família que a criança adquire valores, que se torna calma ou violenta, respeitosa ou preconceituosa, dentre outras questões. Portanto, é um espaço que forma a criança para a vida em outros grupos sociais. De acordo com Vieira (2006, 17), “a família tem que ser um templo sagrado, um local de identificação entre pais e filhos em virtude dos anelos e ideais afins, deve ser uma oficina onde, se forjam as bases da unidade humana”, ou seja, é na família que se ensina valores. A família deve ensinar que a criança precisa aceitar as diferenças e não oferecer resistência aos colegas como deficiências, mas acolhê-los e formar um espaço escolar mais democrático.

Construindo os valores, gerando regras na vida da criança, o segundo papel da família é ajudar na construção da educação formal do indivíduo, e isto se inicia com a escolha da escola que o filho irá frequentar e do tipo de educação que a ele será oferecida. O que também se relaciona com a questão da escola especial ou da escola regular, com que o aluno irá ou não se relacionar e assim, segundo Tiba (2002, p.185):

Um bom método que auxilia os pais na escolha da escola é reparar nos alunos que saem dela após o término das aulas. É com essas pessoas que o filho vai se relacionar. Os pais gostariam de recebê-los em casa para passar o fim de semana? Se a resposta for negativa, é melhor buscar outra escola, pois o filho em pouco tempo tem comportamentos semelhantes aos que eles não gostaram [...].

Assim, a família pode preocupar-se com o processo de educação desenvolvida na escola, ao passo que ela é diferente da educação de sua casa, e é uma forma de inserir o aluno na coletividade, de ajudá-lo a crescer e de também ajudar a escola a compreender o que é o aluno, suas características e necessidades.

A família inicia a construção de valores e dos aspectos cognitivos e emocionais das crianças que são, posteriormente, perpetuados pela escola. Sobre isto, Vieira (2006, p.106) relata que:

Levar as crianças a pensar em soluções realistas, a lidar com conflitos, defender seus direitos sem violência, a reconhecer seus próprios sentimentos e a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a capacidade de motivar-se e relacionar-se com os demais, faz parte do aprendizado emocional, um compromisso que toda escola deve assumir, num trabalho cooperativo com as famílias, a fim de elevar o nível de competência social e emocional das crianças.

Porém, há de se considerar que nem família nem escola são sozinhos responsáveis pela educação e inclusão do indivíduo. Juntas essas duas instituições são capazes de ajudar na formação da personalidade, dos valores do indivíduo, de sua inclusão a partir do conhecimento de suas dificuldades e limitações, da mudança da postura pedagógica, da variação metodológica e avaliativa.

Assim, os pais precisam estar constantemente próximos dos filhos dando-lhes amor, carinho, estimulando a autoestima, o interesse pelos estudos e por todo o processo de aprendizagem. Mas, para que isto ocorra, é fundamental que a escola seja um espaço democrático que estimule e propicie a participação da família e da comunidade e, além disso, que cumpra seus diversos papéis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar da vida escolar da criança é uma obrigação dos pais e faz com que a mesma sinta-se valorizada, amada e capaz de aprender. Quando inicia sua vida escolar a criança tem contato com um ambiente muito diferente do que tinha em sua casa e os problemas de adaptação podem aparecer facilmente e muitas vezes o professor tem dificuldade em lidar com essa questão. Aí se inicia o papel dos pais, buscando dar conforto ao aluno nesse ambiente, demonstrando que os professores são amigos e que a escola é um espaço amigável e saudável, cujo objetivo é ajudá-lo a se desenvolver.

Quando se trata de crianças com deficiências, os pais precisam conhecer bem a instituição escolar para qual estão levando seus filhos, conhecer os métodos, professores, direção, etc., permitindo maior confiança na escola e que abram espaço para que ela eduque seus filhos, que irá incluí-lo e possibilitará que ele seja mais bem aceito no meio e na sociedade em que vive.

O aluno com deficiências, muitas vezes pode se sentir incapaz, mas o incentivo dos pais é importante para que vençam diariamente suas limitações. Esse aluno, muitas vezes acaba desenvolvendo uma baixa autoestima. Mas, se os pais e professores trabalharem de forma conjunta, podem reverter esse processo, mostrando que ele é capaz de aprender, de vencer problemas e desafios.

Assim sendo, a família é um elemento fundamental na vida dos filhos. É ela que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, ir à escola, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras questões.

Se a família não participa, os filhos ficam desestimulados. Mas, quando há a participação ativa da família, eles sentem-se capazes e dedicam-se mais ao aprender, pois tem a quem mostrar os resultados dessa aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão precisa ser acompanhada de pais mais participativos, que auxiliem os professores a compreenderem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que podem surgir a partir de algum tipo de deficiência ou particularidade apresentada pelo educando.

A família que se mostra presente, que estimula a leitura dos filhos, que mostra que os mesmos são capazes, favorece sua aprendizagem e os estimula a continuarem dia após dia a aprender. Além disso, as famílias precisam dar carinho e atenção para os filhos, pois isso favorece seu desenvolvimento cognitivo, fazendo com que a criança se sinta amada e protegida. Mesmo tendo limitações, a criança precisa acreditar que pode aprender, mas precisa ser estimulada para tal, e família e escola, juntos, são responsáveis por esse processo.

As dificuldades de aprendizagem são uma realidade em qualquer escola e podem ser mais facilmente vencidas se professores e famílias trabalharem juntos, uma vez que os pais

estão em contato direto e constante com os filhos, e ao notarem qualquer problema ou sintoma, devem informar os professores, que podem diagnosticar essa dificuldade e produzir formas de vencê-la.

Portanto, não há educação sem coletividade, sem que todos de alguma forma possam contribuir para a construção desse espaço. Pais precisam participar, professores precisam mostrar-se mais democráticos e permitir essa participação. Assim, possibilita-se que o aluno seja mais bem assistido, que se sinta valorizado e que aprenda melhor. A educação torna-se mais consciente e a sociedade mais participativa no meio do qual faz parte. Enfim, uma sociedade inclusiva parte, primeiramente de uma escola inclusiva que respeita as diferenças, as particularidades de cada aluno, e que lhe oferece condições de desenvolvimento mesmo a partir de todas as limitações que ele oferece.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. S. Psicopedagogia Clínica – Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial, 2001.
- BOWLBY, J. Formação e rompimento dos laços afetivos. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. 12ª ed. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.
- CARTER, B.; MOGALDRICK, M. As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escola: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MAZZOTTA, M. J. Educação Escolar: Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 2005.
- NEVES, J. Inclusão e Diversidade Cultural. Busca por novas perspectivas de Educação para todos. Instituto Prominas, 2002.
- TIBA, I. Quem ama educa! São Paulo: Gente, 2002.
- SALVADOR, C. C. As práticas educativas familiares. São Paulo: Ática, 2005.
- SALVARI, L. F. C. A aprendizagem e suas dificuldades em uma visão clínica. In: Interlocuções: Revista de Psicologia da Unicap, 3 (1), 44-64, 2008.
- VIEIRA, C. C. L. Melhores pais, melhores filhos: educar pelo exemplo: reflexões para pais e professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WINNICOT, D. W. A Família e o Desenvolvimento Individual. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

**TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION**  
**TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Claudineia Aparecida Silva  
 claudineia9880@yahoo.com

SILVA, Claudineia Aparecida. **Transtorno espectro autista (tea): desafios da educação inclusiva**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 193 – 203, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre os desafios da educação inclusiva as e políticas educacionais relacionadas ao contexto pedagógico da escola inclusiva e as diferentes culturas existentes dentro da escola, sendo o objetivo da presente pesquisa, o aluno que apresenta transtorno espectro autista (tea), nessa mesma linha, é dada ênfase a questão da inclusão dos alunos que são público alvo da educação especial no ensino regular, dando ênfase à questão do preconceito, busca identificar os problemas que ocorrem no espaço escolar, sabendo que nem todos são possíveis de serem sanados com facilidade. Trata-se de uma pesquisa de ordem bibliográfica, realizada em artigos científicos cuja abordagem é voltada para as questões relacionadas ao tea, e as dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno portador de algum tipo de transtorno, considerando que esses aspectos por muitas vezes são ignorados, haja vista que seria necessário buscar uma reflexão acerca de práticas inclusivas envolvendo os alunos com necessidades especiais, inclusive no que se refere ao tea, buscando a compreensão, limitações e possibilidades, tentando encontrar uma atitude educacional responsável. Conclui analisando à temática que envolve o processo educativo ofertado ao pae (público alvo da educação especial), de forma que haja reflexão em torno do mito da democracia racial, cultural, racional, étnica, identidade ética e multiculturalismo, sendo que todas essas medidas irão agregar experiências socioculturais, e com isso estará contribuindo para repensar a prática pedagógica do professor e a formação do aluno enquanto sujeito das suas ações.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Público alvo. Educação especial. Escola

### SUMMARY

This study seeks to reflect on the challenges of inclusive education and educational policies related to the pedagogical context of inclusive schools and the different cultures that exist within schools. The objective of this research is to address students with autism spectrum disorder (ASD). Along these same lines, emphasis is placed on the issue of including students who are the target audience for special education in regular education, emphasizing the issue of prejudice, and seeking to identify the problems that occur in the school environment, knowing that not all of them can be easily solved. This is a bibliographical research, carried out in scientific articles whose approach is focused on issues related to ASD, and the difficulties with curricular adaptations and classroom strategies, and the exclusion of students with some type of disorder. Considering that these aspects are often ignored, it would be necessary to seek a reflection on inclusive practices involving students with special needs, including with regard to ASD, seeking understanding, limitations and possibilities, trying to find a responsible educational attitude. It concludes by analyzing the theme involving the educational process offered to the special education target audience, so that there is reflection around the myth of racial, cultural, rational, ethnic democracy, ethical identity and multiculturalism, and that all these measures will aggregate sociocultural experiences, and with this will be contributing to rethinking the teacher's pedagogical practice and the formation of the student as a subject of his/her actions.

**Keywords:** Inclusive education. Target audience. Special education. School

### RESUMEN

El presente estudio busca reflexionar sobre los desafíos de la educación inclusiva y las políticas educativas relacionadas con el contexto pedagógico de la escuela inclusiva y las diferentes culturas existentes dentro de la escuela, siendo el objetivo de esta investigación el estudiante que presenta trastorno del espectro autista (TEA). ), en esta misma línea se hace énfasis en el tema de incluir a los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial en la educación regular, enfatizando el tema de los prejuicios, buscando identificar los

problemas que se presentan en el espacio escolar, sabiendo que no todos ellos se pueden resolver con facilidad. Se trata de una investigación bibliográfica, realizada sobre artículos científicos cuyo enfoque se centra en temas relacionados con el té, y las dificultades con las adaptaciones curriculares y estrategias de clase, exclusión de estudiantes con algún tipo de trastorno, considerando que estos aspectos muchas veces son ignorados, dado que sería necesario buscar una reflexión sobre las prácticas inclusivas que involucran a los estudiantes con necesidades especiales, incluso en lo que respecta al té, buscando comprensión, limitaciones y posibilidades, tratando de encontrar una actitud educativa responsable. Se concluye analizando la temática que involucra el proceso educativo que se ofrece al pae (público objetivo de la educación especial), para que se reflexione en torno al mito de la democracia racial, cultural, racional, étnica, la identidad étnica y el multiculturalismo, y todas estas medidas. Sumará experiencias socioculturales, y con ello estará contribuyendo a repensar la práctica pedagógica del docente y la formación del estudiante como sujeto de sus acciones.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Público objetivo. Educación especial. Escuela

## INTRODUÇÃO

Apresenta no presente estudo uma discussão referente às práticas de alfabetização dos alunos que apresentam diagnóstico de Transtorno Espectro Autista (TEA), é dada ênfase na questão do desafio pedagógico, visando identificar a responsabilidade da escola diante do processo ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo é uma síndrome presente desde o nascimento ou que começa quase sempre durante os trinta primeiros meses. Caracteriza-se por respostas anormais diante dos estímulos auditivos e/ou visuais, com a linguagem e falas comprometidas e importantes dificuldades na interação e no convívio escolar e social. Diante destes quadros, segue o desafio para “encaixar” essas pessoas.

Justifica que a escola guarda o papel de auxiliar a tarefa de ensinar e intermediar os sujeitos às exigências da sociedade. Busca o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, além da inclusão de pessoas com as mais diversas dificuldades de aprendizagem. Na prática, a operacionalização da inclusão escolar é complicada. Há peculiaridades caso a caso, diagnóstico e diagnóstico.

Objetiva abordar a respeito das intervenções que envolvem o processo de alfabetização de uma criança que apresenta o transtorno do espectro autista (TEA), partindo do pressuposto dos professores em trabalhar com as crianças com TEA, justifica descrever diferentes exemplos de atividades lúdicas de integração, jogos e brincadeiras, apresentar seus efeitos no comportamento do educando, bem como relacionar as intervenções específicas da área.

Destaca as terapias de integração, estímulos sensoriais com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras complexas com o objetivo de incluir e orientar os movimentos sensoriais dos autistas intenciona incluir e alfabetizar uma criança autista.

Contudo o presente projeto ressalta assuntos relacionados à Educação Especial e suas tecnologias, nos levando a importância da Educação Inclusiva, abordando a temáticas envolvidas no contexto educacional, contextualizando um pouco da história dessa linguagem, hoje considerada de fundamental importância para os alunos, e sua contribuição para o cenário escolar.

Utilizando teoria e vivência, com o propósito de formular conhecimentos a respeito da inclusão escolar, no contexto de uma formação para a cidadania plena.

## PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-PAEE

O documento legislativo mais atual, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, programa e reconhece a ação política, cultural, social e pedagógica como movimento mundial pela inclusão no qual defende o direito de todos os alunos estarem aprendendo e participando juntos, considerando a igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008).

No entanto, a qualidade no atendimento educacional na escolarização de alunos PAEE na rede regular de ensino ainda está aquém do esperado, principalmente quando se tem um número expressivo de matrículas de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular.

Conforme o censo escolar (BRASIL, 2014), evidencia-se uma significativa mudança nas matrículas em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino profissional no período de 2007 a 2013, sendo uma queda de 154 mil matrículas em classes especiais ou instituições especializadas, para um aumento de mais de 342 mil matrículas nas classes comuns nesse mesmo período.

A expansão do acesso à escola básica requer mudanças necessárias na formação dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na infra-estrutura das escolas e na reorganização das condições de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009).

Tais condições são essenciais à melhoria da qualidade da educação para todos os alunos, inclusive para os alunos que são público alvo da educação especial (PAEE).

Compreende que o processo educativo ofertado ao PAEE (Público Alvo da Educação Especial), merece uma reflexão quanto a questão da democracia racial, cultural, racional, étnica, identidade étnica e multiculturalismo, sendo que todas essas medidas irão agregar experiências socioculturais, e com isso estará contribuindo para repensar a prática pedagógica do professor e a formação do aluno enquanto sujeito das suas ações.

Vale ressaltar a real importância de informar às famílias sobre os direitos educacionais que a lei assegura aos alunos PAEE ligados ao processo de inclusão no ensino regular. Contudo ressalta-se a necessidade do âmbito escolar manter vínculo junto às famílias a fim de espreitar laços e melhorar a comunicação entre ambos, contudo evidenciar parceria.

Considera-se que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem divergências e grandes questões ainda indecifráveis. Esta síndrome foi descrita pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA) em seu histórico artigo escrito originalmente em inglês: “Distúrbios Artísticos do Contato Afetivo”. Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco e formado pela Universidade de Viena, escreveu outro artigo com o título “Psicopatologia Artística da Infância”, descrevendo crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner.

Não deve ser descartada a questão da possível oportunidade de poder se trabalhar democraticamente para uma educação multicultural voltada para a diversidade dos alunos e suas diferenças culturalmente, e assim possibilitar um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual o interesse de todos possa ser representado; contribuindo com isso para modificar a forma de entender, praticar e de atuar com a cultura dominante no ensino, integrando outras culturas não dominantes em relação a esses métodos.

Não devemos dispensar o suporte que as equipes pedagógicas precisam receber por parte dos pais e demais sociedade, para que aperfeiçoem suas práticas de ensino, podem atender à diversidade social.

Avalia-se que essa questão multicultural na educação é um grande desafio para nossas gerações futuras, visto que esta questão acolhe significações que admitem objetivos diversos, fundamentos ideológicos específicos, cujos limites nem sempre são visíveis.

Geralmente nem sempre pais e professores de alunos portadores de algum tipo de deficiências múltiplas declaram que existem empecilhos para acreditar que no ensino regular possa ocorrer a inclusão, muitos apontam apenas para a questão da socialização, desconsiderando qualquer processo pedagógico efetivo a ser realizado, dentre as questões está a autonomia da criança especial.

É necessário tomar conhecimento da forma como a inclusão está ocorrendo na rede regular de ensino em termos de Brasil, vista tanto sob a ótica dos pais, quanto à dos educadores, quanto à questão dos professores em si, podemos afirmar que os mesmos muitas das vezes ainda estão focados na questão do letramento e aquisições matemáticas, o que dificulta a questão de poder detectar as potencialidades dos indivíduos com múltiplas deficiências.

Ainda, para que este desafio seja superado é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola (OLIVEIRA; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO( TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista teve sua descoberta há pouco tempo na história das psicopatologias do desenvolvimento. Inicialmente foi considerado pelo psicanalista Bruno Bettelheim, como uma doença relacional, com o foco do problema na relação didática, mãe bebê, originando a expressão “mãe geladeira”, e sua causa associada a fatores ambientais. Porém, na atualidade, considera-se o autismo como de ordem multifatorial, com etiologias variadas e de origem neurológica (MOREIRA, 2005).

Como diz Emílio (2004) o acolhimento emocional é imprescindível para todos os envolvidos no contexto escolar para que a inclusão ocorra com sucesso. O professor ou profissional que lidará com um aluno em condições especiais deve sentir-se amparado emocionalmente e ter todo o suporte em relação ao desenvolvimento da inclusão escolar com informações pertinentes servindo-lhe de *holding*, Winnicott (1960/1994), para que este possa desempenhar seu trabalho de forma mais humana e não apenas técnica, como atualmente oferece os cursos de especialidade, a respeito de inclusão escolar.

Quando falamos de pessoas com deficiência física ou intelectual, especificamente crianças e jovens, devemos problematizar o acesso a sua educação, por conta da dificuldade em encontrarem ensino e profissionais qualificados, que estejam prontos para lidar com a demanda, segundo alguns dados do censo escolar (1999), cerca de 52,3% dos alunos que possuem necessidades especiais estão matriculados em escolas regulares, entre esses alunos grande parte estão matriculados em escolas particulares, sendo também que cerca de 19% estão matriculados em creches ou pré-escolas.

Como na própria lei diz, no Artigo 29 da Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases – /LDB) afirma que:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NISKIER, 1997, P. 309).

[...] as escolas estão, em geral, desemparelhadas para esse tipo de atendimento, e os professores não estão habilitados para lidar com essas crianças, uma vez que, até recentemente, não reconheciam como sua responsabilidade de educar crianças com necessidades especiais (MINTO 2000, p.13).

Em relação à deficiência mental, Sousa (2008) descreve resultados nos quais a deficiência mental é percebida como uma condição determinada por variáveis orgânicas, principalmente por professores da escola pública que tendem a produzir generalizações e rotulações sobre a criança por meio de diagnósticos psiquiátricos.

Já para deficiência visual e auditiva, Maruyama, Sampaio e Rehder (2009) em uma pesquisa sobre a percepção de professores sobre a deficiência visual, verificaram que a maioria acredita que os alunos com visão deficitária têm dificuldades no processo de aprendizado. Lacerda (2006) afirma que a inclusão do aluno com deficiência auditiva é ineficiente, por conta da “desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes” (p. 176).

Já a deficiência física, o problema não seria na deficiência, ou na criança em si, mas sim no ambiente que deve estar preparado para recebê-la. Para alunos com deficiências múltiplas, Kassar (1999) afirma que o aprendizado escolar pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado.

Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito, possibilitando seu acesso sistematizado à cultura produzida historicamente” (KASSAR, 1999, p. 86 apud NERY, 2004, p. 288).

Hoje, o conceito dado a uma pessoa com deficiência carrega, por si só, uma concepção de homem como sujeito de direitos, com capacidade de atuar em diferentes contextos sociais, sendo respeitadas as suas limitações individuais. Mas nem sempre foi assim.

Historicamente, as pessoas com deficiências sofriam de: abandono, desprezo, execução e rejeição. Por muitos anos alegou-se também a incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanharem os demais alunos.

Da idade primitiva aos dias atuais, a visão acerca da inclusão se modificou.

Digamos que, em grande parte, devido aos avanços das Ciências e ao seu entendimento de como lidar e compreender os diferentes tipos de deficiências e possíveis formas de ingresso referentes à inclusão social. CAPELLINI; RODRIGUES (2012)

A prática inclusiva influencia diretamente na aprendizagem do aluno, pois sendo o professor uma figura mediadora de conhecimento deve transmitir isso a todos.

Assim, o ensino tradicional massificante deve ser substituído por um ensino que atenda à diversidade (FIGUEIREDO, 2008).

## **A INCLUSÃO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

Considerando o cenário educacional brasileiro atual tem buscado o acesso, a permanência e sucesso de toda criança na escola regular, sabendo que essa situação se concretiza como desafio. Haja vista que a escola possui o papel de incluir a todos, daí se faz extremamente importante proporcionar maior compreensão sobre a inclusão, no momento em que a obscuridade do autismo reforça a importância pela busca contínua de informação e pelos avanços científicos na área, assim, considera-se a importância do diagnóstico e do processo de reabilitação para esses indivíduos.

Observa-se que os sistemas de ensino têm lidado com esse tipo de situação através de medidas facilitadoras, como a inserção de cuidadores, também conhecidos como monitores, que são professores de reforço que atuam em salas de aceleração, infelizmente esses métodos não resolvem muito, e nem sempre tem atendido o desafio da inclusão.

É necessário qualificar as instituições de ensino para receber todas as crianças da melhor forma possível, e isso certamente implica medidas de natureza especializada, que visem reestruturar os métodos de ensino e práticas inclusivas, até porque nesse processo não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que para recebê-la deve se transformar. De forma que vale buscar compreender a importância de preparar um plano pedagógico que possa atender crianças que apresentam sintomas de autismo.

Considera-se a importância de entender os motivos que justificam que alunos que apresentam TEA possuem o direito de receber uma educação de forma básica tanto quanto especializada, sem contar que as mesmas também precisam ser acompanhadas por um orientador terapêutico, contudo vale ressaltar que é na escola esse trabalho deve ocorrer de forma complementar.

Essa pesquisa visa avaliar a dimensão do desafio pedagógico, considerando que certamente aumenta a responsabilidade da escola, não apenas no sentido do ensino-aprendizagem, mas acima de tudo à qualidade das práticas que são ofertadas. De forma que é necessário haver um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades avaliativas de forma diversificada que inclua todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola, a grande proposta está na possibilidade de que o aluno com TEA possa se desenvolver diante de um grupo, incluindo suas características na forma de relacionamento social, interação e na comunicação, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas estes presentes desde a infância que limitam ou prejudicam o aprendizado da criança.

É necessário destacar a importância do diagnóstico e do processo de reabilitação no TEA com base nos avanços científicos na área, lembrando que a família do indivíduo autista frente ao diagnóstico, precisa ir à busca de mais informações sobre o diagnóstico estabelecido. Conseqüentemente a escolha do tratamento adequado é de extrema importância, sendo relevante que a mesma participe do tratamento, aumentando o estímulo ao desenvolvimento da criança, além de proporcionar a desconstrução de rótulos e inverdades sobre o transtorno

No que se refere à escola, a mesma recebe o papel de se estabelecer um processo de aprendizagem inclusivo com profissionais habilitados e específicos que desenvolvam atividades de observação e inserção para com o aluno autista dentro do contexto escolar, fazendo com que esses alunos tenham oportunidade de ocupar seu espaço como todos os cidadãos, haja vista que o processo de desenvolvimento desse indivíduo será alavancado todas as vezes que ele estiver em situações legítimas de convivência.

É notório atentar às oportunidades, necessidades e subsídios que a escola precisa adotar a fim de desenvolver um trabalho otimista junto ao seu plano de escolaridade, já que a instituição é denominada como um espaço de relação, de construção de autonomia, de resolução de problemas e de aprendizagem, onde o processo pedagógico deve promover além de uma relação entre professor - aluno, estratégias inclusivas que possam oportunizar a participação de toda comunidade escolar, familiares dos estudantes, sobretudo vale garantir ações concretas para que a inclusão aconteça. O autismo é definido como um transtorno complexo do desenvolvimento, do ponto de vista comportamental, com diferentes etiologias que se manifesta em graus de gravidade variados (GADIA, 2006).

De acordo com Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si. Assim, o autismo é compreendido como um estado ou uma condição, que parece estar recluso em si próprio. O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Déficits motores e sensoriais são comuns entre os indivíduos com TEA. Um das abordagens que envolvem o arranjo dos estímulos sensoriais às respostas apropriadas são os tratamentos passivos e ativos. O passivo inclui a orientação dos movimentos do autista pelo terapeuta, e o ativo o integra em atividades que fornecem informações sensoriais (WHITMAN, 2015).

Terapias de Integração Sensorial (TIS) estabelecem a estimulação sensorial, com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que gradativamente se tornam mais desafiadoras e complexas (ARAÚJO; SCHWARTZAMAN, 2011). Seu objetivo é desenvolver no autista um nível crescente de alerta e ativação à medida que vai se deparando com diferentes informações de estímulos.

A realidade do aluno de um aluno com transtorno jamais poderá paralisar o desenvolvimento do sujeito. A educação inclusiva, em especial na área da deficiência deve atender às especificidades do aluno, garantindo os mesmos direitos aos demais alunos. A educação inclusiva perante a lei aponta que elas devem frequentar desde cedo escola, a qual deve valorizar, sobretudo, o acerto da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades. Inicialmente apresentará brevemente algumas concepções acerca da educação inclusiva na sua trajetória.

Vale verificar quais são as maiores dificuldades que a escola, funcionários e professores da rede regular de ensino encontram ao trabalhar com alunos que apresentam necessidades

especiais, assim como também as dificuldades que os alunos com necessidades especiais têm enfrentado em relação ao preconceito e até onde um aluno com necessidades especiais pode desenvolver conhecimentos, contudo vale valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; Verificar como se dá abordagem de inclusão escolar.

Pressupõe-se que essa falta de inclusão escolar pode ocorrer devido à dificuldade do professor em lidar com o aluno PAEE na sala regular de ensino; pela falta de formação e informação desse professor (GUADAGNINI; DUARTE, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu ressaltando a questão da alfabetização de alunos com TEA, buscou dar ênfase aos desafios pedagógicos, compreendeu que esses alunos se tornam público alvo da educação especial no ensino, frente a essas considerações, trouxe algumas reflexões acerca da realidade do contexto da educação básica, demonstrando alguns dos obstáculos encontrados para a efetivação dos direitos inerentes a esses alunos, e acima de tudo, demonstrou as dificuldades encontradas por elas frente à integração social.

A partir de todo material trabalhado sobre autismo podemos dizer que, o processo de construção deste projeto se deu diante das observações do número de crianças autistas que vem aumentando nas instituições de ensino, a idéia inicial foi à construção de estudo de caso com um aluno de uma escola da rede Municipal de Ensino de Linhares que é portador de TEA, onde partiram da observação, atividades avaliativas com o aluno, além do suporte de pesquisas científicas de sites confiáveis.

Neste Projeto apresentamos características de um aluno que é autista sendo que foram apresentadas suas limitações e dificuldades no que diz respeito ao seu aprendizado, o objetivo da nossa pesquisa é mostrar o desafio do docente em alfabetizar um aluno com TEA. Diante de todas as características que a síndrome do espectro autista se desenvolveu é um desafio a inclusão de uma criança por existir dificuldades de integração social e restrições na comunicação.

Com este estudo de caso foi possível aprender muito sobre o autismo, pois realizamos pesquisa, participamos de palestra e cursos sobre o tema, com o objetivo de conhecer melhor o autismo, este trabalho nos possibilitou um o conhecimento de uma linguagem mais científica e melhoramos para uma melhor escrita. No entanto, para alfabetizar um autista não existe uma receita a seguir, pois cada criança autista é diferente uma da outra, não existe um padrão cognitivo, por isso cada criança deve ser analisada de acordo com sua individualidade.

Acreditou que para o melhor atendimento com a criança autista, o docente precisa receber mais apoio pedagógico com o plano de ensino que seja reconhecida cada especificidade de cada um, superando assim suas necessidades cognitivas. Por fim enfatiza a necessidade de haver um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno, salientou-se a questão da alfabetização do autista, que seja proposto atividades avaliativas de forma diversificada que inclua todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola, a grande proposta está na possibilidade de que o aluno com determinado tipo de transtorno possa se desenvolver na sala de aula, contudo, socialmente.

Compreendeu-se o contexto da educação básica, demonstrando alguns dos obstáculos encontrados para a efetivação dos direitos inerentes a essas crianças, e acima de tudo,

demonstrar quais são as dificuldades encontradas por elas em sua integração e inclusão social com o grupo. A questão atinente à inclusão social permeia todo o estudo, demonstrando a necessidade da inclusão social das pessoas com deficiência, objetivou compreender e refletir acerca da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência, de maneira a conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores acerca da deficiência, implicadas no ensino com tais alunos.

Esperam-se expectativas positivas em relação ao aprendizado escolar dos alunos, e contraditoriamente, um processo de naturalização do não aprender, numa concepção de incapacidade para o aprendizado dos conhecimentos científicos, centradas numa irreversibilidade orgânica. Assim, teve como conceito óbvio a capacidade de aprender depende simplesmente do aluno, e das relações existentes no processo de aprendizagem que envolve desde a negligência no papel do professor, da escola, da família, do Estado até as políticas assistenciais que visam o fortalecimento de ideais neoliberais.

Porém na medida em que compreende questões sociais como se individuais fossem, interrompendo qualquer ligação com sua construção histórica, se entende que é o serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, dessa forma cabe a esses eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, contudo complementa-se a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL. Revista Eletrônica Nova Escola. As leis sobre diversidade. 2006.
- ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011.
- Artigo: CLAUDIA. Menino autista escreve poema encantador sobre ser singular. access\_time 28 out 2016, 10h02 - Publicado em 6 maio 2016, 13h16
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011.
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado(AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: *Anais... V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, 2012.
- BARON-COHEN, S. Autismo: Uma alteração cognitiva específica de "cegueira mental". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, p. 407-430, 1990.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psico educacionais. *Rev. Brasil. Psiquiatr.* 2006;28(Supl I): S47-53.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. Censo da educação básica 2013: Resumo técnico, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dados da em 14 mai. 2000c. 20 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 07 de janeiro de 2008.
- BRASÍLIA/MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

- CARVALHO, Rosita Edler. A educação inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: Gomes, M. (org). Construindo as trilhas para a inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DAL CAIXETA, Marcelo; CAIXETA, Leonardo. A Teoria da mente: aspectos psicológicos, neurológicos, neuropsicobiológicos e psiquiátricos. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005.
- CAMARGO, S. BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- EMÍLIO, S. A. (2004). O cotidiano escolar pelo avesso: Sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan (Orgs.). O desafio das diferenças nas escolas. 1 ed. v. 1. Petrópolis: Vozes, p. 141-145. 2008.
- FONSECA, Vitor. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. RJ: Vozes, 2007.
- GADIA, Carlos. *Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular para Alunos com Deficiência Intelectual em Classes do ensino Fundamental e Médio. VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, p. 3769 - 3779. 2013.
- GHEDINI, Livia Santos Lara; MANCINI, Marisa Cotta; DE BRITO BRANDÃO, Marina. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular-revisão de literatura. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2010.
- GOMES, C; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v. 12, n. 1, p.85-100, 2006.
- GOMES, Camila Graciella Santos. MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. São Paulo: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28 de maio de 2006.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: *Cad. CEDES*, Campina, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/agosto de 2006.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.
- MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. *Rev. Bras. Oftalmol.*, v.68, n.2, p.73-75, 2009.
- MAGALHÃES, V.; AMORIM, V. *Cem aulas sem tédio*. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003.
- MELLO, A. M. S. R. *Autismo. Guia prático*. Brasília - DF. Coordenadoria nacional da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 2003.
- MOREIRA, P. S. T. *Autismo: a difícil arte de educar*. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.
- NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*, v. 14, n. 29, p. 287-99, 2004.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro : Consultor, 1997.
- Moraes, C. (2004). *Comportamentos repetitivos, interesses restritos e obsessões em indivíduos com transtorno global do desenvolvimento (Unpublished doctoral dissertation)*. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- NUNES, D. R. P. *Autismo e inclusão: entre realidade e mito*. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p. 279-292.
- OLIVEIRA, C.; BISINOTO, E.; MARINHO-ARAÚJO, C. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, vol. 27, n. 1, p. 99-108. 2010.
- OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. *Perturbação do espectro de autismo: a comunicação*. Porto: ed. Porto, 2009.
- PACHECO, J. et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. et al (Orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.
- SILVEIRA, F. F., & Neves, M. B. da J. (2006). *Inclusão escolar de crianças com MENEZES, Edna Lúcia da Silva Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e Elaboração da dissertação*. 3ª edição revisada e atualizada. Florianópolis 2001.
- SILVA, Micheline; MULICK, James A. *Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas*. *Psicol. cienc. prof.* vol.29 no.1 Brasília 2009.

- SCHMIDT, C; BOSA, C. A Investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Inter em Psicol.* Rio Grande doSul, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.
- SILVA, Micheline. MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. *Psicologia ciência e profissão*, 2009, 29 (1), 116 – 131.
- SOUSA, S. B. Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores. 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- WILLIAMS, C.; WRIGH, B. Convivendo com autismo e síndrome de asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.
- WINNICOTT, D. W. (1994). A contribuição da psicanálise à obstetrícia. In D. W. Winnicott, *Os bebês e suas mães* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1960).
- WHITMAN, Thomas. O desenvolvimento do autismo. São Paulo: M.Books, 2015.

## O USO DA LIBRAS COMO RECURSO INDISPENSÁVEL AO ALUNO SURDO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

THE USE OF LIBRAS AS AN INDISPENSABLE RESOURCE FOR DEAF STUDENTS IN THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

EL USO DE LA LIBRAS COMO RECURSO INDISPENSABLE PARA EL ESTUDIANTE SORDO EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA PORTUGUESA

Claudineia Aparecida Silva  
claudineia9880@yahoo.com

SILVA, Claudineia Aparecida. **O uso da libras como recurso indispensável ao aluno surdo no processo de aquisição da língua portuguesa.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 204 – 211, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

A educação e a inclusão social dos indivíduos com surdez consistem num grande desafio e muitas direções têm sido percorridas na busca de uma solução. As experiências mais bem sucedidas apontam para a necessidade da atuação direta de indivíduos que conheçam a língua de sinais. Nesse sentido, este artigo tem como propósito abordar o uso da libras – língua brasileira de sinais - como estratégia indispensável ao educando surdo no processo de aquisição da língua portuguesa. acredita-se na proposta do bilinguismo, que considera a libras como a primeira língua dos deficientes auditivos e a língua portuguesa como a segunda, no brasil. O educador precisa conhecer a libras, seguindo a proposta bilíngue e se utilizar de métodos diferenciados para auxiliar o aprendizado da língua portuguesa e a comunicação entre surdos e ouvintes. A partir da propagação da libras às famílias, aos agentes escolares e à sociedade, os surdos poderão concretizar a luta por seus direitos como cidadãos, participando de forma ativa da sociedade na qual estão inseridos.

**Palavras-chave:** Libras. Surdo. Língua portuguesa.

### SUMMARY

The education and social inclusion of individuals with deafness is a major challenge and many directions have been taken in the search for a solution. The most successful experiences point to the need for direct action by individuals who know sign language. In this sense, this article aims to address the use of Libras – Brazilian Sign Language – as an indispensable strategy for deaf students in the process of acquiring the Portuguese language. The proposal of bilingualism is believed, which considers Libras as the first language of the hearing impaired and Portuguese as the second language in Brazil. The educator needs to know Libras, following the bilingual proposal and use different methods to assist in the learning of the Portuguese language and communication between deaf and hearing people. By spreading Libras to families, school agents and society, deaf people will be able to fight for their rights as citizens, actively participating in the society in which they are inserted.

**Keywords:** Libras. Deaf. Portuguese language.

### RESUMO

A educação e a inclusão social dos indivíduos com surdez consistem num grande desafio e muitas dificuldades têm sido percorridas na busca de uma solução. As experiências mais bem sucedidas apontam para a necessidade de atuação direta de indivíduos que conheçam a língua de sinais. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo abordar o uso da libras – língua brasileira de sinais - como estratégia necessária ao educar surdo no processo de aquisição da língua portuguesa. acredita-se na proposta do bilinguismo, que considera a libras como a primeira língua dos deficientes auditivos e a língua portuguesa como a segunda, no brasil. O educador precisa conhecer as libras, seguir a proposta bilíngue e utilizar métodos diferenciados para auxiliar o aprendizado da língua portuguesa e a comunicação entre surdos e ouvintes. A partir da propagação das libras às famílias, aos agentes escolares e à sociedade, os surdos poderão concretizar a luta por seus direitos como cidadãos, participando de forma ativa da sociedade na qual estão inseridos.

**Palavras-chave:** Libras. Surdo. Língua portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Diante da preocupação com novos modelos de paradigmas entrando na escola, tendo como foco a construção de uma escola inclusiva, busca-se aqui mergulhar na questão da surdez e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, e como essa poderia ser veiculada dentro desse novo modelo de escola, a escola inclusiva.

Neste sentido, entende-se a LIBRAS como a primeira língua dos deficientes auditivos e que tem gramática própria, com possibilidades para a aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para educandos surdos.

Levando em consideração que ler e escrever são imprescindíveis para que um ser humano conviva em sociedade, analisa-se aqui os problemas vivenciados por educandos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa.

No entanto, nessa busca, depara-se com atitudes bem diferentes e contraditórias, se comparadas às indicadas nos discursos daqueles que fazem as Leis ou que tratam das teorias sobre inclusão do sujeito surdo na escola. Tais atitudes constroem, na escola, a exclusão da pessoa que tem uma deficiência (ROSSI, 2008).

Skliar (2005) afirma que a educação inclusiva se dá no processo de escolarização, oferecendo condições de inclusão social, participação e integração social a todos os alunos, uma vez que todos são diferentes. Caso isso não ocorra, a exclusão escolar corresponderá a não educação.

Na verdade, o fato de colocar uma criança surda na escola regular, onde não há o respeito por suas diferenças e não lhe é dado o direito de mostrar tais diferenças, para que elas possam ser entendidas, respeitadas e aceitas, significa um trabalho de exclusão dessa criança, uma vez que ela não é participante, crítica e atuante na construção de sua aprendizagem dentro do ensino regular (FERRARO, 2004).

A língua de sinais não traz a solução de todos os problemas da surdez. Não é fazendo uso de sinais que se é autônomo, pois existe uma diversidade na introdução da autonomia. Porém, ela é indispensável para a significação do mundo do indivíduo surdo, embora não seja condição suficiente (VELTRONE; MENDES, 2019).

A autonomia tem um papel importante na trajetória dos indivíduos, pois ela é a base para o indivíduo agir de maneira crítica, independente, com respeito ao outro e a si mesmo.

Neste sentido, o presente estudo visa trazer à pesquisa educacional a importância da Libras dentro da escola, e com ela a possibilidade do surdo poder ser respeitado na sua diferença, podendo usá-la como direito que lhe foi atribuído e conquistado, sem o preconceito em torno da sua língua.

Assim sendo, o objetivo aqui é aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem e a integração das crianças surdas nas escolas regulares, enfocando a importância do uso da Libras para o processo de aquisição da Língua Portuguesa.

Na elaboração do trabalho, optou-se pela revisão bibliográfica, pesquisando-se em livros, revistas, artigos, monografias e sites, que abordam o assunto.

## DESENVOLVIMENTO

### A LIBRAS

Na atualidade, as línguas de sinais conquistaram o reconhecimento linguístico tanto a nível internacional como nacional, mas muitos acreditam que elas são línguas “novas”, recentemente “criadas” ou “descobertas”. Porém, analisando-se historicamente, nota-se que as línguas de sinais sempre estiveram presentes mesmo sem a legitimação linguística que apenas foi conquistada no ano de 1960, a partir do trabalho do linguista William Stokoe (KUMADA, 2019).

Com efeito, as línguas de sinais têm buscado, por um longo período da história, conquistar o status linguístico que lhe é direito e, apesar das conquistas citadas, ainda nos dias de hoje, muitos acreditam que a LIBRAS não seja uma língua como a língua portuguesa (SILVA; FAVORITO, 2009).

Consoante Kumada (2019), os indivíduos surdos desenvolveram essa língua naturalmente como resposta ao processo próprio do ser humano: a comunicação. Por meio dela, o surdo pode exprimir o seu pensamento, seus sentimentos, sua afetividade, seu intelecto, etc.

Muitos consideram a Libras – Língua Brasileira de Sinais - como sendo o “português nas mãos”, isto é, a linguagem das mãos, onde sinais substituem palavras.

Diversos estudos mostram que a Libras pode ser comparada em complexidade e expressividade a qualquer outra língua oral. Não se trata de uma forma do português; visto que possui suas próprias estruturas gramaticais, que precisa ser aprendida da mesma maneira que outras línguas, porém, se distingue das línguas orais por fazer uso de outro canal de comunicação, ou seja, a visão no lugar da audição. A Libras permite expressar idéias sutis, complexas e abstratas, tornando possível debater filosofia, religião, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda, etc. Também permite exprimir poesia e humor (FELIPE, 2012).

Sua gramática é composta por aspectos gramaticais, tais como: nível fonológico, morfológico, sintático e semântico, o que faz com que possua unidades mínimas de formação de palavras, morfemas, estruturas frasais e aplicabilidade conforme o contexto (FELIPE, 2012).

Segundo Botelho (2002), aquilo que conhecemos como PALAVRAS na Língua Portuguesa, na Libras denominamos de SINAIS. Uma característica fonológica da LIBRAS se refere às unidades mínimas que constituem tais sinais, visto que são compostos por meio da combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos.

LIBRAS é oficialmente uma língua brasileira desde 2002, isso torna o Brasil um país bilíngue. Assim como existem os dialetos e gírias regionais, a Libras também possui variações regionais, existem também as variações sociais e as mudanças históricas (FELIPE, 2012).

No dia 24 de abril de 2002, o Brasil reconheceu oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil através da Lei 10.436. Mais recentemente, no dia 22 de dezembro de 2005, esta lei foi regulamentada por meio do Decreto 5.626, que aborda a utilização e a disseminação da Libras; de sua inclusão como disciplina e também da formação do instrutor e do intérprete de Libras, entre outros fatores. Essa evolução é o resultado da pressão social que ainda tem muito para lutar pela cidadania e autonomia da comunidade surda (FELIPE, 2012).

Assim sendo, assegurado por lei, o direito do surdo precisa ser atendido no modo natural de comunicação, isto é, em Libras, em diversos setores (BRASIL, 2005).

De acordo com Bassani e Sbardelotto (2019), diferente das crianças ouvintes, a maioria das crianças surdas chega à escola sem conhecimento da língua, visto que a maioria vem de famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais; o que explica a necessidade que a LIBRAS seja, na escola, não apenas língua de instrução, mas, uma disciplina a ser ministrada. Dessa forma, é indispensável que o ensino de LIBRAS seja inserido nos anos iniciais do ensino fundamental para que a criança surda tenha a possibilidade de obter uma língua e depois receber informações escolares em língua de sinais.

A função da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento da criança surda. Assim, não basta apenas a escola inserir duas línguas nas salas de aula, é necessário haver uma adequação curricular, apoio para os profissionais especializados no sentido de beneficiar surdos e ouvintes, visando tornar o ensino adequado à peculiaridade de cada educando (BASSANI; SBARDELOTTO, 2019).

Neste sentido, Skliar (2005, p. 28) afirma que: “Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas”.

A escola precisa apresentar alternativas orientadas às necessidades linguísticas dos surdos, proporcionando estratégias que possibilitem a inserção e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

## **A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE**

A educação e a inserção social dos surdos consistem num grande desafio, onde as experiências mais bem sucedidas apontam a necessidade de atuação direta dos adultos surdos usuários da língua de sinais junto aos surdos que não têm acesso a ela, para que o aprendizado se dê de forma rápida e eficiente, a fim de contribuir para a formação da identidade (FERRARO, 2004).

Segundo Rossi (2008), quando se opta pelo bilinguismo para a educação do surdo, este visa o acesso à língua de sinais, sua fluência, bem como o contato com a língua em seu funcionamento. Este trabalho já vem sendo realizado em escolas especiais com uma abordagem bilíngue, mas ainda acontece timidamente no país, pois o conceito de oralizar o surdo ainda está fortemente marcado nos professores das escolas onde a presença de profissionais surdos ainda é pequena, devido à falta de formação especializada desses.

Uma possibilidade adequada ao sujeito surdo, filho de pais ouvintes, na aquisição de Libras, é a do contato efetivo com sujeitos adultos surdos ou não, que tenham pleno domínio desta língua, ou seja, que sejam fluentes em Libras.

Dessa forma, para Bortoloti (2019), o surdo terá maiores possibilidades de construção da aprendizagem por meio da língua que lhe é mais significativa, já que um adulto usuário de Libras é quem, através da língua em seu funcionamento pleno, propicia à criança acesso e aquisição da Libras, a qual poderá lhe dar maiores possibilidades de aprendizagem. Trata-se de um processo de construção de saber pelo uso da língua e não por qualquer forma de treinamento imposta à criança surda.

A proposta educacional envolvendo um adulto conhecedor de Libras também propiciará ao aluno surdo um desenvolvimento rico e pleno da linguagem, oferecendo-lhe

maiores possibilidades de aprendizagem, uma vez que ele entende o que é 'falado' na sala de aula (BORTOLOTTI, 2019).

Desse modo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário, fazendo com que as interações possam fluir.

É importante, também, que a criança surda seja exposta o mais cedo possível à língua de sinais. Se possível, desde o seu nascimento, por meio de um surdo adulto, ou um conhecedor de Libras, e que seus pais frequentem instituições, associações, onde essa língua seja veiculada, para que a criança surda possa aprender a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar (ROSSI, 2008).

A escola regular ideal é aquela que, ao optar pela inclusão de um aluno surdo usuário de Libras, desde a primeira infância, contasse com um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para acompanhá-lo no seu percurso acadêmico, visando garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos ensinados (ROSSI, 2008).

Desse modo, o aluno surdo receberia a informação escolar em Libras, que é a sua língua de domínio, através de um intérprete de Libras, e ao mesmo tempo do professor ouvinte, o qual ministraria suas aulas sem se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que tem domínio.

A presença em sala de aula do intérprete minimizaria a falta de interação devido a problemas linguísticos, uma vez que o professor ouvinte e o aluno surdo são usuários de línguas de modalidades diferentes. O intérprete atuaria, então, como mediador entre a criança surda e o professor ouvinte, quanto à comunicação dos conhecimentos, comentários e informações discutidas pelo professor e por outras crianças, no ambiente de sala de aula, bem como poderia auxiliá-la nos processos de interlocução e de construção de conhecimento (BORTOLOTTI, 2019).

O papel do intérprete é fundamental, como salienta Famularo (1999), pois é por meio deste que a integração e as trocas comunicativas acontecem e, através dessas, existem mais possibilidades para que o aluno surdo possa construir a sua aprendizagem de uma maneira mais significativa e plena.

As Leis de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 1996) prevêm, na organização do atendimento da rede regular de ensino, "(...) serviços de apoio pedagógico especializado, realizados na classe comum mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como língua de sinais e o sistema Braile (...)".

A Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo - FENEIS (FENEIS, 2001), propõe que o intérprete atue como um profissional bilíngue, sendo intermediário e também facilitador da comunicação, tornando esta realmente efetiva entre surdos e ouvintes. Para tanto, esse profissional necessita ter conhecimento sobre o funcionamento da comunidade surda, as implicações dessa surdez no desenvolvimento geral e escolar de uma pessoa surda, formação acadêmica, noções linguísticas, técnica de interpretação e um bom nível cultural. A comunicação entre intérprete, alunos surdos e os ouvintes precisa ser clara e objetiva.

Tal proposta poderá trazer novos caminhos no trabalho com alunos surdos, dando-lhes mecanismos para que sua condição de surdo seja respeitada, ou seja, para que possam desenvolver e construir seus conhecimentos de maneira satisfatória.

## O USO DA LIBRAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O pouco número de trabalhos científicos acerca do tema, aliado à falta de educadores bilíngues e aos currículos escolares inapropriados, juntamente com a falta de conhecimento acerca do Bilinguismo, acabam tornando o ambiente bilíngue quase inexistente na escola.

Conforme Fernandes (2006, p. 03):

No que diz respeito exclusivamente à língua portuguesa, a partir das metodologias de ensino tradicionais, não foi oferecido aos indivíduos com surdez o acesso a práticas linguísticas significativas. Consequentemente, a explicação para o fracasso existente não foi buscado nas estratégias inapropriadas voltadas à aprendizagem da língua, mas sim foi argumentada como característica das condições de sua “deficiência auditiva”.

Ainda segundo Fernandes, as diferenças essenciais entre língua falada e escrita são sistemas simbólicos independentes entre si, que interagem de forma mútua na mediação acerca do que está se sucedendo.

Apesar de ser difícil de ser absorvida pelo educando surdo, a aprendizagem da Língua Portuguesa é relevante e, por isso, ações educacionais precisam promover o desenvolvimento e a aprendizagem escolar sendo, com certeza, a Língua de Sinais o principal veículo de comunicação entre os indivíduos surdos (BORTOLOTTI, 2019).

Consoante Fernandes (2006), para o sujeito surdo, aprender a Língua Portuguesa é como aprender um idioma estrangeiro, considerando a desigualdade no processo de educação que abrange conteúdos, métodos e avaliação. Para a autora, “a inserção no universo da escrita não ocorrerá via oralidade, mas sim através de processos visuais significativos que têm na língua de sinais seu principal componente fundador” (p. 128).

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é muito diferente quando não tem as referências linguísticas auditivas. Para os educandos surdos significa o mesmo que aprender a própria língua. Representar graficamente a escrita favorece os processos visuais permitindo aprender uma língua sem nunca ter ouvido ou falado ao menos uma palavra, conforme demonstram declarações de deficientes auditivos adultos não oralizados com bom domínio da escrita, com restrições a reflexões no processo pedagógico (FERNANDES, 2006).

Os métodos utilizados para ensinar na Língua Portuguesa, em algumas classes, muitas vezes, restringe o educando ao acesso às práticas linguísticas, dificultando o aprendizado, gerando o fracasso escolar, o desgaste físico e emocional.

A Língua de Sinais é usada pela maior parte dos indivíduos surdos, tornando-lhes possível se comunicar e se expressar, desenvolvendo seu potencial, onde a língua oral não permite, visto que é estruturada de modo a estabelecer suas regras particulares em todos os níveis linguísticos e permanecem sendo estudadas em diversos cantos do planeta, exprimindo ideias complexas e abstratas, transmitindo informações (FERNANDES, 2006).

Na visão de Rossi (2008), é necessário que o educador conheça bem a estrutura do sistema gráfico para que possa ordenar o ensino e ajudar o educando a vencer os obstáculos encontrados na escrita. Os indivíduos ouvintes dão valor à oralidade, falam, utilizam a escrita de modo natural, enquanto que o indivíduo surdo não recebe a atenção merecida por parte dos ouvintes. A Língua Portuguesa do educando surdo é restrita quanto à utilização do sujeito,

verbos e predicados nos textos escritos, não levando em consideração a utilização gramatical da Língua, exprimindo de maneira distinta a mesma ideia do texto escrito pelo ouvinte.

Dessa forma, é necessário apresentar benfeitorias na qualidade da educação, com o objetivo de reduzir as barreiras e dificuldades e o fracasso escolar. Assim, a LIBRAS aparece como uma ferramenta para oportunizar ao educando com deficiência auditiva o desenvolvimento e a motivação exigidos para a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta educacional envolvendo a Língua de Sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento cognitivo mais global. Assim sendo, surdos e ouvintes, mesmo timidamente, se beneficiam da mediação de um intérprete de Libras, construindo o respeito mútuo, conhecendo pontos de igualdade, aprendendo juntos e criando estratégias para conviver com as diferenças.

Não que essa solução seja livre de problemas e que contemple plenamente as necessidades das pessoas surdas, mas apresentou-se como melhor alternativa que aquela da inclusão de alunos surdos em uma instituição escolar regular na qual elas não têm atendidas sequer suas necessidades linguísticas básicas.

É necessário que os professores valorizem a interação entre os alunos, criando momentos propícios para a troca de experiências e a negociação de sentidos e significados entre eles próprios, em detrimento de respostas prontas e imediatas. O professor deve, assim, considerar importante o papel do outro na construção de conceitos e proporcionar trocas em sua aula. Além disso, ele deve exercer seu papel de mediador, procurando fomentar discussões sobre a atribuição de sentidos e significados e sobre a própria tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. É preciso ter sempre claro que as duas línguas são diferentes e pedir aos alunos que respeitem seus elementos intrínsecos para que possam chegar a um consenso sobre a mensagem do texto. Assumindo esse papel de mediador, o professor auxilia a construção da autonomia de leitura em português como segunda língua por parte de seus educandos.

Conclui-se, portanto, que ler a Língua Portuguesa inserida no seu contexto de produção e compreensão, por intermédio da LIBRAS, capacita os educandos surdos a se apropriar do texto. Essa abordagem permite que construam ideias de forma crítica, comparando as situações do texto com a sua e construindo novos conceitos. Isso aponta para o fato de que as concepções de aprendizagem, língua e identidade são fundamentais para uma prática pedagógica preocupada com a emancipação e a autonomia dos alunos.

Acredita-se que esse tipo de ação contribui para que, de alguma maneira, os alunos surdos se sintam parte de uma sociedade marcada pela diversidade, na qual eles têm possibilidades de exercer plenamente sua cidadania. A construção do pensamento mediado pela linguagem e seu uso social e a real implementação de práticas educacionais que considerem as diferenças decorrentes das modalidades de língua têm o intuito de instrumentalizar indivíduos surdos, permitindo-lhes que eles se tornem agentes transformadores de sua situação de exclusão linguística, visto que, no Brasil, a grande maioria deles não têm acesso à Língua Portuguesa escrita.

Portanto, é imperativo fomentar mudanças que, futuramente, possam ajudar a diminuir as diferenças – tão gritantes – entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSANI, C.; SBARDELLOTTO, D. A. A importância do ensino de libras na Educação Fundamental. Disponível em: <[http://www.faesi.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=224:a-importancia-do-ensino-de-libras-na-educacao-fundamental&catid=75:portal-do-saber&Itemid=222](http://www.faesi.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=224:a-importancia-do-ensino-de-libras-na-educacao-fundamental&catid=75:portal-do-saber&Itemid=222)>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BORTOLOTTI, R. T. Libras como possibilidade e alternativa para o ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1067-4.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- FAMULARO, E. M. Intervención del intérprete de lengua de señas/ lengua oral em el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FELIPE, T.A. Introdução à Gramática de LIBRAS. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação especial: Deficiência Auditiva. Brasília, 2012.
- FENEIS. Revista. Por uma Educação Bilíngue para as Crianças Surdas - Implicações Teóricas e Pedagógicas R. J. 2001.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In BERBERIAN, A. et al. Letramento: referências na educação e na saúde. São Paulo: Plexus, 2006.
- FERRARO, F. M. A inclusão de um surdo em sala de aula regular. Monografia (Licenciatura em Libras), Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2004.
- KUMADA, K. M. O. No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né? Representações sobre línguas de sinais caseiras. Campinas-SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000863083>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- ROSSI, C. R. O impacto da atuação do intérprete de Libras no contexto de uma escola pública para ouvintes. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Surdos na escola: letramento e Bilinguismo. Série Linguagem em Foco. MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.
- SKLIAR, C. A Surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.
- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. UNESP. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pd](http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pd)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DO GESTOR**  
**INCLUSION IN EDUCATION AND THE ROLE OF THE MANAGER**  
**LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y EL PAPEL DEL GESTOR**

Thais Ferreira Vieira  
thaisferreiravieira25031980@gmail.com

VIEIRA, Thais Ferreira. **A inclusão escolar e o papel do gestor** . Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 212 – 220, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

Estudos atuais têm enfatizado cada vez mais a importância do gestor como um líder responsável pelo rendimento e melhoria da qualidade da educação, bem como aquele que articula as políticas e os novos desafios, como é o caso da inclusão. Neste trabalho, buscamos analisar a importância do gestor escolar na inclusão efetiva. A escola deve ser um ambiente de "inclusão", ou seja, permitir que o indivíduo com deficiência participe e interaja com os demais, sem segregação ou rótulos, respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial. Diante disso, a função do gestor escolar consiste em promover a transformação nas formas de organização da escola, excluindo os obstáculos que impedem o processo de escolarização dos educandos com deficiências, abrangendo toda a comunidade escolar, tendo em vista a construção de práticas inclusivas, valendo-se de reflexões de maneira compartilhada. o gestor hoje é mais do que um simples administrador das burocracias que permeiam as relações na escola, é sim um grande maestro que conjuntamente com sua comunidade escolar articula a administração, o setor pedagógico e as afetividades, vinculadas a sua realidade e as suas necessidades de grupo e de escola.

**Palavras-chave:** Inclusão. Gestor. Socialização. Diversidade.

### SUMMARY

Current studies have increasingly emphasized the importance of the manager as a leader responsible for the performance and improvement of the quality of education, as well as the one who articulates policies and new challenges, such as inclusion. In this work, we seek to analyze the importance of the school manager in effective inclusion. The school must be an environment of "inclusion", that is, it must allow individuals with disabilities to participate and interact with others, without segregation or labels, respecting and adapting to each specific need. In view of this, the role of the school manager is to promote the transformation in the ways in which the school is organized, eliminating the obstacles that impede the schooling process of students with disabilities, encompassing the entire school community, with a view to building inclusive practices, using shared reflections. Today, the manager is more than just an administrator of the bureaucracies that permeate relationships in schools. He or she is a great conductor who, together with the school community, coordinates the administration, the pedagogical sector and the affectivities, linked to the reality and needs of the group and the school.

**Keywords:** Inclusion. Manager. Socialization. Diversity.

### RESUMEN

Estudios actuales têm enfatizado cada vez mais a importância do gestor como um líder responsável pelo rendimento e melhoria da qualidade da educação, bem como aquele que articula as políticas e os novos desafios, como é o caso da inclusão. Neste trabajo, buscamos analizar la importancia del gestor escolar na inclusión efetiva. La escuela debe ser un ambiente de "inclusión", o seja, permitir que el individuo con deficiencia participe e interactúe con los demás, sin segregación o rótulos, respetando y adaptando a cada necesidad en especial. Diante disso, una función del gestor escolar consiste en promover una transformación en las formas de organización de la escuela, excluyendo los obstáculos que impiden el proceso de escolarización de los educandos con deficiencias, abriendo toda la comunidad escolar, teniendo en vista la construcción de prácticas inclusivas, valendo -se de reflexões de maneira compartilhada. o gestor hoy es más hacer que un simple administrador de las burocracias que permeiam como relaciones en la escuela, es sim un gran maestro que conjuntamente con su comunidad escolar articula a la administración, o sector pedagógico y como afetividades, vinculados a su realidade y como sus necesidades de grupo y de escuela.

**Palabras-chave:** Inclusión. Gestor. Socialización. Diversidad.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, busca-se a devida compreensão dos aspectos importantes que cercam a inclusão escolar, levando-se em conta seu "significado", sua "aplicação" e a quem se "refere" este tema, de tal maneira a criar um questionamento que envolva os profissionais da área da educação, pais, alunos e, particularmente, gestores.

Muito se fala em inclusão escolar, o que torna as escolas verdadeiros depósitos de crianças. As crianças são introduzidas nas escolas, sem a devida adequação do ambiente escolar. Mas, afinal o que é escola inclusiva? Escola inclusiva não é a simples transformação do espaço escolar, mas é caracterizada pela aceitação e respeito por esses alunos diferentes (MANTOAN, 2003).

É aí que questiona-se: Como haver aceitação e respeito no âmbito escolar, se vivemos hoje em uma sociedade excludente?

A educação para todos só se efetivará no dia em que as escolas estiverem com as portas abertas para receber a todos, não apenas para alguns. A inclusão é um tema que está sendo debatido em todo o mundo, muitas mudanças ainda estão ocorrendo dentro das instituições escolares brasileiras, com o objetivo de adaptação do espaço escolar.

Mas, essa não é a única preocupação. É necessário um trabalho muito aprofundado com os professores, preparando para essa nova fase que se iniciou no Brasil, em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem" (BRASIL, 1994).

Desde então muito pouco tem se feito em torno desta temática. As escolas são obrigadas a aceitar as matrículas desses alunos, pois, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Dessa forma, cabe à instituição escolar buscar junto ao sistema de ensino a adequação do espaço escolar, e ao sistema de ensino resolver todos os problemas em torno da inclusão, já que é garantido por lei.

A inclusão escolar está associada a uma sociedade democrática, na qual a diversidade é respeitada, para podermos ter acesso indiscriminado à educação de qualidade. Nesse processo de inclusão, todos no âmbito escolar estão envolvidos, desde familiares, alunos, docentes e gestores escolares. É o gestor que tem o papel de influenciar toda a comunidade, para uma educação democrática e inclusiva. Mesmo que não seja fácil trazê-los ao espaço escolar, ele deve traçar estratégias para a participação da comunidade, e suas ações devem ser pautadas numa educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2003).

Os desafios enfrentados pelos gestores para uma escola democrática e inclusiva são muitos, não são apenas ausência de recursos financeiros, desmotivação de professores, falta de estruturas para a participação dos pais, falta de autonomia... Os gestores escolares ou são vilões

ou são herói. Nesse sentido, questiona-se: Como ser um bom gestor é conseguir que toda a comunidade compreenda que a responsabilidade de decidir e administrar a escola é de todos?

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo principal discutir o papel do gestor no processo de inclusão escolar.

A educação inclusiva contribui para melhorar a escola como um todo e para todos, mas a sua implantação implica ruptura com modelos tradicionais e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Quais mudanças deveriam ser feitas em torno a dinamizar estes espaços escolares, de forma a torná-los democráticos e sem excluir nenhum educando? Vai ser tentando responder essa e a outras questões que esse artigo foi desenvolvido.

Para tanto, será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, abrangendo os trabalhos já publicados a respeito do tema.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR – UM DESAFIO A SER VENCIDO**

Neste item, buscamos apresentar os dados analisados e discutidos no que tange a problemática que envolve a Inclusão no Ambiente Escolar.

Aceitar a pessoa como ela é, não significa compará-la ou excluí-la, mas sim permitir que ela seja parte integrante da vida social, atendendo enfim às suas necessidades e contribuindo de forma justa, apoiando-a em seu pleno desenvolvimento, ou seja, promovendo todo o suporte para que ela possa alcançar o seu potencial, de maneira respeitosa e acolhedora (CAVALCANTI, 2019).

Partindo desse princípio, não se pode permitir o isolamento de ninguém seja qual for o obstáculo, ou limitações que o cerca. As pessoas com deficiências sofrem com a exclusão, tendo assim seus direitos constitucionais negados, além de outros aspectos profundos incorrentes dessa exclusão (MANTOAN, 2003).

A Inclusão Social define que todo ser humano tem direitos e deveres, em que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2019), garante o Direito à Educação a todos. A inclusão escolar é uma nova perspectiva de realidade que a sociedade precisa construir, com novo paradigma, fazendo-se estabelecer programas políticos e sociais para desenvolver com adaptação e aceitação às diferenças de cada ser humano, em especial à acessibilidade em todos os setores da sociedade. O comportamento social e econômico do homem moderno, faz-se com a consolidação de uma formação discursiva sobre a prática da eficiência versus deficiência, pois, além da "anormalidade", a deficiência passou a ser entendida como um fator de necessidade inclusiva e democrática do ser especial.

A sociedade que preza pela inclusão e a escola que promove a inclusão têm conquistado a aprovação dos pais, dos educadores e da sociedade como um todo. Afinal, a ideia de não excluir está presente nos princípios democráticos que são amplamente aceitos e defendidos em todo o mundo.

Embora a questão seja discutida em fóruns de educação especial, ainda acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados o seu público. É preciso enfatizar o fato de que os professores, as famílias e a comunidade precisam entrar em discussão e compreender que a inclusão não é apenas para as pessoas com deficiências. Precisa

ficar claro que é um direito de todos, os raramente mencionados alunos de altas habilidades/superdotados, aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem sem serem portadores de deficiência e as outras minorias excluídas como é o caso de negros, ciganos ou anões, por exemplo (CAVALCANTI, 2019).

Notamos uma grande preocupação dos pais e dos professores em relação ao desmonte da educação especial, ou em como seria o trabalho realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência.

Professores apresentam certa resistência por se sentirem despreparados. Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam o fato de que as escolas não estão "dando conta" dos classificados como normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo bem menos. E os pais desses alunos alegam que o nível de ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos "normais" (ALMEIDA; GONÇALVES, 2008).

Os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado ao passo que outros os aceitam, para não criarem áreas de atritos com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

E remetendo à "diversidade", citamos aqui um trecho extraído do Livro Educação Inclusiva Com os Pingos Nos Is, no qual a autora Carvalho (2006, p. 09) aborda a questão:

Quando abordo a importância do "ser diferente" com professores, percebo que a interpretação de muitos parece até mesmo reforçar o pensamento excludente: "é assim mesmo, dizem muitos, alguns conseguem, outros não".

Toda mudança exige adaptações e outras formas de se ver o mundo. Às vezes, nos concentramos num único parecer, que se torna uma tradição. No entanto, na referida obra supracitada, a autora nos exorta a buscarmos a devida compreensão de todas as coisas importantes sobre a inclusão social, levando-se em conta o que isso "significa", onde se "aplica" e a quem se "refere", de maneira abrangente e sem restar dúvidas na sociedade, sobretudo, aos profissionais da área da educação, e aos pais de alunos.

Durante muito tempo essa foi a história na escola, o aluno que por algum motivo não atingisse o ideal estabelecido, não era considerado um bom aluno, então, criava-se ao seu redor muitas barreiras que o desestimulava e o afastava do ambiente escolar. O diferente era aquele visto como incapaz, porém, isso precisa ficar no passado (MITTLER, 2006).

As práticas pedagógicas aplicadas atualmente ainda carecem de maturidade e esforço para de fato garantirem a inclusão social no contexto educacional. O professor deve em primeiro lugar estar capacitado a lidar com esses indivíduos e a escola apta a prestar o suporte adequado a esse novo contexto.

A escola precisa ser o ambiente de "inclusão", ou seja, ela vai permitir que esse indivíduo participe e interaja com os demais, sem segregação ou rótulos, respeitando e se adaptando a cada necessidade em especial.

## O PARADIGMA NA ESTRUTURA DO ENSINO

A exclusão escolar vem se manifestando das mais diversas e, por assim dizer, “perversas” formas, e quase sempre o que está em jogo é o desconhecimento do educando frente aos padrões de cientificidade do saber escolar.

Acontece que a escola se democratizou abrindo suas portas a novos grupos sociais, entretanto, ela não se permitiu aos novos “conhecimentos”. Desse modo, exclui aqueles que desprezam o conhecimento que ela valoriza e, portanto, compreende a democratização como massificação de ensino deixando de criar a possibilidade de diálogo entre diferentes saberes, não se abrindo a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (CARVALHO, 2006).

Todo percurso escolar deve ser reavaliado, levando-se em conta as consequências cada vez mais nocivas das hiperespecialização dos saberes, que dificultam a articulação entre as pessoas e de ter igualmente uma visão do fundamental e do global (MORIN, 2001).

O ensino curricular de nossa rede de ensino, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao contrário de reconhecer suas inter-relações. De maneira contrária, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em teias de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções (ALMEIDA; GONÇALVES, 2008).

Os sistemas escolares de ensino também estão construídos tendo como fundamento em uma noção que recorta a realidade, que possibilita dividir os educandos em “normais” e “deficientes”, as modalidades de ensino em regular e especial, e os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa arquitetura é assinalada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, típica do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o criador, o afetivo sem os quais não se consegue quebrar o antigo modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão requer (BEYER, 2012).

Conforme Beyer (2012), essa grande reviravolta exige, em nível institucional, a erradicação das categorizações e das oposições excludentes “iguais X diferentes”, “normais X deficientes” e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, resiliência e interdependência entre as partes que estão em conflito diante dos nossos pensamentos, ações e o sentir.

Essas atitudes e posturas diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais da atualidade. Se o que se almeja é uma escola inclusiva, é imperativo e urgente que seus planos se reorganizem para uma educação orientada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Chega-se assim a um impasse, conforme afirma Morin (2001), visto que, para se reestruturar a instituição, é preciso antes reestruturar as mentes; porém, não se pode reestruturar as mentes sem uma prévia reestruturação das instituições.

## O OLHAR DO GESTOR PARA A INCLUSÃO

Em virtude dos novos discursos a respeito da educação inclusiva, a Escola vem sofrendo com profundas transformações em todos os âmbitos, o que exige repensar sobre o que se pode e o que se deve fazer na escola para construir um mundo mais justo e humano. Devemos repensar uma nova organização de trabalho pedagógico, novas propostas necessitam ser feitas com outra compreensão de planejamento e gestão. Mas, para isso, a gestão necessita ser participativa para incluir toda a comunidade escolar, e chamá-los para participar do currículo escolar (LÜCK, 2009).

Na visão de Lück (2009), uma instituição se torna democrática quando todos os sujeitos interagem no processo do conhecimento. O papel do gestor democrático será promover transformações nas formas organizacionais da escola, para eliminar as barreiras que existem e impedem uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, na qual todos possam se envolver nesse processo por meio de reflexões de modo compartilhado.

Segundo Beyer (2012):

O desafio é desenvolver e colocar em prática nas instituições escolares uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os educandos da classe escolar, no entanto, que seja capaz de atender os educandos cujas situações pessoais e características de aprendizagem exijam uma pedagogia distinta. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, colocando em marcha na comunidade escolar, uma conscientização dos direitos de cada um (BEYER, 2012, p.76).

Diante desse contexto, o gestor tem um papel fundamental, é ele que irá colaborar com a estrutura da organização das instituições escolares. Para que haja uma transformação na instituição, é preciso que o gestor se comprometa com a proposta pedagógica de educação inclusiva e disposto a mobilizar toda a comunidade escolar, para que juntos consigam atender os educandos com deficiências.

No que se refere ao papel do gestor e as transformações no espaço escolar e no processo educacional inclusivo, Tezani compreende que:

[...] este tem o papel de implementar a política; isto é, desenvolver ações que venham ao encontro da proposta de Educação Inclusiva com o intuito de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como do fazer pedagógico, propriamente dito, que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo visando construir e legitimar objetivos educacionais comuns, conduzidos em prática pedagógica mais inclusivas (TEZANI, 2004, p.44).

Portanto, o gestor necessita se conscientizar do seu papel, e fazer todas as transformações necessárias no âmbito escolar, sejam elas de ordem materiais ou mesmo de recursos humanos, pois de nada adianta incluir um cadeirante se esse não conseguem se locomover pela escola, da mesma forma que nada adianta incluir um surdo sem um professor que saiba libras, ou até mesmo um deficiente visual sem materiais em braile. Dessa forma, quanto mais comprometido o gestor for com a educação inclusiva e participativa melhor será para escola, pois o gestor sozinho não conseguirá muito com o governo, mas se ele conseguir mobilizar toda a comunidade escolar, será muito mais fácil vencer essa luta. Na mesma

perspectiva, Lima (2005) afirma que “assumir o compromisso de organizar uma escola inclusiva está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples”.

Acreditamos que o gestor, primeiramente, precisa conscientizar a todos que existe uma diversidade de valores e que muitos desses terão de ser (re)criados, e priorizar as singularidades dos alunos e o ensino deve ir ao encontro com a multiplicidade existente. O seu público, por ser diferenciado, necessita de um planejamento mais eficaz e que contemple a todos. O planejamento do processo de ensino-aprendizagem necessita ir ao encontro de todos os alunos, pensar atividades em que todos possam participar.

O gestor democrático necessita ir a campo, procurando saber o cotidiano dos alunos, para compreender a realidade deles, para assim, estimular a discussão da prática pedagógica e, de uma forma mais abrangente, conseguir suprir com muita criatividade as necessidades de seus educandos e também de seus professores.

Cabe ao gestor encontrar alternativas viáveis para prática inclusiva não só do aluno, mas do professor também, e ajudá-los a encontrar estratégias adequadas para uma educação de ensino-aprendizagem que contemple as diversidades (LÜCK, 2009).

Tezani (2010) menciona diversos exemplos de instruções que são importantes para os gestores escolares, entre eles, destaca-se: ajudar os docentes na identificação das necessidades apresentadas pelos educandos; auxiliar os docentes no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas; possibilitar aos docentes momentos de reflexão quanto aos processos educacionais inclusivos; elaboração de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptáveis, que possibilitem ajuste à prática pedagógica em conformidade com as necessidades dos educandos.

Pensando em educação realmente inclusiva, Glat coloca muito bem:

A educação inclusiva representa um novo modelo de escola, no qual se possibilita o acesso e a permanência de todos os educandos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então usados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção dos obstáculos para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus docentes e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem; precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas de avaliação. Assim, a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, abrangendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p.16).

Ao considerar um espaço democrático e inclusivo, deve-se pensar num espaço em que há lugar para todos, sem exceção, ou seja, uma educação de qualidade acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando a todos possibilidades de ensino, de realização pessoal e social, pois o gestor necessita demonstrar em suas ações que reconhece o cidadão como um sujeito de direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que o nosso país vem conquistando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à educação, todavia ainda é pouco perto da realidade vivenciada no panorama do nosso imenso Brasil.

É fato, porém, que nossas escolas continuam sendo produtoras de exclusões sociais, dos mais variados tipos. Há ainda a resistência em mudar o paradigma que serve de alicerce

excludente de educação, com seu mecanismo de "Rotular" indivíduos por suas diferenças sociais, econômicas, físicas, psíquicas, raciais, culturais, religiosas, ideológicas e de gênero alimentam conflitos e violências físicas e morais, tornando-se assim obstáculos para a constituição da inclusão educacional.

Entendemos que é a escola que precisa mudar e não seus alunos. Ela precisa ser transformada, incorporar um novo propósito e significado que seja esse de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos de inclusão.

A caminhada que devemos seguir ainda é longa, pois após alcançarmos a luta pelo acesso e quebra dos paradigmas, temos que prosseguir na construção de projetos com objetivos claros de conquistar a qualidade da nossa educação para cada cidadão deste país, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades, construindo um novo paradigma social a todos de maneira transparente e justa, combatendo as exclusões em suas diferentes formas de manifestação.

Diante disso, acreditamos que o gestor escolar é um dos profissionais que se destaca no contexto educacional inclusivo, em virtude do papel que desempenha, uma vez que cabe a ele planejar e organizar a escola, de modo a atender as necessidades dos seus educandos. Assim, é indispensável que o gestor escolar se conscientize da relevância de se construir uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem essa proposta.

A gestão de pessoas não pode ser feita sem um olhar minucioso para cada tipo de indivíduo, cada particularidade e vivência que chega até nós. O gestor precisa ter a sensibilidade de perceber o tempo, as habilidades e as identificações de seus funcionários, conhecê-los para saber onde melhor se encaixam.

Cabe ao gestor criar formas, levantar meios, projetos, pessoas encarregadas para ajudá-lo na missão de adequar o ambiente às necessidades dos indivíduos com deficiência, oportunizar seu crescimento, mas sem isentá-los de suas responsabilidades com a organização e dar margem ao protecionismo que pode minar a união de toda a equipe.

Como corpo de uma organização, a equipe deve tomar conhecimento das deficiências que seus colegas de trabalhos têm, para que possam, voluntariamente, ajudá-los. Todos devem ser conscientizados para que não haja discriminação, mas sinergia. A adaptação leva tempo e faz parte de um processo de integração. Ela irá ocorrer da melhor forma à medida em que todos se envolverem para facilitá-la.

Portanto, o desafio maior do gestor nesse processo, é desenvolver práticas que favoreçam o princípio da Educação Inclusiva, motivando todos os participantes a aderirem a esse processo, contribuir com as práticas dos educadores para a obtenção de uma atitude inclusiva, bem como a democratização do ensino. Somente assim, a escola será verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. C. de; GONÇALVES, T. F. de. A inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares e os fatores dificultadores e facilitadores desse processo – uma revisão bibliográfica. Monografia de graduação em Terapia Ocupacional. Conselheiro Lafaiete: 2008.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente – ECA. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4ª. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.
- CAVALCANTI, M. V. O Papel do Gestor no Processo de Inclusão Escolar. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Papel-Do-Gestor-No-Processo/43716199.html>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- GLAT, R. (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: Freitas, S. N.; Rodrigues, D.; Krebs, R. Educação Inclusiva E Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria: Ufsm, 2005.
- LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. In: MARTINS, L. de A. R. et. al. [orgs]. Inclusão compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4ª ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- TEZANI, T. C.R. Gestão escolar: a prática pedagógica, administrativa na política de educação inclusiva. 2010. Artigo em revista.

## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

### THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION

### LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Thais Ferreira Vieira

thaisferreiravieira25031980@gmail.com

VIEIRA, Thais Ferreira. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 221 – 228, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

#### RESUMO

De uma forma geral, o processo de inclusão busca expandir o acesso de todos os alunos à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência dos mesmos, independente de suas particularidades. nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo analisar como está sendo realizada a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que permitiu constatar que o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental se dá de forma lenta e gradativa, uma vez que, grande parte dos professores não têm uma formação adequada. Assim, é necessária formação e capacitação dos professores, para que possam trabalhar efetivamente de forma inclusiva, atendendo às necessidades de cada aluno. Apesar das limitações provenientes da deficiência, muitas crianças com dificuldades conseguem aprender e, com ajuda adequada e apoio necessário às suas dificuldades, conseguem ter um bom desenvolvimento em sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Inclusão. Educador. Família.

#### SUMMARY

In a general way, the process of inclusion seeks to expand the access of all students to regular school, expand participation and ensure permanence of both, regardless of their particularities. In this perspective, the present work aims to analyze how it is being carried out even by two students with intellectual disabilities in the years beginning of fundamental education. As a methodology, we opted for bibliographic research, which made it possible to verify that the process of including two students with intellectual disabilities in the early years of fundamental education occurs slowly and gradually, since, for the most part, teachers do not have adequate training. . Thus, it is necessary to train and train teachers, so that they can work effectively in an inclusive way, attending to the needs of each student. Despite the limitations arising from the deficiency, many children with difficulties can learn and, with adequate help and support necessary for their difficulties, achieve good development in their learning.

**Keywords:** Intellectual deficiency. Even. Educator. Family.

#### RESUMO

De una forma general, el proceso de inclusión busca expandir el acceso de todos los alumnos a la escuela regular, ampliar la participación y asegurar la permanencia de los dos mismos, independientemente de sus particularidades. Esta perspectiva, o presente trabajo tiene por objetivo analizar cómo se está realizando la inclusión de dos alumnos con deficiencia intelectual en los años iniciales del ensino fundamental. Como metodología, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que permite constatar que el proceso de inclusión de dos alumnos con deficiencia intelectual en los años iniciados en el aprendizaje fundamental se da de forma lenta y graduada, una vez que, gran parte de los profesores no tienen una formación adecuada. . Así, es necesaria la formación y capacitación de dos profesores, para que puedan trabajar efectivamente de forma inclusiva, atendiendo a las necesidades de cada alumno. Apesar las limitaciones provenientes de la deficiencia, muchas niñas con dificultades para aprender e, con ayuda adecuada y apoyo necesario para sus dificultades, conseguem ter um bom desenvolvimento em su aprendizagem.

**Palavras-chave:** Deficiencia intelectual. Inclusión. Educador. Família.

#### INTRODUÇÃO

Conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2019), 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que corresponde a cerca de 45,6 milhões de indivíduos.

O processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiência na educação torna-se, cada vez mais, uma realidade concreta nas escolas brasileiras, inaugurando uma nova fase na política nacional de uma escola para todos.

O Ministério da Educação tem como meta a efetivação de uma escola inclusiva, visto que deseja uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade. De um modo geral, o processo de inclusão busca expandir o acesso de todos os alunos à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência dos mesmos, independente de suas particularidades.

Nesta direção, os benefícios que a inclusão traz não são sentidos somente pelas pessoas com algum tipo de deficiência, que até então foram excluídas do processo educativo, mas por toda a sociedade.

Há apenas poucas décadas se vê a preocupação de incluir, de se trabalhar para que as diferenças sejam vencidas e integradas ao seio social. Durante a evolução dos estudos sobre a Educação Especial, as posturas eram voltadas às pessoas e suas individualidades, que apenas atendiam a demanda do cotidiano, até ao ponto de não ser isto mais possível e ser necessária a criação de uma política de Educação Especial, com criação de leis e estratégias para um atendimento globalizado (CARNEIRO, 2008).

Nesse sentido, pretende-se aqui, analisar as oportunidades de inclusão dos educandos no ensino regular, isto é, dos que apresentam deficiências, em especial os que têm deficiência intelectual, conforme determina a legislação e indicar caminhos para melhorar a participação desses sujeitos no desenvolvimento de sua aprendizagem e sua consequente inserção na sociedade.

Diante disto, busca-se discutir neste estudo como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, embora seja um tema muito discutido no meio acadêmico e em toda a sociedade, ainda requer maior compreensão e comprometimento.

Sabemos que para atender as especificidades dos alunos com deficiências a instituição escolar deve se adaptar a cada necessidade do aluno e não o contrário, quando o aluno se adapta à escola que, neste caso, trata-se de integração.

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, baseando-se nos teóricos que discutem o tema, entre eles: Sasaki (1999; 2005), Mazzotta (2001), Raiça (2006), Gotti (2019), entre outros.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **CONHECENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), os alunos com deficiência são os que necessitam de metodologias de ensino específicas, com recursos e materiais adequados, em virtude do comprometimento visual, auditivo, físico, intelectual e múltiplo.

Os indivíduos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades de aprendizagem em relação aos demais alunos.

Embora muitos autores usam a nomenclatura deficiente mental, optamos neste estudo por usar o termo deficiência intelectual, por considerarmos ser este, de certo modo, menos marcado socialmente. Outras nomenclaturas, já utilizadas por médicos e psicólogos, circularam no meio escolar e social de maneira pejorativa.

Conceituar o que é um aluno com deficiência intelectual é complicado, pois o conceito de deficiência intelectual é amplo e bastante variado. Ocorrem, muitas vezes, equívocos em relação aos alunos com deficiência, pensando-se, serem eles todos iguais entre si e muito diferentes em relação aos demais alunos ditos “normais”.

Entendemos que deficiência é uma imperfeição do corpo, uma insuficiência de alguma parte do corpo.

Conforme Sprovieri e Assumpção Jr. (2005, p. 25), deficiência “diz respeito a uma anomalia de estrutura ou de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independente de sua causa, tratando-se, em princípio, de perturbação de tipo orgânico.” Deste modo, pode-se dizer que deficiência intelectual é uma “anomalia” (no sentido de ser um déficit) do sistema intelectual do aluno.

Em um passado recente, uma pessoa era considerada deficiente intelectual quando apresentava um comprometimento intelectual significativamente abaixo da média como: QI entre 75 e 70 ou menos. Segundo Raiça (2006), este diagnóstico de quociente intelectual (QI) ganhou destaque por Alfred Binet, em 1905. Seus estudos visavam classificar as crianças de acordo com o seu QI. Esta classificação repercutiu até a década de 1990, “controlando” o sistema educacional. “Ou seja, durante muitos anos, crianças com baixo índice de QI não tinham acesso à escolarização básica, pois se preconizava que seriam incapazes de aprender.” (p.22).

Podemos perceber as marcas que tal classificação deixou na educação, uma vez que corrobora com a marginalização de alunos, que por diferentes motivos, não conseguem atingir os objetivos propostos pela escola. Estes testes identificavam o potencial acadêmico dos alunos, selecionando aqueles com potencial daqueles, cujo teste indicava com baixo potencial. Tal classificação acarretava a separação dos alunos por salas, ou seja, os “bons” alunos numa sala e os “menos bons” em outra. Os alunos “menos bons”, por serem rotulados, não recebiam incentivo e apoio dos professores. Prática esta que perdurou até o final do século XX, e ainda persiste nos dias de hoje (EVANGELISTA, 2009).

O mecanismo do processo formal de educação realiza um modo de promover uma parte dos alunos, enquanto outra é definitivamente excluída. Isso porque a escola é, por natureza, uma instituição discriminatória e elitizada, que tem dificuldades para aceitar, receber e trabalhar com a diversidade, embora utilize um discurso contrário. “Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento” (GOES; LAPLANE, 2004, p. 11). Isso porque, tradicionalmente, a escola trabalha numa perspectiva linear em busca de resultados, o que faz com que a presença de alunos “diferentes” desestabilize os objetivos e a estrutura dessa instituição.

Portanto, os alunos com o índice abaixo da média, identificados com deficiente, não podiam permanecer na escola regular.

Em relação à deficiência intelectual, a OMS (Organização Mundial da Saúde), citada por Raiça (2006), classifica a deficiência em: profunda (QI abaixo de 20), severa (QI entre 21

a 36), moderada (QI entre 37 a 50) e leve (QI entre 51 a 70). Porém, em virtude das mudanças sociais e educacionais, o teste de QI não é o único fator necessário para o diagnóstico da pessoa deficiente, visto que, há uma valorização das potencialidades e um olhar para os aspectos sociais de cada pessoa.

Schalock (2006, apud RAIÇA, 2006, p.22), membro da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), entende que:

A deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, por isso não pode ser vista somente pelos “déficits”. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida.

É considerado um deficiente intelectual, para AAMR, de acordo com Nascimento (2007, p.42), a pessoa que possui um:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Estas limitações são resultantes de inúmeras causas e fatores de risco, tais como: pré-natais, perinatais e pós-natais. Conforme a AAMR (apud RAIÇA, 2006):

- Pré-natais: são os fatores que iniciam desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser: desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas na mãe: sífilis, rubéola, toxoplasmose; alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo, fatores genéticos: alterações cromossômicas numéricas ou estruturais e alterações gênicas;
- Peri-natais: são os fatores que iniciam no início do trabalho de parto até o trigésimo dia de vida do bebê, e podem ser: má assistência ao parto e traumas de parto, hipóxia ou anóxia, prematuridade e baixo peso, icterícia grave do recém-nascido;
- Pós-natais: são os fatores que iniciam do trigésimo dia de vida até o final da adolescência, e podem ser: desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções: meningoencefalites, sarampo; intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos; acidentes, por exemplo: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc.

O diagnóstico de deficiência intelectual é realizado por psicólogos envolvendo os preceitos da etiologia (investigação das causas de determinada doença). Mas, é de fundamental importância que o professor esteja atento ao comportamento do aluno, pois, percebendo que o mesmo apresenta uma dificuldade no aprendizado significativamente superior aos demais, entre outros comportamentos, deverá procurar ajuda junto à equipe gestora e posteriormente encaminhá-lo ao psicólogo, pois quanto antes for “detectada” a deficiência, as possibilidades de intervenção serão melhores. O conhecimento das causas da deficiência intelectual é importante para sua prevenção. Muitas ações podem ser desencadeadas de modo a evitar a ocorrência de deficiência ou amenizar suas consequências.

De acordo com Mazzotta (2001), existem as prevenções primárias, secundárias e terciárias, conforme segue:

- Prevenção primária: programas de prevenção contra as drogas e o álcool e vacinação da mãe contra certas doenças são exemplos de medidas que visam evitar o aparecimento de deficiências.
- Prevenção secundária: programas de dietas para crianças que nascem com fenilcetonúria (diagnosticado pelo “teste do pezinho”) e programas de estimulação precoce são exemplos de ações que reduzem a duração ou reverterem os efeitos de problemas já existentes que podem resultar em deficiência.
- Prevenção terciária: programas de educação especial, de qualificação profissional para pessoas com deficiência e programas de reabilitação, são exemplos de ações que reduzem as consequências dos problemas gerados pelas deficiências e melhoram o funcionamento da pessoa.

Para o Brasil (1997), a prevenção primária é a mais importante, pois as ações realizadas podem evitar o desencadeamento de deficiências.

Adotar medidas de prevenção à criança e à sua mãe contra doenças provocadoras de deficiências, orientações para reduzir casamentos consanguíneos, acompanhamento pré-natal, cuidados médicos no momento do parto e apoio ao recém-nascido, prevenção de acidentes e traumatismos, vacinação, prevenção de carências nutricionais e afetivas, controle do uso do álcool e de drogas por parte da mãe, eliminação de perigos ambientais, melhoria da nutrição da mãe e da criança, são exemplos de medidas de prevenção primária, ou seja, de evitação do aparecimento de deficiências. (p.35).

As medidas de prevenção devem incluir a família, a escola, os serviços de saúde, os órgãos de comunicação e toda a sociedade visando a divulgação de informações e a mudança atitudinal, para que no futuro, possamos viver numa sociedade consciente sobre a importância da prevenção e, sobretudo, uma sociedade mais inclusiva.

## **INCLUSÃO: DESAFIO DA ESCOLA**

Na visão de Oliveira (2019), para tratar da inclusão escolar, o primeiro desafio a vencer é a questão da acessibilidade. Acessibilidade implica vencer as barreiras que impedem o aluno com deficiência de ter acesso aos ambientes escolares e apropriação do conhecimento.

As principais barreiras, de acordo com Sasaki (2005), a serem vencidas na escola são:

- Barreiras arquitetônicas: dizem respeito aos obstáculos arquitetônicos (escadas, banheiros não adaptados, mobiliários inadequados, entre outros), nos recintos internos da escola que dificultam ou impedem o livre acesso do aluno com deficiência física.
- Barreiras curriculares: dizem respeito aos métodos e técnicas de estudo, à organização curricular que não se adequam às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, pois para que ele se aproprie do conhecimento faz-se necessário a flexibilização curricular.
- Barreiras atitudinais: tais barreiras são as mais difíceis de serem vencidas, pois são invisíveis, pois, tratam-se de preconceitos, estigmas, estereótipos que as pessoas carregam em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Para eliminação das barreiras curriculares e atitudinais, a política educacional brasileira vem enfrentando o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, que reconhece e reafirma o direito que todos têm à educação.

O processo de inclusão, de acordo com Gotti (2019), pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá adequar-se às diferentes necessidades dos alunos. Cada escola, por meio do projeto pedagógico, organiza os tipos de apoio ou suportes que pode oferecer e organizar, como as adequações ou adaptações curriculares para que eles tenham acesso ao currículo. Essas adaptações são de pequeno e grande porte. Segundo Nascimento (2007), são vinculadas a diferentes responsáveis, sendo que, as adaptações de pequeno porte são de responsabilidade do professor e as de grande porte são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores. As adaptações de pequeno porte, conforme Nascimento, referem-se basicamente a:

- Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno;
- Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação;
- Favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;
- Atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- Adaptar materiais;
- Adotar sistemas alternativos de comunicação;
- Favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade.

E as adaptações de grande porte, segundo Nascimento (2007), referem-se a: adaptação de acesso ao currículo, adaptação de objetivos, adaptação de conteúdos específicos, adaptação do método e organização didática, adaptação do sistema de avaliação e adaptação de temporalidade. Geralmente, as secretarias de educação indicam as escolas que já organizaram esses serviços, para servirem de referência, ou seja, as escolas inclusivas vão sendo construídas gradualmente.

Acreditamos que as escolas inclusivas que todos queremos, abertas à diversidade, ainda estão em processo de construção. À universidade, como afirma Gotti (2019), cabe a formação adequada dos profissionais. Os professores deverão conhecer as formas de aprender e as potencialidades de cada educando, nos diferentes níveis de ensino.

O MEC tem elaborado documentos que explicitam essa política de inclusão escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Educação Infantil, os Referenciais para a Formação de Professores e as Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com deficiência (GOTTI, 2019).

A inclusão é um desafio que, na opinião de Fávero (2004), se for efetivado provocará melhorias na qualidade da educação, “pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças” (p. 30). Entendemos, portanto, que a inclusão escolar é benéfica para todos, é um processo gradativo que caminha para a construção de uma sociedade inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade de todos os seres humanos, no sentido de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que, pelo princípio de equidade, sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas

sociais e, particularmente, o processo educacional contemplem as dificuldades e possibilidades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas, sociais ou culturais.

Durante a realização deste estudo, percebemos que a inclusão do aluno com deficiência intelectual requer formação e capacitação dos professores, para que possam trabalhar efetivamente de forma inclusiva, atendendo assim, às necessidades de cada aluno.

A inclusão escolar está diretamente vinculada a ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que torna possível a interação de crianças deficientes com crianças consideradas normais convivendo no mesmo espaço escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

O princípio essencial da inclusão é a valorização da diversidade e da comunidade humana. A partir do momento em que a inclusão escolar é totalmente adotada, abandona-se a ideia de que as crianças precisam se tornar normais para dar alguma contribuição para o mundo em que vivem.

As deficiências não impedem sua participação e contribuição na sociedade. Elas podem ser parte ativa da sociedade e agente participativo em seu próprio desenvolvimento.

Porém, para que aconteça efetivamente a inclusão, faz-se necessário o rompimento de algumas barreiras, arquitetônicas, atitudinais e curriculares. Podemos verificar que para eliminar as barreiras arquitetônicas as escolas adaptam rampas, banheiros e estacionamento. Sobre as barreiras atitudinais, um professor comentou sobre seu fazer pedagógico, ou seja, a prática docente é responsável pela eliminação desta barreira. E a eliminação das barreiras curriculares está voltada à ação didática, às adaptações de currículo, que é feita de acordo com cada professor.

Portanto, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dá de forma lenta e gradativa, uma vez que os professores, sem uma formação “adequada”, buscam incluir os alunos na escola regular. Sendo assim, nem sempre esse processo ocorre de maneira satisfatória, pois falta aos professores capacitação e formação continuada. Observamos que os professores devem estar preparados para receberem esses alunos e que só assim o processo de inclusão acontecerá efetivamente no ensino regular.

A construção de uma escola inclusiva se dá a partir do momento em que as diferenças foram potencializadas, pois a partir daí as pessoas com deficiências verão a sua diferença valorizada e poderão começar a sentir-se incluídos e verdadeiros cidadãos.

Por fim, devemos olhar para as pessoas buscando o que elas têm de melhor, ou seja, analisando seus potenciais. Devemos incluir os alunos, resgatando e valorizando seus potenciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial: Deficiência Mental. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/Seesp, 1998.
- CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência à escola e classes comuns: possibilidades e limitações. 2ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- EVANGELISTA, L. M. C. As novas abordagens do diagnóstico da deficiência Mental. São Paulo: Vetor, 2009.
- FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: Garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: autores associados, 2004.
- GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- GOTTI, M. de O. Inclusão Escolar: Desafios. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/Marlene.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2019.
- MAZZOTTA, M. J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, L. M. do. Educação Especial. Indaial: ASSELVI, 2007.
- OLIVEIRA, R. de S. Convivendo com a Diferença: A Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ROZALIA%20DE%20SOUZA%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- PADILHA, A. M. L. B. Práticas Pedagógicas na Educação Especial. 4ªed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- RAIÇA, D. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo: Avercamp, 2006.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- \_\_\_\_\_. Inclusão: O paradigma do século 21. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, 2005.
- SPROVIERI, M. H.; ASSUMPTÃO JUNIOR, F. B. Deficiência Mental: sexualidade e família. Barueri: Manole, 2005.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**  
**PEDAGOGICAL PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL**  
**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL**

Thais Ferreira Vieira

thaisferreiravieira25031980@gmail.com

VIEIRA, Thais Ferreira. **Práticas pedagógicas para educação inclusiva no Brasil**. Revista International Integrate Scientific, Ed. n.40, p. 229 – 237, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

### RESUMO

O presente artigo objetiva instigar uma reflexão da prática educativa, com intuito de consolidar bases para a (re)construção da escola inclusiva, que considera e valoriza a diversidade humana. A intenção é pesquisar as concepções e princípios da educação inclusiva que consideram a diversidade uma riqueza para auxiliar a aprendizagem. O fio condutor tem como referência as dificuldades de inclusão expressas no ensino regular e a formação de professores mediante as adaptações e suas competências necessárias. Como possibilidade de modificar o contexto atual, aponta-se a necessidade do engajamento de toda comunidade escolar e local, no tocante à mudança de paradigmas, objetivando a superação de concepções historicamente discriminatórias. apontam-se os segmentos para a diversidade da riqueza ao auxílio da aprendizagem, refletindo assim, nas potencialidades de cada um, respeitando suas dificuldades, tanto motora, cognitiva ou de aprendizagem. Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, que permitiu concluir que a escola deve proporcionar uma educação que ajude os seus alunos a recuperarem os vínculos coletivos, o respeito ao próximo, mas com suas particularidades, desejos e sonhos, numa maneira peculiar de conviver e aprender.

**Palavras-chave:** Educação especial. Professor. Inclusão. Aee.

### SUMMARY

This article aims to instigate a reflection on educational practice, with the aim of consolidating bases for the (re)construction of an inclusive school, which considers and values human diversity. The intention is to investigate the concepts and principles of inclusive education that consider diversity a wealth to assist learning. The driver has as a reference the difficulties of even expressing non-regular teaching and the training of teachers through adaptations and their necessary competencies. As a possibility of modifying the current context, it addresses the need for engagement of all school and local communities, not regarding the change of paradigms, aiming to overcome historically discriminatory concepts. The segments are used for the diversity of richness to help learning, thus reflecting the potential of each person, respecting their difficulties, both motor, cognitive and learning. This research is of a bibliographic nature, which allows us to conclude that the school must provide an education that helps its students to recover their collective ties, or respect the next, but with their particularities, wishes and dreams, a peculiar way of living together and learning.

**Keywords:** Special education. Teacher. Even. Aee.

### RESUMO

El presente artículo objetivo instigar una reflexión de la práctica educativa, con la intuición de consolidar bases para una (re)construcción de la escuela inclusiva, que considera y valoriza la diversidad humana. A intención é pesquisar as concepções e princípios da educação inclusiva que consideram uma diversidade uma riqueza para auxiliar a aprendizagem. El fio condutor tem como referencia a las dificultades de inclusión expresadas en el aprendizaje regular y a la formación de profesores mediante adaptaciones y competencias necesarias. Como posibilidad de modificar el contexto actual, apunta-se a necesidad do engajamento de toda comunidade escolar e local, no tocante à mudança de paradigmas, objetivando a superação de concepções historicamente discriminatórias. apontam-se os segmentos para a diversidade da riqueza ao auxílio da aprendizagem, refletindo assim, nas potencialidades de cada um, respetando sus dificultades, tanto motoras, cognitivas o de aprendizagem. Esta pesquisa es de carácter bibliográfico, que permite concluir que una escuela debe proporcionar una educación que ayude a sus alumnos a recuperar los vínculos colectivos, el respeto al próximo, más con sus particularidades, deseos e hijos, numa maneira peculiar de conviver y aprender.

**Palavras-chave:** Educação especial. Profesor. Inclusión. Ae

## INTRODUÇÃO

Mesmo com a ocorrência de algumas experiências que caracterizavam o processo inclusivo no decorrer da história, foi somente entre a década de 1980 e 1990, que o sistema educacional compreendeu que, diante desse novo modelo é possível garantir a todos os seres humanos, uma escola de qualidade, respeitando a diversidade (ARANHA, 2001).

Conforme Nunes (2019), esse novo caminho, denominado educação inclusiva, difere consideravelmente dos modelos anteriores de escolarização dos indivíduos com deficiências, uma vez que a educação nessa perspectiva inovadora requer mudanças de paradigmas.

As formas de inserção escolar vivenciadas até então, exprimiam a necessidade de dois sistemas de ensino bem distintos: o regular e o especial, ambos garantidos na legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996 (BRASIL, 2019c), quando serve-se das expressões “preferencialmente na rede regular de ensino” e “no que for possível”, o que dá margem a existência de um sistema paralelo, voltado exclusivamente às pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, acusadas de não possuírem capacidade acadêmica para participar do ensino regular, com os demais estudantes, ditos “normais”. Vale destacar que outros dispositivos legais também reforçaram essa ideia, embora com fins mais inclusivistas.

Todavia, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), já assegurava às crianças brasileiras o direito de “serem diferentes”, uma vez que instituiu como princípio educativo, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. É interessante frisar que esses elementos evidenciados no documento mencionado, antecederam a Declaração de Salamanca, que se tornou um marco na defesa e efetivação da educação numa perspectiva inclusiva.

Assim, a educação oferecida às pessoas com deficiências, que normalmente se ajustava a um modelo segregado de atendimento, tem conseguido, nas últimas décadas, assumir uma roupagem diferenciada, com base no princípio inclusivista.

Ademais, nessa nova conjuntura, cabe à sociedade e, em especial, às escolas comuns, a modificação em seu modelo educacional, seja voltada para sua estrutura arquitetônica, programática, filosófica e/ou de formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuam, a fim de tornar-se cada vez mais apropriadas às necessidades individuais dos alunos (SILVA FILHO; BABOSA, 2019).

A prática pedagógica para educandos com deficiência é um desafio complexo da educação atual, sobretudo quando se trata de alunos com graves comprometimentos, demandando dos profissionais da educação capacitação específica (FÁVERO, 2009).

Diante de tal desafio, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca da prática educativa na educação especial, visando consolidar bases para a (re)construção da escola inclusiva, ideário de educação que considera e valoriza a diversidade humana. Ou seja, pretende-se investigar como são organizadas as práticas pedagógicas para atender os educandos com deficiências no Brasil, possibilitando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem destes estudantes.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, pesquisando-se em referências bibliográficas que abordam o tema, como livros, revistas, artigos e sites da Internet.

## DESENVOLVIMENTO

### A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – REPENSAR A PRÁTICA

É possível afirmar que um dos maiores desafios advindos da proposta de uma escola inclusiva é a formação docente, que para Fávero (2009) é, exatamente, o de repensar e ressignificar o próprio conceito de educador. Isso porque o processo educativo representa a instituição e o desenvolvimento de contextos educativos que permitam a interação crítica e criativa entre indivíduos distintos, e não apenas na transmissão e assimilação de conceitos e comportamentos clichês.

Os educadores que desenvolvem atividades com discentes que tenham deficiências dependem muito da orientação e participação dos especialistas, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, sociólogos, entre outros.

Desta maneira, é muito importante essa parceria entre o professor e esses especialistas, para que juntos possam realizar um trabalho em conjunto e especializado, que torne possível que o educando se desenvolva de forma plena.

A LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, classifica Educação Especial “como sendo a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educativas especiais”. E no seu § 1º diz: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às particularidades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2019c).

Percebe-se que esta Lei vigora desde o ano de 1996. Contudo, os estabelecimentos de ensino ainda não atendem a esses educandos como deveriam, visto que ainda persiste a ausência de infraestrutura e de profissionais qualificados para a área. E isso não é culpa da escola em si, mas sim do próprio sistema, que deveria oferecer condições necessárias para isso.

Para Fávero (2009), a escola só será inclusiva quando conseguir modificar não apenas o espaço físico, mas, sobretudo, a postura e mentalidade dos educadores e da comunidade escolar de uma forma geral, a fim de aprender a lidar e conviver naturalmente com as diferenças.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia (1990), com o intuito de reconhecer a urgência de propiciar às gerações presentes e futuras uma perspectiva ampla de educação básica e um compromisso restaurado em prol dela, para enfrentar a complexidade do desafio na educação (BRASIL, 2019a).

Também não se pode deixar de mencionar a relevância da Declaração de Salamanca (1994) nesse sentido, a qual afirma que, do ponto de vista pedagógico, a educação especial vem enfrentado muitos desafios, tais como: Políticas Públicas não eficazes, ausência de um trabalho em conjunto com os profissionais qualificados, escolas regulares que não conseguem oferecer uma resposta capaz de atender às diversas necessidades dos educandos com deficiências.

Apesar de essas leis defenderem os direitos e a inclusão dos educandos com deficiências, a maioria deles ainda não é devidamente incluída na comunidade, nas escolas e na sociedade.

Uma das metas da educação inclusiva é, antes de mais nada, ajudar no desenvolvimento integral dos indivíduos, ou seja, intelectual, físico e moral. Por isso, os educadores têm o dever de incluir e adequar sua prática pedagógica para atender não só os educandos com deficiências,

mas sim todas as crianças sem exceções, pois só assim formarão cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem em um lugar melhor para se conviver (FÁVERO, 2009).

Nesse sentido, as escolas precisam atender todas as crianças, independente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2019b).

Os professores são peças fundamentais nesse quebra cabeça, por estarem diariamente convivendo e presenciando as vitórias e as ruínas desses estudantes em sala de aula. Nesse sentido, precisam buscar uma melhor forma de adquirirem conhecimento e capacitação para trabalhar com as diferenças. Devem ter a noção de que os alunos têm níveis intelectuais diferentes, visando estimular e inovar os métodos de ensino e aprendizado.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A Educação Especial teve o seu início no Brasil, por volta do século dezanove, inspirada em experiências europeias e norte-americanas. Consistia em um atendimento assistencialista e segregativo às pessoas com deficiências e que, detinha e ainda detém poder sobre os familiares e opinião pública, no sentido de ser um modelo necessário e insubstituível (ARANHA, 2001).

Recentemente, entre a década de 80 e início de 90, a noção de atendimento escolar para indivíduos com deficiência foi evoluindo e se redefinindo, passando diversos momentos até se chegar nos dias de hoje, em que é, em termos legais e humanístico, inadmissível a discriminação e a segregação escolar de alunos, em virtude da deficiência ou quaisquer outros fatores.

Assim, o termo inclusão tem sido associado predominantemente à integração de indivíduos com deficiências no sistema regular de ensino. Contudo, mesmo com incontáveis controvérsias no tocante à formulação desse conceito, atualmente, há um consenso entre os estudiosos, afirmando que a inclusão não se restringe à inserção de indivíduos com deficiências, mas sim a todas as crianças, jovens e adultos que lidam com qualquer tipo de exclusão educacional, nas mais variadas formas, como: quando são impedidos de participar das diversas atividades propiciadas pela escola; quando são expulsos por razões obscuras e infundadas; quando a estes é negado o acesso aos meios de escolarização, et.. Existe um consenso, pois, que a inclusão implica acolher, praticar e respeitar a diversidade humana, como recurso abastado e disponível no cotidiano escolar, devendo ser acoplado ao currículo, objetivando a formação da cidadania, por todos (NUNES, 2009).

Diante do exposto, articular as temáticas educação e inclusão, tem se tornado uma tarefa imprescindível, uma vez que a sociedade e o sistema de ensino devem buscar meios eficazes de garantir a todas as pessoas, o cumprimento de seus direitos e deveres estabelecidos constitucionalmente, nos dispositivos legais vigentes (nacional e/ou internacionalmente), dentre esses, a tão almejada educação de qualidade, que, muitas vezes, parece utopia.

A discussão gerada em torno desse assunto torna-se ainda mais relevante quando se observa os índices de repetência e evasão, fatores esses que comprovam que uma numerosa fatia da população em idade de escolarização ainda é excluída do sistema educacional, revelando com isso, a grande incapacidade ou fragilidade da escola em desenvolver seu objetivo primordial, a formação acadêmica. Dessa forma, o presente texto consiste em uma tentativa de

discutir elementos de um processo de inclusão que não seja pautado em princípios voluntaristas e paternalistas, mas que se assuma como política sócio-educacional.

Sob esse enfoque, pensar a inclusão como política educativa e social pressupõe debater questões relacionadas à diversidade social, linguística, religiosa, cultural e outras, que inspiram rupturas e superações. Sendo assim, é preciso pensar a inclusão também em termos legais, para que todas as instâncias sociais efetuem práticas diferenciadas que evidenciam o respeito à dignidade humana e promovam a ética como instrumento das relações sociais (BERGAMO, 2010).

Assim, refletir acerca da educação inclusiva nos remete a procurar alternativas que promovam uma diferenciação pedagógica no âmbito escolar. Também requer a transformação das práticas pedagógicas no que tange aos métodos avaliativos, para que esses não constituam um mecanismo de seleção, classificação e exclusão no sistema regular de ensino, fabricando sucessos e fracassos escolares, mas, sobretudo, caracterizam-se como ponto norteador para a ação docente, na constante tentativa de aprimorar o trabalho pedagógico desenvolvido, visando reduzir as desigualdades estabelecidas no ambiente de sala de aula, bem como a respeitar o estilo e ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Partindo desse pressuposto, é cabível pontuar que a escola não deve buscar uma homogeneização da sua clientela, para não transformar as diferenças existentes em instrumentos de segregação social. Perrenoud (2001, p. 21) ponderando a respeito das responsabilidades da escola na fabricação de sucessos e fracassos, distingue três mecanismos imprescindíveis:

- 1) o currículo ou o caminho que se deseja que o aluno percorra;
- 2) mediação que o professor faz para que cada aluno possa avançar;
- 3) avaliação da aprendizagem, devendo esta mostrar-se diagnóstica e acolhedora, visando colaborar com o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Sob esta mesma visão, o autor argumenta que nas atividades pedagógicas desencadeadas no cotidiano da sala de aula, o professor deve organizar e propiciar ações, nas quais os alunos sejam confrontados constantemente com as situações didáticas inerentes a ele, considerando o seu contexto social.

Adotar uma metodologia inclusiva de ensino implica: garantir ao aluno uma motivação constante para frequentar a escola e se envolver em todas as atividades propostas em salas de aula e também extraescolares; ter qualidade curricular e metodológica; bem como prevê alternativas para solucioná-las, tudo isso, tendo como foco, o aluno, por meio do respeito ao seu processo individualizado de aprendizagem.

Logo, a formação inicial e continuada dos agentes educacionais precisa ser repensada e, conseqüentemente reformulada em seus diferentes níveis, por meio da implantação e execução de políticas públicas que assegurem a concretização da educação inclusiva, com base na articulação de soluções compatíveis com as necessidades de melhoria e equidade das propostas educativas desenvolvidas em todas as escolas.

Entretanto, a formação de profissionais para atuar numa escola inclusiva, não se reduz a cursos de reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento. Nesse sentido, a “leitura” e reflexão individualizada acerca da prática exercida em sala de aula, associadas ao conhecimento científico já adquirido a respeito de estratégias de ensino inovadoras, dinâmicas e que envolvem toda a turma, constituirão o ponto norteador para desenvolver um trabalho inclusivo (IMBERNÓN, 2005).

Sob essa nova ótica de debate, compreende-se que, é no contexto da educação atual que se dará base para a definição da proposta de educação voltada para todos, nas diversas dimensões: tanto no que se refere às políticas públicas, à formação do educador e dos demais agentes educacionais e, sobretudo, às práticas pedagógicas, quanto em relação às possibilidades e ações, no tocante ao processo de inclusão educacional do indivíduo com deficiência.

Além disso, a educação dos indivíduos com deficiências tem permitido aos agentes da educação e em especial aos professores, repensarem a sua formação e prática desenvolvida, bem como os referenciais teórico-metodológicos aplicados. Tal situação vem também incentivando cada educador a enfrentar, de forma criativa e dinâmica, a diversidade existente em sala de aula, seja ela de cunho social, ideológico, cultural ou proveniente de algum tipo de deficiência (PEREIRA, 2019).

Portanto, incluir socialmente todos os seres humanos, com base na equidade de direitos e oportunidades, significa que todos os setores da sociedade devem ser modificados, tendo como fundamento o pressuposto de que o sistema social é que precisa estar apto para atender às necessidades de seus membros, conforme garante a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2019b, p. 11), afirmando que:

Enquanto escolas inclusivas proporcionam o contexto propício para alcançar oportunidades igualitárias e participação plena de todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, seu êxito exige um esforço associado não apenas entre educadores e os agentes da instituição escolar, como também entre pais, famílias, comunidade e voluntários. Reconstruir as instituições sociais não se trata apenas uma função técnica; ela depende, principalmente, da crença, do compromisso e da boa vontade das pessoas que compõem a sociedade.

Reforçando o ideário previsto na Declaração de Salamanca, Fávero (2009) descreve as seis principais dimensões em que a acessibilidade deve se fazer presente, em contextos e aspectos da atividade humana, a saber:

- arquitetônica (sem obstáculos físicos);
- comunicacional (sem obstáculos na comunicação entre indivíduos);
- metodológica (sem obstáculos nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.);
- instrumental (sem obstáculos em instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.);
- programática (sem obstáculos em políticas públicas, legislações, etc.);
- atitudinal (sem preconceitos, rótulos, discriminações nos comportamentos da sociedade para com os indivíduos com algum tipo de deficiência).

Com base nisso, fica evidente que o princípio essencial da escola inclusiva é proporcionar a todos os alunos, um aprendizado coletivo e mútuo, independente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, padrão socioeconômico ou cultural.

Segundo Nunes (2019), o processo de inclusão remete à ideia de que as diferenças que existem entre os seres humanos devem ser aceitas e indiscriminadamente respeitadas. Contudo, para que a inclusão seja efetiva e satisfatória, ressalta-se uma grande necessidade de mudanças de paradigmas, no contexto social, até mesmo quanto ao aprimoramento da prática pedagógica e mudança atitudinal. Disseminar o processo inclusivo no sistema educacional com intuito de garantir uma educação de qualidade, inspira atualmente, uma ampla e acertada redefinição dos currículos escolares, desafiando, por conseguinte, a ousadia das instituições escolares em assumir um sistema de ensino que valorize a diversidade.

Assim sendo, os motivos mais citados por pais, docentes, agentes escolares e comunidade em geral, para justificar o retardamento na efetivação de propostas educacionais inclusivas, se referem à questões materiais e humanas. Dentre outras, citam-se: escolas desprovidas de acessibilidade física para alunos com deficiência física; salas de aula com lotação excessiva; falta de equipamentos e recursos para atender alunos com deficiência visual; ausência de intérprete de sinais para alunos surdos; resistência de professores, alegando despreparo para desempenhar tal atendimento em salas comuns; resistência dos pais de educandos com e sem deficiência, quanto a aceitação desse novo modelo educacional (NUNES, 2019).

Percebe-se, porém, que as razões elencadas acima, apenas mascaram outras bem mais complexas, como: a resistência às mudanças, pelas instituições sociais; o preconceito que ainda é latente entre as pessoas ditas normais; e uma tendência forte ao elitismo escolar, no qual prevalece o aluno que representa um modelo ideário, construído artificialmente para justificar as exigências do mercado de trabalho, em suma, da sociedade.

É neste contexto atual que se observa a crescente necessidade de políticas públicas orientadas à melhoria da educação, visto que a própria legislação brasileira fundamenta esse desejo, de estabelecer direitos e deveres a todos e fazê-los cumprir.

Mantoan (2003, p. 36) reforça que a Constituição Brasileira “não usa adjetivos e, sendo assim, toda instituição escolar precisa obedecer os princípios constitucionais, não devendo excluir nenhum indivíduo”.

Desse modo, tendo como parâmetro, os dispositivos legais, o sistema escolar precisa modificar-se consideravelmente, visando ofertar educação de qualidade para todos numa sala de aula de ensino regular, incluindo apoio ao aluno, sua família e aos professores e/ou demais profissionais, quando necessário.

Nesta direção, é imprescindível que a escola seja analisada e avaliada em sua totalidade (visão de futuro, missão, objetivos, metodologias e estratégias utilizadas, dentre outros), enquanto instituição socialmente construída. É preciso passar de mero executora de currículos, programas e projetos predeterminados, para se tornar responsável pela escolha de habilidades, competências, conteúdos e atividades compatíveis com o desenvolvimento das capacidades essenciais de cada aluno e/ou grupo de aluno atendido, com base em suas potencialidades e necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações discutidas e analisadas aqui, observa-se a urgência e necessidade de se encarar o desafio da inclusão, em todos os âmbitos sociais, mas em especial, no escolar, buscando os meios eficazes.

A inclusão de educandos com deficiências no ensino regular pressupõe educar no respeito às particularidades de cada um, reconhecendo que a diversidade constitui-se o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os alunos.

A fim de que essa inclusão ocorra com sucesso, a escola deve se transformar num espaço inclusivo, assumindo as diferenças sociais, culturais e individuais dos alunos, desenvolvendo

um currículo mais amplo e diversificado, possível de ser adaptado às necessidades individuais e socioculturais dos alunos. E ainda, promover adequada formação dos docentes com relação às deficiências e estratégias de atendimento à diversidade, com atitudes de aceitação e valorização.

A escola deve proporcionar uma educação que ajude os alunos a recuperarem os vínculos coletivos, desenvolvendo suas potencialidades, e acima de tudo respeitar sua diferença, preparando-as para viver em sociedade, o que pode ser sistematizado num projeto pedagógico institucional que contemple a atenção à diversidade.

A educação de crianças e jovens com deficiências, no contexto de uma escola inclusiva, não pode desenvolver-se de forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação.

É necessário modificar as práticas educacionais desatualizadas, desmotivantes e descontextualizadas, utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento de um planejamento e execução de atividades dinâmicas, interessantes e participativas. É notório que o currículo escolar pode se tornar cada vez mais acessível a todos os indivíduos (crianças, jovens e adultos), quando trabalhado servindo-se de estratégias de ensino inovadoras e participativas, que possibilitam ao aluno, aprender de forma autônoma e colaborativa.

Aliada a essa nova realidade, é reafirmada a extrema importância de se criar condições espaciais, infraestrutura - acessibilidade arquitetônica – para que qualquer indivíduo possa se locomover e participar das mais diversas atividades escolares, com conforto, segurança e independência, conforme suas habilidades e limitações.

Os desafios que permeiam os espaços educativos conduzem os educadores a repensarem suas práticas e buscarem novas formas de propiciar ao aluno a construção de um conhecimento integrado e participativo.

O mundo clama por uma proposta inclusiva, visto que muitas pessoas ainda não são inseridas e incluídas no contexto escolar. Apesar de haver leis que garantem a inclusão, ainda há um déficit de projetos que englobam essas pessoas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2001.
- BERGAMO, R. B. Educação Especial – pesquisa e prática. Curitiba: Ibpex, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019a.
- \_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019b.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2019c.
- FÁVERO, O. et al. (Org.) Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ª. ed. São Paulo: Cortez 2005.
- MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, M. (Orgs.). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- NUNES, K. M. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática pedagógica. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/ainclusaodecriancascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- PEREIRA, M. M. Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz3bypRkFag>>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- PERRENOUD, P. A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA FILHO, R. B. da; BABOSA, E. do S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/20575/13513>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

## INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUALIDADE

SCHOOL INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN BASIC EDUCATION TODAY

INCLUSIÓN ESCOLAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA HOY

Patrícia Maria do Nascimento Pinto  
patriciamaria140@gmail.com

PINTO, Patrícia Maria do Nascimento. **Inclusão escolar nas aulas de educação física na educação básica na atualidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.40, p. 238 – 248, Outubro/2024. ISSN/2675 – 5203

### RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de Educação física é um grande desafio que precisa ser abatido tanto pelas escolas, como também, pela sociedade. Com isso, o presente estudo tem como objetivo buscar abordar os aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física nas Escolas Públicas do ensino regular. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa de característica bibliográfica por meio de autores que relatam sobre o tema abordado. Marconi e Lakatos (2010), esclarecem que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa em que se tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. A justificativa pelo tema abordado é devido à pouca demanda de trabalhos na área sobre alunos com necessidades especiais nas disciplinas de educação física. Com os resultados das discussões foi possível identificar que o processo da inclusão na sociedade contemporânea ainda é vista de forma superficial, temos no nosso meio educacional professores que veem esse processo proposto apenas aos profissionais da sala de recurso da escola, ou mesmo, aos atendimentos da educação especial, com isso deixam de buscar metodologias para inserir no seu planejamento atividades que despertem as Atividades Curriculares Desportivas- ACDs serem vistos como parte integrante do processo inclusivo.

**Palavras chaves:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino da Educação Física. Escolas Públicas.

### SUMMARY

The inclusion of students with some physical disability in Physical Education classes is a major challenge that needs to be overcome by both schools and society. Therefore, this study aims to address the aspects of the inclusion of students with special needs in Physical Education classes in regular public schools. The methodology consists of a qualitative approach with bibliographic characteristics through authors who report on the topic addressed. Marconi and Lakatos (2010) clarify that the qualitative approach is a research in which the premise is to analyze and interpret deeper aspects, describing the complexity of human behavior and also providing more detailed analyses on investigations, attitudes and behavioral trends. The justification for the topic addressed is due to the low demand for works in the area on students with special needs in Physical Education disciplines. The results of the discussions made it possible to identify that the process of inclusion in contemporary society is still viewed superficially. In our educational environment, we have teachers who see this process as proposed only to professionals in the school's resource room, or even to special education services. As a result, they fail to seek methodologies to include activities in their planning that encourage Sports Curricular Activities (ACDs) to be seen as an integral part of the inclusive process.

**Key words:** Special Education. Inclusive Education. Physical Education Teaching. Public Schools.

### RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad física en las clases de educación física es un desafío importante que debe ser abordado tanto por las escuelas como por la sociedad. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo abordar aspectos de la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las clases de Educación Física en escuelas públicas regulares. La metodología consiste en un enfoque cualitativo con carácter bibliográfico a través de autores que informan sobre el tema tratado. Marconi y Lakatos (2010), aclaran que el enfoque cualitativo es una investigación en la que la premisa es analizar e interpretar aspectos más profundos, describiendo la complejidad del comportamiento humano y proporcionando también análisis más detallados de las investigaciones, actitudes y tendencias del comportamiento. La justificación del tema abordado se debe a la baja

demanda de trabajo en el área sobre estudiantes con necesidades especiales en materias de educación física. Con los resultados de las discusiones se pudo identificar que el proceso de inclusión en la sociedad contemporánea aún se ve de manera superficial, tenemos en nuestro entorno educativo docentes que ven este proceso propuesto sólo a los profesionales del aula de recursos de la escuela, o incluso a los asistentes. la educación especial, por lo que dejan de buscar metodologías para incluir en su planificación de actividades que fomenten que las Actividades Curriculares Deportivas - ACD sean vistas como parte integral del proceso inclusivo.

**Palabras clave:** Educación Especial. Educación inclusiva. Enseñanza de Educación Física. Escuelas públicas.

## INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial veio acompanhada com a divisão das classes sociais. Como também, a precarização e surgimento de epidemias dando origem a reorganização sanitária e ao modelo higienista e a Educação Física vem se destacando devido a busca hábitos mais saudáveis (DALLA DÉA, 2021).

As iniciativas educacionais e estratégias de inclusão podem conseguir concretizar de fato a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum. Ocorrendo isso, de fato será possível ilustrar que a escola é possível para todos sem destinguição de raça, cor, gênero, religião e principalmente deficiência (DALLA DÉA, 2021).

A Educação Inclusiva almeja inserir no espaço educacional os portadores de necessidades especiais e condutas típicas em idade escolar. Gerando assim, condições para o seu desenvolvimento promovendo a remoção de barreiras arquitetônica e pedagógica área que os mesmos tenham seus direitos garantidos dentro e fora do espaço escolar. Então, as doenças ou lesões que afetam alguns desses sistemas, solitariamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (SOUZA, 2017).

Diante do contexto apresentado, como inserir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física para o melhoramento das suas atividades motrizes? A hipótese é que com as aulas de Educação Física as crianças com problemas de saúde física conseguem desenvolver suas aptidões e conseguem se inserir no meio acadêmico. A justificativa pelo tema abordado é devido à pouca demanda de trabalhos na área mencionada. Existe uma carência de estudos que tratem sobre o tema abordado. A sociedade acadêmica precisa explorar esse tema para ilustrar a defasagem nesse contexto social e ilustrar que a disciplina de educação física tem um potencial para o desenvolvimento humano dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a educação física (EF) tem buscado um espaço dentro do contexto educacional como forma de conhecimento necessário para a construção de um novo cidadão que seja completo, digamos assim, integrado e consciente do seu papel na sociedade. Desta forma, a formação dos docentes é a principal forma para que eles busquem subsídios para exercerem suas funções (SOUZA, 2017; BARADEL, 2007).

Então, a Educação Física necessita ocupar um papel de destaque nas escolas. Pois, é uma disciplina que tem um papel essencial na formação da criança, de maneira especial na motricidade no desenvolvimento da inteligência dos sentimentos, das relações sociais e das interdisciplinaridades com outros conteúdos que são importantes para formação acadêmica dos

alunos. A educação física está garantida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a discussão acima, o presente estudo busca avaliar como vem sendo tratada a inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares. Ou seja, o objetivo geral: Buscar Abordar os aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física nas Escolas Públicas de ensino regular. Os objetivos específicos são: Buscar apontar nessa pesquisa como vem sendo tratada a inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física em instituições escolares públicas regulares; abordar assim um estudo de caráter bibliográfico. Onde inicialmente direcionamos nossas reflexões a fim de compreender o percurso histórico das pessoas com deficiência física, no sentido de compreender como estas foram sendo tratadas; em análise verificar os avanços na acessibilidade de pessoas com deficiência física, no que tange às aulas de Educação Física.

A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa de característica bibliográfica por meio de autores que relatam sobre o tema abordado. Marconi e Lakatos (2010), esclarecem que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa em que se tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Para existir inclusão dos alunos com necessidades especiais é necessário existir políticas públicas para tornar mais amplo o contexto da inclusão. Sendo assim, dando uma maior consistência na ideia de uma educação inclusiva. Em que o Estado deve promover políticas públicas eficazes para só assim, garantir o direito de todos à educação inclusiva. Sendo assim, o conceito de Inclusão se firma na diversidade, diferença, universalização de indivíduos dentro do mesmo espaço, neste contexto, a escola pública (SOUZA, 2017).

Sendo assim, o modelo de Educação Física que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's nos deixa bem claro o princípio básico de que as aulas envolvam todos os alunos independentes de sexo, porte físico, ou deficiência, buscando, portanto, alternativas de inclui-los e integrá-los aos demais alunos de forma que as diferenças físicas sejam deixadas em segundo plano. Com isso, os ingressos dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular serão admitidos àqueles que: “possuem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994 p.19).

A Educação Física não é apenas a educação vista pelo movimento. Ela é formada por um corpo inteiro, pois precisa estabelecer uma relação com os alunos para que haja uma promoção entre teoria e prática educacional com formação do corpo e mente, especialmente em se tratando do processo de inclusão escolar e a integração dos alunos. A educação física em seu currículo tem como ideia básica ensinar o conhecimento sistematizado sobre o movimento

corporal, preparando o educando para a regulação, interação e transformação com relação ao meio em que vive, auxiliando para a formação do sentido de ser humano (BRASIL, 1996).

A estrutura adequada é essencial para criar uma escola inclusiva, da mesma forma é fundamental definir um bom planejamento, a utilização de material adequado no desenvolver das atividades teóricas e práticas promovendo a socialização dos alunos envolvidos no processo inclusivo. A escola comum só é benéfica se puder atendê-la se estiver contribuindo no processo de desenvolvimento global (SOUZA, 2017; FERREIRA, 2002).

Antes da vigência dos PCN's o contexto escolar era considerado excludente, ou seja, garantia apenas a educação especial para pessoas com deficiência em instituições especializadas segregadas do sistema universal, e isso "por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física" (BRASIL, 1997, p.31).

O tema sobre a inclusão na sociedade contemporânea ainda é visto de forma pouco profundo, temos no nosso meio educacional professores que veem esse processo destinado apenas aos profissionais da sala de recurso da escola, ou mesmo, aos atendimentos da educação especial, com isso deixam de buscar metodologias para inserir no seu planejamento atividades que despertem os Alunos com deficiência ACD serem vistos como parte integrante do processo inclusivo. Incluir representa muito mais do que inserir fisicamente pessoas deficientes no ensino regular ou em um ambiente comum, a inclusão implica em dar outra lógica à escola, isto é, pensar em uma escola que não deixe nenhum aluno de fora (TESSARO, 2005).

A Educação Física é uma aliada na educação inclusiva, pois, uma vez que é uma disciplina socializadora, que prioriza o movimento corporal, a melhora da autoestima e da confiança dos alunos influencia o seu corpo e contribui na superação de suas limitações. Com isso, estimular o aluno a participar das atividades da Educação Física, com ou sem necessidade especial, é um desafio para o educador. Pois, a inclusão implica na integração em que alguns momentos da realização das atividades na prática pedagógica em que tem suas limitações testadas, analisadas para assim, conseguir êxito no ambiente pedagógico (SOUZA, 2017).

Na educação física (EF) cada vez mais ela tem buscado um espaço dentro de um contexto educacional como forma de conhecimento necessário para a construção de um novo cidadão que seja completo, integrado e consciente do seu papel na sociedade. De tal maneira em que a formação dos instrutores é a fundamental figura para que eles procurem elementos para cumprirem suas funções (BARADEL, 2007).

A Educação Física não é somente a educação um aspecto pelo movimento, ou seja, uma educação de corpo. Mas, sim de inteiro, pois precisa estabelecer uma relação com os alunos para que haja uma ascensão entre teoria e prática educacional com formação do corpo e mente, de maneira especial em se tratando do processo de inclusão escolar e a integração dos alunos. A educação física em seu currículo tem como ideia básica ensinar a ciência sistematizada sobre o movimento corporal, preparando o aluno para a regulação, interação e transformação com relação ao meio em que vive, defendendo para a formação do sentido de ser humano (SOUZA, 2017; BRASIL, 1996).

Então, a composição apropriada é eficaz para instituir uma escola inclusiva, da mesma forma é essencial para definir um bom planejamento, a utilização de material apropriado para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas para promover a socialização dos alunos entrelaçados na metodologia inclusiva. Logo, a escola comum só é beneficente se puder atendê-

la se estiver contribuindo no processo de desenvolvimento global (SOUZA, 2017; FERREIRA, 2002).

Outro ponto fundamental no processo de inclusão é adaptar a estrutura do prédio da escola para receber os alunos com deficiência física (ACDF). De tal modo, rampas, elevadores, corrimões e banheiros adaptados atendem às crianças com diferentes dificuldades de locomoção, proporcionando a estes alunos um ambiente propício para que possam realizar a sua locomoção de maneira segura. A acessibilidade espacial, portanto, significa poder chegar a algum lugar com conforto e independência e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis (SOUZA, 2017; MACHADO, 2007).

De tal modo, a relevância das aulas de Educação Física no desenvolvimento das crianças, sobretudo para aquelas com algum tipo de deficiência é essencial, porque desperta no aluno o sentimento de valorização, porque no decorrer das aulas o aspecto afetivo se faz coevo, o professor aperfeiçoa o vínculo afetivo, catando desenvolver da habilidade que cada um de seus alunos traz na sua bagagem. Na escola, assim sendo, quem deve motivar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos, esse é um dos aspectos que caracteriza a prática corporal dentro e fora da escola (SOUZA, 2017; BRASIL, 1997).

Portanto, a metodologia de ensino é fator que entusiasma na qualidade das aulas, e, por conseguinte, no conhecimento dos alunos nas habilidades. Para que o professor obtenha sucesso no seu processo pedagógico ele tem que buscar sempre inovar suas habilidades, porque têm diferentes caracteres de atrair o aluno para sua aula, pois trata-se de uma disciplina que acomoda a prática de muitas atividades tanto físicas quanto mentais (ALMEIDA, 2007).

Logo, avaliando a leitura de práticas de atividade em educação, compreende-se que os docentes experimentam dificuldade em organizar aulas envolvendo atividades adaptadas que possam integrar e despertar o interesse de um conjunto de alunos e buscar as habilidades dos mesmos frente à realização das brincadeiras e jogos, abatendo a distância e as barreiras físicas, e ofertando oportunidades iguais, a despeito das diferenças dos envolvidos na sala de aula (SOUZA, 2017).

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESAFIOS NO SÉCULO XXI**

Brasil (2007) relata que o trabalho na área da Educação Física tem seus alicerces nas concepções de corpo e movimento. De maneira que sua natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem reservada relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos. Isto é, o corpo e o movimento.

Logo, quando estamos falando dos desafios da carreira de professor está se firmando como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação em nosso país. Não é por acaso, que está previsto em uma das metas do Ministério da Educação a valorização do educador através das metas do novo Plano Nacional de Educação. Em relação a prática desportiva na área educacional vimos que muitas mudanças foram realizadas e dessas nem sempre foram em benefício a profissionalização e valorização dos profissionais de educação física. (JESUS, 2014; RIBEIRO, 2003).

Portanto os professores de educação física no espaço escolar na maioria das vezes são tidos apenas como um recreador. A disciplina de Educação Física em muitas situações não é

tratada pelos gestores e os professores como um currículo importante. (JESUS, 204, 2014; PIROLO, 2005) A aula de educação física costuma-se ser vista meramente como um momento de diversão e prática de esporte. Pode-se notar que as prioridades na compra de material pedagógico não têm uma preferência na hora de adquirir veem apenas uma bola, corda e um espaço vazio, isso faz desestimular o professor, sendo um trabalho que não estimula o professor a exercer esta profissão. Sendo uma atividade de suma importância para o desenvolvimento motriz do aluno e do currículo da escola. (JESUS, 2014; CANESTRARO, 2009). Advertimos e acreditamos que na maioria das vezes a ausência desse olhar positivo para a prática das atividades física impregna o ambiente como desfavorável para o desenvolvimento social, cultural, educativo por meio de muitas possibilidades de projetos na área que possa envolver a interdisciplinaridade de forma lúdica e prazerosa. As condições da sala de aula e os materiais apresentados para a prática da educação física (instalações, material didático, espaço físico) muitas vezes interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos da disciplina de educação física. (JESUS, 2014; PIROLO, 2005).

Perante esses modos em relação aos professores de educação física, por mais criativo este seja e por mais belos ideais e iniciativas educativos que o profissional se forçar, também podem frustrar-se, caso não encontrem espaços e condições materiais para consolidação de seus planos de trabalho. (CANASTRARO, 2009). Outro declive que vem a cada dia proporcionando uma precária são os alunos, que muitos deles não querem participar das aulas e julgam que a disciplina não tem uma representatividade de peso diante das outras. Podem ser vários os motivos para a não realização da prática da grade horária inserida com o turno das outras disciplinas, o local da aula não é calçamento, a escolha da modalidade ofertada (JESUS, 2014; PIROLO, 2009).

Para Pirollo (2005) a área da educação é assinalada pelo enfrentamento de múltiplos conflitos e desafios perante uma sociedade em constante mudança. A Educação Básica no Brasil iniciou, na década dos anos oitenta e a partir de então muitas mudanças foram desafiadoras na inserção dos PCNs e a LDB.

Então, os professores de educação física no espaço escolar na pluralidade das ocasiões são acatados como apenas como um recriador. A disciplina de Educação Física em muitas situações não é tratada pelos gestores e os professores como um currículo importante, sendo a principal defasagem do currículo das escolas regulares do ensino público (PIROLO, 2005).

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Educação Inclusiva, como também as exterioridades da formação do profissional de Educação Física e perspectivas contemporâneas da prática pedagógica desse educador na educação básica possui grandes relevâncias para o desenvolvimento motriz e intelectual dos alunos com deficiência. Portanto, deve ser valorizada as aulas de educação física e motivadas pelas escolas regulares (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Para Sasaki (1997), a inclusão vem acontecendo e se concretizando em países desenvolvidos desde a década de 1980. De acordo com Aguiar (2002; 2004), no Brasil foi só a partir da Constituição da República Federativa de 1988 que incluiu o número de disciplinas voltados para essa disciplina. Ainda segundo Aguiar (2022), no campo da instrução formal eles

começaram a ocorrer de forma mais metódica, em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com alguns autores como Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002), o modelo da escola inclusiva implica, em uma educação adequada e de qualidade para todos os alunos considerados dentro dos padrões da normalidade com os com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos com deficiência, indiscriminadamente. Constituindo de tal modo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de sua aptidão, deficiência sensorial, física ou cognitiva, origem socioeconômica, étnica ou cultural (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Para Cardoso (2003) a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos.

## **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: AINDA HÁ CAMINHOS PARA PERCORRER.**

Na atual conjuntura da Educação no Brasil em que vivemos na sociedade atual, tem se tornado cada vez mais pertinente e imprescindível as discussões sobre as perspectivas da Educação Inclusiva em espaços regulares de educação escolar. Com isso, ao defendermos a inclusão das pessoas com deficiências nos espaços educacionais, ao mesmo tempo ansiamos a obrigação de termos na prática uma nova escola e, por conseguinte, um novo perfil de professores para que se concretize a implementação de espaço escolar mais democrático, inclusivo, solidário para todos (SILVA; *et al.* 2022).

Ropoli *et al.* (2010) despona que a educação de um modo geral, tem procurado partir com o paradigma excludente e segregado que se tentou durante muito tempo no ambiente educacional. Contudo, isso só tem sido possível porque a inclusão, nas palavras de Mantoan (2003, p. 12), tem implicado no fortalecimento das mudanças “[...] desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”.

Garcia (2013), Thesing e Costas (2013) lançam em seus esboços que, nos últimos anos existiu a fantasia de políticas educacionais volvidas à educação escolar inclusiva, procurando determinar caminhos e possíveis orientações na tentativa de dar voz às escolas inclusivas. No mesmo direcionamento, Chicon, Mendes e Sá (2011) apontam que essas políticas procederam em adaptações no ambiente escolar e na elaboração do desenvolvimento inicial de professores para receber os “Alunos com Deficiência”.

Voltando nosso olhar para a formação de professores, torna-se fundamental destacar a importância desses profissionais se especializarem e se capacitarem para atender as demandas dessa nova escola que se almeja (BRASIL, 2001). No entanto, essas adequações têm acontecido lentamente na formação acadêmico-profissional direcionada à Educação Básica, assim como no espaço escolar (BRITO; LIMA, 2015; FREITAS, 2006).

Incluimos refletir sobre a Educação Física Inclusiva nas escolas públicas que ainda é um tema difícil que envolve aspectos sociais, políticos e econômicos. Todavia, buscamos nos ater as palavras de Mantoan (2003, p. 16) ao apontar que “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os

alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Compete citar que nessa perspectiva inclusiva, a mudança paradigmática é exatamente para que todos, em sua profundidade, constituam inclusivos no procedimento de ensino e aprendizado de modo que possa conseguir fato no cenário educativo de maneira mais geral (BRITO; LIMA, 2015; FREITAS, 2006).

Com isso, ainda há expectativa de termos uma Educação Física inclusiva com chances para todos, em particular, por vermos a partir dos resultados que a socialização pode ser vista como porta de entrada para a igualdade e o respeito dentro das aulas da disciplina de educação física. Entretanto, ainda é inquietante que boa parte das escolas da pesquisa não estejam devidamente planejadas para receber alunos com deficiência, tão pouco de professores que ainda vêm barreiras em suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos (BRITO; LIMA, 2015; FREITAS, 2006).

Assim, adoraríamos de repudiar o status de uma área de conhecimento que carrega em seu bojo marcas de uma história excludente, especialmente no âmbito escolar. Para que esse status seja colocado de lado, destacamos o que foi apontado por Souto *et al.* (2010), advertindo a importância do componente curricular Educação Física nas discussões dos Projetos Pedagógicos das escolas, para que assim seja possível interferir na fragmentação das práticas pedagógicas que resultam em exclusão escolar e em experiências educativas pouco significativas para inclusão dos estudantes (BRITO; LIMA, 2015; FREITAS, 2006).

A Educação Física é um extraordinário elemento curricular para incluir os alunos que participam ativamente de suas ações, entretanto, é essencial que os professores a tornem cada vez mais justos, solidários e que respeite o aluno, seja deficiente ou não, em seu interior e existência. Permitindo, assim, períodos de lazer e práticas corporais inclusivas que sejam capazes de promover o prazer pelas aulas e pela escola (BRITO; LIMA, 2015; FREITAS, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir das discussões teóricas, foi possível identificar que o processo da inclusão na sociedade contemporânea ainda é vista de forma superficial, temos no nosso meio educacional professores que veem esse processo proposto apenas aos profissionais da sala de recurso da escola, ou mesmo, aos atendimentos da educação especial, com isso deixam de buscar metodologias para inserir no seu planejamento atividades que despertem as Atividades Curriculares Desportivas- ACDs serem vistos como parte integrante do processo inclusivo.

Logo, incluir representa muito mais do que inserir fisicamente pessoas deficientes no ensino regular ou em um ambiente comum, a inclusão concede em dar outra lógica à escola, isto é, pensar em uma escola que não deixe nenhum aluno de fora. Atualmente percebe-se uma grande preocupação com a formação pedagógica do docente de uma maneira geral, quando o assunto é educação inclusiva e as estratégias metodologias usadas para trabalharem com esses alunos.

Sendo assim, o apoio no processo de inclusão não traz informações só para alunos com necessidades especiais, mas apresenta experiências para companheiros e professores. Igualmente, acreditamos que a Educação Física possa caminhar lado a lado com a educação Inclusiva, originando o seu melhor para aperfeiçoar a motricidade e a integração daqueles que prontamente são tanto marginalizados pela sociedade brasileira.

Portanto, podemos perceber que os docentes por vezes ficam na problemática de falta de metodologia para atender crianças com necessidades especiais, falta preparo para estes profissionais. Nessa problemática demonstrando alto grau de limitação como podemos perceber a partir dessa pesquisa e afirmam ser esta sua principal dificuldade no ambiente escolar e permite que isso interfira negativamente no processo de ensino-aprendizagem e falta de criatividade e empenho para o desenvolvimento de suas funções usando a criatividade para trabalhar com dinâmicas grupais, confecção de materiais que possam ser usados nas aulas usando motivações diferenciadas.

Com isso, um plano pedagógico direcionado para as aulas de educação física na instituição de ensino regular, prejudicando as crianças com deficiência. Pois, as instituições não valorizam as disciplinas de educação física e, foi observado no estudo que muitos alunos não demonstram interesse em participar das atividades propostas pelos profissionais de educação física. Permanece a ausência de um olhar positivo para a prática das atividades físicas deixando o ambiente como desfavorável para o desenvolvimento social, cultural, educativo através de muitas possibilidades de projetos na área que possa envolver a interdisciplinaridade de forma lúdica e prazerosa.

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.

Reconhecer os profissionais de Educação Física que operam na linha de frente com o ponto de vista da Educação Inclusiva torna-se essencial, sobretudo para que possamos incluir como o processo de inclusão suas práticas pedagógicas e docentes. De tal modo, diante do objetivo proposto por esse estudo, comprovamos a partir dos dados que Educação Física Inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios e dificuldades no século XXI, na qual destaca-se a falta de espaços adequados para aulas práticas e na escassez de materiais para subsidiar a prática docente e pedagógica dos professores pesquisados.

No que diz respeito aos professores, notamos precariedades quanto ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos que expõem algum tipo de deficiência, mesmo entre aqueles que fizeram cursos especializados para esse desempenho. Ademais, cabe citar que a discussão sobre adaptação dos espaços trata-se de algo ainda em evidência, porque a acessibilidade física deve ser vista como um meio essencial para autenticar a inclusão educacional, uma vez que sua função é buscar garantir os direitos de acesso a todos os alunos nos distintos espaços que a escola possui.

Além disso, a pesquisa bibliográfica efetuada nos fez abranger que o estágio regular da atividade física no ambiente escolar se dá através das aulas de Educação Física que é uma disciplina parte integrante do currículo inserido na proposta pedagógica das escolas regulares e que muito ainda precisa ser melhorada para que consiga transpor os desafios existentes no processo docente numa perspectiva inclusiva.

Por outro lado, compete destacar que os professores salientam sobre a importância da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, principalmente para o processo de

aprendizado das diferenças dos demais alunos inseridos no ambiente educacional. O grupo escolar precisa de um trabalho cooperativo, construir ações inclusivas, partindo de mudanças de postura em relação as diferenças para acabar a discriminação que excluem determinados grupos sociais, por setores econômicos, gênero, raça, religião, sexo entre outros.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai-ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.
- AGUIAR, J. S. Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos 1ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.
- BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, de 20/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União n. 248 de 23/12/96. - Seção I, p. 27883. Brasília, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. ed 9. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO FÍSICA – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> acesso em 15/02/2023. Acesso em: 12 de ago. de 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 de ago de 2024.
- CARVALHO, R. E. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CHICON, José Francisco.; MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira Oliveira.; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul. Movimento, v. 17, n. 4, p. 185-202, 2011.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. Londrina, PR: EDUEL, 2008.
- DALLA DÉA, V. P. B. Guia de Inclusão na Educação Física na escola comum. Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Goiânia, GO: MEDIA LAB / CIAR UFG, 2019.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acessado em 12 de Ago. 2024.
- JESUS, J. B. Os Desafios Enfrentados pelo Professor de Educação Física no Ambiente Escolar. Trabalho Monográfico apresentado como requisito final para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Buritis – MG. Buritis-MG 2014.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Vigência. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NAÇÕES UNIDADES. Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 de agosto de 2024.

- PIROLO, Alda Lucia; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIFICULDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR. Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2 – 2005.
- RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.) VII ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2003, Niterói. Anais... Niterói: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Departamento de Educação Física e Desportos, 2003.
- ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. Sobre identidades e diferenças na escola. In: ROPOLI, E. A. et al. (org.). A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p.
- SOARES, C. A. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p.6-12,1996.
- SOARES, L. S. A. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: desafios e possibilidades. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação Física. Castelo do Piauí-PI, 2018.
- SOUTO, Maria da Conceição Dias. et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.762-775, jul./set. 2010.
- SOUZA, G. A. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Monografia apresentada como requisito final para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Polo Buritit. BURTITIS – MG 2017.
- SILVA, E. P.S.; SANTOS, J. C.; NERY, S. S. S.; BRITO, A. F. Professores de Educação Física e inclusão: ainda há caminhos para percorrer. Periódicos UFSM. Publicado em 07 de novembro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64461/49296> Acessado em: 10 de Agosto de 2024.
- SILVA, Aline Maira da. A relevância da Educação Física para a Inclusão de Escolares com necessidades educacionais especiais: percalços e conquistas ao longo da história. Disponível em: Fonte: Brasil Escola - <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/a-relevancia-educacao-fisica-para-inclusao-escolares-com-necessidades-educacionais-especiais.htm>. Acessado em 12 de ago. De 2024.



**INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC**

**Publicação Mensal da INTEGRALIZE**

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC**

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,  
CEP 88032-005.

**Telefone: (48) 99175-3510**

**<https://www.integralize.onlin>**