

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3

EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)





**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Ana Flávia Magalhães Pinto  
Andrey Rosenthal Schlee  
César Lignelli  
Fernando César Lima Leite  
Gabriela Neves Delgado  
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
Liliane de Almeida Maia  
Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
Roberto Brandão Cavalcanti  
Sely Maria de Souza Costa

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3


EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Jade Luísa Martins Barbalho Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	Wladimir de Andrade Oliveira
	
	Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)
	Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da  
educação aos processos de inclusão [recurso  
eletrônico] : percursos e práticas em cotidianos  
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –  
Brasília : Editora Universidade de Brasília,  
2025.

v.

Formato PDF.  
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento  
humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane  
(org.).

CDU 376

# Sumário

Apresentação . 11

## Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

### Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

*Silviane Barbato*  
*Fabiola Ribeiro de Souza*  
*Rossana Beraldo*

- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

Capítulo 2 . 51

### O Moodle como instrumento de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual

*Débora Machado*  
*Geane de Jesus Silva*

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



### Capítulo 3 . 73

## Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

*Cristiane Pacheco*

*Raquel Santana*

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

### Capítulo 4 . 85

## Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

*Emilene Coco dos Santos*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

### Capítulo 5 . 113

## Dialogando com o Transtorno do Espectro Autista: um estudo narrativo de caso

*Tainá Mani Almeida*

*Priscila Pires Alves*

*Lucia Maria de Assis*

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

## Práticas estruturadas

### Capítulo 6 . 129

#### A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

*Marcélia Fiedler Bremer Souza*

*Celeste Azulay Kelman*

Inclusão em educação: conceitos .	130
O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos .	131
O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade .	134
Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica .	136
O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços .	138
As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão .	140
Contexto familiar de Ricardo e percursos .	144
A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas .	144
Comentários conclusivos .	145

### Capítulo 7 . 150

#### Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

*Ingrid Brandão Lapa*

*Silviane Barbato*

Conhecendo como a criança se comunica .	157
Construindo novidades no jogo dialógico .	162
Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral .	165

### Capítulo 8 . 170

#### Criatividade no ensino: percursos de inclusão

*Eloisa de Fátima Cunha*

*Edileusa Borges Porto-Oliveira*

*Suellen Cristina Rodrigues Kotz*

*Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho*

Criatividade .	170
Criatividade e ensino inclusivo .	172
Criatividade e psicopatologias .	174
Apresentação e discussão do caso .	178
Escola .	181
Professora .	183
Ryan .	185
Comentários conclusivos .	188



Capítulo 9 . 193

## O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

*Viviane Cardoso*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

Capítulo 10 . 219

## O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

*Christiane Torloni Torres*

*Raquel Santana*

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236





Capítulo 11 . 238

**A aprendizagem matemática no contexto da sala de recursos: interações e adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem**

*Raimunda Maria de Oliveira*  
*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

**Percursos e práticas em cotidianos**

Capítulo 12 . 256

**Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família**

*Kathelem França*  
*Patrícia Campos-Ramos*  
*Fabiana da Silva*

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

**A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico**

*Tânia Lima*  
*Patrícia Campos-Ramos*

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

**Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva**

*Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro*

*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

Definindo as diversas formas de violência .	296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos .	297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências .	300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências? .	301
E o papel da escola nesse contexto? .	301
Aspectos metodológicos do estudo .	302
Prevenção e identificação das violências .	303
Sobre as negligências .	304
Violência física .	305
Violência psicológica .	306
Violência sexual .	306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização .	307
Comentários conclusivos .	308

Capítulo 15 . 314

**Como educar para um mundo nupérrimo**

*Maria do Amparo de Sousa*

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã .	321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão .	326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento .	328
Impactos em si da prática pedagógica descrita .	332

Sobre os autores . 343



Percursos e  
práticas em  
cotidianos



## Capítulo 14

# Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva

*Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro*

*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

Propomos neste capítulo discutir como se manifestam as diversas formas de violência contra pessoas com deficiência. Contamos com o relato da experiência profissional de orientadoras educacionais, a fim de conhecermos as situações identificadas por algumas escolas e de compreender como essas profissionais atuam na prevenção, orientação, acompanhamento e notificação dos casos aos órgãos de proteção e responsabilização em suas instituições, que abriram as portas para a realização deste estudo.

A violência contra crianças e adolescentes destaca-se como uma problemática complexa, que envolve fatores histórico-culturais, socioeconômicos, associados à invisibilidade e impunidade. Durante muito tempo, a infância não existia (ARIÈS, 1986), a criança e o adolescente eram considerados objeto de dominação dos adultos, o trabalho infantil não era visto como exploração, considerado fonte de renda e auxílio à família; as necessidades básicas como, educação, saúde e alimentação muitas vezes não eram atendidas, além da privação de afeto, maternagem e vinculação segura promotoras de desenvolvimento emocional saudável.

A situação da violência tem se destacado como uma preocupação mundial, reconhecida como um problema social que causa agravos à saúde. A violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo,

que envolve diferentes e complementares instâncias: saúde pública, poder judiciário, educação, sociedade civil organizada, dentre outras, no intuito de prevenir e combater essa terrível forma de violação de direitos. Apesar de conquistas como o direito à educação, a Declaração dos Direitos da Criança, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a elaboração e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, dentre outras providências, as crianças e os adolescentes são as maiores vítimas de negligência e violência física, sexual, psicológica.

### Definindo as diversas formas de violência

O Ministério da Saúde adota o conceito de violência utilizado pela Organização Mundial de Saúde, que a classifica como o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Na literatura encontram-se distintas classificações para as formas de violência, contudo, a classificação mais usual é: negligência, violência física, psicológica e sexual (MARINHO; AGUIAR, 2019). Será apresentada a seguir definição utilizada no Brasil (2002a, p. 12-13):

*Negligência e abandono:* assim são chamadas as omissões dos pais ou de outros responsáveis (inclusive institucionais) pela criança e pelo adolescente, quando deixam de prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência.

*Abusos físicos também denominados sevícias físicas:* são atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente,

com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima, deixando ou não marcas evidentes em seu corpo.

*Abuso sexual:* consiste em todo ato ou jogo sensual, relação heterossexual ou homossexual, cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade.

*Abuso psicológico:* constitui toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou adolescente para atender as necessidades psíquicas dos adultos.

Alguns estudos indicam que as diferentes formas não são excludentes, mas cumulativas. Dessa forma, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se ainda, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

### Raízes históricas da infância e a garantia de direitos

Ao resgatar as raízes históricas, encontra-se a ocorrência das diversas formas de violência contra crianças e adolescentes desde os tempos mais remotos (ARIÈS, 1986; PRIORE, 1999): crianças e adolescentes serviam como objeto de exploração dos adultos; a infância não existia, a criança não era considerada sujeito; não havia valorização do investimento afetivo e as relações se davam de forma hierarquicamente autoritária.

O adulto, detentor do poder e saber é quem estabelecia as condições e procedimentos a serem cumpridos passivamente pelas crianças e adolescentes, vistos como adultos com as mesmas responsabilidades e deveres, a exemplo do trabalho infantil; até nos casos de “crimes” cometidos por

menores, estes eram julgados como adultos. Assim é retratada a história das crianças e adolescentes no Brasil, marcada por vivências dos mais diversos tipos de violência, negligência e abandono.

Durante muito tempo o amparo legal inexistiu, ficando a infância e adolescência desprovidas de medidas de proteção. Conforme Vilela (2009), somente no século XIX, a criança começa a ter direito à educação e, apenas em 1924, foi realizada a 1ª Declaração dos Direitos da Criança. Um grande passo na garantia de proteção à infância e à adolescência foi dado com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentou a Constituição e passou a ter força de lei, sistematizando as garantias dos direitos infanto-juvenis no Brasil. Na perspectiva apresentada (BRASIL, 2002a), com a implementação do ECA, a concepção de atendimento à criança e ao adolescente mudou, pois a lei passou a exigir por parte da família, da sociedade e do Estado prioridade absoluta no provimento de suas necessidades. O ECA (BRASIL, 2002a) define o papel da saúde e da educação, identificando-os como esferas públicas com funções específicas e incumbindo a esses setores a responsabilidade de identificar, notificar os casos suspeitos e/ou confirmados de violência física, psicológica, sexual e negligência. A saúde, educação, segurança pública e outros segmentos da rede pública municipal, estadual, federal e de organizações não governamentais devem desenvolver ações de promoção e prevenção das violências, bem como prestar acolhimento e proteção a vítimas e familiares.

O artigo 245 do ECA compreende como infração administrativa a não notificação à autoridade competente dos casos suspeitos e/ou confirmados

por profissionais ou estabelecimentos de saúde e educação, sujeitos à multa de três a vinte salários-mínimos de referência. Portanto, cabe a esses segmentos a incumbência de se responsabilizar nos casos em que se configuram situações envolvendo violência infanto-juvenil. É notório que avanços aconteceram, e o ECA é o principal exemplo desta conquista, entretanto é necessária a prática eficiente de todos os pressupostos e rotinas estabelecidas neste estatuto (BRASIL, 2002b).

Os indicadores encontrados nas mais recentes pesquisas sugerem a negligência como o tipo de violência mais encontrado, seguido dos abusos físicos e do abuso sexual, e colocam a violência psicológica como tipo difícil de ser identificado pela falta de evidências e provas materiais de sua ocorrência. Contudo, encontram-se ainda dificuldades relacionadas às notificações de uma maneira geral, pois, notificar é de alguma forma denunciar as situações de violência sofridas e perpetuadas nas famílias, tornando-se um pedido de ajuda que visa romper com o pacto do silêncio e possibilita mudanças nas relações.

Sabe-se que a violência intra e extrafamiliar que afeta a classe infanto-juvenil no Brasil está ligada ao modelo de autoridade e dominação por parte dos adultos, pais, educadores e cuidadores de crianças e adolescentes, que se utilizam dessas medidas por acreditarem que tenham um fim pedagógico e corretivo, no entanto, ações como bater, ferir, menosprezar, negligenciar e abusar são contraproducentes e nocivas (BRASIL, 2002a).

Sabendo que a criança pode ser maltratada de múltiplas formas – desde a negligência, abandono, violência física, sexual, trabalho infantil, à exposição a situações de risco e ao crime –, entende-se que a violência ganha sentido conforme a cultura que a produz. Vários estudos constatam que situações de violência vivenciados na infância se perpetuam na vida adulta. Os modelos de educação coercitivos, baseados em punição corpórea recebidos pelos pais na infância são frequentemente reproduzidos com os próprios filhos, mantendo a violência física como forma de educação das crianças e adolescentes. Do mesmo modo, a perpetuação da violência sexual cometida por pessoas afetivamente próximas, em diferentes gerações, tem sido identificada (COSTA; PENSO; ALMEIDA, 2008; PENSO; NEVES, 2008; RAMOS; OLIVEIRA, 2008; RAMOS, 2010).



## Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências

Partindo da concepção de que o desenvolvimento humano é construído no contexto sócio-histórico (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001; KELMAN; 2015; SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010), é importante fazer uma breve análise do percurso histórico do Ensino Especial no Brasil, considerando que esse processo influencia as condições atuais de inclusão educacional e a maneira como a violência contra essa parcela da população vem sendo tratada ou negada ao longo do tempo.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência encontravam-se à margem da sociedade, vítimas das mais diversas formas de abandono e exclusão. Eram consideradas incapazes em vários aspectos, até mesmo em sua competência para poder decidir ou agir, assim, destituídas de seus direitos civis e do exercício da cidadania (KELMAN, 2015; MELO, 2003). Este é um estigma que ainda hoje repercute na inserção dessas pessoas na sociedade.

A deficiência, segundo Vigotski (2011) tem caráter tanto biológico como social, enfatizando que o desenvolvimento insuficiente observado nas pessoas com algum tipo de deficiência se deve à ausência de uma educação adequada, com base em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao das crianças consideradas normais. Tal compreensão teórica vem contribuindo para a construção de posicionamentos profissionais, sobretudo no campo da educação, que lutem contra o estigma de segregação que ronda as relações estabelecidas com pessoas com alguma deficiência.

A educação brasileira apresentou avanços significativos ao considerar a necessidade de inclusão social dos educandos com deficiência. Coelho (2010) elenca importantes instrumentos neste processo: Declaração de Salamanca (1994); Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001; Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, de Diretrizes de Educação na Educação Básica; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Política Nacional de Educação na perspectiva da

Educação Inclusiva (2008); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências?

Estudos apontam que as pessoas com deficiência se encontram em situação de vulnerabilidade às mais diversas formas de violência, principalmente tratando-se de crianças e adolescentes, casos em que se manifesta constante violação de direitos, além da dificuldade, muitas vezes, de autodefesa por conta das condições singulares e limitações específicas das deficiências (BRASIL, 2002a; DAY *et al.*, 2003; MONTONI, 2004; MOREIRA *et al.*, 2014).

Destaca-se ainda que, percorrendo a literatura, é notória a escassez de trabalhos científicos brasileiros publicados sobre a temática da violência contra pessoas com deficiência, principalmente ao se considerar a importância da parceria do contexto educacional na detecção e combate a essas práticas, o que amplia a importância e necessidade de estudos dirigidos a essa população (MARINHO; AGUIAR, 2019). A vivência de determinada forma de violência influirá no processo de desenvolvimento do sujeito e, em muitas situações, marca profundamente o ciclo vital.

E o papel da escola nesse contexto?

Entende-se que a escola deve estar atenta para combater e enfrentar as situações de violência e demais violação de direitos dos educandos e que seus profissionais devam estar aptos para atuar na prevenção, bem como identificar casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, como negligência, abandono, abuso físico e sexual. Evidentemente configuram situações inadequadas ao desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, o que não é diferente ao se tratar de infantes com deficiência, objeto de análise neste estudo.

Destaca-se a importância da integração e articulação da educação com a rede de proteção para melhor encaminhamento dos alunos e suas famílias mediante tais situações. Só assim será possível atuar de forma efetiva, minimizando os efeitos da violência, cada vez mais presente na comunidade escolar. Essa atuação se dá inclusive com a articulação das várias esferas governamentais e segmentos sociais, as chamadas redes de apoio social.

Conforme Cairus, Conceição e Sudbrack (2010) a rede social pode ser entendida como espaço privilegiado de proteção e ações conjuntas das várias esferas, podem se formar como espaço de continência das diversas formas de violência. Entende-se que o fenômeno da violência não tem uma causa única, sendo assim, deve-se atuar nas diversas frentes, na reunião dos diversos saberes, no intuito de desenvolver competências específicas e singulares de cada esfera, objetivando proporcionar às crianças e adolescentes a atenção e proteção necessárias para um desenvolvimento pleno.

### Aspectos metodológicos do estudo

A escolha metodológica para este estudo partiu da pesquisa qualitativa, perspectiva que considera importante a confrontação dos dados com o curso do pensamento, conforme múltiplas vias. Assim, os dados não devem alcançar um lugar supervalorizado em detrimento das ideias, mas devem ser utilizados como facilitadores das ideias (MACIEL; RAPOSO, 2015).

Foram escolhidas para realização desta pesquisa quatro instituições de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), localizadas em uma mesma região administrativa, sendo duas escolas inclusivas e dois Centros de Ensino Especial (CEE).

Participaram deste estudo quatro Orientadoras Educacionais (OE), uma por instituição de ensino. Neste capítulo, as participantes serão identificadas como Margarida e Rosa (Centros de Ensino Especial), Violeta e Gardênia (Escolas Inclusivas). A escolha das orientadoras educacionais se deu por entendermos que essa especialidade profissional deve atuar no processo de ensino-aprendizagem, intervindo assim, junto à equipe escolar, família e comunidade em geral a fim de minimizar os problemas

que interferem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo as diversas formas de violência uma dessas problemáticas.

Foram disponibilizadas às participantes os documentos autorizando a participação na pesquisa, que ocorreu no período de três meses e contou com um encontro presencial com cada participante, nas instituições de ensino em que trabalhavam. Procedeu-se à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação da pesquisa, atendendo às normas éticas relacionadas ao estudo com seres humanos, documento em que estão descritos os objetivos de trabalho e os procedimentos de construção de dados.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista que norteou os encontros com as OE, sempre gravados em áudio. Foram elencadas as seguintes categorias para análise: prevenção das violências nas escolas; ações realizadas; índices das violências contra os alunos com deficiências; acompanhamento e encaminhamentos de casos suspeitos ou confirmados aos órgãos de proteção e responsabilização.

### Prevenção e identificação das violências

De acordo com o relato das participantes, a prevenção das violências nas escolas é feita de modo geral através de palestras e trabalhos pontuais. Sobre os índices de violência contra os alunos com deficiência, não foram identificadas pelas entrevistadas situações passíveis de notificação para negligência e violência física; casos de violência sexual foram encontrados nos Centros de Ensino Especial, nas escolas inclusivas, mas as situações relatadas não eram de alunos com deficiência, objetivo deste estudo.

Os resultados encontrados evidenciam a dificuldade das escolas na elaboração e execução de um plano de trabalho efetivo de prevenção das diversas formas de violência. As ações realizadas são esporádicas e parece não haver seguimento das referidas palestras durante o ano letivo, dessa forma, há pouco impacto, o que possivelmente não promove reflexão e conscientização dos alunos e familiares.

Margarida demonstra desenvolver ações mais elaboradas, envolve a família, trabalha a garantia de direitos. Esse trabalho é fundamental,

considerando que essa parcela da população se vê desprovida da maioria desses direitos e tampouco os conhece.

### Sobre as negligências

Conforme os relatos de Margarida e Rosa dos CEE, as negligências são tratadas na escola de forma preventiva e, quando constatadas, as profissionais trabalham de forma pontual com as famílias, contudo, sem notificar essas situações ao Conselho Tutelar. As notificações encaminhadas ao Conselho Tutelar são os casos de alunos infrequentes, de acordo com Margarida e Violeta. Violeta revela a dificuldade do Conselho Tutelar em fornecer devolutivas à escola dos procedimentos adotados por eles e no acompanhamento das famílias encaminhadas.

Constatou-se ainda a inexistência de registros e notificação das negligências identificadas na escola, o que não contribui para o implemento de políticas públicas voltadas para este fim, bem como desresponsabiliza os autores, perpetuando muitas vezes essa forma de violência. Nesse sentido, é necessário que os educadores estejam preparados para identificar esses casos, que a escola ofereça acompanhamento adequado às famílias e que estas estejam articuladas à rede de apoio, a fim de oportunizarem os encaminhamentos devidos.

Já Rosa e Gardênia citam a negligência social. De acordo com relato de Gardênia “a maior negligência é do próprio Estado”; essa profissional citou emocionada os problemas diários enfrentados na escola inclusiva: falta de estrutura adaptada às pessoas com deficiência; despreparo dos educadores; falta de capacitação oportunizada pela rede aos educadores. Segundo ela, essa problemática é uma violência aos direitos dos alunos com deficiência. Esse depoimento retrata o cotidiano dos alunos inclusos no ensino regular.

O diálogo com Margarida, Rosa, Violeta e Gardênia evidencia situações de negligência familiar, social e do poder público, confirmando as pesquisas que consideram a negligência a principal forma de violência.

## Violência física

Margarida relata que, nessas situações, a família é chamada à escola; Rosa diz que são poucos os casos em que a criança apresenta sinais e sintomas de agressão física. Ambas as entrevistadas dos Centros de Ensino Especial citam ocorrências de autoagressão e cortes e pancadas acidentais, além das agressões entre alunos. Violeta identificou um caso de aluno do ensino regular, que não foi investigado, pois a criança não voltou a se queixar das agressões. Por fim, conforme Gardênia, não foram identificadas situações de violência física contra os alunos com deficiência em sua escola.

Historicamente a punição corpórea, violência física, tem sido utilizada para justificar modelos educativos de introdução de limites, de correção. Sabe-se que esses modelos não alcançam resultados positivos, e nada tem de educativo, pois nessas famílias as funções de cada membro estão distorcidas e as dinâmicas familiares e os padrões de comunicação precisam ser repensados e modificados (RAMOS, 2010).

Assim, são observadas inúmeras situações (ASSIS *et al.*, 2010; SOUZA, 2013) em que crianças agredidas fisicamente em casa reproduzem esse comportamento, pois essa é a forma com que aprendem a lidar com os problemas. Na escola, esses casos passaram a ter importância a partir do ECA, que responsabiliza também o educador pela proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Contudo, os depoimentos mencionados demonstram que as escolas ainda encontram dificuldade na identificação e combate a essa forma de violência. Essa situação foi relatada por Violeta, quando declarou esperar que a criança revele verbalmente a agressão sofrida. É importante ressaltar que, em muitos casos, os sinais e sintomas são os principais indicadores, e é a eles que o educador precisa estar atento.

Em nenhum dos casos as situações de violência física foram notificadas ou encaminhadas ao Conselho Tutelar ou outros órgãos de proteção, o que impossibilita o acompanhamento dessas famílias, com vistas à cessação da violência física.

## Violência psicológica

Rosa e Gardênia revelam a dificuldade de aceitação da condição dos filhos pela família, o que pode configurar a violência psicológica devido às expectativas irreais sobre os filhos, com cobrança de desempenho além do que podem alcançar. Os familiares podem ainda desqualificar a criança com deficiência ao compará-la com os outros filhos ou amigos.

Segundo Margarida, em alunos com deficiência intelectual é difícil reconhecer que estão vivenciando violência psicológica devido à dificuldade de expressarem tal situação. Esse relato reforça a postura apresentada por Violeta sobre a violência física, em que se espera que a revelação seja feita verbalmente pelo aluno, o que dificilmente acontece, inclusive por eles próprios não reconhecerem, em muitos casos, determinadas situações como violentas.

Os relatos referidos estão de acordo com os estudos que consideram a violência psicológica como tipo difícil de ser identificado, pela falta de evidências e provas materiais de sua ocorrência. Nesse sentido, é necessário o olhar atento dos educadores para os sinais que podem configurar a violência psicológica (BRASIL, 2002; FALEIROS; FALEIROS, 2008).

## Violência sexual

Esse estudo demonstrou que a violência sexual é a mais identificada nas escolas, além de ser o tipo mais notificado aos órgãos de proteção e responsabilização, com consequente acompanhamento às vítimas e suas famílias. Foram identificados três casos de violência sexual nas escolas de ensino especial, conforme apresentados por Margarida e Rosa.

Os agressores foram considerados desconhecidos em duas situações, e em outra o vizinho da vítima foi identificado como autor dos atos. Conforme apontam as pesquisas, os principais tipos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro das famílias (violência intrafamiliar), muitas vezes praticada no ambiente doméstico, por pessoas da família, cuidadores ou pessoas próximas da família

(violência doméstica), entretanto, também acontece em outros contextos, como escolas, creches, abrigos, comunidade e ambientes sociais de forma geral (FALEIROS; FALEIROS, 2008; RAMOS; OLIVEIRA, 2008; BARROS; DESLANDES, BASTOS, 2016).

A experiência em atendimentos com as famílias das crianças em situação de violência sexual constata a dificuldade dos demais membros em revelar o abuso sexual, principalmente quando o autor é da família, geralmente, pai, padrasto, irmão, avô, tio, primo – além de autoras que também são identificadas em diversas situações. Em muitos casos, o autor/a é o provedor da família, com quem os demais membros têm laços afetivos difíceis de romper, mesmo após descoberta a violência sexual. Esse é um dos motivos pelos quais a violência extrafamiliar é identificada com maior facilidade, contudo, os educadores precisam estar atentos às situações suspeitas no ambiente familiar, pois nessas situações a violência se perpetua caso não seja constatada e encaminhada adequadamente (FALEIROS; FALEIROS, 2008; HABIGZANG *et al.*, 2006; PENSO; NEVES, 2008).

### Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização

Somente Margarida considera que em sua escola os educadores estão atentos a qualquer forma de violência, procedendo ao encaminhamento dos casos quando necessário. Rosa, Violeta e Gardênia revelam que as dificuldades na identificação das violências são reais. Por fim, Rosa confirma ainda a situação de vulnerabilidade a que estão expostas as pessoas com deficiência, pois considera que a vivência de violência por essa parcela da população pode ser maior em virtude de suas limitações.

Esta realidade exige dos educadores que atuam no ensino especial e na inclusão escolar um olhar muito mais atento e aguçado para qualquer indício que configure uma possibilidade de violência contra os alunos com deficiência. Finalizando, Gardênia, confirma o que dizem os estudos, que a violência ocorrida em ambiente familiar é velada (encoberta), motivo pelo qual os educadores devem estar preparados para o enfrentamento dessa situação.



A subnotificação das violências ainda é realidade no Brasil, apesar da determinação legal e compulsória de alertar as autoridades competentes. A violência sexual é carregada de incertezas e o despreparo da rede no tratamento desses casos é constatado nas diferentes esferas do sistema, que envolve profissionais de saúde, educação, judiciário, dentre outros. Portanto, a efetividade da intervenção e acompanhamento dessas situações envolve preparo e manejo adequado, além da atuação conjunta, articulada e integrada das referidas instâncias (HABIGZANG *et al.*, 2006; BARROS; DESLANDES, BASTOS, 2016).

### Comentários conclusivos

O estudo que ora compartilhamos indica que situações de violência contra os educandos com deficiência dificilmente são identificadas na escola, fato comprovado pelos baixos índices encontrados nesta pesquisa, o que não condiz com as estatísticas de violência contra crianças e adolescentes de uma maneira geral. Conforme os relatos das participantes, essa realidade aponta para a dificuldade dos educadores na identificação e acompanhamento adequado dos casos.

A prevenção das violências nas escolas se dá basicamente mediante palestras e trabalhos pontuais. Não se trata de uma atuação constante, inserida nos projetos da escola no decorrer do ano letivo. Considerando a violência como um fenômeno complexo, que tem influência negativa para o desenvolvimento dos que a vivenciam, o combate a ela deve envolver ações efetivas e prioritariamente permanentes de combate.

Para isso, a escola deve contar com uma rede de apoio integrada e atuante, a fim de que os envolvidos possam se orientar, mediante debates e discussões periódicas sobre esta temática, dentre outras medidas que se fizerem necessárias. Segundo as orientadoras entrevistadas, suas escolas não integram ou dispõem ativamente de uma rede de apoio, situação que dificulta o desenvolvimento de estratégias adequadas de prevenção e acompanhamento das situações de violência contra os educandos.

Este estudo mostrou ainda que as escolas de ensino especial, contexto teoricamente “excludente”, apresentaram condições mais apropriadas no desenvolvimento de ações preventivas e no tratamento das violências constatadas. Essa realidade é preocupante, pois revela as inadequações ainda encontradas na Educação Inclusiva no que se refere à proteção e garantia de direitos das pessoas com deficiência.

A violência sexual foi à única forma de violência que, ao ser identificada, é notificada aos órgãos de proteção e responsabilização (Conselho Tutelar, Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente). As situações de violência física, negligência e violência psicológica encontraram-se na categoria indefinida, na maioria dos casos, não havendo, portanto, uma atuação consistente contra essas formas de violência no âmbito educacional. A prevenção é realizada de maneira esporádica, mediante palestras e ações muitas vezes não continuadas no decorrer do ano letivo.

Por fim, vários são os desafios no campo educacional e das áreas afins para que a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência seja efetivada na prática, garantindo assim os direitos dessa população conforme previsto na legislação. Contudo, é preciso que qualquer forma de violência não seja mais tolerada, que tais situações sejam adequadamente identificadas e acompanhadas no ambiente escolar.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/impactos\\_violencia\\_escola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/impactos_violencia_escola.pdf) Acesso em: 7 nov. 2023.

BARROS, Ana Cláudia Mamede Wiering de; DESLANDES, Suely Ferreira; BASTOS, Olga Maria. A violência familiar e a criança e o adolescente com deficiências. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 32, n. 6, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/CfdHDXVFL7K6jdxGQwBz7f/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A psicologia do desenvolvimento. *In*: BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 97-113.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a. 48 p. (Série A, Normas e Manuais Técnicos, n. 167).

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990*. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2002b.

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

CAIRUS, Raquel Cristina dos Reis; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. A questão psicossocial da proteção e do risco de crianças e adolescentes. *In*: AMPARO, Deise Matos; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; BRASIL, Katia Tarouquella; MARTY, François (org.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 253-279.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Inclusão Escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 55-72.

COSTA, Liana Fortunato; PENSO, Maria Aparecida; ALMEIDA, Tania Mara Campos. O grupo multifamiliar: uma intervenção no abuso sexual infantil. *In*: COSTA, Liana Fortunato; DE LIMA, Helenice Gama Dias (org.). *Abuso sexual: a justiça interrompe a violência*. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 35-53.

DAY, Vivian P.; TELLES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique; AZAMBUJA, Maria Regina Fay; MACHADO, Denise Arlete; SILVEIRA, Marisa Braz; DEBIAGGI, Moema; REIS, Maria da Graça; CARDOSO, Rogério Göettert; BLANK, Paulo. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria*, Porto Alegre, suplemento 1, p. 9-21, abril 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 100p. (Coleção Educação para Todos)

HABIGZANG, Luisa F.; AZEVEDO, Gabriela Azen; KOLLER, Silvia Helena; MACHADO, Paula Xavier. Fatores de risco e proteção na rede de Atendimento a crianças Vítimas de Violência Sexual. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, Educação e Cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2015.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael (org.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: atribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2015.

MARINHO, Rachel Amorim Quirino da Costa; AGUIAR, Ricardo Saraiva. A atenção primária como eixo estruturante da redução dos indicadores de violência contra crianças e adolescentes. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, v. 8, n. 2, p. 228-241, 2019.

MELO, Gabriela Sousa. *Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONTONI, Rafael. Caracterização da violência contra pessoas com deficiências no município de São Carlos. III Jornada de Análise do Comportamento UFSCar. 2006. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2006/01/25/caracteriza-o-da-viol-ncia-contra-pessoas-com-defici-ncia-no-munic-pio-de-s-o-carlos/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; BASTOS, Olga Maria; BASTOS, Liliana Cabral; SOARES, Ana Helena Rotta; SOUZA, Waldir da Silva; SANCHEZ, Rachel Niskier. Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, p. 3869-3878, 2014.

PENSO, Maria Aparecida; NEVES, Viviane Legnani. Abuso sexual infantil e transgeracionalidade. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (org.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008. p. 123-142.

PRIORE, Mary Del. Apresentação. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 9-17.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo. Violência como padrão de comunicação familiar. In: MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana Fortunato (org.). *Temas da clínica do adolescente e da família*. São Paulo: Ágora, 2010. p. 149-163.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo; OLIVEIRA, Kamilla Dantas. Transgeracionalidade percebida nos casos de maus-tratos. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (org.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008. p. 99-122.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBEIRO, Julia Cristina Coelho; MIETO, Gabriela. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: concepções na perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 11-52.

SOUZA, Sandra das Dores. *O treinamento de pais como instrumento de diminuição da violência*. Orientadora: Elza Machado de Melo. Co-orientadora: Márcia Cristina Alves. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional de Promoção de Saúde e Prevenção da Violência) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

## Sobre os autores



**Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho** – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

**Celeste Azulay Kelman** – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

**Débora Machado** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

**Christiane Torloni Torres** – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

**Cristiane Pacheco** – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

**Edileusa Borges Porto-Oliveira** – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Eloisa de Fátima Cunha** – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Emilene Coco dos Santos** – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

**Fabiana da Silva** – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

**Fabiola Souza de Ribeiro** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.



**Gabriela Sousa de Melo Mietto** – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

**Geane de Jesus Silva** – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

**Ingrid Brandão Lapa** – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

**Kathelem de Oliveira dos Santos França** – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

**Lucia Maria de Assis** – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

**Maria do Amparo de Sousa** – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

**Marcélia Fiedler Bremer Souza** – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

**Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro** – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

**Juliana Eugênia Caixeta** – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

**Patrícia Campos-Ramos** – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

**Priscila Pires Alves** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

**Raimunda Maria de Oliveira** – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

**Raquel Santana** – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

**Rossana Beraldo** – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

**Silviane Barbato** – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

**Suellen Cristina Rodrigues Kotz** – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Tainá Mani Almeida** – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

**Tânia de Sousa Lima** – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

**Viviane Flávia Cardoso** – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.



Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e da UAB/UnB.

EDITORA



**UnB**

