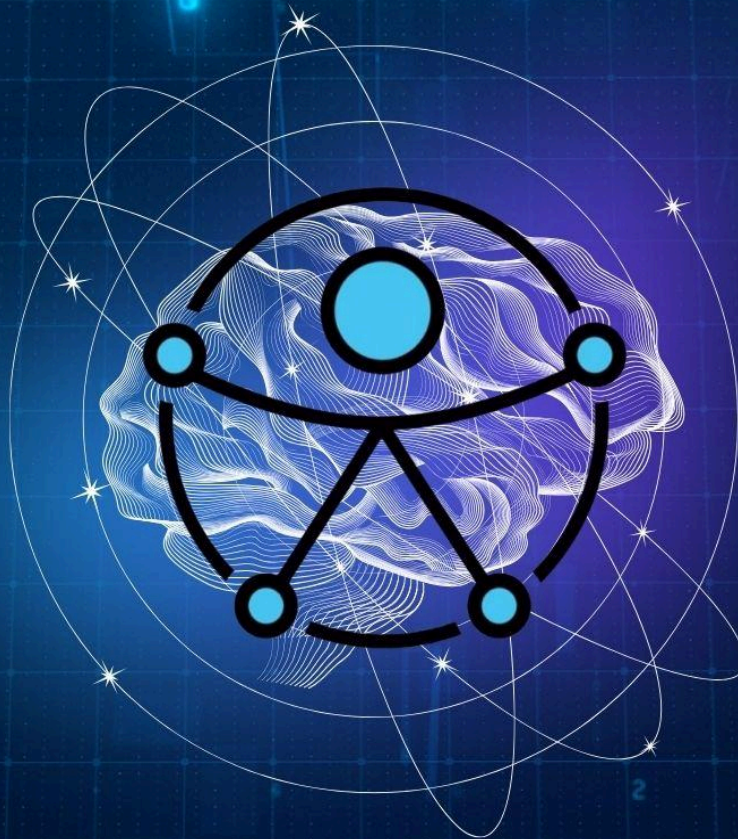


COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES E PRÁTICAS NO
ENCONTRO DE EDUCADORES DO

CENTRO DE FORMAÇÃO, EXTENSÃO, INOVAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, LAZER E SAÚDE



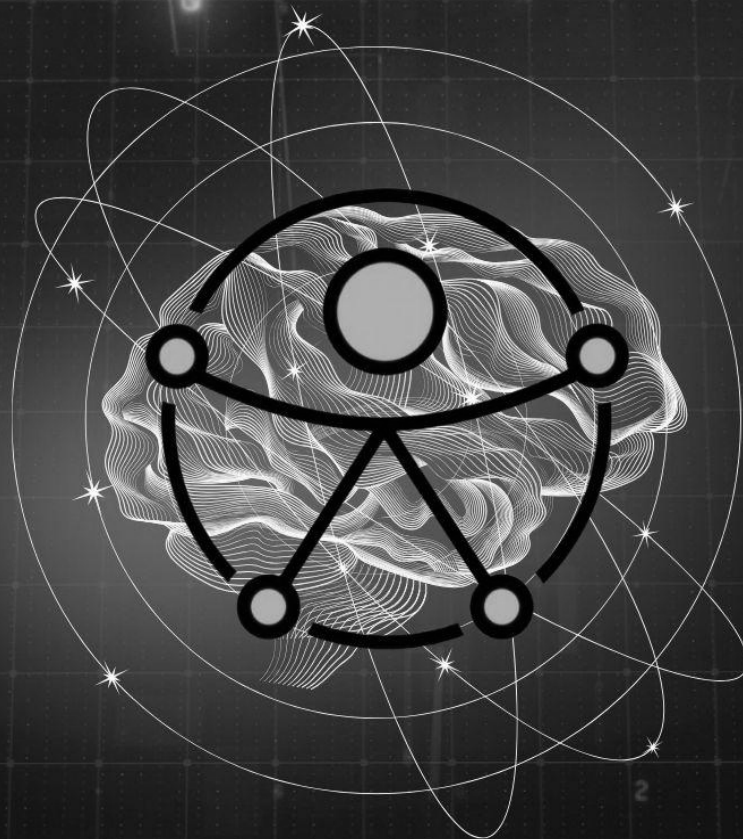
MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO
FÁBIO PEREIRA VAZ
RUHENA KELBER ABRÃO
(ORGANIZADORES)



COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES E PRÁTICAS NO
ENCONTRO DE EDUCADORES DO

CENTRO DE FORMAÇÃO, EXTENSÃO, INOVAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, LAZER E SAÚDE



MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO
FÁBIO PEREIRA VAZ
RUHENA KELBER ABRÃO
(ORGANIZADORES)



EDUFT
Conhecimento na palma da mão

Marlon Santos de Oliveira Brito

Fábio Pereira Vaz

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

(Organizadores)

Comunicação Socioemocional na
Educação: Reflexões e Práticas no
Encontro de Educadores do
Cepels/UFT

Volume único

Marlon Santos de Oliveira Brito

Fábio Pereira Vaz

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

(Organizadores)

Comunicação Socioemocional na
Educação: Reflexões e Práticas no
Encontro de Educadores do
Cepels/UFT

1ª Edição

Volume único

PALMAS

2026

Universidade Federal do Tocantins Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora
Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitor
Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças
(PROAD)
Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento
(PROAP)
Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
(PROEST)
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e
Assuntos Comunitários (PROEX)
Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento
de Pessoas (PROGEDEP)
Michelle Matilde Semiguen Lima
Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)
Valdirene Gomes dos Santos de
Jesus

Pró-Reitora de Pesquisa e
Pós-Graduação (PROPESQ)
Flávia Lucila Tonani

Pró-Reitora de Tecnologia e
Comunicação (PROTIC)
Olivia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial
Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Capa: Ruhena Kelber Abrão
Diagramação: Marlon Santos de Oliveira Brito
Revisão Linguística: Os Autores
Revisão Técnica: Nubia Pereira Brito Oliveira

DOI: 10.20873//_eduft_2026_50

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Comunicação socioemocional na educação [livro eletrônico] : reflexões e práticas no encontro de educadores do Cepels/UFT / organização Marlon Santos de Oliveira Brito, Fábio Pereira Vaz, Ruhena Kelber Abrão Ferreira. -- Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2025.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-5390-263-3

1. Comunicação social 2. Educação inclusiva
3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Qualidade do ensino I. Brito, Marlon Santos de Oliveira.
II. Vaz, Fábio Pereira. III. Ferreira, Ruhena Kelber Abrão.

25-310641.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



www.uft.edu.br/centros/cepels



www.to.gov.br/seduc



www.to.gov.br/seduc/profe/

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne os resultados de uma experiência formativa e coletiva realizada no âmbito da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, integrante do Curso de Especialização em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação, ofertado pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins (Cepels/UFT) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO).

Os três organizadores comungam com o que os autores dos capítulos apresentam em suas construções, experiências e aprendizagens ao longo de suas formações e em vivências familiares, profissionais e técnicas. E compartilham um dos objetivos do curso ao se tornar um marco para a formação de profissionais comprometidos com a educação inclusiva e de qualidade. Diante do fenômeno que evidencia o aumento da conscientização e dos diagnósticos relacionados a essas condições, torna-se urgente a qualificação de educadores e técnicos capazes de atuar com ética, sensibilidade e competência.

Ele segue o encantamento do sentir de Husserl (2006), cuja fenomenologia propõe métodos de suspensão dos juízos da "atitude natural" e voltar-se ao fenômeno em si, permitindo que a consciência o experiencie e sinta de forma pura. Seguindo esse movimento, o livro fundamenta a construção de um conhecimento rigoroso e sensível, no qual o encantamento surge do olhar renovado, capaz de revelar o mundo em sua essência, livre dos preconceitos do senso comum.

Em cada capítulo, compartilha-se com leveza o entendimento do que se acredita sobre a temática, desde vivências às teorias científicas, com suas respectivas percepções imediatas, não para negar a realidade, mas para libertar a consciência das pressuposições e permitir a descrição dos fenômenos tal como se manifestam (Husserl, 2006). Nessa perspectiva, aproxima-se do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), que descreve um modelo de pensamento e organização descentralizado, não hierárquico e em constante mutação. Este livro é uma parte deste rizoma, ao valorizar a conexão, a heterogeneidade e a multiplicidade, romper com a rigidez das estruturas tradicionais e estimular a criação e a experimentação; princípios que também norteiam as práticas educativas e reflexivas apresentadas nesta publicação.

A proposta é parte de um projeto maior, que vai além do curso e dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (ONU, 2025), ao promover a aprendizagem ao longo da vida e assegurar oportunidades educativas equitativas em todos os momentos e idades (Brito e Osório, 2024). Além de favorecer a identificação precoce e intervenções eficazes, a formação compartilhada contribui para ampliar a inclusão e a acessibilidade em ambientes escolares e sociais, fortalece a pesquisa e a prática pedagógica, e, sobretudo, possibilita avanços que impactam diretamente a qualidade de vida e o desenvolvimento integral das pessoas com TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação.

O Cepels/UFT se constitui como um espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo cursos e projetos que fortalecem a educação básica e a formação continuada de profissionais. Dentro desse contexto, o curso de especialização busca atender a uma demanda urgente: compreender e ampliar práticas inclusivas e socioemocionais que favoreçam o

desenvolvimento integral de pessoas com síndromes, transtornos e déficits, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da escola e da sociedade.

A Seduc-TO é parceira estratégica na consolidação desta iniciativa, reafirmando seu compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação e com a construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade. Ao apoiar a realização do curso de Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação, a Seduc fortalece políticas educacionais voltadas à equidade, amplia oportunidades de desenvolvimento profissional e contribui para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A abertura do encontro foi inspirada pela conferência de António Nóvoa sobre “A transformação da escola e a formação de professores”, provocando os participantes a refletirem sobre o papel da educação frente às exigências contemporâneas e à necessidade de novas posturas pedagógicas. A partir dessa motivação inicial, os educadores foram organizados em sete grupos que representam categorias da comunidade escolar: diretores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, professores, técnicos de apoio e pais/responsáveis, garantindo a representatividade de diferentes olhares e experiências do cotidiano escolar.

Cabe destacar que, embora a organização do encontro tenha contemplado diferentes categorias da comunidade escolar, não foi incluída a categoria de alunos. A decisão ampara-se no perfil específico dos participantes, composto majoritariamente por profissionais da educação, técnicos de outras áreas e familiares, o que conferiu ao evento um caráter formativo voltado ao olhar pedagógico, gestor e de apoio. Ainda assim, as reflexões

construídas mantiveram o compromisso com a centralidade do estudante no processo educativo, reconhecendo sua voz e presença como finalidade última das práticas de inclusão e comunicação socioemocional.

A metodologia do encontro privilegiou a construção colaborativa. Em cada grupo, foram realizadas discussões, levantamentos de experiências e identificação de desafios, resultando na seleção de palavras-chave que sintetizam reflexões centrais sobre a comunicação socioemocional. Essas palavras foram acompanhadas de descrições contextualizadas, conectadas a referências científicas e legislativas, além da produção de imagens com apoio de ferramentas de Inteligência Artificial, que ampliaram a dimensão estética e simbólica do trabalho.

O processo foi organizado em etapas e blocos de produção distribuídos entre os períodos do encontro, culminando em validações coletivas que garantiram a integração entre as categorias participantes. O resultado final é um compilado de reflexões, conceitos, estratégias e práticas que visam fortalecer a comunicação socioemocional na educação básica, especialmente no atendimento a pessoas com síndromes, transtornos e déficits.

Após o encerramento do encontro presencial, os grupos mantiveram o diálogo com os organizadores por meio de e-mails e mensagens via WhatsApp, a fim de realizar ajustes nos textos, inserir referências complementares e acrescentar informações que aprimoraram o conteúdo produzido. Esse processo de interlocução contínua possibilitou o refinamento coletivo do material, assegurando maior coerência entre as partes e fortalecendo o caráter colaborativo e formativo da proposta.

A bibliografia apresentada nesta obra foi selecionada para fornecer subsídios teóricos e práticos sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica, bem como

sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de aprendizagem e inclusão (Abrão, et al. 2025). Ela contempla estudos recentes que abordam experiências e resultados no ensino fundamental, especialmente no contexto da pandemia, evidenciando a relevância das habilidades socioemocionais para o enfrentamento de desafios escolares e sociais.

Durante o encontro, os participantes tiveram a oportunidade de aplicar na prática o que é apontado por Abrão, et al. (2025) quanto ao uso das TDIC, incluindo ferramentas de Inteligência Artificial, como o ChatGPT, para apoiar a organização textual, a construção de imagens e a elaboração de descrições acessíveis das imagens, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão possam compreender o conteúdo visual. Essa experiência demonstrou como a integração de tecnologias digitais e recursos de IA pode potencializar a comunicação socioemocional, favorecer a inclusão e ampliar o alcance das estratégias pedagógicas, alinhando-se aos objetivos formativos do curso e às demandas contemporâneas da educação inclusiva (Brito e Osório, 2024).

Todos os participantes do encontro tiveram acesso a uma sugestão de resumo, elaborada como modelo para orientar a estruturação de seus trabalhos e reflexões. Esse modelo indicava a organização do estudo, incluindo o tema, a vinculação à disciplina e ao projeto de pós-graduação, os objetivos, a metodologia baseada em entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, a análise de dados na perspectiva fenomenológica (Bicudo, 2020) e o uso de técnicas de categorização (Bardin, 2011). A disponibilização do guia permitiu que cada grupo construísse seu resumo de forma consistente, garantindo clareza, coerência e alinhamento com os objetivos do curso, da disciplina e com a proposta colaborativa e inclusiva do encontro.

Mais do que um registro de atividades, este livro constitui-se como uma obra de referência e inspiração para educadores, gestores, técnicos e famílias que buscam construir ambientes inclusivos, humanos e capazes de promover o desenvolvimento integral. Ao reunir vozes e experiências do Tocantins, reafirma-se a importância da colaboração e da formação continuada como caminhos para uma escola mais justa, afetiva e transformadora (Freire, 1996). Nesse percurso, evidencia-se também o alcance dos objetivos do curso e da disciplina, fortalecidos pela parceria entre o Cepels/UFT e a Seduc, que tornam possível integrar teoria, prática e compromisso social em prol de uma educação inclusiva e equitativa.

Este material também se mostra relevante para aqueles que desejam compreender como o ensino, a pesquisa e a extensão podem se orientar pelos caminhos da Fenomenologia (Bicudo, 2020). Ao valorizar a experiência vivida e a escuta sensível dos sujeitos, a obra oferece subsídios para que pesquisadores identifiquem significados, construam interpretações e reconheçam a singularidade das práticas e narrativas no campo da educação inclusiva (Brito e Osório, 2024). Dessa forma, contribui não apenas para a formação profissional, mas também para o avanço de abordagens investigativas comprometidas com a compreensão profunda da realidade humana.

Marlon Santos de Oliveira Brito

Fábio Pereira Vaz

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Organizadores

PREFÁCIO

A educação, além de ser um espaço de construção de saberes, é um campo de relações humanas. É onde se aprendem valores, se compartilham emoções e se constroem sentidos coletivos. O livro *“Comunicação Socioemocional na Educação: Reflexões e Práticas no Encontro de Educadores do Cepels/UFT”* traduz esse ideal de forma exemplar. Ele nasce do diálogo entre universidade e escola pública, e reflete o compromisso de educadores que compreendem que ensinar e aprender são atos profundamente afetivos e éticos.

A proposta desta obra nos leva a reconhecer que a comunicação socioemocional é o elo que sustenta a inclusão, a empatia e o desenvolvimento integral. Ela não é apenas uma competência a ser aprendida, mas uma atitude diante da vida e das pessoas. Em cada capítulo, percebe-se a dedicação dos autores em transformar desafios educacionais em oportunidades de crescimento coletivo, com base na escuta, na reflexão e na prática humanizada.

O primeiro capítulo, *“Parceria Escola-Família no Desenvolvimento de Estudantes com TEA: a Construção da Comunicação Socioemocional”*, nos provoca a repensar a relação entre escola e família como uma parceria de confiança e corresponsabilidade. Ao apresentar o olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista, o texto ressalta que acolher é também compreender e se abrir ao diálogo. A escuta ativa e o

empoderamento familiar se revelam aqui como chaves para a verdadeira inclusão.

No segundo capítulo, *“Estratégias de Inclusão para Crianças com TDAH: Subsídios para Coordenadores Pedagógicos”*, encontramos um material de apoio que vai além da teoria: trata-se de um instrumento de ação. Os coordenadores pedagógicos são convidados a atuar como mediadores da compreensão, oferecendo suporte aos professores e famílias. As reflexões sobre manejo pedagógico e comunicação assertiva mostram que a empatia é um caminho eficaz para transformar comportamentos e promover aprendizagem significativa.

O terceiro capítulo, *“Guia de Comunicação para Gestores dos Anos Iniciais na Era dos Transtornos: do Diagnóstico ao Acolhimento”*, destaca o papel fundamental dos gestores escolares na condução de diálogos sensíveis. Em tempos que diagnósticos são frequentemente tratados com estigma, esta proposta nos lembra que comunicar é acolher. A clareza, o cuidado e o respeito se tornam instrumentos de gestão humanizadora, promovendo uma escola que valoriza a diversidade e transforma dificuldades em oportunidades de cooperação.

O quarto capítulo, *“Guia Prático do Orientador Educacional para Trabalhar com Estudantes com Transtorno do Espectro Autista”*, é uma verdadeira ferramenta de formação continuada. Ao abordar temas como acolhimento, escuta ativa e pertencimento, os autores revelam que a orientação educacional é um espaço de mediação afetiva e social. A integração entre tecnologia, diálogo e sensibilidade contribui para fortalecer vínculos e garantir que cada estudante se sinta parte do ambiente escolar.

No quinto capítulo, *“Estratégias para Atuação do Profissional de Apoio Escolar junto aos Estudantes com TEA”*, o foco recai sobre

um grupo de profissionais cuja presença é indispensável para a inclusão: os apoiadores escolares. O texto evidencia a importância da formação e da autonomia desses profissionais, que, ao lado dos docentes, constroem pontes entre o conhecimento e o afeto. A integração, a comunicação e o reconhecimento do papel desses agentes são essenciais para o sucesso da inclusão.

O sexto capítulo, *“Supervisão Escolar e Comunicação Socioemocional: Caminhos para a Inclusão e Superação de Estigmas”*, amplia o olhar sobre a gestão escolar e convida os supervisores a serem protagonistas da mudança. A obra mostra que a supervisão educacional vai além do acompanhamento pedagógico: ela é também um espaço de escuta e acolhimento. As reflexões apresentadas nos fazem pensar em uma escola democrática, que aprende com as diferenças e se fortalece na diversidade.

Por fim, o sétimo capítulo, *“A Invisibilização do Estudante com TEA: Estratégias Socioemocionais e Pedagógicas para a Prática Docente Inclusiva”*, nos emociona pela sensibilidade e compromisso ético dos autores. A obra rompe o silêncio que muitas vezes cerca o estudante invisibilizado, devolvendo-lhe voz, lugar e pertencimento. O convite à prática docente inclusiva, fundamentada no planejamento, na responsabilidade e na afetividade, reafirma que a educação é, acima de tudo, um ato de visibilidade humana.

Acredito que cada capítulo deste livro é uma semente de transformação. As experiências aqui relatadas, nascidas em um dos encontros do Cepels/UFT, mostram que a pesquisa, a extensão e a formação docente podem e devem caminhar juntas. Este trabalho coletivo inspira gestores, professores e equipes pedagógicas a reconhecerem que comunicar é cuidar, e que toda ação educativa se fortalece quando é guiada pela emoção, pela

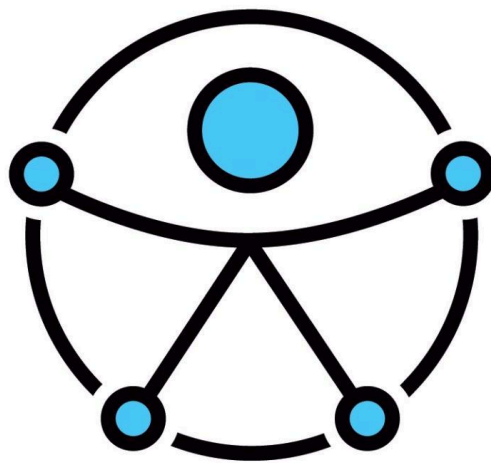
escuta e pela empatia das diferenças, inclusive aquelas que estão em cada um de nós, em nossas formações humanas e técnicas.

Como atual Secretária Municipal da Educação de Palmas, sinto-me honrada em prefaciar uma obra que dialoga com os princípios de uma educação pública comprometida com o desenvolvimento integral de cada estudante. Que estas páginas possam ecoar nos espaços escolares como convite à reflexão, à escuta e à construção de um futuro mais humano e inclusivo.

Anice de Souza Moura
Secretária Municipal da Educação de Palmas

SOBRE O SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE

Este livro faz uso do Símbolo Internacional de Acessibilidade, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. O símbolo apresenta uma figura humana universal com braços abertos, conectada a um círculo, representando inclusão e equiparação de oportunidades (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, s.d.).



Elaborado pela Unidade de Desenho Gráfico do Departamento de Informação Pública da ONU, o símbolo expressa esperança, igualdade de acesso e participação plena, sem privilegiar uma deficiência específica (PREFEITURA DE OSASCO, 2024).

Conforme diretriz da ONU, o uso do logotipo não implica endosso da Organização (COELHO, 2023) e no Brasil ganhou reconhecimento institucional recente: o Senado aprovou seu uso como Símbolo Internacional de Acessibilidade, reforçando seu caráter abrangente e representativo (SENADO FEDERAL, 2025).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
PREFÁCIO.....	9
SUMÁRIO.....	10

CAPÍTULO 1..... 14

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA: A CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.14

Eliane Oliveira Santos Araújo
Flávia Lustosa de Alencar
Jadson Lobato Gonçalves
Kátia Cilene Siqueira da Silva Leite
Alessandra Andrade Rezende
Leilane Silva Carvalho
Lusiana Veloso de Moraes Santos
Marilene Carvalho Soares

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	17
Tabela 1: Palavras-Chave e Significados na Comunicação Socioemocional.....	19
3 ACEITAÇÃO NAS FAMÍLIAS.....	21
Imagem 1: Capa do Livro Aceitação.....	22
4 O DIÁLOGO.....	23
4.1 Carta aos pais e responsáveis.....	23
4.2 Relato de uma Mãe.....	25
5 PAINEL E PODCAST SOBRE ACOLHIMENTO.....	28
Imagem 2: Acolhimento às Famílias com TEA.....	29
5.1 PodCast.....	30
5.1.1 Roteiro para PodCast.....	30
6 EMPODERAMENTO DAS FAMÍLIAS.....	33
Imagem 4: Empoderamento de Famílias e Crianças com TEA.....	34

7 RODA DE CONVERSA COM PAIS.....	35
7.1 Roteiro para Roda de Conversa.....	36
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
 CAPÍTULO 2.....	 40
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TDAH: SUBSÍDIOS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	40
	Camilla Coáglio Peixoto Célia Cirqueira da Silva Maria Aparecida Fernandes de Sousa Maurinéia Borges Silva Núbia Daiana Mota Carvalho
1 INTRODUÇÃO.....	41
2 ESTRATÉGIAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	44
3 IMAGENS ILUSTRATIVAS DAS PRÁTICAS APRESENTADAS.....	49
Imagem 1: “Atenção em Foco: Desafios de uma Criança com TDAH”	49
Imagem 2: Apoio e Compreensão na Escola.....	50
Imagem 3: Interações e Desafios: Crianças com TDAH no Cotidiano Escolar.....	51
3 CARTILHA DE SABERES PEDAGÓGICOS EM TDAH.....	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
 CAPÍTULO 3.....	 58
GUIA DE COMUNICAÇÃO PARA GESTORES DOS ANOS INICIAIS NA ERA DOS TRANSTORNOS: DO DIAGNÓSTICO AO ACOLHIMENTO.....	58
	Bruno Marcell Paiva Costa Janaína Justino da Silva Ivaneide da Conceição Pitanga Zirlene de Moraes da Silva Santina Faustina Passos
1 INTRODUÇÃO.....	59
2 COMUNICAÇÃO ASSERTIVA.....	61

Imagem 1: Conexões entre escola, gestão e família.....	62
Tabela 1: Competências para a Comunicação Assertiva do Gestor Escolar.....	63
Imagem 2: Convergência de Vozes: Comunicação Assertiva em Foco.	66
Tabela 2: Comunicação Assertiva entre Gestor Escolar e Família.....	67
3 ESCUTA ATIVA.....	68
Imagem 3 – Representação simbólica da escuta empática: ouvir com o coração.....	72
Tabela 3 – Procedimento para conduzir uma escuta ativa com as famílias: etapas, exemplos e indicadores de qualidade.....	73
4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	74
Tabela 4 – Os cinco pilares da inteligência emocional aplicados à gestão escolar.....	75
Tabela 5 – Competências do gestor emocionalmente inteligente e seus impactos na inclusão escolar.....	77
Imagem 4 – A conexão mente-corção: integração entre razão e emoção na inteligência emocional.....	78
Tabela 6 – Procedimento para conduzir reuniões com foco no vínculo e na criança.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
 CAPÍTULO 4.....	 82
GUIA PRÁTICO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	82
Ana Cristina Viana Ribeiro Verçosa Daryellen Ramos Arantes Edinalva Luiz Cardoso Helane Dias Rodrigues Jorge José Dos Santos Meridiana Do Nascimento Bastos Adgilma Shirlei Da Conceição Gonzaga	
1 INTRODUÇÃO.....	83
2 ACOLHIMENTO.....	85
Imagem 1: Diálogo acolhedor em ambiente controlado para estudantes com TEA.....	87

3 ESCUTA ATIVA.....	88
Imagem 2: Escuta ativa como intervenção em situações de bullying para estudantes com TEA.....	90
4 PERTENCIMENTO.....	90
Imagem 3: Protagonismo e pertencimento: estudantes com TEA em ambiente inclusivo e colaborativo.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
 CAPÍTULO 5.....	 95
ESTRATÉGIAS PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	95
	Elizia Aparecida Pinheiro Aldilene Borges Asevedo Marcelene Batista Cunha Kátia de Almeida Macedo Rosimere Pinheiro da Silva Laís Silva Ferreira Ronaira Lourenço Gomes
1 INTRODUÇÃO.....	96
2 INTEGRAÇÃO.....	98
Tabela 1 – Estrutura e Orientações do Panfleto para o Profissional de Apoio Escolar.....	99
Imagem 1: Integração entre Escola, Família e Profissional de Apoio Escolar.....	101
3 AUTONOMIA.....	102
Imagem 2: Como o Profissional de Apoio Escolar pode contribuir para desenvolver a autonomia do estudante com TEA?.....	104
4 COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	105
Imagem 3: A importância da comunicação socioemocional dos Profissionais de Apoio Escolar que acompanha estudante com TEA. 107	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
 CAPÍTULO 6.....	 110

**SUPERVISÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL:
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E SUPERAÇÃO DE ESTIGMAS..... 110**

Andrei da Silva Sousa
Ingrid Ferreira Furtado
Kellen Cristiny Araujo Menezes
Verônica Marques Barbosa
Vanessa Gomes Ferreira
Geovany Pereira da Silva

1 INTRODUÇÃO.....	111
2 COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	115
Imagem 1: Supervisores escolares em formação: discutindo comunicação socioemocional e práticas inclusivas.....	115
3 INCLUSÃO ESCOLAR.....	118
Imagem 2: Construindo uma Escola Inclusiva: diálogo e colaboração para o respeito à diversidade.....	118
Tabela 1: Atuação do Supervisor Escolar na Educação Inclusiva....	120
4 GUIA DE ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL.....	122
Imagem 3: Inclusão Escolar em Ação: Supervisão, Diversidade e Combate ao Estigma.....	122
Tabela 2: Guia de Atuação da Supervisão Educacional: Estratégias, Ações e Indicadores de Sucesso.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126

CAPÍTULO 7..... 128

**A INVISIBILIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA: ESTRATÉGIAS
SOCIOEMOCIONAIS E PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE
INCLUSIVA..... 128**

Milena Ferreira Galvão
Cleide Diamantino Lopes
Rickesley Alves
Gabriela Silva dos Santos
Bruna Reges Furtado da Cunha
Hilton Oliveira Nogueira da Silva

1 INTRODUÇÃO.....	129
2 DA INVISIBILIZAÇÃO À AÇÃO: PLANEJAR, INSTRUMENTALIZAR E AVALIAR.....	130

Tabela 1: Guia Prático de Comunicação Socioemocional para Alunos com TEA.....	133
2.1 Invisibilização.....	135
Imagem 1: Quando a Invisibilidade Compromete a Aprendizagem: Reconhecendo Cada Singularidade.....	135
2.2 Planeje.....	136
Imagem 2: Planejar com Sensibilidade: Estratégias para Inclusão e Pertencimento.....	136
2.3 Instrumentalize.....	137
Imagem 3: Mediação Pedagógica: Promovendo Aprendizagens Socioemocionais.....	137
2.4 Avalie.....	137
Imagem 4: Assumindo a Responsabilidade Pedagógica: Professor como Agente de Inclusão.....	138
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	140
ORGANIZADORES.....	151
AUTORES.....	144

CAPÍTULO 1

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA: A CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Eliane Oliveira Santos Araújo
Flávia Lustosa de Alencar
Jadson Lobato Gonçalves
Kátia Cilene Siqueira da Silva Leite
Alessandra Andrade Rezende
Leilane Silva Carvalho
Lusiana Veloso de Moraes Santos
Marilene Carvalho Soares

RESUMO

Este trabalho compartilha compreensões sobre a comunicação socioemocional voltada a famílias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, do Programa de Pós-Graduação em TEA, TDAH, Altas Habilidades/Superdotação da UFT. A abordagem qualitativa envolveu entrevistas semiestruturadas com professores e uma mãe de estudante com TEA, priorizando escuta ativa e perspectiva fenomenológica. A análise revelou três palavras-chave: aceitação, acolhimento e empoderamento, fundamentais para práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apoiam a formação docente, o suporte familiar e a promoção de ambientes escolares inclusivos, alinhados à legislação e à BNCC.

Palavras-chave: Aceitação, Acolhimento, Empoderamento.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a comunicação socioemocional, resultado de uma pesquisa realizada em sala de aula, no contexto da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TEA, TDAH, Altas Habilidades/Superdotação, do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (Cepels/UFT) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO).

O principal objetivo deste grupo foi compartilhar percepções da promoção do acolhimento efetivo e a validação das necessidades emocionais de pais e responsáveis de estudantes com TEA, por meio de uma abordagem multimídia e interativa. Para tanto, foram idealizadas estratégias como a divulgação de uma carta, o compartilhamento de um podcast e a realização de uma roda de conversas, garantindo um espaço seguro e empático, no qual os participantes pudessem se sentir ouvidos e pertencentes.

A iniciativa priorizou a troca de experiências (Brito e Osório, 2024) e a comunicação socioemocional, incentivando o compartilhamento de estratégias práticas e a discussão de desafios cotidianos. A metodologia adotada foi predominantemente qualitativa, baseada na abertura dialógica e na coleta de dados primários e secundários com dez professores das redes municipal, estadual e privada. A coleta primária incluiu entrevistas semiestruturadas e relatos de experiências, além de uma entrevista narrativa aprofundada com uma mãe de estudante com TEA, buscando humanizar a discussão e trazer a perspectiva familiar direta. As entrevistas foram conduzidas com flexibilidade,

permitindo que os participantes refletissem livremente sobre o tema.

A análise foi complementada por referenciais teóricos (como De Andrade, Gaspar e Lins, 2023; Ricci e Cruz, 2021; Versuti et al., 2020, e por dados de inclusão na rede de ensino de Palmas, garantindo solidez e rigor acadêmico ao trabalho. Optou-se pela escuta ativa e pela suspensão de juízos prévios, conforme preconizado pela perspectiva fenomenológica de Husserl (Bicudo, 2020), possibilitando que emergissem significados subjetivos e singulares. A análise de dados, baseada em Bardin (2011), buscou captar narrativas de experiência e reflexões subjetivas (Brito e Osório, 2024), revelando três palavras-chave — aceitação, acolhimento e empoderamento — escolhidas como eixos centrais do estudo. O público-alvo definido foram famílias com pessoas diagnosticadas com TEA no município de Palmas – TO.

Entre os resultados, a aceitação emergiu como o primeiro e mais decisivo passo no reconhecimento da singularidade das crianças, impactando a dinâmica familiar e o desenvolvimento infantil. O acolhimento foi entendido como a materialização dessa aceitação por meio de atitudes concretas de apoio, escuta e empatia, tanto no ambiente escolar quanto familiar. O empoderamento, por sua vez, se configurou como o fortalecimento das famílias, permitindo que assumam protagonismo no cuidado, na defesa de direitos e na construção de redes de apoio. A diversificação de métodos didático-pedagógicos contribuiu para o desenvolvimento desses conceitos.

Os achados dialogam com a literatura especializada e encontram respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Lei nº 12.764/2012 e na Lei nº 13.146/2015, que orientam a formação integral dos estudantes, destacam a importância das competências socioemocionais e garantem os direitos do público

da educação especial inclusiva. Entre as lacunas identificadas, destacam-se o tempo exíguo para leitura dos textos e produção de sínteses, que limitou o aprofundamento, e problemas técnicos na logística do ambiente de estudo, que causaram interrupções nas dinâmicas de grupo.

O trabalho se apresenta como referência tanto para a formação docente — ao propor reflexões formativas que integram diferentes linguagens (texto, mídia digital e diálogo presencial) para sensibilizar sobre a inclusão de crianças com TEA — quanto para palestras dirigidas a pais, familiares e profissionais da saúde, promovendo a disseminação de práticas socioemocionais inclusivas.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Cada grupo contou com autonomia para definir sua dinâmica interna, incluindo a ordem das falas, os recursos utilizados e as referências selecionadas. No grupo em questão, a organização foi estruturada com a função de secretária, a autora Leilane Silva Carvalho, responsável pelo registro das atividades; como líder do grupo, a autora Marilene Carvalho Soares, que coordenou a condução das discussões; como vice-líder, a autora Kátia Cilene Siqueira, atuando no apoio à liderança e na articulação das contribuições. Como oradores, os autores Flávia Lustosa, Kátia Cilene Siqueira e Alessandra Andrade, conduziram a apresentação das reflexões do grupo, enquanto que, como relatores, os autores Eliane Oliveira Santos Araújo, Nilce Gama, Lusiana Veloso e Jadson Gonçalves, foram responsáveis por sintetizar e registrar os resultados das discussões, garantindo a organização e a clareza das informações produzidas.

O primeiro momento do encontro consistiu em um debate sobre a comunicação socioemocional para pessoas com síndromes, transtornos e déficits no cotidiano escolar, analisado a partir da perspectiva da categoria do grupo: pais/responsáveis da educação infantil. Os participantes destacaram que esta fase escolar é marcada pela descoberta e pela necessidade de proteção dos filhos, sendo a negação uma barreira comum enfrentada pelos pais. Nesse sentido, o trabalho com a comunicação socioemocional foi considerado fundamental para reduzir obstáculos que podem surgir ao longo da trajetória acadêmica de crianças com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O grupo contou com cinco profissionais da educação que já atuaram na educação infantil, além de uma mãe de criança com TEA matriculada nessa etapa escolar. A discussão centrou-se na educação infantil da rede pública municipal, reconhecida por apresentar maior demanda e diversidade de práticas inclusivas, em razão do maior número de alunos com TEA, TDAH e AH/SD matriculados no ensino público em comparação à rede privada. Também se considerou a responsabilidade legal do município em garantir o acesso à educação infantil, conforme as legislações vigentes.

O tema escolhido pelo grupo foi “Comunicação Socioemocional dos Pais/Responsáveis de Estudantes com TEA”, dado o aumento da presença desse público nos ambientes escolares, resultado tanto da maior capacidade diagnóstica das equipes de saúde quanto da conscientização sobre a importância do acolhimento. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que 2,1 milhões de alunos com autismo estão matriculados no Brasil, representando um crescimento de 17,2% em relação a 2023.

Por fim, o grupo realizou um levantamento de experiências, práticas e desafios, priorizando relatos que refletissem a

perspectiva e as necessidades da categoria, contribuindo para identificar estratégias de comunicação socioemocional mais eficazes e sensíveis à realidade das famílias.

O grupo teve a oportunidade de colher o relato de uma mãe, também membro do grupo, sobre sua experiência no processo de aceitação e acompanhamento do filho com TEA. Este relato pessoal e detalhado reflete os desafios, conquistas e estratégias adotadas no cotidiano familiar, oferecendo uma perspectiva direta e enriquecedora sobre a comunicação socioemocional e o desenvolvimento infantil. A seguir, apresenta-se o depoimento completo, que servirá de base para a análise, reflexão e discussão das práticas e necessidades identificadas pelo grupo.

Nesta etapa do trabalho, os grupos foram convidados a sintetizar suas reflexões sobre a comunicação socioemocional em palavras-chave, selecionando de três a cinco termos que representassem os conceitos centrais discutidos durante as atividades. Para o grupo em questão, a escolha dessas palavras visa evidenciar os elementos fundamentais para compreender e apoiar o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias, destacando práticas, atitudes e valores que orientam a ação educativa e o cuidado socioemocional. As palavras-chave definidas foram “Aceitação, Acolhimento e Empoderamento”, cada uma representando dimensões essenciais da experiência familiar e escolar.

Tabela 1: Palavras-Chave e Significados na Comunicação Socioemocional

Palavra-Chave	Descrição
Aceitação	Fundamental no processo de conhecimento, a aceitação dos pais/responsáveis não é um evento único, mas um processo contínuo que impacta toda a dinâmica familiar, permitindo reconhecer a singularidade da criança e favorecer seu desenvolvimento integral.

Acolhimento	Atitude de receber, ouvir e compreender o outro com respeito, empatia e valorização de suas necessidades e singularidades, garantindo um ambiente seguro e de suporte para a criança.
Empoderamento	Processo de fortalecimento individual ou coletivo que permite reconhecer, desenvolver e exercer autonomia, direitos e potencialidades, capacitando pais, responsáveis e crianças a enfrentarem desafios e tomarem decisões informadas.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

A aceitação dos pais é o alicerce para o desenvolvimento saudável e pleno da criança atípica. Quando os pais aceitam a singularidade de seu filho, eles o libertam de uma expectativa de ser típicos ou de se encaixar em padrões pré-estabelecidos. O processo de aceitação é igualmente transformador para os pais. Inicialmente, muitos podem vivenciar um luto pela "criança idealizada" que talvez nunca chegue. A aceitação, no entanto, marca uma transição emocional poderosa. Em suma, a aceitação parental é o primeiro e mais importante passo para garantir que a criança atípica não apenas sobreviva, mas se desenvolva. É um ato de amor que pavimenta o caminho para a resiliência de toda a família.

O acolhimento vem a seguir, e é a materialização da aceitação. Ele se traduz em ações diárias de apoio e segurança, tanto em casa quanto na escola. É garantir que a criança se sinta ouvida, compreendida e segura para ser quem ela é, sem medo de julgamentos. Para os pais, o acolhimento também se estende à busca por informações, terapias e redes de apoio que fortaleçam a sua capacidade de cuidar e educar.

O empoderamento é o resultado desse processo. Ele acontece quando pais e responsáveis se tornam defensores ativos e informados do bem-estar e da educação de seus filhos. Isso inclui

participar ativamente do plano educacional, comunicar-se de forma eficaz com a escola e buscar por políticas inclusivas. O empoderamento não beneficia apenas a criança, mas também capacita os pais a enfrentarem os desafios e celebrarem as vitórias, construindo um futuro mais promissor e feliz para toda a família.

Aceitação e acolhimento e empoderamento são pilares fundamentais para a jornada educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aceitação é o primeiro passo para os pais e responsáveis, significando reconhecer e valorizar as características únicas de seus filhos, sem tentar encaixá-los em um padrão. Esse reconhecimento cria um ambiente familiar de respeito e amor, para o desenvolvimento da criança.

3 ACEITAÇÃO NAS FAMÍLIAS

A seguir, apresenta-se a capa do livro “Aceitando o Transtorno do Espectro Autista”, acompanhada por sua audiodescrição, ambos criados com o apoio de inteligência artificial para ilustrar essa parte do diálogo no grupo.

Imagem 1: Capa do Livro Aceitação



Fonte: Imagem criada por IA com comandos dos autores (2025)

Audiodescrição: A capa do livro tem fundo bege e traz na parte superior o título em letras grandes e marrons: "ACEITANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA". A ilustração central mostra uma família de quatro pessoas dentro de uma sala aconchegante. Um menino, de cabelos curtos azulados, veste uma camiseta azul com uma peça de quebra-cabeça colorida no peito — símbolo do autismo. Ele está no centro da imagem e é abraçado carinhosamente pela mãe, pelo pai e por sua irmã. A mãe tem cabelos castanhos e usa blusa laranja; o pai tem barba curta e veste blusa verde; a irmã tem cabelos presos e blusa vermelha. Todos estão de olhos fechados, sorrindo levemente, transmitindo calma, acolhimento e união. Na parte inferior da capa, em letras menores, está escrito: "Relato positivo de uma mãe que aceitou precocemente o transtorno do filho". A lateral esquerda mostra a lombada preta, simulando um livro físico.

4 O DIÁLOGO

O diálogo sobre “Aceitação e Habilidades Socioemocionais para famílias e responsáveis de alunos com TEA da rede pública municipal de Palmas” teve como objetivo relacionar o referencial teórico de Renata Andrade (2023) sobre inclusão e acolhimento com a realidade concreta do município. Para isso, foram utilizados dados do INEP (Censo Escolar), com foco no número e na distribuição de pessoas com deficiência (PCD) matriculadas na rede municipal de ensino, permitindo uma análise crítica sobre desafios, lacunas e boas práticas de inclusão na capital tocantinense.

Como produto da primeira palavra-chave, Aceitação, o grupo elaborou uma carta dirigida aos pais e responsáveis da educação infantil, com o tema “Comunicação Socioemocional dos Pais/Responsáveis dos Estudantes com TEA”, visando promover reflexão, apoio e sensibilização para a importância da aceitação no desenvolvimento integral das crianças.

4.1 Carta aos pais e responsáveis

Queridos pais e responsáveis,

A Educação Infantil é um momento especial: uma fase de descobertas, aprendizagens e também de proteção. Sabemos que cada criança chega à escola carregada de sonhos, expectativas e histórias únicas. Quando há o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é natural que surjam dúvidas, inseguranças e, em muitos casos, um primeiro sentimento de negação.

Essa barreira inicial, compreensível e humana, pode dificultar o acolhimento pleno da criança. Mas quando trabalhamos a

comunicação socioemocional — ou seja, a escuta, o diálogo e a troca de sentimentos — conseguimos diminuir resistências e fortalecer os laços entre família e escola (Brito e Osório, 2024). Assim, a jornada acadêmica e social dos filhos atípicos torna-se mais leve, significativa e cheia de possibilidades.

Nosso grupo é composto por dez profissionais da educação, sendo cinco com experiência na Educação Infantil, incluindo uma mãe de criança autista que compartilhou conosco, a partir de sua vivência, os desafios e as conquistas diárias. Esse olhar duplo — profissional e familiar — enriquece nossas reflexões e propostas.

A rede pública municipal de Palmas tem papel fundamental nesse processo. É na Educação Infantil pública que encontramos o maior número de crianças com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação. Cabe ao município, conforme a legislação, garantir acesso, permanência e qualidade educacional para todos esses estudantes.

A presença crescente de crianças com TEA nas escolas é também reflexo de um avanço importante: a ampliação da capacidade diagnóstica das equipes de saúde e a maior conscientização da sociedade sobre a inclusão. Segundo o Censo Escolar de 2024, o Brasil já registra 2,1 milhões de alunos autistas, um crescimento de 17,2% em relação a 2023. Esses números não são apenas estatísticas — representam vidas, famílias e histórias que precisam de acolhimento e respeito.

Caros pais, reforçamos que vocês não estão sozinhos. Escola e família caminham juntas, sempre em busca do desenvolvimento integral das crianças. Contem conosco nessa jornada de respeito, diálogo e acolhimento.

A seguir, apresenta-se um relato completo de uma mãe atípica que vivenciou o processo de aceitação do filho com TEA. Por meio desse recurso, é possível ouvir e ler sua experiência,

oferecendo uma perspectiva direta e pessoal sobre os desafios, aprendizados e estratégias adotadas no cotidiano familiar.

Com carinho,

Equipe de Educadores da Rede Municipal de Palmas

4.2 Relato de uma Mãe

Olá! Eu tenho um filho autista com 6 anos e esse é meu relato de experiência no processo de aceitação.

No início meu filho não falava nada, nada, nada, nada, nada, nada. Gente do céu, eu chamava o Augusto e ela parecia que era surdo. Então, imaginei que ele era surdo e resolvi levá-lo ao otorrinolaringologista.

Aí eu o levei para otorrino que perguntou: Quantas palavras seu filho fala?

Nisso eu respondo: Ele só fala só fala papá, papá, papá, mamãe, antigamente ele falava normal, mamãe, papai, avó, agora não fala nada, só papá, papá.

O médico indaga: Ele fala “me dar” ou “quer”? Eu respondo que não.

Então, o médico disse que o encaminharia para que ele fizesse todos os exames para ver se seu filho realmente tem alguma deficiência na audição, mas ele também disse daria encaminhamento para a fonoaudióloga, para neuropsicóloga e para psicóloga. Diante disso fizemos tudo, como aquele de enfiar o canudinho no nariz, todos os exames que vocês pensarem nós fizemos e a conclusão é que a audição dele era perfeita (nesse

período ele tinha 1 ano e 2 meses). É porque eu fiquei desde a amamentação olhando para ele e ele sempre no mundo dele, aí tá. Desse modo, ele começou a fazer acompanhamento na psicóloga, na fono e na neuro.

Só que a neuro pediu pediu dez sessões de terapia ocupacional e mesmo sendo pelo plano de saúde eu nunca conseguia marcar, mas ele sempre fez fono, desde um ano e dois meses, e ia para psicóloga e aí ele não desenvolvia, não desenvolvia a fala, só que eles não fez o diagnóstico de imediato, e aí, passou-se um ano e um mês, um ano e dois meses, oito meses, dois anos, dois anos e meio, aí o diagnóstico dele só foi fechado com três anos, pra você ter ideia do tanto de tempo que passou nesse processo.

Porque quando você está só na fono, aí muda quando se tem um diagnóstico, após isso ele vai ter que ir para o ABA¹, né, que é do, onde tem a terapia ABA, que é totalmente diferente do que ela vinha trabalhando com ele na fono, né, e ele realmente não falava nada, era autista não-verbal. Ele foi diagnosticado como autista não-verbal. E aí começou a luta. E aí eu fui atrás das terapias, né? Se você tem condições, você vai para um plano e fecha em uma clínica, ele fica lá quatro horas, onde tem terapeuta ocupacional, tem fono, tem ambas, tem musicoterapia, todo esse conjunto, ele ficou um ano (em uma clínica).

Aí, como o plano demora a pagar, onde a clínica que aceitou ele no início, não quis mais ficar com ele. Aí, onde a gente foi procurar (o apoio) da rede (pública) onde, no CAEE, que tinha musicoterapia, aí eu botei ele, pois só tinha vaga para a

¹A terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem científica que usa princípios de análise do comportamento para ensinar habilidades e modificar comportamentos, sendo especialmente conhecida por sua aplicação no tratamento do autismo.

musicoterapia. E aí começou a minha luta diária atrás de profissionais, pois o pai dele basicamente foi lá e cancelou o plano pra completar a minha benção. Aí eu não pude fazer mais nada, então meu filho ficou praticamente dois anos sem terapia, dos cinco anos até os seis anos sem terapia.

Aí o que que eu fazia? Em casa. Vamos adotar (procedimentos terapêuticos) em casa. Comprei aqueles negócios na internet, ensinei a ler, escrever, pintura, aí fui descobrindo que ele ama pintar, ele pinta perfeitamente e sabe fazer as combinações de cores perfeitamente.

Mas a nossa dificuldade maior, a minha, foi na questão de, na rede pública, aí que depois de um ano e pouco, eu consegui no CAEE². Não sei, né? Pois, era no Francisca Brandão³. E aí depois foi para Taquaralto⁴ e na nova gestão agora vai construir um novo, mas ainda tá em andamento, o projeto.

Então, quando a gente conseguiu as terapias, aí fechou de novo, entendeu? Aí em casa mesmo, terapia em casa e eu sempre buscando interação com outras crianças, porque eu acho que o melhor desenvolvimento para uma criança que tem TEA é não esconder seu filho, não ter vergonha do seu filho, mas você ajudar sua criança interagindo com outras crianças. Então, ele é o tipo de pessoa que tem mais contato com adultos do que com crianças, né? Porque eu nunca tive vergonha do meu filho, aceitei de boa, porque eu quero que ele tenha uma boa qualidade de vida, então onde eu vou, eu levo o meu filho.

² O CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) é uma instituição da rede pública que oferece apoio educacional personalizado a estudantes com deficiência, promovendo ações específicas para atender suas necessidades e reduzir barreiras de acessibilidade no ambiente escolar.

³ Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho

⁴ Em Palmas, Taquaralto não é apenas um bairro, mas uma região da zona sul da capital do Tocantins, conhecida por ser um grande polo de comércio e empreendedorismo, abrigando o Aeroporto e sendo um dos principais eixos de ligação e desenvolvimento da cidade.

E agora ele tá começando a falar e tá... Aí agora eu consegui com a neuropsicopedagoga e aí ele já faz com que ela já vai fazer um ano, e agora eu consegui uma fono que eu consigo pagar. Aí ele faz três vezes uma semana, 40 minutos, onde ele está desenvolvendo a fala dele, e assim, você mesmo pode ver ele lá na SIBAPA⁵, como ele era antes, ele tinha crise, se jogava no chão, não aceitava algumas coisas, não aceitava um não, um toque.

E hoje ele é uma criança que pergunta assim, quer abraço? Quer abraço, mamãe? te amo, meu sonho era ouvir ele chamar a mamãe, então ele me chamou mamãe assim, eu não mando nem ele calar a boca, que era meu sonho. E outra coisa, eu era doido pra ele falar, mamãe eu te amo, agora é toda coisa é “mamãe eu te amo, mamãe eu te amo, mamãe eu te amo”.

Assim, Deus conhece o desejo do nosso coração e vai realizando, basta você ter fé também, porque o diagnóstico do meu filho era que ele não ia falar, ele tinha apraxia da fala e que não adiantava, pois eu tinha que me conformar que ele não ia falar, e no mesmo dia que ele falou, eu repreendi, eu não aceito, meu filho vai falar em nome de Jesus, eu só tenho que aceitar, onde vem a tal aceitação, eu falei, eu sei, mas meu filho entende tudo que eu falo, então eu acredito que seja questão de tempo, de fazer um bom tratamento com uma boa terapia, para que ele se desenvolva e ele está desenvolvendo.

5 PAINEL E PODCAST SOBRE ACOLHIMENTO

Esta parte da proposta visa debater a importância do acolhimento na relação entre escola, pais e responsáveis, focando no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos adultos,

⁵ SIBAPA, sigla de Segunda Igreja Batista em Palmas, uma organização religiosa.

conforme a relevância estabelecida pela BNCC. A ação se fundamenta num painel de debates multidisciplinar, que reunirá professores, técnicos da SEDUC e SEMED e orientadores educacionais, para discutir e alinhar as práticas baseadas no texto de Renata de Andrade e no artigo de Tannia Fachini. O diferencial da proposta será a inclusão do relato de uma mãe de estudante com TEA, que humaniza o debate e evidenciará, na prática, o impacto positivo de um acolhimento efetivo e sensível. E o produto apresentado será um podCast.

Imagem 2: Acolhimento às Famílias com TEA



Fonte: Imagem criada por IA com comandos dos autores (2025)

Audiodescrição: A imagem tem fundo azul. Na parte superior, em letras grandes e brancas, está escrito: "ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS COM TEA". Abaixo, no centro, há um desenho de duas mãos abertas, voltadas para cima, como se estivessem segurando algo. Entre as mãos, dentro de um círculo, há uma peça de quebra-cabeça formada por quatro partes coloridas: vermelho, azul, amarelo e verde, símbolo associado ao autismo. À direita desse círculo, há a imagem de um microfone estilizado. Na parte inferior da imagem, em letras brancas menores, está escrito: INFORMAÇÕES, PRÁTICAS E INTERVENÇÕES.

5.1 PodCast

O roteiro do podcast apresentado nesta proposta envolve uma situação fictícia cuidadosamente construída a partir de comandos e orientações definidos pelo grupo, com o apoio de ferramentas de Inteligência Artificial. Essa abordagem permitiu simular interações realistas entre pais, responsáveis e profissionais da escola, destacando práticas de acolhimento e comunicação socioemocional.

A utilização da IA possibilitou organizar o diálogo, estruturar perguntas e respostas, e construir um cenário narrativo coerente, garantindo que o conteúdo refletisse as experiências, desafios e necessidades das famílias de estudantes com TEA. Assim, o podcast serve como instrumento pedagógico e de sensibilização, ilustrando de maneira prática e envolvente como a teoria sobre habilidades socioemocionais pode ser aplicada no contexto escolar.

5.1.1 Roteiro para PodCast

Apresentador

Olá, sejam muito bem-vindos ao nosso podcast. Eu sou Jadson e hoje abrimos um espaço de acolhimento, diálogo e conhecimento sobre um tema vital: a jornada

dos pais e responsáveis de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Sabemos que a Educação Infantil é uma fase mágica, mas para pais de crianças atípicas, ela vem carregada de dúvidas. O diagnóstico de TEA é um momento que gera luto, negação e incerteza. E é aí que a escola precisa se tornar um Grupo de apoio fundamental. Nosso foco hoje não é apenas a criança. É o acolhimento socioemocional que a família recebe. Porque só uma família bem cuidada pode cuidar plenamente de seu filho. Vamos falar sobre a arte de validar sentimentos, de criar um espaço seguro e de transformar o medo em resiliência.

Família/Mãe

Eu sou (nome), tenho (idade) e moro no (endereço). Eu e meu filho, (nome da criança), somos um time. Ele tem (idade) anos, está na Educação Infantil da rede municipal e tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Nível 1 de Suporte.

Pergunta 1 - Apresentador

Muitos pais de crianças com TEA sentem-se isolados e, por vezes, culpados. Qual ação simples do Grupo escolar (coordenador, professor) poderia ser implementada para que você se sentisse instantaneamente mais acolhido e menos sozinho nessa jornada? Que tipo de empatia desvinculada do desempenho do seu filho faria você sentir que a escola se importa com o seu bem-estar como pai/mãe?

Resposta 1 - Família/ Mãe

Ter respeito às necessidades específicas do meu filho, dando espaço para o autocontrole da autorregulação nos momentos que ele precisar.

Pergunta 2 - Apresentador

Para além da aceitação do seu (sua) filho(a), como a escola pode demonstrar que é um espaço seguro para você como pai/mãe? Você já se sentiu acolhida a ponto de conseguir expressar suas inseguranças, medos ou até mesmo frustrações sem o receio de ser julgado ou de que isso prejudicasse a percepção do Grupo sobre seu(sua) filho(a)?

Resposta 2 - Família/ Mãe

Sim, é fundamental que as escolas demonstrem ser espaços seguros e acolhedores para nós pais de crianças autistas. Algumas formas de demonstrar isso incluem: 1- Comunicação aberta e transparente; 2- Treinamento de professores e funcionários sobre autismo; 3- Plano individualizado para atender as necessidades do filho; 4- Espaços de apoio e recursos para pais; e 5- Escuta ativa e sem julgamentos.

Pergunta 3 - Apresentador

O acolhimento do Grupo escolar é mais eficaz quando foca nas forças da criança. Você se lembra de um momento em que um profissional usou a comunicação socioemocional para destacar uma qualidade, talento ou habilidade única do seu(sua) filho(a) com TEA? Como esse foco no positivo, vindo da escola, acolheu e reforçou a sua própria aceitação e resiliência como pai/mãe?

Resposta 3 - Família/ Mãe

Sim. Esse momento aconteceu quando fui recém chegada em uma Escola e a professora do meu filho me abordou de forma respeitosa para me informar sobre a condição do novo aluno em sua sala de aula. Eu me senti acolhida pela atitude daquela profissional, pois além dela perceber as limitações do meu filho diagnosticado com TEA, ela também compartilhou comigo sobre a postura do meu filho durante a contação de história, além da sua socialização nas atividades coletivas. Essa atitude positiva foi favorável para minha jornada como mãe de uma criança atípica.

Pergunta 4 - Apresentador

A escola deve ser um lugar de acolhimento e segurança, mas infelizmente, crianças com TEA são mais vulneráveis ao bullying. Se o seu(sua) filho(a) já foi alvo de exclusão ou de qualquer forma de violência na escola, qual foi o impacto emocional que esse evento causou em você como pai/mãe?

Resposta 4 - Família/ Mãe

Nossa, essa é uma pergunta que dói. O bullying, ou mesmo aquela exclusão silenciosa, é o meu maior pesadelo. Quando eu percebo que o Davi foi isolado ou que os coleguinhas não quiseram brincar com ele, a dor é minha,

não é só dele." "Sabe aquele sentimento que os pais de crianças atípicas carregam, de que a gente podia ter feito mais ou que o mundo é injusto com eles? É exatamente isso. Eu sinto que falhei em proteger a coisa mais preciosa que eu tenho. A escola é o lugar onde ele deveria estar aprendendo a conviver em segurança, e quando essa segurança é quebrada, a confiança desmorona." "O impacto emocional em mim, Lívia, é esmagador. Eu fico com medo, raiva e com o coração apertado. Nesses momentos, eu me sinto mais sozinha e mais exausta. O que mais destrói a minha resiliência é a sensação de que, se o Grupo da escola não conseguiu protegê-lo, então eu estou completamente desamparada. É o momento em que eu mais preciso de acolhimento e empatia."

Conclusão - Apresentador

Lívia, em nome de toda a Equipe de Educação Infantil da Rede Municipal de Palmas, nosso muito obrigado. A sua presença e a sua sinceridade ao compartilhar a sua jornada – a dor do diagnóstico, as pequenas vitórias, os momentos de resiliência e, principalmente, os desafios do acolhimento – foram inestimáveis." "Sabemos o quão vulnerável é expor a vida familiar, e a sua voz não apenas enriquece o nosso debate, mas também se torna um farol de esperança e conhecimento para outras famílias que estão começando a trilhar este caminho. A sua experiência é a prova de que a aceitação e a comunicação socioemocional são o verdadeiro motor da inclusão." "Reforçamos o nosso compromisso com a sua família e com todas as famílias atípicas de Palmas: nós continuaremos trabalhando para que a escola seja, de fato, um Grupo de apoio, acolhimento e empatia. Mais uma vez, muito obrigado pela sua coragem e por compartilhar a sua história conosco."

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

6 EMPODERAMENTO DAS FAMÍLIAS

A seguir, apresenta-se a imagem da terceira palavra-chave, acompanhada de sua audiodescrição, ambos elaborados com o

auxílio de inteligência artificial, com o objetivo de ilustrar e enriquecer esta etapa do diálogo desenvolvido pelo grupo.

Imagem 4: Empoderamento de Famílias e Crianças com TEA



Fonte: Imagem criada por IA com comandos dos autores (2025)

Audiodescrição: A imagem é um infográfico colorido em estilo ilustração digital plana. Na parte superior, em letras grandes e escuras, está o título "EMPODERAMENTO". Logo abaixo, aparecem cinco caixas coloridas contendo textos explicativos sobre habilidades socioemocionais: A

esquerda em azul: Autoconhecimento – capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos. À direita em lilás: Autorregulação – capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações. No canto inferior esquerdo em amarelo: Relacionamento Pessoal/Habilidades de Relacionamento – capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. No canto inferior direito em verde: Consciência Social – capacidade de assumir a perspectiva do outro e demonstrar empatia. Na parte inferior, em rosa: Tomada de Decisões Responsáveis – capacidade de fazer escolhas construtivas baseadas em padrões éticos e normas sociais. No centro da composição, há a ilustração de uma família com três pessoas: Um homem e uma mulher (provavelmente pais/responsáveis) em pé, abraçando um menino que está à frente, com expressão serena e sorriso discreto, representando uma criança autista. Abaixo da família, está a legenda curta: “Capacitar famílias e crianças autistas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.”

7 RODA DE CONVERSA COM PAIS

Esta proposta tem como objetivo transformar o acolhimento inicial em empoderamento ativo dos pais e responsáveis por estudantes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Baseada no referencial teórico de Fabiana Versuti e na experiência prática de profissionais da área, a ação será implementada por meio de uma Roda de Conversa temática focada no Empoderamento Familiar.

Reconhecemos que a criança é um reflexo do ambiente familiar e que a eficácia do trabalho pedagógico está diretamente ligada ao bem-estar e ao conhecimento do cuidador. Portanto, o foco é promover a Corresponsabilidade e o Cuidado de Quem Cuida, capacitando a família a se tornar protagonista no desenvolvimento e na defesa dos direitos de seus filhos, transformando o suporte emocional recebido em conhecimento prático e ação assertiva.

7.1 Roteiro para Roda de Conversa

Tema: "É preciso cuidar de quem cuida."

Parte 1: Boas-vindas e Introdução (10 min)

Acolhida: Receber os pais de forma calorosa, criando um ambiente de confiança.

Objetivo: Explicar a proposta da roda de conversa — um espaço de escuta, troca e fortalecimento mútuo.

Dinâmica breve de abertura: Cada participante pode dizer seu nome e compartilhar em uma palavra como está se sentindo no momento.

Parte 2: Autoconhecimento (15 min)

Reflexão inicial: "Quais emoções mais costumo sentir no meu dia a dia como mãe/pai de uma criança atípica?"

Atividade: Entregar pequenos cartões com nomes de emoções (alegria, medo, frustração, orgulho, cansaço, esperança) e pedir que escolham uma ou duas que mais se identificam.

Discussão: Conversar sobre como reconhecer essas emoções ajuda a compreender as próprias reações diante das situações cotidianas.

Parte 3: Autorregulação (15 min)

Pergunta norteadora: "O que eu faço para me acalmar ou me reorganizar quando estou diante de um desafio com meu filho(a)?"

Compartilhamento em roda: Cada um fala de estratégias que utiliza (respiração, pausa, conversa, pedir ajuda, oração etc.).

Dica prática: O facilitador pode ensinar uma técnica simples de respiração ou pausa consciente para autorregulação.

Parte 4: Relacionamento Pessoal / Habilidades de Relacionamento (15 min)

Reflexão: “Como tenho construído e mantido vínculos de apoio — com familiares, amigos, escola ou comunidade?”

Dinâmica em duplas: Trocar experiências de apoio e acolhimento recebidos ou oferecidos.

Discussão em grupo: Ressaltar a importância das redes de apoio na jornada com a criança atípica.

Parte 5: Consciência Social (15 min)

Pergunta disparadora: “Como é para mim colocar-me no lugar do meu filho(a) e enxergar o mundo a partir da perspectiva dele(a)?”

Atividade simbólica: Propor que cada um escreva ou desenhe como imagina que o(a) filho(a) percebe uma situação cotidiana (exemplo: um passeio, uma festa, a sala de aula).

Discussão: Valorizar a empatia, a diversidade de percepções e como isso fortalece vínculos familiares.

Parte 6: Tomada de Decisões Responsáveis (15 min)

Reflexão: “Quais escolhas já precisei fazer em relação ao meu filho(a) que exigiram responsabilidade e ética?”

Compartilhamento: Alguns pais podem relatar decisões importantes (intervenções, escola, tratamentos).

Discussão: Destacar a importância de tomar decisões pautadas em valores, no respeito às diferenças e no melhor interesse da criança.

Parte 7: Encerramento (10 min)

Síntese: Retomar os principais pontos trabalhados: autoconhecimento, autorregulação, relacionamentos, consciência social e tomada de decisões.

Mensagem final: Ressaltar que cada pai/mãe é protagonista no cuidado de si e do filho, e que o fortalecimento coletivo é essencial.

Dinâmica de fechamento: Cada participante diz uma palavra ou frase que leva consigo da roda.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho evidenciam que a parceria entre escola e família é elemento central para o desenvolvimento pleno de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A comunicação socioemocional, ao ser pautada em aceitação, acolhimento e empoderamento, mostrou-se como caminho eficaz para fortalecer laços, reduzir barreiras e ampliar oportunidades de aprendizagem significativa. A partir do diálogo estabelecido, torna-se possível construir um ambiente educacional mais inclusivo e humanizado, que valoriza a singularidade de cada criança.

Os resultados apontam que a aceitação parental é o ponto de partida para que os processos de acolhimento e empoderamento se consolidem. Quando a família reconhece a criança em sua individualidade, rompe-se com expectativas normativas e abre-se espaço para que a escola possa atuar como parceira. Nesse movimento, professores, gestores e demais profissionais da educação traduzem a aceitação em práticas

pedagógicas e relacionais que validem sentimentos, respeitem tempos e criem condições para o florescimento das potencialidades.

Da mesma forma, o acolhimento se conlmação como prática que transcende discursos, materializando-se em ações concretas de escuta, respeito e suporte. A experiência compartilhada por mães e profissionais revela que o acolhimento não apenas garante segurança emocional às famílias, mas também fortalece sua confiança no processo educacional. Já o empoderamento emerge como consequência desse percurso, capacitando os responsáveis a reivindicarem direitos, participarem ativamente das decisões escolares e se tornarem protagonistas na trajetória formativa de seus filhos.

Por fim, este estudo reforça que o desafio da inclusão escolar exige corresponsabilidade. A parceria efetiva entre escola e família não se limita ao cumprimento de legislações, mas se traduz na vivência cotidiana de práticas socioemocionais que reconhecem o valor da diversidade. Assim, a construção coletiva de um espaço educativo pautado em aceitação, acolhimento e empoderamento contribui não apenas para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, mas para a formação de uma sociedade mais justa, sensível e inclusiva.

CAPÍTULO 2

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TDAH: SUBSÍDIOS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Camilla Coáglio Peixoto
Célia Cirqueira da Silva
Maria Aparecida Fernandes de Sousa
Maurinéia Borges Silva
Núbia Daiana Mota Carvalho

RESUMO

Este capítulo aborda o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a partir de pesquisa realizada na disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFT. O TDAH, caracterizado por dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade, impacta a aprendizagem e as interações sociais. O estudo teve como objetivo a produção de um informativo destinado a coordenadores pedagógicos dos anos iniciais da rede municipal, apresentando características do transtorno, subtipos clínicos, formas de identificação e estratégias pedagógicas de manejo que favoreçam inclusão e equidade. A metodologia envolveu perguntas semiestruturadas, com abordagem dialógica e fenomenológica (Bicudo, 2020), valorizando experiências práticas. O informativo foi estruturado em três eixos: compreensão do TDAH, manejo pedagógico em turmas heterogêneas e comunicação assertiva. Fruto da parceria entre Cepels/UFT e Seduc-TO, a iniciativa integra ensino, pesquisa e

extensão, alinhando-se ao ODS 4 e reafirmando o compromisso com uma educação pública inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: TDAH. Compreensão. Manejo. Comunicação Assertiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como foco o estudo do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete a atenção, o controle de impulsos e os níveis de atividade, refletindo diretamente no processo de aprendizagem e nas interações sociais. Neste contexto, o objetivo central da produção foi a elaboração de um informativo que sistematiza as principais características do transtorno, seus subtipos clínicos, formas de identificação e estratégias de manejo pedagógico voltadas à inclusão, à equidade e ao desenvolvimento de crianças. O público-alvo são coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação.

A pesquisa fundamentou-se em referenciais teóricos da psiquiatria, da psicologia educacional e das práticas pedagógicas contemporâneas (Hoffmann, 2021; Rosenberg, 2019; DSM-5, 2023). Metodologicamente, o estudo utilizou perguntas semiestruturadas

conduzidas pelo professor mediador, direcionadas aos discentes que atuam em diferentes áreas ligadas ao atendimento de crianças com TDAH.

As participações se deram de maneira dialógica e fenomenológica (Bicudo, 2020), valorizando a experiência prática e evitando julgamentos prévios, conforme orienta Husserl. A partir desse processo, o informativo foi estruturado em três eixos principais: (i) compreensão das características do TDAH; (ii) estratégias de manejo pedagógico, entendidas como formas de desenvolver atividades adaptadas em contextos de sala heterogênea; e (iii) comunicação assertiva, essencial para o acolhimento das diferenças e para o fortalecimento das relações no ambiente escolar.

Nesta parte reúne-se os resultados desta experiência formativa, fruto de uma proposta coletiva realizada pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO). O curso de especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação representa um marco para a formação de profissionais comprometidos com a educação inclusiva, diante da crescente conscientização e dos diagnósticos dessas condições.

Ao alinhar-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (ONU, 2025), a iniciativa busca assegurar oportunidades educativas equitativas e promover a aprendizagem ao longo da vida (Brito e Osório, 2024), favorecendo a identificação precoce, a adoção de intervenções eficazes e a valorização da diversidade no espaço escolar.

Entre os resultados do trabalho, destaca-se a “Cartilha de Saberes Pedagógicos em TDAH: um guia para coordenadores e professores”, elaborada como material de apoio para a formação e

atuação no contexto escolar. A cartilha apresenta, de forma clara e sistematizada, informações sobre as principais características do TDAH, formas de identificação, subtipos clínicos, estratégias de manejo pedagógico e orientações de comunicação assertiva. Seu propósito é subsidiar coordenadores pedagógicos e docentes dos anos iniciais na construção de práticas inclusivas, favorecendo a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, o Cepels/UFT busca dar visibilidade às ações de integração entre ensino, pesquisa e extensão, impulsionando práticas inovadoras e inclusivas que fortalecem a formação docente e a educação básica. Nesse processo, a parceria estratégica com a Seduc-TO reafirma o compromisso com a formação continuada e a consolidação de uma escola pública de qualidade, inclusiva e democrática. A conferência de abertura, proferida por António Nóvoa sobre *A transformação da escola e a formação de professores*, inspirou reflexões críticas acerca dos desafios contemporâneos da educação, motivando a organização dos educadores em grupos representativos da comunidade escolar. Assim, o curso e este trabalho traduzem um esforço conjunto em prol de uma educação que compreenda as diferenças individuais, valorize a comunicação assertiva e promova práticas pedagógicas adaptadas que assegurem o direito de aprender a todos.

2 ESTRATÉGIAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O momento inicial do trabalho teve como objetivo promover a integração entre os participantes do grupo, valorizando suas características funcionais, experiências e trajetórias profissionais. Esse movimento inicial possibilitou identificar as potencialidades individuais de cada integrante e estabelecer papéis dentro da

dinâmica coletiva, de forma a organizar a participação e favorecer a construção conjunta de propostas voltadas à comunicação socioemocional para pessoas com síndromes, transtornos e déficits.

A partir desse diálogo, cada membro compartilhou sua formação, área de atuação e contribuições práticas, permitindo ao grupo reconhecer a diversidade de saberes presentes. Assim, Maurinéia Borges Silva, psicóloga e neuropsicóloga escolar, foi escolhida para desempenhar o papel de coordenadora pedagógica, considerando sua experiência direta com processos de inclusão e acompanhamento de estudantes. Célia Cirqueira da Silva, assistente social com atuação em saúde mental e atenção especializada, assumiu a função de secretária do grupo, registrando as discussões e sistematizando as propostas.

Já Camilla Coáglio Peixoto, advogada e técnica em assuntos jurídicos, contribuiu como colaboradora de apoio, oferecendo perspectivas ligadas ao campo educacional e jurídico. Maria Aparecida Fernandes de Sousa, professora e pedagoga com ampla experiência em sala de aula, também foi designada como colaboradora de apoio, trazendo práticas relacionadas ao cotidiano escolar e às necessidades dos anos iniciais. Por fim, Núbia Daiana Mota Carvalho, jornalista da Secretaria da Educação e acadêmica de fonoaudiologia, foi incorporada como colaboradora de apoio, agregando conhecimentos ligados à comunicação institucional e à linguagem.

Esse processo de reconhecimento e definição de papéis evidenciou a riqueza da interdisciplinaridade, criando condições para que o grupo avançasse em suas propostas de forma colaborativa, respeitando os percursos individuais e integrando diferentes olhares em torno do objetivo comum: construir

estratégias que fortaleçam a comunicação socioemocional e a inclusão educacional.

O grupo foi desafiado pelo professor orientador Marlon Brito a realizar um debate sobre Comunicação Socioemocional para pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, tendo como foco o cotidiano escolar. Esse momento permitiu o levantamento de experiências, práticas e desafios enfrentados, especialmente no que se refere às dificuldades de comunicação e aprendizado, buscando relatos que dialogassem diretamente com a categoria escolhida pelo grupo.

O tema selecionado foi a atuação dos Coordenadores, considerando os diferentes tipos existentes: pedagógico, administrativo, de áreas específicas, de projetos e de educação infantil. Após discussão, definiu-se como foco a função do Coordenador Pedagógico, por ser aquele que exerce papel estratégico no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e na mediação entre professores, alunos e famílias.

O público-alvo estabelecido foram as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Educação, uma vez que nesse período geralmente emergem com maior evidência as dificuldades de comunicação e aprendizagem. A escolha da rede municipal justifica-se pela obrigatoriedade legal da oferta desta etapa de ensino e pela necessidade de fortalecimento das práticas inclusivas nesse contexto.

A partir dessa definição, iniciou-se a elaboração de um Plano de Trabalho voltado para as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o objetivo de contribuir para a melhoria da comunicação socioemocional e do desenvolvimento integral das crianças acometidas por esses transtornos. Nesse

percurso, o grupo destacou como palavra-chave central o plano de trabalho, articulando-o ao estudo, à compreensão, às estratégias pedagógicas e à avaliação de resultados.

Em consenso, palavras-chave representativas das reflexões centrais do debate. O processo consistiu em selecionar termos que sintetizam os principais pontos de estudo e construir breves descrições que contextualizam sua relevância para a educação básica, sobretudo na atuação dos coordenadores pedagógicos.

A primeira palavra-chave definida foi Identificação dos sinais de TDAH, entendida como fundamental para o reconhecimento precoce das dificuldades, possibilitando intervenções adequadas e maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. A segunda foi Estratégias de manejo, diretamente relacionada à necessidade de orientar os coordenadores pedagógicos sobre técnicas diferenciadas de acolhimento e práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos nas séries iniciais.

A terceira palavra-chave, escolhida ao avançar na elaboração do informativo, foi Comunicação assertiva, considerada para transformar a cultura escolar, promovendo relações respeitadas e evitando a reprodução de estereótipos que rotulem crianças com TDAH como incapazes. Ao enfatizar essa prática, busca-se fortalecer a mediação entre professores, alunos e famílias, criando condições para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Dessa forma, as palavras-chave organizam a cartilha em etapas progressivas, oferecendo aos coordenadores pedagógicos um guia sucinto e prático que aborda desde a identificação das dificuldades até estratégias de manejo e de comunicação capazes de impactar positivamente o cotidiano escolar.

Na etapa de Ilustração com Apoio de Inteligência Artificial (IA), cada grupo criou imagens que representassem visualmente as

palavras-chave definidas durante o desenvolvimento do trabalho, conectando conceitos, prática e emoção. O objetivo foi transformar ideias abstratas em representações concretas que auxiliassem coordenadores pedagógicos e professores a compreenderem os desafios enfrentados por crianças com TDAH e outras condições relacionadas à comunicação socioemocional.

A primeira imagem abordou a palavra-chave TDAH, mostrando uma criança no ambiente escolar com características típicas do transtorno, como dificuldade de atenção e impulsividade. Essa representação visual teve como função sensibilizar os profissionais para a realidade vivenciada pelos estudantes, reforçando a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas e de um olhar acolhedor e inclusivo. Em seguida, foi criada a ilustração relacionada à palavra-chave estratégias de manejo, apresentando práticas pedagógicas adaptadas para promover aprendizagem e inclusão, evidenciando como coordenadores podem orientar professores e equipes escolares para ações efetivas nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino.

O terceiro conceito representado foi comunicação assertiva, destacando seu papel transformador na cultura escolar. A imagem enfatizou a necessidade de coordenadores e professores adotarem formas de comunicação respeitosas e claras, capazes de evitar estereótipos e criar um ambiente inclusivo. Cada ilustração foi acompanhada de legenda e breve texto explicativo, detalhando a relação entre a representação visual e a palavra-chave, além das emoções e mensagens que se pretende transmitir, tornando o recurso útil para a formação e sensibilização dos profissionais da educação.

Para gerar essas imagens, o grupo utilizou ferramentas de IA, como ChatGPT, iniciando com a definição clara do conceito ou palavra-chave a ser ilustrada. No prompt, foram especificados

elementos como cenário, personagens, cores, estilo artístico e contexto, permitindo que a geração refletisse com precisão a ideia central. Após a criação inicial, as imagens foram refinadas e ajustadas conforme necessário, garantindo fidelidade ao conceito desejado e qualidade visual adequada para uso pedagógico e formativo.

3 IMAGENS ILUSTRATIVAS DAS PRÁTICAS APRESENTADAS

Imagem 1: “Atenção em Foco: Desafios de uma Criança com TDAH”



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição da imagem: Imagem tipo ilustração infantil, com menino de cabelos castanhos, camiseta laranja, com as mãos na cabeça e expressando de preocupação, visivelmente angustiado, cercado por símbolos gráficos (avião de papel, círculo vermelho com símbolo de proibição) que representam confusão, distração ou falta de foco.

Imagem 2: Apoio e Compreensão na Escola



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição da imagem: A imagem mostra uma ilustração em tons suaves. Um menino está sentado em uma carteira escolar, segurando um lápis sobre uma folha de papel. Ele parece preocupado, com os olhos bem abertos e uma das mãos apoiada na cabeça. Ao lado dele, uma mulher, possivelmente professora, inclina-se para oferecer apoio e encorajamento, colocando uma das mãos sobre o ombro do menino. Ao fundo, há um quadro verde e, desenhada nele, uma lâmpada acesa, simbolizando uma ideia ou momento de compreensão. A cena transmite

empatia, apoio emocional e a tentativa de ajudar a criança diante de uma dificuldade escolar.

Imagem 3: Interações e Desafios: Crianças com TDAH no Cotidiano Escolar



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição da imagem: Na imagem vemos uma ilustração em estilo desenho colorido com quatro crianças aparecem em cena. À esquerda, três delas estão sentadas ou ajoelhadas no chão, sorrindo e tentando interagir. Uma menina negra de blusa amarela acena de forma amigável; ao lado, uma menina ruiva de camiseta vermelha e saia azul sorri com as mãos juntas; um menino de camiseta verde e calça azul sorri, inclinado para frente, demonstrando atenção. À direita, separado em uma cadeira de madeira, está um menino ruivo de camiseta listrada laranja e calça azul, com expressão de preocupação ou desconforto, coçando a cabeça. Acima das crianças, há uma escrita em caixa alta com o texto em destaque: "CRIANÇAS COMUNICANDO COM CRIANÇAS COM TDAH". O

fundo é bege claro e o chão marrom claro, simples, para dar foco nos personagens.

3 CARTILHA DE SABERES PEDAGÓGICOS EM TDAH

A cartilha é fruto do empenho coletivo do grupo em compreender e sistematizar informações sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o intuito de oferecer um guia prático de orientação pedagógica voltado a professores, educadores e demais profissionais da educação.

Diante do tempo disponível para a realização da atividade, o grupo empenhou-se em reunir os principais conceitos, características e estratégias de manejo do TDAH de forma clara, acessível e visualmente atrativa. O material foi estruturado em três eixos: compreensão diagnóstica e identificação, estratégias pedagógicas de manejo e comunicação assertiva, buscando articular teoria e prática educativa.

As páginas apresentadas foram elaboradas com base em referências reconhecidas da área e em linguagem inclusiva, favorecendo a empatia e o acolhimento de estudantes com TDAH. O processo de construção da cartilha permitiu ao grupo desenvolver uma visão crítica e sensível sobre a importância da escuta ativa, da adaptação das atividades e do diálogo com a família no contexto escolar.

Mesmo com o tempo reduzido, o grupo conseguiu produzir um material consistente e didático, que sintetiza aprendizados significativos sobre a importância de compreender o TDAH como uma diferença no funcionamento cerebral, e não como falta de esforço ou comportamento inadequado. Esta cartilha representa,

portanto, um passo importante na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanas e acolhedoras.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH GUIA DE COMPREENSÃO PARA ORIENTAÇÃO PRÁTICA

TENHO TDAH ??!

Cada mente tem seu ritmo, e cada coração merece ser ouvido.

O que é TDAH ?

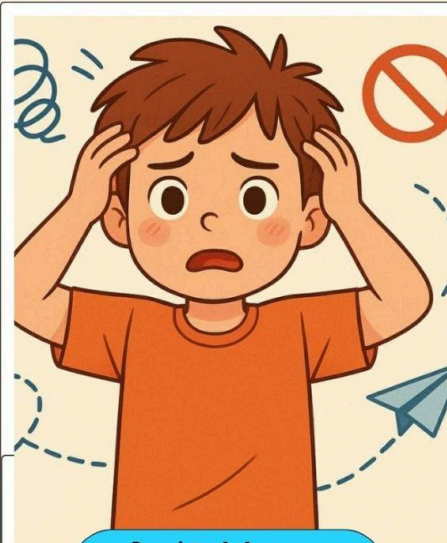
É um Transtorno do Neurodesenvolvimento que afeta o modo como a pessoa opera sua função cerebral refletindo em comportamentos e aspectos ligados à atenção, controle de impulsos e regula níveis de atividade.

Principais Características

1. Desatenção.
2. Hiperatividade.
3. Impulsividade.
4. Desorganização.
5. Esquecimento.
6. Dificuldade para concluir processos.

Como identificar?!

Observe os comportamentos do aluno, seu ritmo de aprendizagem, como se manifesta diante de tarefas que exijam concentração a longo prazo, organização, memorização e comportamento paciente (de espera). Caso ele possua dificuldades para desenvolver tais tarefas necessita ser avaliado.



Descrição da Imagem

Imagem tipo ilustração infantil, com menino de cabelos castanhos, camiseta laranja, com as mãos na cabeça e expressão de preocupação, visivelmente angustiado por não saber lidar com os sintomas de TDAH, cercado por símbolos gráficos (avião de papel, círculo vermelho com símbolo de proibição) que representam confusão, distração e falta de foco.

SUBTIPOS DO TDAH

- TDAH – Subtipo Predominantemente Desatento : Caracteriza-se por dificuldades em manter a atenção, distração fácil, esquecimento frequente e problemas em organizar tarefas e atividades.
- TDAH – Subtipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo: Marcado por inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado, falar em excesso, impulsividade, dificuldade em esperar a vez e tendência a interromper os outros.
- TDAH – Subtipo Combinado: Quando há sintomas significativos tanto de desatenção quanto de hiperatividade/impulsividade.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH GUIA DE COMPREENSÃO PARA ORIENTAÇÃO PRÁTICA

ESTRATÉGIAS DE MANEJO

NÃO É FALTA DE INTELIGÊNCIA NEM PREGUIÇA
É UMA DIFERENÇA NO FUNCIONAMENTO CEREBRAL.

Escuta Ativa

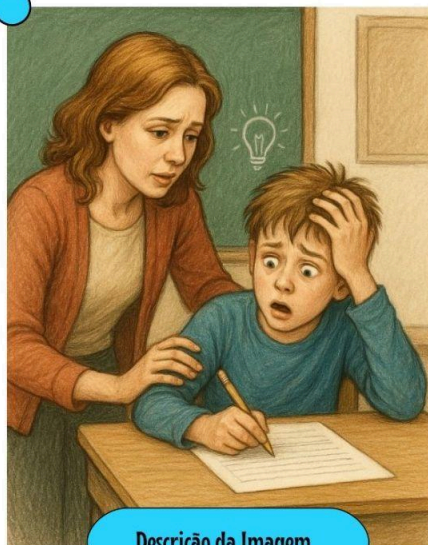
Antes de qualquer estratégia é necessário **conhecer o aluno**, observar as características que ele apresenta, os **déficits** e as **potencialidades**, caso o aluno possua laudo, deve ser lido, e constantes diálogos com a família devem ser realizados. Caso não tenha laudo, após a escuta, sugerir ajuda profissional para avaliação.

Atividades Adaptadas

- Oferecer atividades curtas e dinâmicas inicialmente; Atividades que exigem longos períodos de concentração podem ser complicadas. Aumente a aptidão maneira gradativa
- Divida as tarefas em etapas menores.
- Use reforços positivos: Recompensar o comportamento adequado pode ajudar a motivar o aluno.
- Minimize distrações: Crie um ambiente de aprendizagem tranquilo, onde o aluno possa se concentrar melhor.
- Promova movimento: Quando possível, permita que o aluno se movimente para ajudar a liberar a energia excessiva de forma construtiva.

Justiça em avaliação

Valorizar as diferenças exige, ao mesmo tempo, alteridade, ou seja, mudar, transformar, criar, construir novos jeitos de ensinar e de aprender nas escolas. E o melhor caminho para isso é começar a pensar diferente sobre a questão avaliativa.



Descrição da Imagem

A imagem mostra uma ilustração em tons suaves. Um menino está sentado em uma carteira escolar, segurando um lápis sobre uma folha de papel. Ele parece preocupado, com os olhos bem abertos e uma das mãos apoiada na cabeça. Ao lado dele, uma mulher, possivelmente professora, inclina-se para oferecer apoio e encorajamento, colocando uma das mãos sobre o ombro do menino. Ao fundo, há um quadro verde e, desenhada nele, uma lâmpada acesa, simbolizando uma ideia ou momento de compreensão. A cena transmite empatia, apoio emocional e a tentativa de ajudar a criança diante de uma dificuldade escolar.

Referência: Hoffmann, Jussara. O jogo do contrário em avaliação.
Editora: Porto alegre, RS: Mediação, 2011 Edição: 7.ed

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH GUIA DE COMPREENSÃO PARA ORIENTAÇÃO PRÁTICA

COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

ACOLHER E SE COMUNICAR BEM COM PESSOAS COM TDAH FAZEM TODA A DIFERENÇA.
É IMPORTANTE EVITAR FALAR PRECONCEITUOSAS PARA EVITAR CAPACITISMO E BULLYING.

O que não falar

"Você é preguiçoso(a)"

"Você não consegue se concentrar como os outros."

"Para de fazer bagunça."

"Você não se comporta."

"Você só atrapalha a turma."

"Se você se esforçasse mais, conseguiria."

"Você é distraído(a) demais."

O que falar

"Vamos encontrar juntos uma forma que funcione melhor para você aprender."

"Seu jeito de se concentrar é diferente, e podemos descobrir estratégias que ajudem".

"Sei que você tem muita energia. Vamos achar uma maneira de usar isso de forma divertida. Pode me ajudar a distribuir os materiais para os colegas."

"Você tem coisas incríveis para mostrar, mas vamos encontrar uma forma de você fazer isso sem interromper os outros colegas."

"Eu sei que você está se esforçando do seu jeito. Vamos tentar juntos maneiras diferentes de aprender."

"Às vezes é difícil focar, mas podemos criar estratégias para você se concentrar melhor. vamos dividir essa atividade em partes menores?"

Quando aprendemos a falar a partir do coração,
estamos mudando os hábitos de toda a vida.



Descrição da Imagem

Na imagem tipo ilustração, com fundo bege claro e chão marrom claro, aparecem quatro crianças. À esquerda, três delas estão sentadas no chão, tentando interagir. Uma menina negra de blusa amarela acena de forma amigável; ao lado, uma menina ruiva de camiseta vermelha e saia azul sorri; um menino de camiseta verde e calça azul sorri, inclinado para frente, demonstrando atenção. À direita, separado, em uma cadeira de madeira, está um menino ruivo de camiseta listrada laranja e calça azul, com expressão de preocupação ou desconforto, coçando a cabeça.

Referência: ROSENBERG, Marshall. Vivendo a Comunicação Não-Violenta. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e resultados apresentados neste capítulo reafirmam a importância do papel do coordenador pedagógico como mediador na construção de práticas educativas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFT demonstrou que o conhecimento sobre o transtorno, aliado à escuta sensível e à comunicação assertiva, é determinante para promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer a cultura de acolhimento nas escolas públicas.

A elaboração da Cartilha de Saberes Pedagógicos em TDAH consolidou o processo de aprendizagem coletiva do grupo, permitindo articular teoria, prática e vivência profissional em um material acessível e funcional. A cartilha constitui-se como instrumento de formação continuada, oferecendo subsídios concretos para coordenadores e professores planejarem intervenções pedagógicas eficazes, ajustadas às particularidades de cada estudante. Nessa perspectiva, o material contribui para o fortalecimento da gestão pedagógica, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção da equidade.

O trabalho evidenciou também a relevância da interdisciplinaridade e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento: psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, serviço social e comunicação, na compreensão do TDAH e no desenvolvimento de estratégias de manejo adequadas. Esse entrelaçamento de saberes reflete o compromisso da formação

docente com a transformação das práticas escolares, tornando-as mais empáticas, colaborativas e sensíveis às diferenças individuais.

Por fim, a produção do grupo reforça o compromisso institucional do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT) e da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO) com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, alinhando-se aos princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) (ONU, 2025). O estudo e o material resultante reiteram que a inclusão escolar de crianças com TDAH não depende apenas de adaptações metodológicas, mas de uma mudança de postura e de cultura institucional. Assim, este trabalho contribui para o fortalecimento de uma educação pública inclusiva, democrática e humanizadora, comprometida com o direito de todos à aprendizagem e à dignidade.

CAPÍTULO 3

GUIA DE COMUNICAÇÃO PARA GESTORES DOS ANOS INICIAIS NA ERA DOS TRANSTORNOS: DO DIAGNÓSTICO AO ACOLHIMENTO

Bruno Marcell Paiva Costa
Janaína Justino da Silva
Ivaneide da Conceição Pitanga
Zirlene de Moraes da Silva
Santina Faustina Passos

RESUMO

O estudo apresenta um roteiro de apoio à comunicação assertiva entre gestores escolares e famílias diante da divulgação de diagnósticos de estudantes, como TDAH, TEA e dislexia. Desenvolvido no âmbito da disciplina Comunicação socioemocional para pessoas com síndromes, transtornos e déficits do curso do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO), o trabalho adota abordagem qualitativa, integrando teoria e prática pedagógica. Fundamentado em autores como Rosenberg, Freire, Libâneo e Goleman, organiza-se em cinco eixos: Comunicação Assertiva, Escuta Ativa, Inteligência Emocional, Acolhimento e Parceria. Cada eixo propõe orientações práticas e éticas para condução de reuniões e diálogos escolares, fortalecendo vínculos e promovendo empatia. A proposta enfatiza que comunicar vai além da transmissão de informações — é um ato de cuidado e construção coletiva. Assim, busca instrumentalizar gestores para uma atuação humanizadora, transformando a comunicação de diagnósticos em oportunidades de escuta, acolhimento e cooperação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Comunicação escolar; Gestão educacional; Inclusão; Escuta ativa; Inteligência emocional; Acolhimento; Parceria escola-família.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação no ambiente escolar é um dos pilares que sustentam as relações entre gestores, professores, estudantes e famílias, especialmente em contextos que envolvem a inclusão e o acolhimento de alunos com necessidades específicas. Quando um diagnóstico definitivo — como TDAH, TEA, dislexia ou outros transtornos do desenvolvimento — é comunicado, a forma como a escola conduz esse diálogo pode determinar o fortalecimento ou o rompimento dos vínculos com a comunidade.

Nesse cenário, o papel do gestor escolar torna-se central, pois é ele quem media a relação entre o saber técnico e o sensível, entre o pedagógico e o humano. O presente trabalho insere-se nesse campo de reflexão e prática, propondo um roteiro de apoio à comunicação assertiva entre a gestão escolar e as famílias, com foco na escuta ativa, no acolhimento e na inteligência emocional como ferramentas de inclusão.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina Comunicação Socioemocional para pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e teve como objetivo central a elaboração de um roteiro prático que orienta gestores na condução de conversas delicadas com a comunidade escolar.

A partir de um enfoque qualitativo, o estudo buscou integrar fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, promovendo uma

reflexão ética sobre o papel da comunicação na mediação de situações sensíveis. As discussões em grupo e a leitura de autores como Marshall Rosenberg (2006), Paulo Freire (1996), Libâneo (2006) e Daniel Goleman (1995) ofereceram o suporte teórico necessário para construir uma proposta que alia teoria e aplicabilidade cotidiana.

Com base nesse referencial, o trabalho foi estruturado em torno de eixos temáticos, explorados em sua dimensão conceitual, ética e prática, apresentando orientações passo a passo, frases-modelo, erros a evitar e indicadores de qualidade para reuniões escolares. A proposta parte da compreensão de que comunicar não é apenas transmitir informações, mas criar vínculos, reconhecer emoções e construir compromissos compartilhados. Assim, a comunicação se torna instrumento de cuidado e de transformação da cultura escolar.

Desse modo, o estudo reafirma que o diálogo estruturado e sensível entre gestores e famílias é condição indispensável para o fortalecimento de uma escola inclusiva, democrática e humanizadora. Ao oferecer um roteiro replicável e embasado teoricamente, pretende-se contribuir para que o gestor escolar atue como mediador socioemocional, capaz de transformar o momento de comunicação de diagnósticos em oportunidade de escuta, empatia e parceria, consolidando a escola como espaço de confiança, respeito e corresponsabilidade.

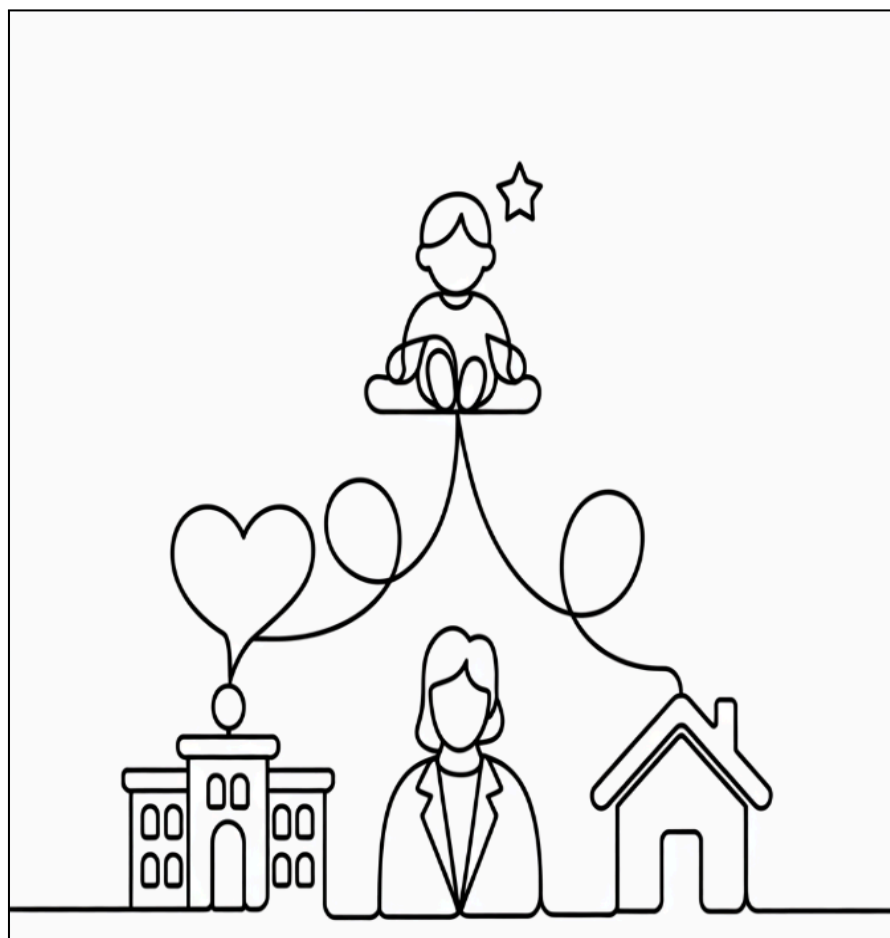
2 COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

A comunicação assertiva constitui-se em um dos pilares das relações interpessoais e profissionais, sobretudo em contextos educativos. Alberti e Emmons (1970), em sua obra seminal *Your Perfect Right*, descrevem a assertividade como a capacidade de

expressar sentimentos, necessidades e opiniões de forma clara, honesta e respeitosa, sem adotar uma postura de submissão ou de agressividade. Nessa perspectiva, a assertividade emerge como o ponto de equilíbrio entre a passividade, que leva à omissão de direitos e responsabilidades, e a agressividade, que compromete os vínculos e deteriora as relações.

No campo da gestão escolar, especialmente diante de situações delicadas como a comunicação de diagnósticos definitivos (TDAH, TEA, dislexia, entre outros), a assertividade assume uma dimensão ética. O gestor não pode optar pela passividade, evitando tratar o assunto para não gerar desconforto, pois isso acarretaria negligência no direito da criança e da família à informação clara e às estratégias de apoio necessárias. Tampouco pode adotar um tom agressivo, comunicando dados de forma ríspida ou excessivamente técnica, culpabilizando ou afastando os pais. Assim, a assertividade é o caminho que possibilita ao gestor informar com precisão, acolher com empatia e preservar a parceria entre escola e família.

Imagem 1: Conexões entre escola, gestão e família



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: a imagem é composta por traços pretos simples, no estilo de desenho minimalista. No centro superior, há a imagem de uma criança sentada com as pernas cruzadas e mãos apoiadas nos joelhos, transmitindo calma e serenidade. Acima da criança, há uma estrela de cinco pontas, sugerindo esperança, sonho ou algo especial. Abaixo da criança, três linhas curvas descem e se conectam a diferentes elementos, simbolizando vínculos ou conexões. À esquerda, a linha se conecta a um prédio com janelas e porta, que lembra uma escola ou instituição. Sobre o prédio, a linha se transforma em um coração, representando afeto ou cuidado. No centro, a linha se conecta à imagem de uma pessoa adulta, de aparência feminina, com cabelos médios e vestida com um paletó, simbolizando alguém em posição de apoio ou orientação, possivelmente uma gestora escolar. À direita, a linha se conecta a uma casa com telhado e chaminé, representando o ambiente familiar. O conjunto transmite a ideia de que a criança está no centro de uma rede de apoio formada pela escola, por um profissional de referência (possivelmente um

mediador ou gestor) e pela família, todos conectados em torno de seu bem-estar.

A assertividade, entendida como postura ética, articula-se diretamente ao compromisso do gestor em garantir transparência, clareza e responsabilidade. Inspirando-se em Paulo Freire (1996), pode-se afirmar que comunicar assertivamente significa respeitar o outro como sujeito de direitos, reconhecendo sua capacidade de compreender, decidir e intervir. O silêncio ou a omissão diante de informações críticas são formas de passividade que negam o direito da família à verdade e fragilizam a confiança na instituição.

Por outro lado, quando a comunicação assume traços agressivos — por exemplo, no uso de termos técnicos sem tradução, na ênfase excessiva em dificuldades ou na ausência de reconhecimento das potencialidades da criança —, há um risco de desumanização, pois se coloca a família em posição defensiva. A assertividade, nesse sentido, não se limita a uma habilidade comunicacional, mas se apresenta como um ato político-pedagógico que reafirma a escola como espaço de diálogo, de construção conjunta e de respeito às diferenças.

Tabela 1: Competências para a Comunicação Assertiva do Gestor Escolar

Competência	Descrição	Exemplo ou Aplicação
Clareza de propósito	Compreender qual é a mensagem central que se deseja transmitir e como ela se conecta ao direito da criança à aprendizagem e à inclusão.	Antes de uma reunião, o gestor define o objetivo principal da conversa, como apresentar avanços e desafios do aluno, relacionando-os à promoção da inclusão.

Linguagem concreta	Utilizar exemplos observáveis e cotidianos que facilitem a compreensão, evitando o excesso de termos técnicos.	Em vez de dizer “o aluno apresenta déficit de atenção”, o gestor explica: “temos observado que, em atividades de leitura em grupo, ele mantém a concentração por cerca de 10 minutos, mas se dispersa com ruídos no ambiente”.
Transparência	Comunicar tanto os avanços e estratégias já em uso quanto os limites institucionais, evitando criar falsas expectativas.	O gestor explica que a escola oferece acompanhamento pedagógico e adaptações, mas que alguns atendimentos específicos dependem de apoio externo, como avaliação médica ou terapêutica.
Resultado esperado	Fortalecimento da confiança entre escola e família, com base em uma relação horizontal, respeitosa e responsável, em que a verdade é dita com empatia e ética.	A comunicação assertiva promove cooperação mútua e comprometimento compartilhado com o desenvolvimento integral do estudante.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

A literatura sobre gestão democrática da educação (Lück, 2009; Libâneo, 2015) reforça que a comunicação é elemento estruturante da participação. Um gestor assertivo não comunica apenas informações, mas constrói significados compartilhados e favorece a tomada de decisão coletiva. Quando a escola adota práticas assertivas em sua comunicação, garante maior engajamento das famílias, diminui resistências e amplia a adesão às propostas pedagógicas de apoio aos alunos neurodivergentes.

No momento em que se comunica um diagnóstico definitivo, a assertividade é determinante para transformar o que poderia ser um momento de tensão em oportunidade de parceria. O gestor que se omite (passividade) gera insegurança e frustração; o gestor que impõe informações sem sensibilidade (agressividade) provoca resistência e desconfiança. Somente a postura assertiva cria o

espaço para que a família se sinta respeitada e acolhida, ao mesmo tempo em que compreende de forma clara quais serão os próximos passos da escola.

Ainda que a assertividade não se confunda com a Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2003), há pontos de intersecção. A CNV valoriza a escuta empática e a expressão honesta das necessidades humanas, sem julgamentos. A assertividade, por sua vez, reforça a importância de dizer o necessário de forma clara e responsável. Quando o gestor integra a assertividade com a escuta ativa, cria uma prática comunicativa que informa sem ferir, acolhe sem omitir e conduz o diálogo para a construção de soluções conjuntas.

Imagem 2: Convergência de Vozes: Comunicação Assertiva em Foco



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: A imagem tem fundo branco e exibe um ícone central em preto, representando um balão de fala (como aqueles usados em quadrinhos para indicar diálogo). Esse balão está dividido ao meio por uma linha vertical, reforçando a ideia de equilíbrio ou de duas partes em comunicação. Ao redor do balão, partindo de fora para dentro, há várias setas pretas apontando em direção ao centro, vindas de todas as direções (cima, baixo, esquerda, direita e diagonais). Essas setas sugerem que diferentes vozes, ideias ou informações convergem para o espaço central de diálogo. Por trás do balão e das setas há um leve padrão quadriculado cinza, como se fosse uma malha de fundo, mas muito sutil, servindo apenas de suporte visual. Na parte inferior da imagem, está

escrito em letras maiúsculas pretas: **ASSERTIVE COMMUNICATION** (que significa “Comunicação Assertiva”, em português).

É preciso reconhecer que a comunicação assertiva tem implicações diretas na inclusão escolar. Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão não se dá apenas por meio de adaptações curriculares ou recursos materiais, mas também por meio da construção de culturas de apoio e colaboração. A forma como o gestor comunica informações a respeito de um aluno neurodivergente pode reforçar estigmas ou desconstruí-los. Ao optar pela assertividade, o gestor contribui para que a família se perceba como parceira, e não como alvo de críticas, e para que a criança seja valorizada por suas potencialidades, e não reduzida às suas limitações.

Tabela 2: Comunicação Assertiva entre Gestor Escolar e Família

Etapas	Descrição / Exemplo
1. Planeje a mensagem-chave	Defina uma frase central que expresse o propósito da reunião, como: “Nosso objetivo é garantir as condições para que seu filho aprenda com segurança e dignidade.”
2. Descreva observações sem rótulos	Utilize descrições objetivas e observáveis: “Em tarefas com ruído ambiental, ele interrompe a atividade a cada 3-5 minutos.”
3. Explique implicações pedagógicas	Apresente as consequências educacionais de forma simples e compreensível, sem termos técnicos excessivos.
4. Apresente medidas em curso	Informe ações já implementadas, como adaptações, Plano Educacional Individualizado (PEI) e atendimentos de apoio.
5. Confirme o entendimento	Verifique se a mensagem foi compreendida: “Ficou claro? O que você acrescentaria?”
6. Frases-modelo sugeridas	“Quero expor fatos e ouvir vocês. Posso começar com o que observamos em sala?” / “O que proponho é...” / “Aqui estão alternativas; podemos decidir juntos.”

7. Erros a evitar	Evite jargão clínico desnecessário, promessas fora do controle da escola e rodeios na comunicação.
8. Indicadores de qualidade	Família consegue repetir a síntese do combinado; redução de retrabalho e de mal-entendidos nas semanas seguintes.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Portanto, a comunicação assertiva na gestão escolar deve ser compreendida como ato ético, político e pedagógico, que articula clareza, objetividade e respeito. Inspirada em Alberti & Emmons, e dialogando com Freire, Rosenberg e teóricos da inclusão, a assertividade é a postura que possibilita ao gestor dizer a verdade sem ferir, informar sem excluir e conduzir sem impor. Nos momentos delicados de comunicação de diagnósticos definitivos, ela constitui a chave para transformar dor em diálogo, e insegurança em parceria.

3 ESCUTA ATIVA

A escuta ativa, enquanto conceito estruturante da Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg (2003), vai além da simples capacidade de ouvir palavras: trata-se de captar os sentimentos e as necessidades humanas universais que estão por trás do discurso. Rosenberg defende que grande parte dos conflitos humanos não se origina naquilo que é dito, mas na forma como é ouvido e interpretado. Assim, praticar escuta ativa é adotar uma postura que desloca a conversa do campo da acusação e da culpa para o campo do cuidado e da empatia.

No contexto da gestão escolar, a escuta ativa se torna fundamental em situações de alta sensibilidade, como o diálogo com pais de crianças neurodivergentes. O diagnóstico definitivo de condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou dislexia frequentemente vem acompanhado de sentimentos de angústia, medo e insegurança em relação ao futuro da criança. Nesse cenário, a escuta ativa do gestor não apenas acolhe os pais, mas também legitima suas emoções e os convida a se tornarem parceiros ativos no processo educativo.

A escuta ativa tem uma dimensão ética porque, ao praticá-la, o gestor reconhece a família como sujeito de direito, digno de atenção e respeito. O oposto da escuta ativa seria a escuta protocolar, aquela que apenas cumpre formalidades e transforma reuniões em rituais vazios. Quando o gestor apenas ouve superficialmente, sem captar emoções e necessidades, corre-se o risco de reforçar barreiras de desconfiança e ressentimento.

Inspirando-se em Carl Rogers (1961), é possível afirmar que a escuta ativa é também uma prática de empatia genuína, que envolve compreender a experiência do outro a partir do seu próprio quadro de referência. Isso significa não reduzir a fala da família a “queixas” ou “reclamações”, mas reconhecer nela a expressão de necessidades legítimas: segurança, respeito, informação clara e corresponsabilidade no cuidado da criança.

Rosenberg (2003) alerta que em situações de conflito ou tensão, como reuniões escolares delicadas, a tendência natural é que as partes envolvidas busquem culpados. Os pais podem culpar a escola por falhas pedagógicas ou disciplinares, enquanto a escola pode culpar a família por suposta negligência. Nesse círculo vicioso, a criança é a principal prejudicada.

A escuta ativa rompe esse ciclo ao transformar a lógica do “quem errou” na lógica do “o que precisa ser cuidado”. Ao invés de rebater acusações, o gestor deve validar sentimentos: “Percebo que vocês se sentem inseguros porque gostariam de garantias quanto ao futuro do seu filho.” Esse deslocamento muda a energia da conversa: de uma disputa de responsabilidades para uma busca conjunta por soluções.

Tabela 1 – Competências do gestor para promover a escuta ativa

Competência	Descrição	Exemplo de Aplicação
Presença plena	Estar totalmente disponível para a família durante a reunião, sem interrupções por telefone, papéis ou outras demandas administrativas. Demonstra respeito e prioridade à situação da criança.	Evitar atender ligações ou olhar documentos durante o diálogo; manter contato visual e postura acolhedora.
Parafrasear e validar emoções	Repetir com suas próprias palavras o que foi ouvido, mostrando compreensão e empatia pelos sentimentos expressos pela família.	“Entendo que vocês se sintam preocupados com o impacto do diagnóstico nas aprendizagens escolares.”
Tolerar o silêncio e o ritmo da família	Respeitar pausas, momentos de choro ou hesitação. Reconhecer que o silêncio também faz parte da comunicação e permite o surgimento de emoções profundas.	Manter-se presente e receptivo durante o silêncio, sem interromper ou apressar a fala dos familiares.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Do ponto de vista da gestão democrática da escola (Lück, 2009), a escuta ativa contribui para a construção de um ambiente participativo, onde a família se sente efetivamente parte do processo educativo. Ao praticar escuta ativa, o gestor amplia a noção de participação para além da presença física em reuniões,

promovendo uma participação afetiva e dialógica, baseada na confiança.

O gestor escolar ocupa a posição de articulador de sentidos. Sua capacidade de escutar ativamente não se restringe a absorver demandas, mas a traduzir sentimentos e necessidades em estratégias pedagógicas e administrativas. Isso significa que, ao ouvir a família, o gestor não se limita a reconhecer a dor, mas a transformá-la em propostas concretas, como adaptação curricular, orientação de professores e acompanhamento psicopedagógico.

Essa articulação reforça o entendimento de que a escuta ativa não é fim em si mesma, mas meio para ação transformadora. Sem ela, todo o restante das práticas de comunicação da escola se reduz a protocolos formais e burocráticos.

O momento em que a escola se encontra com a família para discutir o diagnóstico definitivo de uma criança neurodivergente é um divisor de águas na relação entre ambas. Se houver falha na escuta, a escola pode perder a confiança da família de maneira quase irreversível. Por outro lado, quando o gestor pratica a escuta ativa, cria um ambiente de segurança psicológica, no qual a família se sente compreendida e valorizada, mesmo diante de um cenário difícil.

Imagem 3 – Representação simbólica da escuta empática: ouvir com o coração



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição - A imagem tem fundo branco e apresenta um desenho minimalista em traços pretos. No centro, há a imagem de uma orelha humana vista de lado, voltada para a esquerda. Ao redor da orelha, acima dela, aparecem três linhas curvas em arco, lembrando ondas sonoras ou vibrações, reforçando a ideia de escuta. À esquerda da orelha, há um coração desenhado em contorno simples, de onde partem linhas onduladas que seguem suavemente em direção à orelha. Essas linhas parecem representar um fluxo, como se o coração enviasse uma energia, voz ou sentimento para ser ouvido. O conjunto da imagem transmite simbolicamente a ideia de escuta com empatia, acolhimento e sensibilidade emocional — ou seja, ouvir com o coração.

Além disso, ao validar sentimentos, o gestor ajuda a família a transitar de uma postura de negação ou culpa para uma postura de engajamento. Esse processo, embora gradual, fortalece a corresponsabilidade e potencializa os efeitos das estratégias pedagógicas adotadas pela escola.

A escuta ativa, conforme defendida por Rosenberg e enriquecida por Rogers e autores da gestão democrática, deve ser compreendida como um pilar essencial da gestão escolar inclusiva. Mais do que técnica comunicacional, é um ato de humanização e de ética relacional, que fortalece vínculos, desloca a conversa da culpa para o cuidado e dá sentido às práticas pedagógicas.

Tabela 3 – Procedimento para conduzir uma escuta ativa com as famílias: etapas, exemplos e indicadores de qualidade

Procedimento (passo a passo)	Frases-modelo	Erros comuns a evitar	Indicadores de qualidade
1. Abra com convite de fala — convide a família a falar antes de explicar.	“Antes de eu explicar, gostaria de ouvir como vocês estão vivendo este momento.” / “O que é mais importante para vocês hoje?”	Começar explicando sem ouvir; monopolizar a fala; falar em tom institucional.	Família inicia partilha; clima menos defensivo nos primeiros minutos.
2. Parafraseie — devolva em outras palavras o que ouviu para demonstrar compreensão.	“Entendo que há medo do futuro e dúvidas sobre a escola.” / “Ouço preocupação com rótulos; vou mostrar como evitamos isso.”	Interromper com solução imediata; repetir mecanicamente sem sentido; usar jargões.	Família confirma que foi compreendida; menor repetição de informações.

3. Nomeie necessidades — expresse necessidades subjacentes observadas.	“Pelo que falam, percebo que precisam de segurança, previsibilidade, respeito e participação.”	Supor motivos sem checar; rotular a família; minimizar prioridades.	Família reconhece que suas necessidades foram identificadas.
4. Cheque acerto — verifique se sua leitura corresponde ao que quiseram dizer.	“Faz sentido o que captei?” / “É isso que vocês querem dizer?”	Não pedir validação; insistir em interpretação própria; corrigir imediata e agressivamente.	Confirmação explícita da família; ajustes rápidos na abordagem quando necessário.
Indicadores (gerais)	—	Evitar: rebater de imediato; minimizar emoções; transformar escuta em “coleta de provas”.	1) Família relata sentir-se compreendida (não apenas informada). 2) A conversa muda de tom acusatório para cooperativo em 10–15 minutos.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Por fim, no contexto de famílias de alunos neurodivergentes, a escuta ativa não é opcional: é condição para a construção de confiança e parceria. É através dela que o gestor demonstra presença, válida emoções e transforma conflitos em oportunidades de colaboração.

4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O conceito de Inteligência Emocional ganhou notoriedade a partir dos estudos de Daniel Goleman (1995), que a definiu como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como perceber e influenciar as emoções dos outros. Diferentemente da concepção tradicional de inteligência, centrada

em habilidades cognitivas e de raciocínio lógico, Goleman ampliou o entendimento ao incluir dimensões socioemocionais que determinam o sucesso das relações interpessoais e profissionais.

No campo da gestão escolar, a inteligência emocional é uma competência indispensável. O gestor não atua apenas como administrador de recursos materiais e humanos, mas como mediador de conflitos e construtor de vínculos. No momento sensível de comunicação com famílias sobre diagnósticos definitivos de seus filhos, ele se torna o “termômetro emocional” da reunião: sua postura pode intensificar tensões ou transformá-las em oportunidades de parceria.

Tabela 4 – Os cinco pilares da inteligência emocional aplicados à gestão escolar

Pilar da Inteligência Emocional	Descrição Resumida	Aplicação na Gestão Escolar
Autoconsciência	Reconhecer as próprias emoções e entender como influenciam atitudes e decisões.	Identificar gatilhos emocionais (como críticas) e escolher respostas equilibradas para evitar conflitos.
Autorregulação	Controlar impulsos e manter o equilíbrio emocional em situações de pressão.	Conduzir reuniões tensas com serenidade, ajustando o tom de voz e restabelecendo a calma.
Motivação	Manter o foco em objetivos maiores, mesmo diante de dificuldades.	Reafirmar o compromisso com a aprendizagem e redirecionar conversas para o bem da criança.
Empatia	Compreender e validar as emoções e perspectivas dos outros.	Demonstrar acolhimento e sensibilidade diante das angústias e inseguranças das famílias.

Habilidades sociais	Construir relacionamentos saudáveis e gerenciar conflitos de forma construtiva.	Criar canais de diálogo, mediar tensões e encerrar reuniões com encaminhamentos positivos.
----------------------------	---	--

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Ao aplicar esses cinco pilares, o gestor torna-se o regulador do clima emocional da escola e, em especial, das reuniões críticas. Em um ambiente onde pais chegam fragilizados ou conflituosos, é o gestor quem dá o tom. Se transmite ansiedade ou defensividade, contagia o grupo com tensão. Se demonstra calma, clareza e abertura, cria um campo de segurança psicológica que favorece a cooperação.

Essa função é ainda mais relevante diante das famílias de alunos neurodivergentes. Nesses casos, o gestor precisa lidar com a diversidade de reações: negação do diagnóstico, culpabilização da escola, expectativas irreais ou até sobrecarga emocional dos pais. A inteligência emocional permite ao gestor sustentar a complexidade desses sentimentos sem perder de vista o objetivo central: construir um plano de ação conjunto para apoiar a criança.

É importante ressaltar que a inteligência emocional não é apenas uma estratégia de gestão, mas uma postura ética. Ela impede que a comunicação se torne manipuladora ou insensível. O gestor não “controla” emoções para obter vantagem, mas para criar condições de diálogo respeitoso. Ao reconhecer seus próprios limites emocionais e os dos outros, atua com autenticidade e transparência.

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática dialógica e humanizadora. A inteligência emocional aplicada à gestão escolar reforça esse princípio: gerir

emoções não é mascarar conflitos, mas transformá-los em processos de aprendizagem coletiva.

Tabela 5 – Competências do gestor emocionalmente inteligente e seus impactos na inclusão escolar

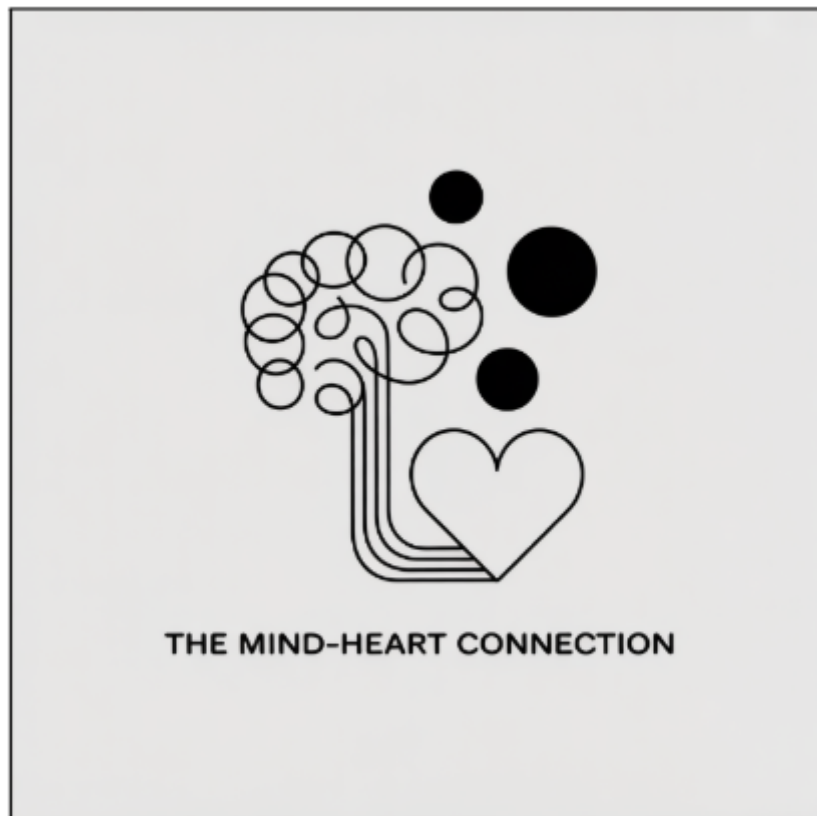
Competência	Descrição	Impacto na inclusão escolar
Autoconsciência	Reconhecer os próprios gatilhos emocionais, especialmente diante de críticas.	Favorece respostas equilibradas e acolhedoras, fortalecendo a confiança das famílias.
Autorregulação	Manter tom de voz, ritmo e postura corporal estáveis, mesmo sob pressão.	Garante um ambiente de diálogo seguro e respeitoso, prevenindo conflitos.
Empatia ativa	Ajustar a linguagem ao estado emocional da família, demonstrando compreensão genuína.	Promove vínculos afetivos e acolhimento, fundamentais à inclusão.
Comunicação clara	Evitar ambiguidades, transmitindo mensagens objetivas e respeitosas.	Facilita a compreensão mútua e o alinhamento de expectativas entre escola e família.
Capacidade de síntese	Encerrar reuniões com planos de ação simples e definidos, reduzindo incertezas.	Reforça a corresponsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento do estudante.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

O desenvolvimento da inteligência emocional pelo gestor tem impacto direto na construção de uma escola inclusiva. A gestão das emoções coletivas favorece um clima institucional positivo, em que famílias se sentem valorizadas, professores apoiados e alunos reconhecidos em suas singularidades. Como destaca Goleman, o desempenho humano é tão dependente de competências emocionais quanto de competências técnicas. Assim, sem

inteligência emocional, mesmo estratégias pedagógicas bem planejadas podem fracassar por falta de adesão da comunidade escolar.

Imagem 4 – A conexão mente-corção: integração entre razão e emoção na inteligência emocional



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição - A imagem tem fundo branco e apresenta um desenho estilizado em preto que une os símbolos de cérebro e coração. À esquerda, o cérebro é representado de maneira abstrata por várias linhas curvas formando círculos interligados, como espirais que lembram a estrutura dos hemisférios cerebrais. À direita, há um coração em contorno simples, símbolo universal das emoções e afetos. Do coração partem quatro linhas retas que sobem verticalmente e depois se curvam em direção ao cérebro, mostrando a conexão entre mente e coração. Acima do cérebro, aparecem três círculos pretos sólidos em tamanhos diferentes,

sugerindo ideias, pensamentos ou energia emanando da mente. Na parte inferior, está escrito em letras maiúsculas pretas: THE MIND-HEART CONNECTION (em português: “A Conexão Mente-Coração”) faz referência à inteligência emocional.

A inteligência emocional, fundamentada em Goleman e articulada à gestão escolar, deve ser compreendida como um requisito central para o gestor que atua em contextos de diversidade e inclusão. Ao desenvolver autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais, o gestor torna-se capaz de regular o clima emocional das reuniões, transformar tensões em objetivos comuns e fortalecer vínculos de confiança com as famílias.

Tabela 6 – Procedimento para conduzir reuniões com foco no vínculo e na criança

Procedimento (passo a passo)	Frases-modelo	Erros comuns a evitar	Indicadores de qualidade
1. Cheque interno rápido — respiração, postura, presença antes de iniciar.	—	Iniciar sem autorregulação ; falar apressado ou disperso.	Começo da reunião com postura serena; gestor presente e centrado.
2. Defina intenção — verbalize objetivo: proteger vínculo e foco na criança.	“Nossa intenção é proteger o vínculo e focar no que ajuda seu filho.”	Entrar em defesa; foco em justificativas institucionais.	Família percebe prioridade no bem-estar da criança.
3. Ritme a reunião — modular em blocos curtos (5–7 min) com pausas para perguntas.	“Vamos fazer blocos de 5–7 minutos e parar para dúvidas.” / “Posso propor uma pausa breve? Quero mantermos a conversa produtiva.”	Permitir monólogo longo; não abrir espaço para perguntas.	Conversa equilibrada; participação da família ao longo da sessão.

4. Reoriente conflitos para o objetivo — redirecionar ao que ajuda a criança.	“Sinto a tensão; vamos retomar passo a passo.” / “Vamos voltar ao que ajuda seu filho amanhã.”	Entrar em trocas acusatórias; apagar incêndio com promessas impossíveis.	Conflitos redirecionados; foco em soluções práticas.
Encerramento: síntese e encaminhamentos — plano curto, responsáveis e prazos.	“Resumindo: ações acordadas, quem faz e até quando.”	Sair sem combinar próximos passos; linguagem vaga.	Reuniões terminam com plano claro e clima estável; redução de reclamações formais.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

No momento da comunicação de diagnósticos definitivos, essa competência é decisiva: evita reações impulsivas, valida emoções dos pais e mantém o foco no compromisso pedagógico com a criança. Mais do que uma habilidade administrativa, a inteligência emocional é, portanto, um ato de liderança humanizadora, que garante à escola o papel de espaço de cuidado, diálogo e aprendizagem inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação escolar é, antes de tudo, um ato de humanidade. No percurso deste capítulo, evidenciou-se que o gestor dos anos iniciais, ao lidar com diagnósticos de estudantes, ocupa uma posição estratégica entre a técnica e o afeto, sendo o elo que traduz informações sensíveis em gestos de acolhimento e corresponsabilidade. A comunicação assertiva, a escuta ativa e a inteligência emocional, quando integradas à prática da gestão, formam um tripé indispensável para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, dialógica e empática.

Ao compreender que comunicar é mais do que informar, o gestor assume o compromisso de cuidar: cuidar da palavra, do tempo do outro, do vínculo e do sentido que se produz em cada encontro com as famílias. Essa postura exige preparo ético e emocional, mas também uma formação permanente que une o conhecimento técnico às dimensões humanas do trabalho educativo. O estudo demonstrou que, ao substituir a postura hierárquica por uma escuta horizontal, a escola transforma o momento de diagnóstico em espaço de parceria e esperança.

Os resultados desse processo se traduzem em relações mais cooperativas, maior engajamento das famílias e fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A prática comunicativa sensível e estruturada gera segurança emocional, previne conflitos e sustenta decisões pedagógicas compartilhadas, tornando a inclusão um compromisso vivenciado — e não apenas declarado.

Portanto, o guia aqui apresentado não se limita a oferecer orientações operacionais, mas propõe uma mudança de paradigma: da gestão administrativa para a gestão humanizadora. O gestor escolar que comunica com empatia, escuta com atenção e age com equilíbrio emocional torna-se agente de transformação, promovendo uma escola que acolhe, respeita e educa a partir do diálogo e da confiança mútua.

CAPÍTULO 4

GUIA PRÁTICO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Cristina Viana Ribeiro Verçosa
Daryellen Ramos Arantes
Edinalva Luiz Cardoso
Helane Dias Rodrigues
Jorge José Dos Santos
Meridiana Do Nascimento Bastos
Adgilma Shirlei Da Conceição Gonzaga

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio das práticas de acolhimento, escuta ativa e pertencimento. Realizado no contexto da disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da UFT, o estudo buscou elaborar um guia prático para orientadores educacionais da rede estadual, subsidiando o desenvolvimento socioemocional de alunos do ensino fundamental. A metodologia combinou entrevistas semiestruturadas com professores, revisão bibliográfica, análise de documentos normativos, reflexões fenomenológicas (Bicudo, 2020) e análise de conteúdo (Bardin, 2011). Foram abordadas práticas inclusivas, situações de bullying, impactos do uso de tecnologias e desigualdades de acesso, resultando em estratégias de mediação. Os principais resultados

destacam a importância do acolhimento, da escuta ativa e do pertencimento, evidenciando que tecnologias educacionais e mediação pedagógica fortalecem vínculos, autoestima e integração social, promovendo ambientes escolares inclusivos e participativos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Orientação Educacional; Escuta Ativa; Acolhimento; Pertencimento; Tecnologias Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve o estudo sobre desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes com TEA por meio do Acolhimento, Escuta Ativa e Pertencimento. É resultado de uma pesquisa realizada em sala de aula, no contexto da disciplina “Comunicação socioemocional para pessoas com síndromes, transtornos e déficits, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins. O principal objetivo foi entregar um guia prático para os Orientadores Educacionais subsidiar os estudantes com TEA do ensino fundamental anos finais da rede estadual de ensino, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A metodologia adotada fundamentou-se em entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete professores atuantes nas redes estadual, além de busca por referências de apoio, como: DE ANDRADE (2023), RICCI (2021) e VERSUTI (2020) pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica de artigos, legislações e documentos como a BNCC, que orienta práticas de diálogo, cooperação e empatia, além de reflexões fenomenológicas

sobre a escuta ativa (Bicudo, 2020) e análise de conteúdo (Bardin, 2011) aplicada a narrativas de experiência (Brito e Osório, 2024).

O capítulo sistematiza os resultados de uma prática educativa voltada para o fortalecimento das competências socioemocionais de estudantes com TEA, articulando teoria e experiência em contexto escolar. Essa conexão reflete a proposta formativa e coletiva do Curso de Especialização em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação, ofertado pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO), demonstrando como práticas reflexivas e colaborativas podem gerar estratégias efetivas de inclusão e apoio aos estudantes com necessidades educativas específicas.

A metodologia articulou diferentes etapas: (i) mapeamento de práticas existentes em salas de recursos multifuncionais e em AEE; (ii) reflexão coletiva sobre os desafios cotidianos dos orientadores; (iii) análise de situações de bullying e exclusão sofridas por estudantes com TEA; e (iv) proposição de estratégias de mediação. Foram ainda considerados os impactos do uso excessivo de telas, da desigualdade de acesso às tecnologias e da ansiedade social recorrente em alunos atípicos.

Entre os principais resultados, destacam-se três palavras-chave que sintetizam as ações propostas: acolhimento, escuta ativa e pertencimento. O estudo demonstrou que práticas de escuta ativa favorecem a detecção precoce de situações de sofrimento, fortalecem vínculos e promovem a autoestima dos estudantes com TEA. Constatou-se também que o uso de tecnologias educacionais, como murais digitais, jogos colaborativos e recursos visuais interativos, potencializa a

expressão de sentimentos, amplia a cooperação entre pares e fortalece o senso de pertencimento (Abrão, et al. 2025).

As análises revelaram ainda a importância da mediação pedagógica no combate e na prevenção do bullying, visto que muitos estudantes com TEA não verbalizam experiências de exclusão. A escuta ativa mostrou-se ferramenta imediata e prática para docentes e orientadores, ao criar canais de comunicação baseados no respeito ao tempo e às formas singulares de expressão do estudante.

Conclui-se que este guia pode servir como referência prática para orientadores educacionais e demais profissionais da educação básica, ao oferecer estratégias fundamentadas em aportes teóricos e normativos, conectadas à realidade escolar. As lacunas identificadas dizem respeito à necessidade de maior formação continuada dos orientadores em metodologias inclusivas e ao fortalecimento do uso crítico das tecnologias digitais na mediação escolar. Por fim, o trabalho contribui para a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos, nos quais o estudante com TEA não apenas é acolhido, mas se reconhece como sujeito ativo e pertencente ao espaço escolar.

2 ACOLHIMENTO

O acolhimento constitui a base da atuação do orientador educacional junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo necessário que o profissional busque conhecer cada estudante em colaboração com a equipe escolar e a família, compreendendo suas particularidades e necessidades. Criar um ambiente acolhedor significa respeitar a individualidade de cada

aluno, considerando sua condição e promovendo um espaço seguro e previsível, no qual ele se sinta valorizado e protegido.

É importante que o orientador reconheça vulnerabilidades emocionais decorrentes do excesso de uso de telas, da desigualdade de acesso às tecnologias e da insegurança diante de situações de aprendizagem digital, oferecendo apoio afetivo e escuta ativa para que os estudantes possam compartilhar sentimentos de medo, raiva ou angústia. Nesse contexto, os recursos digitais podem ser aliados do acolhimento, quando utilizados de forma estratégica, como emojis, jogos colaborativos e murais virtuais, permitindo que os alunos expressem emoções e se sintam parte do grupo, sem sobrecarga visual ou estímulos excessivos.

A prática do acolhimento também passa pela organização do espaço físico, de modo a reduzir estímulos sensoriais que possam causar sobrecarga. A imagem a seguir exemplifica uma orientadora educacional em diálogo com um estudante autista em um ambiente limpo, organizado e visualmente controlado, composto por apenas duas cadeiras, uma planta e um quadro com a imagem de uma peça de quebra-cabeça. O estudante, com braços cruzados e semblante preocupado, demonstra características comuns em alunos com TEA, como dificuldade em expressar sentimentos, resistência ao contato e necessidade de maior previsibilidade. A orientadora, em postura receptiva e evitando toques físicos, evidencia a prática de um acolhimento respeitoso, atento às particularidades do autismo, reforçando a importância de criar um espaço seguro e sensível às necessidades individuais de cada estudante.

Imagem 1: Diálogo acolhedor em ambiente controlado para estudantes com TEA



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Descrição: A imagem expressa uma orientadora educacional em diálogo com um estudante autista. O espaço está limpo, organizado e visualmente controlado, com poucos elementos: duas cadeiras, uma planta e um quadro com a imagem de uma peça de quebra-cabeça. Essa composição afirma a necessidade de reduzir estímulos visuais que poderiam gerar sobrecarga sensorial. O estudante aparece com os braços cruzados e semblante preocupado, expondo características específicas de estudantes com TEA, como dificuldade em expressar sentimentos, resistência ao contato e necessidade de maior previsibilidade. A orientadora está em postura receptiva, evitando toques físicos, reforçando a prática de acolhimento respeitosa às particularidades do autismo.

3 ESCUTA ATIVA

A escuta ativa desempenha um papel fundamental na identificação precoce de sinais de bullying, mesmo quando não explicitamente verbalizados, permitindo compreender o sofrimento dos envolvidos e intervir de forma empática. Alunos com TEA frequentemente não expressam verbalmente o que estão sentindo, ou o fazem de maneira pouco convencional, por meio de gestos, comportamentos repetitivos, retraimento ou crises sensoriais. Diante disso, situações de exclusão, deboche ou violência simbólica podem passar despercebidas, já que esses estudantes nem sempre denunciam ou interpretam corretamente tais ações.

Como ferramenta prática e imediata, a escuta ativa pode ser utilizada diariamente por educadores e orientadores para criar um clima escolar acolhedor e responsivo. Profissionais com experiência nessa prática podem perceber rapidamente quando um aluno está em sofrimento e agir antes que o problema se agrave. Estudantes com TEA beneficiam-se de ambientes previsíveis, empáticos e acolhedores, e a escuta ativa contribui para construir relações de confiança, onde o aluno se sente seguro para interagir e buscar ajuda. Ao validar as formas de expressão desses estudantes, mesmo quando atípicas, orientadores e professores fortalecem sua autoestima e senso de pertencimento, além de reduzir a ansiedade social comum em alunos com TEA, criando um canal constante de comunicação livre de julgamentos ou pressões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do diálogo e da escuta como práticas pedagógicas, alinhando-se às competências gerais de autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação. A escuta ativa operacionaliza essas competências, ajudando o aluno a nomear e compreender sentimentos, a reconhecer sobrecarga emocional e sensorial, a pedir ajuda quando necessário e a interagir de forma positiva com os colegas. Além disso, a prática influencia o comportamento dos

pares e da comunidade escolar, promovendo uma cultura de escuta e inclusão.

Para potencializar seus efeitos, a escuta ativa deve ser acompanhada de atenção ao diálogo, incluindo olhar acolhedor, evitar distrações e interrupções, e o uso de recursos visuais que apoiem a comunicação. A promoção de escuta compartilhada, por meio de rodas de conversa ou dinâmicas, estimula o respeito ao tempo do aluno com TEA, reforçando empatia, cooperação e respeito mútuo, essenciais para prevenir conflitos e casos de bullying.

A imagem a seguir exemplifica essa prática: uma orientadora educacional em diálogo com um estudante autista que sofreu bullying, em um espaço simples, limpo e organizado, composto por duas cadeiras, uma planta e um quadro com a palavra “Bullying” acompanhada de uma ilustração representando a intimidação. O estudante aparece retraído, com braços cruzados e semblante preocupado, enquanto a orientadora mantém postura aberta e atenta, validando suas emoções e criando um ambiente de segurança e confiança, para a reconstrução de vínculos e o enfrentamento de situações de violência escolar.

Imagem 2: Escuta ativa como intervenção em situações de bullying para estudantes com TEA



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Descrição: A imagem expressa uma orientadora educacional em diálogo com um estudante autista que sofreu bullying. O espaço continua simples, limpo e organizado, trazendo poucos elementos visuais: duas cadeiras, uma planta e um quadro com a palavra "Bullying" acompanhada de uma ilustração que representa a intimidação. Esse detalhe sinaliza a temática da intervenção: a escuta ativa como recurso pedagógico e emocional para enfrentar situações de violência escolar. O estudante aparece retraído, braços cruzados e semblante preocupado, revelando a dificuldade de compartilhar sentimentos após experiências de exclusão. A orientadora, em postura aberta e atenta, reforça a prática da escuta ativa, validando as emoções do estudante e favorecendo um espaço de segurança e confiança, essencial para a reconstrução de vínculos.

4 PERTENCIMENTO

Como especialistas, nosso objetivo é orientar o trabalho dos Orientadores Educacionais nas escolas da rede estadual de ensino, buscando apoiar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no desenvolvimento de suas competências socioemocionais por meio do pertencimento. Essa palavra foi escolhida por refletir a inter-relação com os conceitos previamente abordados de acolhimento e escuta ativa, enfatizando a importância de o estudante se sentir parte integrante do ambiente escolar e das relações sociais da turma.

Para tanto, é fundamental desenvolver atividades que promovam o protagonismo dos estudantes com TEA. Por exemplo, eles podem se reunir para pesquisar imagens que simbolizam a neurodiversidade e, em seguida, pintar essas imagens na parede da sala de atendimento educacional especializado, contando com a cooperação de todos os alunos. Além disso, por meio do diálogo e de ações coletivas, os estudantes podem ser incentivados a assumir responsabilidade pelo espaço, como ocorre no “clube do protagonismo”, em que se organizam para realizar atividades de cuidado com o jardim da escola.

O uso de tecnologias educacionais também se apresenta como recurso estratégico de mediação e inclusão, permitindo que os estudantes com TEA encontrem formas alternativas de se expressar, interagir e participar das atividades coletivas. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, autocontrole, cooperação e autoconfiança, fortalecendo o senso de pertencimento. Por meio de ferramentas digitais, como murais virtuais, os estudantes podem compartilhar emoções por meio de textos, áudios ou imagens, promovendo integração e participação ativa no grupo.

A imagem que ilustra essa prática mostra nove estudantes uniformizados com camiseta cinza de gola e mangas pretas e calça

azul escura, posicionados em frente a uma parede branca decorada com um grande laço colorido formado por peças de quebra-cabeça, símbolo do autismo. Ao lado do laço, há flores amarelas grandes, semelhantes a girassóis, e uma borboleta laranja. Os alunos estão distribuídos em duas fileiras, alguns agachados ou sentados à frente e outros em pé atrás, sorrindo ou fazendo gestos descontraídos. O chão é de tijolinhos e a cobertura apresenta vigas azuis, transmitindo um clima de união, leveza e pertencimento coletivo.

Imagem 3: Protagonismo e pertencimento: estudantes com TEA em ambiente inclusivo e colaborativo



Fonte: Releitura de uma foto, criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Descrição: Na foto aparecem nove estudantes, todos uniformizados com camiseta cinza de gola e mangas pretas e calça azul escura. Eles estão posicionados em frente a uma parede branca decorada com um grande laço colorido formado por peças de quebra-cabeça — símbolo do autismo. Ao lado do laço há flores amarelas grandes (semelhantes a

girassóis) e uma borboleta laranja pintadas na parede. Os alunos estão distribuídos em duas fileiras: alguns agachados ou sentados na frente, outros em pé atrás. Eles posam sorrindo ou fazendo gestos descontraídos. O chão é de tijolinhos e há uma cobertura com vigas azuis na parte superior da imagem. A cena transmite um clima de união e leveza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho reafirma a importância do papel mediador e humanizador do orientador educacional no processo de inclusão escolar. As reflexões e experiências aqui reunidas evidenciam que a inclusão não se limita à presença física do estudante com TEA na escola, mas à criação de um ambiente relacional, afetivo e comunicativo que reconhece e valoriza sua singularidade. A tríade acolhimento, escuta ativa e pertencimento constitui o eixo estruturante das ações propostas, servindo como base para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para o fortalecimento de vínculos que sustentam o aprendizado e a convivência.

Os resultados alcançados indicam que o orientador educacional desempenha papel na identificação de barreiras à participação e na mediação de conflitos que envolvem estudantes neurodivergentes. A prática da escuta ativa mostrou-se um recurso pedagógico potente para compreender o que muitas vezes não é dito, favorecendo a detecção precoce de situações de sofrimento, exclusão ou bullying. Já o acolhimento, associado ao uso ético e criativo das tecnologias educacionais, amplia as possibilidades de expressão e comunicação, tornando o ambiente escolar mais acessível, sensível e previsível para o estudante com TEA.

As estratégias apresentadas neste guia demonstram que o sentimento de pertencimento é construído a partir de ações cotidianas e colaborativas, nas quais o estudante é reconhecido

como sujeito de direitos e de voz. Projetos de protagonismo estudantil, atividades mediadas por recursos digitais e ações coletivas em espaços comuns fortalecem a autoestima e a autonomia, aproximando a escola de uma prática verdadeiramente inclusiva. O orientador, ao articular professores, famílias e demais profissionais, torna-se um elo fundamental na rede de apoio, capaz de transformar o espaço educativo em território de convivência e aprendizagem significativa.

Conclui-se que a formação continuada dos orientadores educacionais é condição indispensável para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, pautada na empatia, na cooperação e no respeito à diversidade. Este guia, ao integrar teoria, experiência e reflexão, oferece subsídios concretos para o trabalho cotidiano na rede pública de ensino, reafirmando que a educação inclusiva é uma prática coletiva que se constrói pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso com o outro. Assim, o estudante com TEA deixa de ser apenas acolhido e passa a ser reconhecido como parte da comunidade escolar — sujeito de aprendizagens, afetos e pertencimento.

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elizia Aparecida Pinheiro
Aldilene Borges Asevedo
Marcelene Batista Cunha
Kátia de Almeida Macedo
Rosimere Pinheiro da Silva
Laís Silva Ferreira
Ronaira Lourenço Gomes

RESUMO

Este trabalho apresenta estratégias para a atuação do Profissional de Apoio Escolar junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O estudo teve como objetivo elaborar um guia com práticas voltadas aos profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Palmas – TO, promovendo reflexão sobre desafios e possibilidades do campo de atuação. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas com sete professores, análise de conteúdo (Bardin, 2011) e fundamentação teórica e normativa, como VERSUTI et al. (2020), RICCI; CRUZ (2021), Lei 13.146/2015 e Lei 12.764/2012. Os resultados

destacam três palavras-chave: integração, autonomia e comunicação socioemocional, reforçando a necessidade de desenvolvimento de competências do estudante e de formação continuada do profissional. O estudo contribui como referência para práticas inclusivas e futuras pesquisas.

Palavras chaves: Autonomia, formação, comunicação, integração e legislação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda estratégias para a atuação do Profissional de Apoio Escolar junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo foi realizado no contexto da disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O principal objetivo foi construir um guia com estratégias para profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Palmas – TO, promovendo reflexão e debate sobre os desafios e possibilidades desse campo de atuação.

A metodologia adotada baseou-se em entrevistas semiestruturadas com sete professores da rede estadual e municipal, complementadas por referências bibliográficas e normativas, como VERSUTI et al. (2020), RICCI; CRUZ (2021), Lei 13.146/2015 e Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012). As entrevistas privilegiaram a abertura dialógica, permitindo aos participantes expressarem experiências e sentidos próprios sobre o tema, adotando a escuta ativa e a suspensão de juízos prévios, conforme

a perspectiva fenomenológica (Bicudo, 2020). A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) possibilitou identificar narrativas e reflexões subjetivas, destacando três palavras-chave orientadoras: integração, autonomia e comunicação socioemocional. O público-alvo da pesquisa foram os Profissionais de Apoio Escolar atuantes no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede municipal de Palmas – TO.

Os resultados culminam na apresentação de um guia que evidencia a necessidade de desenvolver a autonomia do estudante e propor estratégias para o desempenho das atribuições do Profissional de Apoio Escolar. Os achados dialogam com a literatura especializada (GOMES; AGUIAR, 2024) e com a legislação vigente, reforçando direitos e diretrizes de inclusão escolar.

O capítulo sistematiza os resultados de uma experiência formativa e coletiva realizada no âmbito da disciplina mencionada, integrante do Curso de Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação, ofertado pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO).

As conclusões indicam que os Profissionais de Apoio Escolar enfrentam desafios relacionados à compreensão de suas responsabilidades, integração de informações entre família e escola e necessidade de formação continuada. Entre as lacunas identificadas, destaca-se a falta de fundamentação teórica prévia. O estudo contribui como referência para a formação desses profissionais, podendo servir de base para pesquisas e práticas futuras

A escolha do tema justifica-se pelo fato de a maioria dos integrantes do curso atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O trabalho objetiva garantir autonomia aos

técnicos de apoio, por meio da formação inicial e continuada, além de aprimorar a comunicação entre profissionais da escola e familiares, assegurando o acesso, permanência e integração do estudante com o TEA, em conformidade com a legislação vigente.

2 INTEGRAÇÃO

O desafio central investigado neste capítulo refere-se à seguinte questão: como o Profissional de Apoio Escolar pode contribuir para a integração do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado em uma escola da Rede Municipal de Ensino? Para abordar essa questão, optou-se por desenvolver um panfleto direcionado aos profissionais, destacando a importância da integração como elemento fundamental para o desenvolvimento de suas funções e do próprio estudante.

O panfleto busca acolher os profissionais, apresentando a função do Profissional de Apoio Escolar, os cuidados necessários e os próximos passos na atuação cotidiana. Ele serve como guia prático, facilitando a compreensão de responsabilidades e promovendo a reflexão sobre a interação entre escola, família e estudante.

A imagem que ilustra o panfleto representa, de forma clara e acolhedora, a integração entre os três pilares que sustentam o desenvolvimento do estudante com TEA: família, escola e Profissional de Apoio Escolar. No canto superior esquerdo, a família — mãe, pai e estudante com TEA — é mostrada com expressões de carinho e atenção, simbolizando afeto, escuta e suporte emocional. À direita, a escola é representada por um prédio com a palavra “ESCOLA”, indicando o espaço institucional de aprendizagem e

convívio. Entre família e escola, setas e balões de fala indicam diálogo constante e parceria.

Abaixo, o Profissional de Apoio Escolar aparece com postura acolhedora e expressão amigável, representando o elo que facilita a participação ativa do estudante, promovendo inclusão, adaptação e suporte nas atividades diárias. No centro da composição, o estudante com TEA é o foco, cercado por setas que o conectam à família e ao profissional, reforçando que todas as ações devem partir de suas necessidades, potencialidades e direitos. A imagem transmite que a verdadeira inclusão acontece por meio de comunicação, parceria e respeito entre todos os envolvidos, formando uma rede que acolhe, escuta e transforma.

Tabela 1 – Estrutura e Orientações do Panfleto para o Profissional de Apoio Escolar

Seção do Panfleto	Conteúdo/Objetivo	Explicação/Orientação para o Profissional de Apoio Escolar
Saudação Inicial	"Olá Monitor Escolar! Seja bem-vindo!"	Dar boas-vindas e acolher o profissional, mostrando a importância do seu papel na escola.
Identificação do Papel	"Você é o Profissional de Apoio Escolar!"	Reforçar a função do profissional, destacando sua relevância no apoio aos estudantes com TEA.
Função na Escola	"Você sabe qual é a sua função na Escola?"	Incentivar a reflexão sobre responsabilidades e tarefas, promovendo autoconhecimento sobre o papel de apoio.
Cuidados Necessários	"Quais são esses cuidados?"	Orientar sobre práticas essenciais, como escuta ativa, acompanhamento individualizado, promoção de inclusão e apoio socioemocional.

Próximos Passos	"Qual o próximo passo?"	Sugerir ações concretas para implementar a integração entre família, escola e estudante, garantindo participação ativa e desenvolvimento do aluno.
-----------------	-------------------------	--

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Imagem 1: Integração entre Escola, Família e Profissional de Apoio Escolar



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: A imagem retrata, de forma clara e acolhedora, a importância da conexão entre os principais pilares que sustentam o desenvolvimento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA): a família, a escola e o profissional de apoio escolar. No canto superior esquerdo, vemos a família — mãe, pai e o estudante com TEA — unidos, com expressões de carinho e atenção. Eles representam o afeto, a escuta e o suporte emocional que começa em casa. O estudante veste uma camiseta azul com o símbolo do autismo, reforçando sua identidade e singularidade. À direita, a escola é representada por um prédio com a palavra “ESCOLA” em destaque, simbolizando o espaço institucional onde o estudante convive, aprende e se desenvolve. A comunicação entre família e escola é ilustrada por setas e balões de fala, indicando diálogo constante e parceria. Abaixo, o profissional de apoio escolar aparece com postura acolhedora e expressão amigável. Ele é o elo que facilita a participação ativa do estudante no ambiente escolar, promovendo inclusão, adaptação e suporte nas atividades diárias. A imagem mostra que esse profissional não atua isoladamente, mas em sintonia com a família e a equipe pedagógica. No centro da composição, o estudante com TEA é o foco — cercado por setas que o conectam à família e ao profissional de apoio. Essa centralidade reforça que todas as ações devem ser pensadas a partir de suas necessidades, potencialidades e direitos. A imagem transmite, com leveza e profundidade, que a verdadeira inclusão acontece quando há comunicação, parceria e respeito entre todos os envolvidos. É uma rede que acolhe, escuta e transforma.

3 AUTONOMIA

O desafio central investigado neste capítulo é: como o Profissional de Apoio Escolar pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O trabalho desse profissional deve ser conduzido com cuidado, afeto, empatia e respeito, sempre considerando a realidade e as particularidades do estudante. A legislação vigente fornece diretrizes importantes para orientar a prática, garantindo direitos e promovendo a inclusão.

O desenvolvimento da autonomia envolve permitir que o estudante realize tarefas por si mesmo, com apoio apenas quando necessário. Por exemplo, se um estudante com TEA sentir sede em sala de aula, o Profissional de Apoio Escolar não deve buscar a

água por ele. Em vez disso, deve encorajá-lo a ir até o bebedouro, auxiliando apenas no manuseio da torneira e na coleta da água. Assim, o estudante aprende a executar a ação de forma independente, podendo realizá-la novamente sem supervisão direta, promovendo habilidades essenciais para a vida, o trabalho e a interação social.

A imagem que ilustra este capítulo apresenta um cartaz digital, com cores quentes e suaves, transmitindo acolhimento e propósito. A cena mostra um profissional de apoio escolar, com expressão gentil e postura encorajadora, incentivando a autonomia de um estudante com TEA. O estudante organiza seus próprios materiais, sorrindo levemente e levantando a mão, simbolizando participação ativa e independência crescente. O ambiente é simples e acolhedor, reforçando a ideia de protagonismo estudantil e suporte respeitoso.

Imagem 2: Como o Profissional de Apoio Escolar pode contribuir para desenvolver a autonomia do estudante com TEA?



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: A imagem apresenta um cartaz ilustrado em estilo digital com cores quentes e suaves, transmitindo acolhimento e propósito. No topo, em destaque, está o título em português: "COMO O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR PODE CONTRIBUIR PARA DESENVOLVER A AUTONOMIA DO ESTUDANTE COM TEA" — escrito em letras maiúsculas e em tom marrom escuro, sobre um fundo bege texturizado que lembra papel antigo. Abaixo do título, vemos uma cena educativa e sensível: Um

profissional de apoio escolar está ao lado de um estudante com TEA, incentivando sua autonomia. O profissional, com expressão gentil e postura encorajadora, veste uma camisa amarela e um crachá azul. Ele está levemente inclinado, com a mão sobre o ombro do estudante, demonstrando apoio sem interferência direta. O estudante, que veste uma camiseta azul com o símbolo do autismo (quatro peças de quebra-cabeça coloridas), está sentado à mesa, organizando seus próprios materiais — uma pilha de livros coloridos. Ele sorri levemente e levanta a mão em um gesto de cumprimento ou iniciativa, simbolizando sua participação ativa e crescente independência. O ambiente é simples e acolhedor, com fundo neutro e elementos que reforçam a ideia de protagonismo estudantil e suporte respeitoso.

4 COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A comunicação é uma ponte fundamental para a inclusão, desempenhando papel crucial no desenvolvimento de habilidades socioemocionais que promovem o sucesso escolar e o desenvolvimento integral do indivíduo (VERSUTI et al., 2020). A atuação do Profissional de Apoio Escolar junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai além da supervisão: baseia-se na comunicação empática, clara e adaptada às necessidades individuais da criança. Ela não é apenas uma ferramenta, mas o elo que transforma presença em pertencimento, permitindo que o estudante se sinta compreendido, seguro e parte ativa do ambiente escolar.

A imagem que ilustra este capítulo apresenta uma sala de aula com elementos que reforçam o acolhimento e previsibilidade. O Profissional de Apoio Escolar é representado por uma mulher jovem, com expressão acolhedora e postura inclinada, transmitindo empatia. O estudante com TEA, com braços cruzados e expressão de desconforto, recebe apoio por meio de gestos suaves e escuta ativa. Balões de fala amarelo e azul simbolizam o diálogo em processo. Ao fundo, vemos um quadro verde, relógio, armário com

livros, mesas e cadeiras escolares, compondo um ambiente seguro e organizado.

Essa interação evidencia práticas essenciais: reconhecer e respeitar modos de comunicação variados — verbais, não verbais ou assistidos por recursos; estabelecer vínculos de confiança; mediar situações de sobrecarga sensorial ou emocional; e colaborar com a equipe pedagógica para tornar adaptações curriculares e intervenções efetivas e humanizadas. Segundo Versuti et al. (2020), a ausência de definições claras sobre Habilidades Socioemocionais gera lacunas recorrentes, tornando estudos dessa natureza urgentes para garantir a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com TEA.

Imagem 3: A importância da comunicação socioemocional dos Profissionais de Apoio Escolar que acompanha estudante com TEA



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição da Imagem: A importância da comunicação no apoio escolar ao estudante com TEA. A imagem apresenta uma ilustração ambientada dentro de uma sala de aula. No topo, há um título em português, em letras maiúsculas e cor azul petróleo, que diz: "A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DE UM PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR QUE ACOMPANHA ESTUDANTE COM TEA." Personagens principais: Profissional de apoio escolar: mulher jovem, com cabelos castanhos longos, expressão acolhedora e sorriso gentil. Ela veste uma blusa de manga longa azul-petróleo e está inclinada levemente em direção ao estudante, demonstrando empatia e atenção. Estudante com TEA: menino com

cabelo preto curto e franja, expressão de desconforto ou frustração, olhos fechados e braços cruzados. Ele veste uma camiseta laranja e está sendo acolhido pela profissional, que toca suavemente seu braço. Comunicação visual: Acima dos personagens, há dois balões de fala: um amarelo (da profissional) e um azul (do estudante), simbolizando o diálogo e a tentativa de conexão. Ambiente escolar: Ao fundo, vemos elementos típicos de uma sala de aula: Um quadro verde fixado na parede Um relógio redondo com moldura laranja, marcando aproximadamente 9h50. Uma janela à esquerda, por onde entra luz natural. Um armário de madeira com livros coloridos. Mesas e cadeiras escolares em madeira clara com estrutura metálica. Um livro azul sobre uma das mesas. Estilo e cores: A paleta de cores é suave e acolhedora, com tons de lilás, bege, azul-petróleo, laranja e verde. O estilo é minimalista, com traços limpos e sem sombreamento, reforçando a clareza visual e o foco na mensagem. Essa interação revela a importância de: Reconhecer e respeitar os modos de comunicação do estudante com TEA, que podem incluir linguagem verbal, não verbal, pictogramas ou tecnologias assistivas. Estabelecer vínculos de confiança, fundamentais para que o estudante se sinta compreendido e seguro no ambiente escolar. Mediar situações de sobrecarga sensorial ou emocional, oferecendo estratégias de regulação e suporte. Colaborar com a equipe pedagógica, garantindo que as adaptações curriculares e os planos de intervenção sejam efetivos e humanizados. Na imagem, vemos um momento de acolhimento dentro da sala de aula — um espaço que deve ser seguro, previsível e respeitoso. O profissional de apoio utiliza gestos suaves, escuta ativa e recursos visuais para se conectar com o estudante, que apresenta sinais de desconforto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as estratégias de atuação do Profissional de Apoio Escolar junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reafirma o papel essencial desse profissional na promoção da inclusão, da autonomia e do desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar. As análises evidenciam que o apoio efetivo ultrapassa o acompanhamento físico, exigindo formação continuada, sensibilidade pedagógica e compreensão das especificidades do TEA. A integração entre escola, família e Profissional de Apoio constitui a base de uma prática colaborativa capaz de transformar o cotidiano escolar em um espaço de pertencimento e aprendizagem significativa.

As reflexões apresentadas reforçam que a autonomia do estudante com TEA deve ser construída de forma gradual e

intencional, respeitando seus tempos, interesses e potencialidades. O Profissional de Apoio Escolar atua como mediador desse processo, promovendo experiências que incentivam a independência e o protagonismo do estudante, sem sobrepor sua ação ao desenvolvimento individual. Essa prática requer empatia, escuta ativa e domínio das orientações legais que asseguram o direito à educação inclusiva, conforme as Leis nº 13.146/2015 e nº 12.764/2012.

A comunicação socioemocional, por sua vez, emerge como eixo estruturante das relações estabelecidas entre o estudante, o profissional e a equipe escolar. Ela viabiliza o reconhecimento das emoções, a construção de vínculos e a resolução humanizada de situações de conflito ou sobrecarga sensorial. Ao cultivar a escuta e o diálogo, o Profissional de Apoio Escolar contribui para que o estudante se sinta compreendido e acolhido, favorecendo o aprendizado e o convívio social em um ambiente seguro e inclusivo.

Conclui-se que o fortalecimento da atuação do Profissional de Apoio Escolar demanda políticas institucionais de valorização, formação e acompanhamento pedagógico contínuo. Investir na qualificação desses profissionais é investir na efetividade da educação inclusiva e no cumprimento do direito de todos à aprendizagem. As estratégias sistematizadas neste capítulo servem como guia prático e referencial teórico para aprimorar as práticas de apoio escolar, reafirmando que a inclusão se concretiza na ação cotidiana, no respeito à singularidade e na construção coletiva de uma escola verdadeiramente para todos.

CAPÍTULO 6

SUPERVISÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E SUPERAÇÃO DE ESTIGMAS

Andrei da Silva Sousa
Ingrid Ferreira Furtado
Kellen Cristiny Araujo Menezes
Verônica Marques Barbosa
Vanessa Gomes Ferreira
Geovany Pereira da Silva

RESUMO

O presente trabalho investiga a atuação dos supervisores educacionais na rede estadual de ensino com foco em estudantes neurodivergentes, no contexto da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da UFT. O objetivo principal foi orientar os supervisores frente aos desafios do ambiente escolar, promovendo inclusão e desenvolvimento de competências socioemocionais. A metodologia combinou entrevistas semiestruturadas com seis profissionais da rede estadual e municipal, e pesquisa bibliográfica e normativa, incluindo referências de autores como Versuti et al. (2020) e Ricci e Cruz (2021), além da BNCC e LDB nº 9.394/1996. A análise de conteúdo revelou como palavras-chave comunicação socioemocional, estigma e inclusão escolar, evidenciando que os supervisores enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade e a falta de formação

continuada. O estudo destaca o papel estratégico da supervisão na mediação pedagógica, promoção da inclusão e criação de ambientes escolares inclusivos, colaborativos e democráticos.

Palavras-chave: Formação, Autoconsciência, Autogestão, Empatia, Efetividade e Comunicação socioemocional.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a atuação dos supervisores educacionais na rede estadual de ensino, com ênfase no trabalho junto a estudantes neurodivergentes. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no contexto da disciplina Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O principal objetivo foi orientar os supervisores educacionais frente aos desafios do ambiente escolar, promovendo a inclusão e o desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes neurodivergentes.

Este livro sistematiza os resultados de uma experiência formativa e coletiva realizada no âmbito da disciplina mencionada, integrante do Curso de Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação, ofertado pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels/UFT), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO).

A metodologia adotada combinou entrevistas semiestruturadas com seis profissionais da rede estadual e municipal, incluindo uma psicóloga, duas coordenadoras

pedagógicas, um supervisor e um professor, e pesquisa bibliográfica e normativa, considerando referências como Versuti et al. (2020), De Andrade, Gaspar e Lins (2023), Ricci e Cruz (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). As entrevistas privilegiaram a abertura dialógica, a escuta ativa e a suspensão de juízos prévios, conforme a perspectiva fenomenológica de Husserl (Bicudo, 2020), permitindo a emergência de significados subjetivos e singulares.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada para organizar narrativas e reflexões (Brito e Osório, 2024), destacando as palavras-chave: comunicação socioemocional, estigma e inclusão escolar. O público-alvo da pesquisa foram os supervisores educacionais que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) da rede estadual do Tocantins.

Entre os principais resultados, identificou-se que, embora os supervisores reconheçam a importância da comunicação socioemocional como ferramenta de mediação e construção de vínculos, ainda enfrentam dificuldades para lidar com o estigma associado a estudantes neurodivergentes, comprometendo sua plena inclusão. Observou-se também que a formação inicial e continuada dos docentes não os prepara suficientemente para lidar com a diversidade, gerando sentimentos de frustração, insegurança e, em alguns casos, adoecimento.

Esses achados dialogam com Ricci e Cruz (2021), que defendem o desenvolvimento das competências socioemocionais como estratégia para combater o bullying e construir um clima escolar saudável, e com Versuti et al. (2020), que destacam lacunas entre teoria e prática no desenvolvimento socioemocional. A BNCC (2017) e a LDB reforçam o dever da escola em promover formação

integral, contemplando aprendizagem cognitiva, diversidade, cidadania e convivência democrática.

As conclusões indicam que a supervisão educacional tem papel estratégico na mediação pedagógica, na promoção da inclusão e no enfrentamento do estigma, devendo liderar processos de formação continuada, planejamento inclusivo e criação de espaços de diálogo. Entre as lacunas identificadas, destacam-se a ausência de planos permanentes de formação socioemocional, a insuficiente articulação entre escola e equipes multiprofissionais e a fragilidade no monitoramento das práticas inclusivas.

O trabalho pode servir como referência para formações continuadas de supervisores e professores, elaboração de políticas de inclusão mais efetivas e fortalecimento do clima escolar, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com o direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

A supervisão atua na rede pública estadual, garantindo ambientes inclusivos que favoreçam aprendizagem, desenvolvimento socioemocional e participação de todos os estudantes, considerando suas singularidades. A função vai além do acompanhamento pedagógico, envolvendo acolhimento das diferenças, mediação de conflitos e fortalecimento das relações interpessoais.

Entre os termos, o termo líder representa condução pautada na cooperação, motivação e inspiração, promovendo engajamento e organização colaborativa do grupo. O termo secretária refere-se à função de apoio à organização, registro de decisões, controle de informações e facilitação da comunicação entre membros. O termo membros enfatiza pertencimento, igualdade e contribuição coletiva, sem conotação hierárquica.

O público-alvo da pesquisa são supervisores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) da rede estadual do Tocantins. Entre os desafios identificados, destaca-se a necessidade de formação continuada ao longo do ano e sensibilização da equipe escolar, dado que parte dos profissionais pode não ter preparo adequado para lidar com as necessidades socioemocionais e comunicacionais dos estudantes, gerando frustração, sensação de incapacidade ou adoecimento.

As palavras-chave selecionadas foram formação, autoconsciência, autogestão, empatia, afetividade e comunicação socioemocional, ressaltando a importância de exercitar a comunicação como habilidade socioemocional no cotidiano da supervisão escolar.

2 COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Imagem 1: Supervisores escolares em formação: discutindo comunicação socioemocional e práticas inclusivas



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: Supervisores escolares em formação discutem estratégias de comunicação socioemocional, fortalecendo práticas colaborativas e inclusivas no ambiente escolar.) Audiodescrição inclusiva: Em uma biblioteca, cinco pessoas estão reunidas em roda de conversa. No centro, uma mulher de óculos e blazer cinza sorri enquanto segura um livro intitulado "Guia: comunicação socioemocional para supervisores escolares". Ao seu redor, quatro jovens adultos — um homem e três mulheres — escutam atentamente, alguns segurando cadernos e um tablet. Atrás deles, há uma lousa com diagramas coloridos e prateleiras cheias de livros. O ambiente é iluminado e transmite sensação de estudo, diálogo e cooperação.

A comunicação na supervisão educacional atua como um importante meio de mediação, pois fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo, conforme Andrade, Gaspar e

Lins (2023). A pesquisa evidencia que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), intensificado durante o ensino remoto emergencial, trouxe tanto avanços quanto desafios para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, especialmente no que se refere à cooperação, empatia, organização, foco e manejo das emoções. No contexto da supervisão, esses achados reforçam a necessidade de integrar o acompanhamento pedagógico ao olhar socioemocional, considerando que os recursos digitais podem potencializar a autonomia e a organização, mas também gerar ansiedade, dispersão e insegurança.

Ao relacionar-se com as competências gerais da BNCC, destacando autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade social, o estudo legitima a atuação do supervisor como mediador de processos que ultrapassam a dimensão cognitiva, contribuindo para a formação integral do estudante. Nesse sentido, apresenta-se um guia de orientação voltado especialmente para supervisores que atuam com adolescentes do 6º ao 9º ano.

A imagem ilustrativa que inicia esta parte, criada com recurso de inteligência artificial, mostra cinco pessoas reunidas em roda de conversa em uma biblioteca, simbolizando práticas colaborativas e inclusivas. No centro, uma mulher segura um livro intitulado “Guia: comunicação socioemocional para supervisores escolares”, enquanto os demais participantes escutam atentamente, alguns com cadernos e tablet, em um ambiente iluminado, organizado e propício ao diálogo e à cooperação.

Comunicação socioemocional é definida como a capacidade de expressar sentimentos, pensamentos e necessidades de forma clara, empática e respeitosa, ao mesmo tempo em que se está aberto a escutar e compreender o outro. Essa prática promove

autoconhecimento, reconhecendo e nomeando emoções; empatia, colocando-se no lugar do outro; assertividade, expressando ideias de maneira equilibrada; e resolução de conflitos, buscando soluções colaborativas e construtivas.

O supervisor educacional desempenha papel de mediador e orientador, criando espaços seguros para o diálogo e ajudando os adolescentes a reconhecer e validar emoções, estimular a escuta ativa, promover a empatia, modelar a comunicação positiva e mediar conflitos, transformando-os em oportunidades de aprendizado e fortalecimento das relações. Estratégias práticas incluem rodas de conversa, dinâmicas socioemocionais, feedback construtivo, exercícios de autopercepção e elaboração de contratos coletivos de convivência, com vistas a melhorar o clima escolar, fortalecer a autoestima e a segurança emocional, desenvolver autonomia e responsabilidade, e promover maior engajamento e cooperação.

A integração entre os aportes teóricos e normativos da BNCC e as práticas propostas evidencia que o supervisor possui papel estratégico na mediação da comunicação socioemocional, articulando teoria e prática. Dessa forma, a comunicação socioemocional deixa de ser apenas um conceito acadêmico e se torna uma prática cotidiana de gestão pedagógica, fortalecendo vínculos, prevenindo conflitos e promovendo uma cultura escolar baseada em diálogo, empatia e cooperação.

3 INCLUSÃO ESCOLAR

Imagem 2: Construindo uma Escola Inclusiva: diálogo e colaboração para o respeito à diversidade



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: Construindo uma 'Nossa Escola Inclusiva': a supervisora escolar lidera um diálogo empático com a equipe pedagógica e a comunidade para promover o acolhimento e o respeito a todos os alunos. Audiodescrição: A imagem mostra uma reunião vibrante em uma sala escolar bem iluminada. No centro, ao redor de uma mesa redonda, estão sentadas cinco pessoas, incluindo uma supervisora escolar e um menino em cadeira de rodas, que participa ativamente. A supervisora, uma mulher de meia-idade com cabelos loiros cacheados e vestindo um blazer cinza, está em pé ao lado de um cavalete que exibe um grande cartaz colorido com o título 'NOSSA ESCOLA INCLUSIVA'. Ela aponta para um

grande coração vermelho desenhado no cartaz, que também apresenta ícones e palavras-chave como 'Acolhimento', 'Empatia', 'Respeito' e 'Construímos'. Desenhos de crianças diversas e sorridentes, algumas com características que sugerem diferentes necessidades, adornam o cartaz. Ao redor da mesa, quatro adultos e o menino estão engajados. À esquerda, uma mulher com cabelos cacheados escuros e um homem com barba escura atentamente. À direita, outra mulher interage enquanto o menino em cadeira de rodas, de costas para o observador, está concentrado em um laptop à sua frente. Sobre a mesa, há notebooks, papéis, canetas e post-its coloridos, indicando uma sessão de planejamento e colaboração. Ao fundo, uma grande janela oferece vista para uma área externa com brinquedos infantis, e estantes repletas de livros completam o ambiente de aprendizado e desenvolvimento. A cena transmite um forte senso de engajamento, inclusão e trabalho em equipe para criar um ambiente escolar mais acolhedor."

A inclusão escolar vai além do simples acesso e se relaciona diretamente com a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes, especialmente os neurodivergentes, que ainda enfrentam barreiras invisíveis, como obstáculos metodológicos, atitudinais e relacionais dentro das escolas. Garantir inclusão significa promover condições reais de permanência, participação e aprendizagem significativa, reconhecendo a diversidade como potencialidade para o desenvolvimento integral dos alunos.

A supervisora escolar desempenha papel central nesse processo, liderando diálogos empáticos com equipes pedagógicas e a comunidade, como ilustrado na imagem que apresenta uma reunião em que um grupo discute estratégias para a construção de uma "Nossa Escola Inclusiva". O cenário evidencia engajamento, planejamento colaborativo e valorização da diversidade, com atenção a estudantes com diferentes necessidades, como um menino em cadeira de rodas. Essa prática reforça que a inclusão depende de ação consciente e estruturada da gestão escolar.

A legislação e políticas públicas, como a BNCC, orientam a inclusão, mas seu desafio persiste na aplicação efetiva, especialmente para estudantes neurodivergentes que

frequentemente enfrentam estigmatização e preconceito. O estigma atua como barreira invisível, limitando a participação, o protagonismo e o desenvolvimento socioemocional desses alunos, tornando a supervisão educacional parte da transformação da cultura escolar.

O supervisor atua promovendo formações continuadas, planejando metodologias ativas e inclusivas, integrando equipes multiprofissionais e acompanhando práticas pedagógicas para garantir que a inclusão seja vivida cotidianamente. Ele deve também fomentar projetos institucionais que estimulem a convivência ética, cultura de paz e a valorização da diversidade. Ao articular o combate ao estigma com o desenvolvimento das competências socioemocionais, como autoconhecimento, empatia, cooperação e autorregulação, o supervisor educacional se torna agente de transformação, promovendo comunicação socioemocional genuína e assegurando que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem, participação e desenvolvimento integral.

Tabela 1: Atuação do Supervisor Escolar na Educação Inclusiva

Área de Atuação	Ações e Estratégias
Formação e apoio pedagógico aos professores	Promove formações continuadas sobre inclusão, deficiência, acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas. Oferece acompanhamento individualizado para professores que atendem alunos com necessidades específicas. Estimula o uso de metodologias ativas, adaptadas e colaborativas.
Planejamento pedagógico inclusivo	Atua no planejamento coletivo, garantindo que as necessidades dos alunos com deficiências sejam consideradas desde o início. Incentiva o uso de currículos flexíveis, adaptações e ensino multinível.

Acompanhamento do processo de inclusão	Observa e analisa práticas em sala de aula, propondo melhorias. Avalia a efetividade das estratégias de inclusão adotadas pela escola. Monitora planos de ensino individualizados (PEI), em articulação com o AEE.
Articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Garante diálogo entre professores da sala comum e profissionais do AEE. Planeja ações conjuntas para potencializar o aprendizado do aluno.
Promoção de uma cultura inclusiva	Trabalha com a equipe escolar para promover valores de respeito, empatia e diversidade. Atua na prevenção de práticas excludentes ou discriminatórias. Incentiva projetos pedagógicos sobre inclusão e direitos humanos.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

O estigma, quando presente, interfere diretamente na comunicação socioemocional, silencia, isola e desvaloriza os estudantes, bloqueando relações de respeito e oportunidades de protagonismo. O desafio da supervisão é identificar manifestações de estigma no cotidiano escolar, formar professores para reconhecer e combater preconceitos e criar estratégias que promovam inclusão efetiva, valorizando a diversidade e fortalecendo vínculos. Assim, a inclusão escolar se consolida como prática contínua, que transforma a escola em um espaço acolhedor, democrático e comprometido com o desenvolvimento integral de todos.

4 GUIA DE ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Imagem 3: Inclusão Escolar em Ação: Supervisão, Diversidade e Combate ao Estigma



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores
(2025)

Descrição: A imagem destaca a importância da presença e da ação do supervisor para combater o estigma e promover a inclusão na escola. Descrição Audiovisual da Imagem: A imagem retrata um corredor escolar amplo e bem iluminado, repleto de atividade e com uma atmosfera positiva. Em primeiro plano, do lado esquerdo, está um menino com cerca de 8 a 10 anos, usando uma camiseta cinza e calça jeans, sentado em uma cadeira de rodas azul. Ele aponta com o dedo indicador para um grande cartaz branco afixado na parede, que diz em português: "SOMOS TODOS DIFERENTES. SOMOS TODOS INCRÍVEIS." O menino tem um sorriso no rosto, olhando para o cartaz com entusiasmo. Ao lado dele,

agachada à sua altura, está uma mulher (provavelmente a supervisora escolar) de meia-idade, com cabelos castanhos claros e vestindo um terno azul-marinho sobre uma blusa azul-claro. Ela sorri calorosamente para o menino, com uma das mãos na cadeira de rodas dele, demonstrando apoio e proximidade. Na parede à esquerda, acima do cartaz grande, há uma série de pequenos quadros coloridos com ilustrações de rostos diversos e palavras positivas como "Respeito" e "União", reforçando a temática da diversidade e inclusão. Mais adiante na parede, uma adolescente com hijab e óculos está afixando um dos quadros. Ao fundo do corredor, no lado direito, há um grupo de adolescentes. Dois deles estão sorrindo e batendo as mãos em um "high-five". Uma jovem segura um cartaz branco com as palavras "Todos são bem-vindos". Ao fundo, pode-se ver uma quadra de basquete e outros alunos em atividades diversas. A cena geral transmite uma forte mensagem de inclusão, apoio e celebração da diversidade no ambiente escolar, com o supervisor atuando ativamente para criar um espaço acolhedor para todos.

O guia de atuação da supervisão educacional enfatiza a importância da presença e da ação do supervisor para combater o estigma e promover a inclusão na escola. A imagem que ilustra essa proposta retrata um corredor escolar amplo e bem iluminado, cheio de atividade e com uma atmosfera positiva. Na construção da imagem está uma supervisora escolar, sorridente e demonstrando apoio, transmitindo proximidade e cuidado. Pequenos quadros coloridos na parede exibem rostos diversos e palavras como "Respeito" e "União", reforçando a temática da diversidade. Ao fundo, adolescentes participam de atividades coletivas, transmitindo um clima de acolhimento e celebração da diferença, com o supervisor atuando ativamente para criar um espaço inclusivo.

A fundamentação do guia parte do entendimento de que a educação é direito de todos, mas nem sempre a escola garante equidade, especialmente para estudantes neurodivergentes ou em situação de vulnerabilidade. O estigma representa um desafio central, pois dificulta a comunicação socioemocional e a formação de vínculos. Nesse contexto, o supervisor educacional atua como mediador, formador e articulador, assegurando que a inclusão e a

convivência respeitosa se tornem práticas concretas. É função do supervisor identificar situações de exclusão, preconceito ou estigmatização, garantir que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade, formar continuamente os professores, articular a escola com famílias e equipes multiprofissionais e promover uma cultura de paz, cooperação e pertencimento.

As estratégias de atuação incluem mapeamento do clima escolar para identificar conflitos e percepções de exclusão, formação docente sobre comunicação socioemocional e inclusão, rodas de conversa com alunos para reconhecer experiências de discriminação, projetos socioemocionais que estimulem empatia e autoconhecimento, adaptações pedagógicas diferenciadas para estudantes com necessidades específicas e mediação de conflitos de forma preventiva e restaurativa. Essas ações visam transformar conflitos em oportunidades de aprendizado coletivo e fortalecer o ambiente escolar.

Tabela 2: Guia de Atuação da Supervisão Educacional: Estratégias, Ações e Indicadores de Sucesso

Dimensão	Descrição / Ações	Indicadores de Sucesso
Cultura de Paz, Cooperação e Pertencimento	Promover valores de respeito, empatia e diversidade; atuar na prevenção de práticas excludentes ou discriminatórias; incentivar projetos pedagógicos com temas de inclusão e direitos humanos.	Melhora do clima escolar; maior envolvimento da comunidade; redução de comportamentos discriminatórios.

Estratégias de Atuação	Mapeamento do clima escolar para identificar tensões e percepções de exclusão; formação docente com oficinas sobre comunicação socioemocional, inclusão e enfrentamento do estigma; rodas de conversa com alunos; projetos socioemocionais que estimulem empatia e autoconhecimento; adaptações pedagógicas para estudantes com necessidades específicas; mediação de conflitos de forma preventiva e restaurativa.	Participação ativa de estudantes; engajamento dos professores; implementação de práticas inclusivas; redução de conflitos e bullying.
Síntese	O supervisor educacional atua como agente de transformação, enfrentando o estigma e promovendo inclusão por meio da comunicação socioemocional. Vai além da fiscalização, exercendo liderança pedagógica, orientação, acolhimento e articulação.	Escola reconhecida como espaço de pertencimento; aprendizagem significativa para todos; fortalecimento de vínculos e cultura inclusiva.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

Os indicadores de sucesso incluem a redução de episódios de bullying e discriminação, aumento da participação de estudantes neurodivergentes em atividades escolares, melhoria do clima escolar avaliada por questionários ou escutas ativas, maior segurança e preparo dos professores para lidar com a diversidade e o envolvimento das famílias e da comunidade escolar nos processos inclusivos.

Em síntese, o guia posiciona o supervisor educacional como agente de transformação, capaz de enfrentar o estigma e promover a inclusão por meio da comunicação socioemocional. Seu papel vai além da fiscalização, assumindo funções de liderança pedagógica, orientação, acolhimento e articulação, garantindo que a escola seja um espaço de pertencimento e aprendizagem significativa para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido no âmbito da disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits* reafirma a relevância da supervisão escolar como elo estratégico entre a gestão pedagógica, a prática docente e o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise evidenciou que a comunicação socioemocional é um instrumento essencial para a mediação educativa, pois permite reconhecer e enfrentar os estigmas que ainda permeiam as relações escolares, especialmente no que se refere aos estudantes neurodivergentes. Nesse contexto, o supervisor educacional emerge como agente de transformação, capaz de articular teoria e prática, construir pontes entre sujeitos e promover um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e colaborativo.

Os resultados revelam que a ausência de formação continuada e de espaços institucionais de escuta limita a atuação dos supervisores frente aos desafios da inclusão. Contudo, as experiências relatadas demonstram que, quando o supervisor assume uma postura reflexiva, empática e formadora, ele contribui significativamente para o fortalecimento das relações interpessoais e para o desenvolvimento das competências socioemocionais de toda a comunidade escolar. A comunicação, nesse sentido, torna-se ferramenta pedagógica e ética, sustentando a cultura de

paz, o diálogo e a cooperação como fundamentos da convivência democrática.

A proposta de um *Guia de Atuação da Supervisão Educacional* sistematiza práticas e estratégias capazes de orientar a intervenção do supervisor na prevenção e enfrentamento do estigma, na promoção da cultura inclusiva e na construção de vínculos positivos entre estudantes, professores e famílias. As ações apresentadas — como rodas de conversa, formações sobre empatia e inclusão, mapeamento do clima escolar e mediação de conflitos — reforçam que a inclusão é processo contínuo, dependente da sensibilidade humana e do compromisso institucional com a diversidade.

Conclui-se que o caminho para a superação dos estigmas e para o fortalecimento da inclusão passa pela valorização da dimensão socioemocional na gestão pedagógica e pela formação integral dos profissionais da educação. O supervisor, enquanto liderança ética e mediadora, deve inspirar mudanças de atitude e promover práticas que assegurem o direito de todos à aprendizagem e à convivência respeitosa. Assim, reafirma-se que uma escola inclusiva não se constrói apenas com normas e documentos, mas com pessoas comprometidas em enxergar e acolher o outro em sua totalidade.

CAPÍTULO 7

A INVISIBILIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA: ESTRATÉGIAS SOCIOEMOCIONAIS E PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Bruna Reges Furtado da Cunha
Cleide Diamantino Lopes
Gabriela Silva dos Santos
Hilton Oliveira Nogueira da Silva
Milena Ferreira Galvão
Rickesley Alves

RESUMO

A invisibilização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular permanece como um desafio significativo para a efetivação da inclusão, especialmente quando práticas pedagógicas e socioemocionais não são adaptadas às singularidades desse público. Este capítulo apresenta os resultados de uma experiência formativa desenvolvida na disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, vinculada ao Curso de Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação (Cepels/UFT). O trabalho fundamentou-se no compartilhamento de experiências entre professores e no diálogo sobre desafios e estratégias inclusivas no cotidiano escolar. A partir dessas reflexões, foi elaborada uma cartilha prática para docentes da rede pública municipal de Palmas, organizada em cinco passos: conhecer o estudante, planejar, instrumentalizar, avaliar e assumir responsabilidade pedagógica. O material busca orientar ações que fortaleçam o vínculo, o pertencimento e a comunicação socioemocional do estudante com o TEA. Assim, o estudo contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas que rompem com a invisibilização, dando visibilidade às necessidades, potencialidades e direitos de aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: inclusão escolar; TEA; comunicação socioemocional; práticas pedagógicas; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem avançado em termos legais e políticos no Brasil, mas na prática ainda enfrenta obstáculos que resultam, muitas vezes, na invisibilização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar. Invisibilizar significa negar ao aluno o direito de participar, interagir e aprender de forma equitativa, quando suas especificidades não são reconhecidas e atendidas (Mantoan, 2015). Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram um crescimento superior a 30% no número de matrículas de alunos com TEA entre 2020 e 2023, o que demanda formação docente e estratégias pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação social.

Diante desse cenário, considera-se fundamental fortalecer a comunicação socioemocional entre professor e estudante, reconhecendo a singularidade, a subjetividade e os modos diversos de interação e expressão. Nesse sentido, este capítulo apresenta os resultados de uma experiência formativa coletiva desenvolvida na disciplina *Comunicação Socioemocional para Pessoas com Síndromes, Transtornos e Déficits*, do Curso de Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação (Cepels/UFT), em parceria com a Seduc-TO. A formação envolveu a organização colaborativa de docentes, com troca de vivências profissionais, reflexão teórica e proposição de estratégias inclusivas aplicáveis à educação básica.

Como produto do processo, foi desenvolvida uma cartilha prática estruturada em cinco passos — conhecer, planejar, instrumentalizar, avaliar e assumir a responsabilidade pedagógica — direcionada a professores da rede pública municipal de Palmas. Espera-se que esse material contribua para superar barreiras de aprendizagem e promover uma educação sensível, democrática e

inclusiva, em que cada estudante seja reconhecido em sua integralidade.

2 DA INVISIBILIZAÇÃO À AÇÃO: PLANEJAR, INSTRUMENTALIZAR E AVALIAR

A invisibilização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar representa um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva. Invisibilizar significa ignorar ou minimizar as necessidades específicas do aluno, reduzindo suas possibilidades de participação, interação e aprendizagem no ambiente escolar (MANTOAN, 2015). Conforme Bosa e Gaiato (2021), quando a escola não reconhece as singularidades do estudante com TEA, contribui para o isolamento social e para a fragilização do desenvolvimento emocional e cognitivo.

Apesar das garantias legais e do avanço das políticas públicas voltadas à inclusão, a prática nas escolas regulares ainda está distante do que preconizam os documentos normativos. Muitos professores encontram dificuldades para adaptar o currículo e estruturar intervenções compatíveis com as necessidades desses estudantes, seja pela escassez de formação continuada, seja pela ausência de materiais e orientações claras (JESUS; MENDES, 2019). O crescimento acelerado do número de matrículas de estudantes com TEA intensifica esse cenário: segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), houve um aumento superior a 30% nas matrículas entre 2020 e 2023, revelando a urgência de ações pedagógicas qualificadas e efetivas.

A literatura e as políticas públicas defendem a inclusão plena, entretanto ainda há um distanciamento entre o discurso legal e a

prática cotidiana, sobretudo quanto à construção colaborativa de estratégias pedagógicas adaptadas às singularidades de cada estudante (BRASIL, 2008; Brasil, 2020). Conforme Silva e Lima (2021), a mudança na forma como o educador enxerga o aluno constitui um dos fundamentos da inclusão, uma vez que é essencial reconhecer, no estudante com TEA, não as suas limitações, mas as suas potencialidades.

Nesse sentido, combater a invisibilização exige ação didática fundamentada em cinco pilares essenciais: conhecimento, planejamento, instrumentalização, avaliação e responsabilização. Já a instrumentalização docente envolve o acesso a metodologias diferenciadas, tecnologias assistivas e apoio multiprofissional, assegurando práticas pedagógicas responsivas à neurodiversidade (Jesus & Mendes, 2019).

Por fim, a avaliação mediadora possibilita acompanhar o processo, reconhecer avanços reais e redirecionar o trabalho pedagógico, considerando o modo singular como o estudante com TEA demonstra suas aprendizagens (Hoffmann, 2018). A avaliação não deve se restringir a padronizações, mas assumir caráter formativo, investigativo e emancipador.

Assim, planejar, instrumentalizar e avaliar são ações integradas que visam dar visibilidade ao estudante com TEA, garantindo-lhe não apenas o direito ao acesso, mas também à permanência e ao desenvolvimento pleno em um ambiente verdadeiramente inclusivo, democrático e afetivo.

2.1 Construção Coletiva de Práticas Inclusivas: Proposição de Estratégias

O conteúdo apresentado reflete o trabalho desenvolvido pelo grupo com perfil de professores, que organizou sua dinâmica interna definindo papéis de mediador, secretária e docentes participantes. O mediador ficou responsável por organizar os turnos de fala, facilitar o diálogo e garantir que todos fossem ouvidos de maneira equilibrada. A secretária registrou os principais pontos discutidos, compilou materiais e organizou referências, enquanto todos os integrantes assumiram o papel de professores, compartilhando experiências profissionais na docência.

Durante o desenvolvimento da atividade, a etapa de discussão inicial focou na comunicação socioemocional com alunos que apresentam síndromes, transtornos e déficits no cotidiano escolar. Foram levantadas experiências, práticas e desafios, incluindo relatos sobre alunos com TEA, sobre o processo de aceitação do aluno e seu sentimento de ser diferente no ambiente escolar. Também foi abordada a perspectiva familiar, a partir do relato de uma mãe atípica, trazendo reflexões sobre impactos emocionais e a necessidade de apoio contextualizado.

Relatos adicionais evidenciaram a falta de preparo de cuidadores e da equipe escolar para lidar com a diversidade, cada um exigindo estratégias pedagógicas específicas para favorecer o aprendizado e a inclusão socioemocional. O grupo questionou como os professores podem se comunicar de forma eficaz com alunos de diferentes especificidades, respeitando suas singularidades e promovendo inclusão.

Na filtragem inicial do trabalho, o grupo escolheu o Ensino Fundamental – Anos Finais como nível escolar, considerando que se trata de uma fase de intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais. Essa escolha permitiu uma abordagem sensível às demandas da faixa etária, aliada à experiência direta dos

integrantes com diversidade de transtornos e à vivência da mãe atípica no grupo.

A rede municipal de ensino foi selecionada por ser a rede na qual alguns dos integrantes são professores, oferecendo um campo para proposição de práticas pedagógicas inclusivas. A temática principal escolhida pelo grupo consistiu na elaboração de atividades adaptadas para professores como ferramenta de acesso ao aluno, reconhecendo a necessidade de planejamento, conhecimento específico e sensibilidade docente.

O estudo destacou a invisibilização de alunos com TEA como barreira significativa à inclusão socioemocional, gerada pela falta de preparo, sobrecarga de funções e ausência de apoio institucional. A invisibilização compromete vínculos e limita a participação e desenvolvimento efetivo do estudante. Posto isso, fundamenta-se a criação de uma cartilha prática destinada aos docentes da rede pública municipal de Palmas, a fim de servir como ferramenta para promover a inclusão e orientar a adaptação de materiais e metodologias de ensino.

Uma tabela representa uma proposta de cartilha estruturada em cinco passos: conhecer os aspectos de comunicação com alunos com TEA; planejar estratégias que promovam pertencimento e inclusão; instrumentalizar-se com metodologias e recursos adequados; avaliar os resultados; e assumir a responsabilidade pedagógica, garantindo que o cuidado e a aprendizagem não fiquem apenas nas mãos do cuidador. Cada etapa foi ilustrada com imagens e audiodescrições acessíveis, reforçando conceitos de visibilidade, planejamento sensível, mediação e avaliação responsável.

Tabela 1: Guia Prático de Comunicação Socioemocional para Alunos com TEA

Seção	Conteúdo
Produto	Cartilha: Desenvolvimento de uma boa comunicação socioemocional para com pessoas com TEA
Perguntas iniciais	- Será que você está desenvolvendo uma boa comunicação com alunos com TEA em sala de aula?- Você realmente está sabendo adaptar o seu material didático para alunos com TEA?
Encaminhamento	Uma equipe de professores especialistas que vivenciam e pensam essas questões preparou esta cartilha especialmente para você, com o objetivo de orientar práticas inclusivas.
Objetivo	Reverter a exclusão de estudantes com TEA na sala de aula, considerando metodologia de ensino e adaptação de material.
1º Passo – Conheça	Entender os aspectos de comunicação com alunos TEA. Buscar informações e pesquisar continuamente sobre o tema.
2º Passo – Planeje	Garantir que o aluno se sinta pertencente. Direcionar perguntas durante a aula, utilizando ferramentas de inteligência artificial para produzir atividades lúdicas personalizadas.
3º Passo – Instrumentalize	Fornecer recursos e estratégias práticas para facilitar a comunicação e aprendizagem do aluno.
4º Passo – Avalie	Observar e mensurar a efetividade das estratégias aplicadas, ajustando conforme necessário.
5º Passo – Compromisso do Professor	O pedagógico não deve ficar nas mãos do cuidador; o professor deve assumir responsabilidade pelo aprendizado e inclusão do aluno.

Fonte: Os autores, com ajuda organizacional do ChatGpt (2025)

A experiência reforça que a atuação do professor como mediador para o desenvolvimento de aprendizagens pedagógicas e socioemocionais, promovendo um ambiente escolar acolhedor, democrático e inclusivo. Além disso, evidencia a importância de formação continuada, articulação com famílias e equipes multiprofissionais, e planejamento adaptado às necessidades específicas de cada estudante.

Assim, esta parte do trabalho documenta não apenas os resultados de uma disciplina, mas também uma prática pedagógica coletiva, fundamentada em teoria, pesquisa e vivências profissionais, oferecendo um guia prático para professores que desejam construir um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitando a diversidade e fortalecendo a comunicação socioemocional no contexto da educação básica.

2.2 Invisibilização

O primeiro passo para uma prática inclusiva efetiva é conhecer o estudante, sua forma de comunicação, interesses, necessidades e condições de participação no ambiente escolar. Cada aluno com TEA apresenta habilidades e dificuldades específicas que precisam ser mapeadas para que o professor identifique o nível de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem (SCHMIDT, 2017).

Como afirmam Bosa e Gaiato (2021), o reconhecimento das singularidades do aluno, incluindo o que ele gosta, o que o desorganiza e como interpreta o mundo ao seu redor, é fundamental para criar propostas pedagógicas que realmente façam sentido em sua rotina. Mediante essa compreensão individualizada, a adaptação curricular deixa de ser genérica e passa a considerá-lo em sua neurodiversidade.

**Imagem 1: Quando a Invisibilidade Compromete a Aprendizagem:
Reconhecendo Cada Singularidade**



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Legenda: “Quando um aluno se torna invisível, a aprendizagem perde seu sentido mais humano: o de enxergar e acolher cada singularidade.”

Descrição: Ilustração digital de uma sala de aula. No centro, um professor de costas está voltado para a lousa, iluminada por um feixe de luz. À frente dele, alguns alunos coloridos, em tons quentes, como laranja e amarelo, aparecem sentados e atentos. À direita, isolado, está um aluno representado em tons azulados, com expressão triste, corpo levemente transparente, transmitindo a sensação de invisibilidade. O contraste de cores reforça a diferença entre os alunos vistos e o aluno ignorado.

2.3 Planeje

O planejamento para estudantes com TEA deve ser orientado por um Plano Educacional Individualizado (PEI), documento que organiza objetivos, habilidades, adaptações curriculares,

metodologias e formas de avaliação específicas para cada aluno (BRASIL, 2020). O PEI garante que o currículo seja acessível e alinhado às capacidades e necessidades do estudante, permitindo que o ensino seja estruturado e monitorado continuamente (JESUS; MENDES, 2019).

Sem conhecer previamente o perfil de aprendizagem do estudante, não há como planejar de forma eficaz. Como aponta Mantoan (2015), o planejamento inclusivo deve partir da observação e do diagnóstico pedagógico, para que as práticas docentes sejam verdadeiramente capazes de promover participação, pertencimento e aprendizagem significativa. Planejar, portanto, não é apenas organizar atividades, mas garantir intencionalidade pedagógica, visibilidade e respeito às singularidades do aluno com TEA.

Imagem 2: Planejar com Sensibilidade: Estratégias para Inclusão e Pertencimento



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Legenda: “Planejar com inteligência e sensibilidade é criar caminhos em que cada aluno se sinta visto, valorizado e pertencente.” Descrição da imagem (acessível para pessoas com deficiência visual): Ilustração digital em estilo moderno e colorido. No centro da imagem está a palavra “PLANEJE” em destaque. Abaixo, três professores trabalham juntos: uma mulher digita em um laptop, um homem aponta para uma tela com o símbolo de uma engrenagem contendo as letras “AI” (inteligência artificial), e outra mulher segura um bloco de anotações com o desenho de um sol, representando ideias criativas. Entre eles, há um aluno observando com atenção, sugerindo que o planejamento é feito para que ele se sinta incluído. Ao fundo, aparecem ícones que simbolizam recursos educacionais, como uma peça de quebra-cabeça, folhas de papel e um botão de “play”.

2.4 Instrumentalize

A instrumentalização docente corresponde ao preparo pedagógico que garante acesso do estudante com TEA ao currículo. Adaptar não significa infantilizar: é necessário conhecer o nível de desenvolvimento, habilidades e potencialidades de cada estudante (MANTOAN, 2015). Materiais com recursos visuais, instruções claras e organização previsível do conteúdo favorecem a compreensão e reduzem sobrecargas sensoriais (SCHMIDT, 2017). Textos curtos, atividades com objetivos específicos e exemplos concretos também contribuem para o entendimento (BOSA; GAIATO, 2021).

Outras estratégias recomendadas incluem:

- uso de pistas visuais e cartões de comunicação;
- rotinas estruturadas e antecipação de atividades;
- quebra de tarefas complexas em pequenas etapas;
- apoio com tecnologias assistivas quando necessário;
- flexibilização do tempo para execução das atividades;

- oferta de alternativas de participação e resposta.

Segundo Oliveira (2021), a inclusão vai além da simples presença do aluno com autismo em sala de aula; implica assegurar que ele aprenda, interaja, sinta-se pertencente ao grupo e tenha suas singularidades reconhecidas e respeitadas.

Imagem 3: Mediação Pedagógica: Promovendo Aprendizagens Socioemocionais



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Legenda: A sua mediação é o caminho para o desenvolvimento de aprendizagens pedagógicas e socioemocionais. (SAVIANE, 2009). Descrição: A imagem é um desenho animado de uma sala de aula. Uma professora, de casaco laranja, está ajudando um aluno ruivo que usa um colar com um pingente de quebra-cabeça, símbolo do autismo. Outros dois alunos estão sentados na mesma mesa, observando. O ambiente é acolhedor, com paredes azuis, um quadro branco e prateleiras com livros. A cena mostra a professora mediando uma atividade e os alunos participando ativamente.

2.5 Avalie

A avaliação do estudante com TEA deve assumir caráter formativo e mediador, valorizando os avanços que emergem gradualmente no processo (HOFFMANN, 2018). Assim, para além dos acertos, devem ser considerados: tentativas, pequenas conquistas, participação, comunicação, interação social e o nível de mediação exigido (JESUS, MENDES, 2019).

Também é necessário analisar se os recursos utilizados são adequados ao estudante, o que precisa ser retomado e como as experiências de aprendizagem estão sendo construídas (SCHMIDT, 2017). Cada estudante com TEA demonstra conhecimento de forma diferente, por isso a avaliação deve respeitar diferentes maneiras de expressar aprendizagem, seja por registros gráficos, manipulação de objetos, recursos digitais ou comunicação alternativa. A avaliação inclusiva é, portanto, uma ferramenta para assegurar direitos e visibilidade ao aluno (MITTLER, 2003).

Imagem 4: O professor como guia do desenvolvimento socioemocional



Fonte: Imagem criada com ChatGPT, seguindo comandos dos autores (2025)

Legenda: Como responsável, você precisa de autocrítica para gerenciar os conceitos de autorregulação, empatia, resiliência, autoconhecimento e consciência social, para promover avanços individuais em meio ao coletivo. (Libâneo, 2006). Palavra-chave: O pedagógico não fica na mão do cuidador! Professor, assuma seu compromisso. Descrição: Em primeiro plano: No centro, há uma mesa escolar de madeira clara. Sentado à direita da mesa, um menino com cabelo ruivo e uma camiseta azul-petróleo está escrevendo em um papel com um lápis vermelho. No lado esquerdo da mesa, uma mulher com cabelo castanho escuro e um casaco laranja claro está inclinada para o menino, também escrevendo em um papel com um lápis vermelho. O menino usa um colar com um pingente em formato de quebra-cabeça, que geralmente simboliza o autismo. No fundo: A sala de aula tem paredes em tom de azul claro. À esquerda, uma janela retangular simples permite a entrada de luz. Na parede do fundo, há um quadro-negro retangular e, à direita, uma prateleira de madeira clara com alguns livros coloridos. Acima da prateleira, um pequeno pôster com formas geométricas em laranja e azul completa a decoração.

2.6 Compromisso do Professor

Embora o estudante com TEA possa contar com apoio de profissionais especializados, a responsabilidade pedagógica é do professor, que deve planejar e acompanhar sua aprendizagem (BRASIL, 2020). Conforme afirmam Silva e Almeida (2022), a formação de docentes para a inclusão deve ter como foco o desenvolvimento de indivíduos que saibam acolher a singularidade alheia, livres de preconceitos e imbuídos de um sólido compromisso pedagógico. O primeiro passo para romper com a invisibilização é o docente assumir seu papel, buscando orientação, estudo e práticas colaborativas com a equipe multiprofissional (MANTOAN, 2015). Dessa forma, cria-se uma cultura escolar que reconhece a diversidade e valoriza a participação de todos os estudantes.

Imagem 5: Assumindo a Responsabilidade Pedagógica: Professor como Agente de Inclusão



Legenda: Como responsável, você precisa de autocrítica para gerenciar os conceitos de autorregulação, empatia, resiliência, autoconhecimento

e consciência social, para promover avanços individuais em meio ao coletivo. (Libâneo, 2006). Palavra-chave: O pedagógico não fica na mão do cuidador! Professor, assumo seu compromisso.

Descrição: A imagem mostra uma sala de aula acolhedora, iluminada por tons quentes e suaves. No centro, há um professor de pele clara, cabelo castanho e óculos, vestindo uma camisa amarela e calça marrom. Ele está em pé diante de um quadro verde, com um livro em uma das mãos e a outra estendida, como se explicasse algo com entusiasmo. A frente dele estão três estudantes sentados: uma menina de cabelos castanhos longos, um menino negro em cadeira de rodas e uma menina de cabelos castanhos cacheados. Todos olham com atenção para o professor, demonstrando interesse e envolvimento. O cenário transmite acolhimento, inclusão e aprendizado compartilhado, com foco na figura do professor como mediador do conhecimento e agente de inclusão educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste capítulo evidencia que a invisibilização do estudante com TEA ainda constitui um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao longo do processo formativo, os participantes compreenderam que tornar o aluno visível vai além de reconhecê-lo fisicamente em sala de aula: exige escuta sensível, empatia e um compromisso ético com sua singularidade. A reflexão sobre práticas pedagógicas, associada ao exercício coletivo de planejamento e avaliação, revelou que a inclusão é uma construção contínua, sustentada pela formação docente e pela disposição para ressignificar o cotidiano escolar.

O desenvolvimento da proposta para uma cartilha prática consolidou-se como produto pedagógico significativo, pois materializa a passagem da teoria à ação. Estruturada em cinco passos — conhecer, planejar, instrumentalizar, avaliar e assumir responsabilidade —, ela propõe um caminho de reflexão e prática que pode ser apropriado por professores de diferentes níveis de ensino. Mais do que um guia técnico, representa uma postura pedagógica comprometida com o diálogo, a mediação e a

humanização dos processos de aprendizagem.

As imagens e audiodescrições que compõem o material ampliam sua acessibilidade e sensibilidade estética, reforçando a importância da linguagem visual na formação docente. Ao traduzir conceitos complexos em representações simbólicas, elas favorecem o entendimento de que a inclusão não é apenas uma exigência normativa, mas um ato de reconhecimento e valorização da diversidade humana. Nesse sentido, a comunicação socioemocional emerge como eixo estruturante da prática docente, pois permite que o professor perceba e acolha as múltiplas formas de ser e aprender.

Conclui-se que o enfrentamento da invisibilização requer o engajamento coletivo de professores, gestores, famílias e equipes multiprofissionais. É preciso articular políticas públicas, formação continuada e práticas pedagógicas contextualizadas, garantindo condições reais para o exercício da inclusão. O professor, como mediador, assume papel central nesse processo: ele não apenas ensina conteúdos, mas constrói vínculos e promove pertencimento. Assim, reafirma-se que a verdadeira inclusão começa quando cada aluno é visto, ouvido e valorizado em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. et al. LAZER E TECNOLOGIAS PARA PESSOAS IDOSAS: A PROPOSTA DO CEPELS/UFT. *ARACÊ*, v. 7, n. 3, p. 11741-11759, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/3795/4975> Acesso em: 13 set. 2025.

AGUIAR, D. O profissional de apoio escolar para a criança autista. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 2024, . Anais, 2024. Disponível em: [<https://editorarealize.com.br>]. Acesso em: 23 de setembro de 2025.

ALBERTI, Robert E.; EMMONS, Michael L. *Seu perfeito direito: um guia afirmativo para viver a sua vida*. 10. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: *DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios*. Revista Paradigma, Caracas, v. 41, [s.n.], p. 30-56, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução de Mônica Correia Baptista. Bristol: CSIE, 2002.

BOSA, C.; GAIATO, M. *Autismo: uma abordagem atualizada*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e define e regulamenta a atuação do profissional de apoio escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 de agosto de 2025.

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

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

BRITO, M. S. O.; OSÓRIO, N. B. **Universidade da Maturidade: Caminhos Formativos para a Pessoa Idosa**. 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 71 p. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/868> Acesso em: 20 set. 2025.

COELHO, R. R. **Dissociação entre cidadania formal e cidadania substantiva nas políticas de inclusão**. 2023. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/49926/1/2023_RosileneRogoCoelho DISSERT.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

DA SILVA, Leo Victorino. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis**. Revista de Estudos Universitários-REU, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020.

DA SILVA, Thayanne Lima; SILVA, Ezir George. **Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica**. Devir Educação, v. 5, n. 1, p. 81-94, 2021.

DE ANDRADE, Renata Maciel de; GASPAR, Ricardo; LINS, Romulo Gonçalves. **O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ensino fundamental no contexto da pandemia COVID-19**. Dialogia, [S. l.], n. 46, p. e24098, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.24098. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24098>.

DE CARVALHO, Jéssica Maria Amorim. **A inteligência socioemocional no 1º ano do ensino fundamental na perspectiva de professores**. Revista Caparaó, v. 2, n. 2, p. e26-e26, 2020.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Editora: Porto alegre, RS: Mediação, 2011 Edição: [7.ed](#)

HUSSERL, E. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 29 out. 2025.

JESUS, D. M.; MENDES, E. G. *Formação docente e inclusão escolar*. Educação e Pesquisa, v. 45, e198002, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

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

OLIVEIRA, Marina. *A formação de professores e o autismo: uma análise crítica das lacunas curriculares*. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 27, n. 3, p. 115-131, 2022

ONU, Organização das Nações Unidas. *Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Brasília, DF, Brasil: 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 24 set. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf?srsltid=AfmBOoq6Du4AvvSwsTP1P0Rc0uJgRNLC2pZ3WK3DfIAhxoFkmxpTV-bH> . Acesso: 20 set. 2025.

PREFEITURA DE OSASCO. *Símbolos de acessibilidade*. 2024. Disponível em: <https://www.osasco.sp.gov.br/site/wp-content/uploads/2024/08/smbolos-de-acessibilidade-1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

RICCI, Tania Facchini; CRUZ, José Anderson Santos. **O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica** como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. Nuances: Estudos sobre Educação, p. e021003-e021003, 2021.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a Comunicação Não-Violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 8. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTANA, Z. **Cartilha guia de referência para educação inclusiva: foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor, 2024. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br]. Acesso em: 23 de setembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 64.

SENADO FEDERAL (Brasil). **Senado aprova novo Símbolo Internacional de Acessibilidade**. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/04/29/senado-aprova-novo-simbolo-internacional-de-acessibilidade>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SCHMIDT, C. **Autismo e inclusão: possibilidades e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO PARÁ. (Seduc/PAEE). **Regimento da Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Pará**. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/Regimento%20das%20Escolas%20Estaduais%20de%20Educacao%20do%20Para-136a0.pdf> Acesso em: 22 de agosto de 2025.

SILVA, Mariana; ALMEIDA, Júlia. **Acolher para ensinar: formação humanizada para a inclusão de alunos com TEA**. Revista Pedagogia em Ação, Recife, v. 20, n. 2, p. 92-109, 2022.

SILVA, Paulo Henrique; LIMA, Roberta. **A percepção docente sobre o aluno com autismo: entre desafios e possibilidades**. Revista Inclusão e Cidadania, Brasília, v. 10, n. 1, p. 60-78, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Símbolos de acessibilidade**. s.d. Disponível em: <https://www.uel.br/nac/pages/s-mbolos-de-acessibilidade.php>. Acesso em: 21 nov. 2025.

VERSUTI, Fabiana Maris et al. **Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1086-1104, 2020

WAJNSZTEJN, A. C.; WAJNSZTEJN, R. D. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. 2. ed. São Paulo: Ártemis, 2009. Pg. 89 a 112.

ORGANIZADORES

MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO

CV: <http://lattes.cnpq.br/4283147360294621>. Pós-doutorando em Ensino em Ciências e Saúde na UFT. Doutor e Mestre em Educação. Pós-graduado em Educação a Distância; Educação Integral; Educação Básica; Orientação Educacional; Gestão Escolar e Ensino de Matemática; Graduado em Normal Superior, Pedagogia e Matemática. Pedagogo/Orientador Educacional na UFT - Câmpus de Palmas. Colaborador na Universidade da Maturidade - UMA e no Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels). Professor na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atua com temas: orientação educacional, educação intergeracional, gestão escolar, andragogia, educação a distância, comunicação institucional, projetos socioculturais, saúde e lazer.

FÁBIO PEREIRA VAZ

CV: <http://lattes.cnpq.br/8570375905944521>. Doutorando em Educação na Amazônia. Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Metodologia de Ensino e Linguagens pela Educon. Licenciado em Letras pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA). Atuou nas áreas da Segurança Pública, Juventude e Finanças, acumulando ampla experiência em gestão e políticas públicas. Desenvolve pesquisa sobre “Gestão de equipes e liderança educacional: desafios e práticas no cenário tocantinense”, vinculada à linha de pesquisa Educação na Amazônia. Servidor efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino do Tocantins com ampla trajetória na docência e na gestão pública. Na esfera política, exerceu mandatos eletivos no município de Palmeirópolis/TO, atuando como vereador

(2005-2008) e prefeito (2009-2012 e 2017-2020). Secretário de Estado da Educação do Tocantins (2022-2025). Professor, pesquisador e palestrante, dedica-se às áreas de Educação, Formação de Professores, Saúde e Bem-Estar, Qualidade de Vida, Educação Infantil, Estudos da Língua Portuguesa e Literatura, além de Gestão Pública.

RUHENA KELBER ABRÃO FERREIRA

CV: <http://lattes.cnpq.br/5372413745002335>. Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Lazer e Sociedade (CEPELS), leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia. Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia e no Mestrado em Educação. Entre os projetos coordenados, destaca-se a parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, com pós-graduações em Bem-Estar, Saúde e Lazer Docente; Inovação Pedagógica na Educação Digital; Gestão de Equipes e Liderança Educacional; e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação.

AUTORES

ADGILMA SHIRLEI DA CONCEIÇÃO GONZAGA

E-mail: adgilmashirley@professor.to.gov.br Técnica da Educação Especial Inclusiva da SRE Porto Nacional. Graduação em Normal Superior e Enfermagem. Pós-graduação em Gestão Educacional, Metodologias de Ensino na Área de Linguagens. Cursa pós em Educação Especial (TDAH, TEA e Altas Habilidades) e Alfabetização Discursiva na Deficiência Visual.

ALDILENE BORGES ASEVEDO

CV <http://lattes.cnpq.br/8445962931563618> Cursando Pós em TDH, TEA, Altas habilidades e superdotados na UFT, Pós graduado em Gestão Ambiental e Manejo Florestal na UFLA, graduada em Administração na Unirg, atua como Assistente de sala no Instituto Pequenininhos de Jesus em Gurupi, ministrou aulas de teoria e prática no curso de Recepcionista no IFTO, Vencedora no Workshop Ideathon 2023 na categoria E-gov, projeto Diamante Puro, parceria realizada pelo Sebrae, Prefeitura Municipal Gurupi e Unirg, Atuou de 2018 a 2022 na coordenação e gerenciamento dos professores, projeto social de Artesanato na ministração de aulas para adolescentes e adultos , palestra e Workshops na IP Brasilândia São Paulo. E-mail: asevedoaldilene@gmail.com

ALESSANDRA ANDRADE REZENDE

Formada em Publicidade e Propaganda/ Licenciatura e Bacharelado em Pedagogia. Pós em Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo (ABA), Pós em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica, Pós em Alfabetização e Letramento, Pós em Gestão escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). Atuou como professora de AEE, atualmente professora de séries iniciais. E-mail: alemotas2000@gmail.com

ANA CRISTINA VIANA RIBEIRO VERÇOSA

E-mail: anavercosa@professor.to.gov.br. Graduada em Ciências Biológicas (UFT) e Pedagogia (FAPAL). Especialista em Educação Ambiental (UFT).

Experiência como docente no Ensino Fundamental, Ensino Médio, coordenação pedagógica e professora de sala de recursos.

ANDREI DA SILVA SOUSA

Função: Professor da educação básica - E-mail: andreisousascj@gmail.com. Possui graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual da Região Tocantina do MA (UEMASUL) e pós-graduado em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Atualmente é professor de língua portuguesa - Secretaria da Educação do Estado do Tocantins.

BRUNA REGES FURTADO DA CUNHA

Email: brunareges2@gmail.com - graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2019); Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto (SEDUC).

BRUNO MARCELL PAIVA COSTA

E-mail : brunomarccl@mail.uft.edu.br. Médico Veterinário e Pedagogo, docente e extensionista no estado do Tocantins. Estuda Biologia pela UFT e pós-graduação em "Docência, Inovação e Aprendizagem Ativa"; "Gestão Escolar" e "Transtornos Do Déficit De Atenção, Transtornos do Espectro Autista, Super dotação e Altas Habilidades". Inspetor de defesa agropecuária na ADAPEC/TO. Professor efetivo de Arte na rede municipal de Araguaína. Desenvolve projetos interdisciplinares que entrelaçam cultura, arte e cidadania. Atuou no Projeto Institucional de Monitoria Indígena. Participou de programas como o PIBIC, residência pedagógica e extensão universitária. Tem como áreas de interesse: Arte e educação, educação indígena, políticas públicas, inspeção sanitária, ensino de ciências e interdisciplinaridade entre arte, identidade e território. CV: <https://lattes.cnpq.br/6393752432034960>

CAMILLA COÁGLIO PEIXOTO

E-mail: camilla_coaglio@seduc.to.gov.br. Formação em Direito e Letras. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Direito Público. Profissão: Advogada atuando como Técnica em Assuntos Jurídicos e Ouvidorias na Superintendência Regional de Educação de Palmas.

CÉLIA CIRQUEIRA DA SILVA

Assistente Social, atua na Atenção Especializada à Pessoa em Situação de Violência Sexual (SAVIS) junto ao Hospital Regional de Augustinópolis - TO. Pós-graduação: Saúde Mental e Atenção Psicossocial / Gestão em Saúde Pública. Email: celia15cirq@gmail.com

CLEIDE DIAMANTINO LOPES

E-mail: cleidegbi@hotmail.com - Mestre em Educação (UFT); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFG); Graduada em Pedagogia (UNEB). Atualmente exerce a função de professora da primeira fase das séries iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Palmas/TO.

DARYELLEN RAMOS ARANTES

E-mail: daryellenrarantes@professor.to.gov.br. Professora de Arte da rede estadual (Palmeirópolis) e municipal de Palmas. Licenciada em Artes Visuais, especialista em História e Narrativas Audiovisuais. Mestre em Arte e Cultura Visual.

EDINALVA LUIZ CARDOSO

E-mail: edinalvacardoso@professor.to.gov.br. Professora da SEDUC/TO, com experiência de 5 anos em sala de AEE. Graduação em Pedagogia (UEG). Especializações em AEE e Coordenação Pedagógica (UFT). Pós-graduação em AEE com Tecnologia Assistiva.

ELIANE OLIVEIRA SANTOS ARAÚJO

E-mail: enailepv@gmail.com. ID Lattes: 4989791714830095. CV: <http://lattes.cnpq.br/4989791714830095>. Resumo: Professora com 20 anos de experiência e Orientadora Educacional na rede municipal de Palmas -TO. Atualmente estou Orientadora Educacional na Escola de Tempo Integral Duque de Caxias Caroline Campelo Cruz da Silva na rede municipal de Palmas - TO. Formação: Mestre em Gestão de Políticas Públicas (UFT-TO); graduada em NORMAL SUPERIOR pela Universidade do Tocantins - UNITINS com complementação em PEDAGOGIA (UNITINS), Especialista em Mídias na Educação(UFT), Especialista em PROEJA(IFTTO), Especialista em Educação Básica - Formação de Formadores em EJA(UNB) e Especialista em Pedagogia Escolar (IBPEX).

ELIZIA APARECIDA PINHEIRO

Possui graduação em Ciências com Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - FEPAM - 1998). Especialização em Educação Ambiental pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM - 2004). Especialização em Avaliação Escolar - Matemática pela Fundação Cesgranrio (2009). Licenciatura em Matemática pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS - 2011). Mestrado em Ecologia de Ecótonos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT - 2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA-2024). Cursando Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER - 2025) e

Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT-2025). Email: eliziapinheiro@professor.to.gov.br Trabalha na Colégio Estadual Angélica Ribeiro Aranha em Porto Nacional – TO, atualmente na Vice-Direção Escolar.

FLÁVIA LUSTOSA DE ALENCAR

E-mail: flavialustosa2024@gmail.com. Lattes ID: 3405833890145900. Resumo: Professora com mais de 14 anos de experiência no estado do Tocantins. Atualmente, é técnica da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC) no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Formação: É graduada em Pedagogia (UFPI) , e especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA) (UFT-TO). Especialização em Docência para Ensino Fundamental(UFPI). Mestranda em Educação (UFT-TO).

GABRIELA SILVA DOS SANTOS

E-mail: profgabriela17@gmail.com - Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Atualmente, é professora no Centro de Ensino Médio José Alves de Assis (SEDUC), em Paraíso do Tocantins/TO. Além da docência, atua como agente cultural, desenvolvendo projetos voltados para leis de incentivo à cultura.

GEORGE JOSÉ DOS SANTOS

E-mail: georgesantosuft@yahoo.com.br. Graduado em Pedagogia (UFT). Pós-graduações em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional; Psicopedagogia Clínica e Educacional. Experiência como monitor, professor inspetor e atualmente na Educação Básica.

GEOVANY PEREIRA DA SILVA

Mestrando do PPGE/UFT. Pós-graduação em Gestão Estratégica da Inovação e Políticas de Ciências e Tecnologias pela UFT. Licenciatura em Ciências Sociais pela UFT. Pedagogo pela Faculdade FAEC. Bacharel em Direito pela FAMP. Supervisor Educacional da rede Municipal Ensino de Porto Nacional. CV: <https://lattes.cnpq.br/9172360703572921> ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2779-7772> E-mail: geovanypereira@mail.uft.edu.br .

HELANE DIAS RODRIGUES

E-mail: helanerodrigues@seduc.to.gov.br. Graduada em Pedagogia (CEULP/ULBRA). Pós-graduada em Gestão Escolar, Tecnologia Educacional e Orientação Educacional. Experiência de 27 anos como professora, coordenadora, orientadora, supervisora, diretora e docente de AEE.

HILTON OLIVEIRA NOGUEIRA DA SILVA

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pós graduação em Psicopedagogia pela Centro Universitário UniFAVENI (FAVENI), graduado em Letras pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), graduado em Pedagogia pela Faculdade Única. Professor efetivo da rede municipal de Tocantins.

INGRID FERREIRA FURTADO

CV: <http://lattes.cnpq.br/2164149671599879>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), concluindo o curso em 2018. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional, o que lhe proporciona uma compreensão aprofundada das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e das estratégias para superá-las. Atualmente, atua como professora na rede pública de ensino do município de Porto Nacional, Tocantins, onde desenvolve atividades educacionais com ênfase no processo de ensino-aprendizagem. Sua experiência na área da educação é marcada pelo compromisso com a formação integral dos estudantes, adaptando as metodologias de ensino às necessidades individuais e contextuais de cada turma. E-mail: Ingridfurtado88@gmail.com

IVANEIDE DA CONCEIÇÃO PITANGA

E-mail : neyddebarbosa@hotmail.com. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui duas especializações: uma em Mineração e Meio Ambiente (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB) e outra em Educação Aberta e Digital (UFRB). É graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde desenvolveu um trabalho de conclusão de curso com foco em migração campo-cidade. CV <https://lattes.cnpq.br/0348767635114485>

JADSON LOBATO GONÇALVES

E-mail: advjadson@gmail.com. Bacharel em Direito - advogado, pela UNAMA; Licenciado em Ciências Sociais, pela UFPA; Especialista em Currículo da Educação pela UFPA; cursando MBA em Gestão Escolar pela USP; mestrando em Educação pela UFT. Atua como professor da Rede Estadual / Privada de Palmas e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

JANAÍNA JUSTINO DA SILVA

Possui graduação em Biologia pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS ULBRA (2005). Graduanda em Psicologia. Atuou como professora substituta no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA), Experiência como professora do curso de graduação em Educação Ambiental e Gestão. Atuou como Tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Colaboradora no projeto da FUNAI de Educação Ambiental com os povos indígenas Munduruku no estado do Pará. Foi colaboradora profissional da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, de Marabá - PA. Experiência na coordenação do Colégio Militar de Palmas Tocantins e professora de Projeto de Vida e Biologia.
E-mail: prof.janainabiologa@gmail.com CV
<https://lattes.cnpq.br/2396267630200998>

KÁTIA CILENE SIQUEIRA DA SILVA LEITE.

E-mail: katiasiqueiraleite@gmail.com. Lattes ID: 4001586251175508. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional(2021).Gestão, Orientação e Supervisão Escolar Faculdade Suldamérica(2015). Especialista em Gestão Estratégica da Inovação e Política de Ciência e Tecnologia / UFT (2018) Graduação em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Supervisão Escolar/ UFT(2006). Atualmente é Técnica da Secretaria Municipal da Educação/Palmas na Superintendência de Educação Inclusiva e Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual Costa e Silva, em Porto Nacional.

KÁTIA DE ALMEIDA MACEDO

E-mail: katiadealmeidamacedo@gmail.com. Especialista em Gestão Estratégica da Inovação e Política de Ciência e Tecnologia / UFT (2018) e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar Faculdade Suldamérica(2015) e Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional(2021). Graduada em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Supervisão Escolar/ UFT(2006). Atualmente é aluna da Especialização Escola das Adolescência - Universidade Federal do Piauí.Foi aluna especial do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins- UFT, cursou em 2019/01 a disciplina Tópicos Especiais em Educação Intergeracional; E 2019/02 cursou Seminários de dissertação; em 2018/02 cursou a disciplina Técnicas e Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem no do Mestrado Profissional em Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/4001586251175508>

KELLEN CRISTINY ARAUJO MENEZES

E-mail: psikellen@gmail.com. Psicóloga na Diretoria de Gestão de Pessoal da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2024). Psicóloga pela Universidade

Federal do Tocantins (2021), atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde Mental; Qualidade de vida no Trabalho e Infância e Adolescência. Ensino Médio e Técnico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (2016). Telefone para contato: (63) 992695093. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6476706995743595>.

LAÍS SILVA FERREIRA

E-mail: laisferreira.prof@gmail.com. Local de Trabalho: SEDUC/DEIA/GETNCH (Gerência de Educação para Transtorno do Neurodesenvolvimento e Classes Hospitalares). Formação: Pedagogo. Especialização: 1. Educação, Cultura, Tecnologias e Linguagens; 2. Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial; 3. Transtorno do Espectro Autista no Campo.

LEILANE SILVA CARVALHO

ID Lattes: 3655593845640777. E-mail: leilane.carvalho@professor.to.gov.br. Resumo: Professora da educação básica desde 2024 e atualmente é técnica da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC) no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Licenciada em Química pela UFMA e pós-graduada em Ensino de Ciências e em Metodologias de Química na Educação Básica.

LUSIANA VELOSO DE MORAIS SANTOS

E-mail: lusiana.santos@professor.to.gov.br. Resumo: Professora da educação básica desde 2012 e atualmente lotada na Superintendência de Políticas Educacionais / SEDUC - TO, como Técnica Pedagógica na Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE). Licenciada em Educação Física e Pós graduada em TEA-TEDIC pela UFT.

MARCELENE BATISTA CUNHA

E-mail: marcelene.batista@professor.to.gov.br. Professora da Rede Estadual de Educação lotada da Escola Estadual Setor Sul em Palmas-TO graduada em Pedagogia e Letras pela UFT, especialista em Coordenação Pedagógica(UFT), possui Mestrado em Letras Linguística(UFT) e curso especialização em Educacional Especial TEA, TDAH,altas habilidades e superdotacao pela UFT.

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA

CV: <http://lattes.cnpq.br/8154420055819017>. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins(2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Professora da Rede Municipal / Séries Iniciais (1º ao 5º ano) desde 2005. Pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha na E.T.I. Monsenhor Pedro Pereira Piagem. Atuação: Assistente Escolar / Orientação e Financeiro. Email: marioapfs2013@gmail.com

MARILENE CARVALHO SOARES

E-mail: marilene01professora@gmail.com. Pedagoga e educadora física, com pós-graduação em Supervisão Escolar (UFPI). Atua na educação básica desde 1990, com experiência em Educação Infantil, Educação Física e práticas inclusivas. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e responsável por projetos ao público-alvo da educação especial. Desde 2023, é professora de AEE na Escola Estadual Profª Elizângela Glória Cardoso, em Palmas-TO.

MAURINÉIA BORGES SILVA

E-mail: bmaurineia@hotmail.com. Neuropsicóloga. Psicóloga Escolar. Atua em escolas e em um Centro de Atendimento Especializado em Inclusão.

MERIDIANA DO NASCIMENTO BASTOS

E-mail: meridiana.bastos@professor.to.gov.br. Professora efetiva da SEDUC/TO. Licenciada em Letras (UNINTER) e Pedagogia (UNOPAR). Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior, Neuropsicopedagogia Clínica e Gestão e Orientação Educacional.

MILENA FERREIRA GALVÃO

E-mail: milena.galvao258@gmail.com - Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Metropolitana), Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com ênfase em Autismo (Metropolitana); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2022). Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto (SEDUC), em Palmas/TO. Já atuou como atendente terapêutica de crianças com Transtorno do EspectroAutista (TEA) e como Coordenadora Pedagógica ABA em uma clínica de neurodesenvolvimento infantil. CV: <https://lattes.cnpq.br/5916158790569751>

NÚBIA DAIANA MOTA CARVALHO

CV. <https://lattes.cnpq.br/1217447020076465> . Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal do

Tocantins (UFT, 2005). Cursa o sexto período de Fonoaudiologia no Centro Universitário Unitop. Desde 2011, exerce a função de Assessora de Comunicação na Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Possui experiência profissional na área da Comunicação, com ênfase em jornalismo voltado à educação. Interesses e estudos concentram-se nos seguintes temas: educação especial, atendimento educacional especializado e paradesporto escolar. Email: nubiadaianamota@gmail.com.

RICKESLEY ALVES

Email: rickesleyalves@gmail.com. Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens, pelo Instituto Federal de Brasília - IFB e graduado em Letras Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Atualmente leciona como professor voluntário de literatura no cursinho popular Jovem de Expressão, na Ceilândia (EaD) e, como docente de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Município de Palmas-TO.

RONAIRA LOURENÇO GOMES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016). Atualmente é assessora pedagógica - Secretaria da Educação e Cultura. Formação: Pedagoga/Pós graduação em Gestão Estratégia Educacional/ (UNINASSAU) Pós graduação em educação infantil (SAN MARCOS) /Pós graduação em Gestão, orientação e supervisão (SAN MARCOS). Experiência em sala de aula com atuação em docência e também em auxiliar de sala. Experiência em administrativo na Secretaria da Educação do Tocantins. Currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/4297115011925111>. E-mail: naraclara10@gmail.com

ROSIMERE PINHEIRO DA SILVA

CV: <https://lattes.cnpq.br/4669318095691573>. Graduada em Pedagogia (UFT-2019). Especialista em Gestão Escolar, Administração, Supervisão e Orientação (FAVENI-2023). Cursando Especialização em TDAH, TEA, Altas Habilidades e Superdotação (UFT-2025). Atua na Orientação Educacional do Colégio Estadual Rio Sono Professora Aldeny de Castro Alexandre, em Rio Sono - TO. Email: rosimere.silva@seduc.to.gov.br

SANTINA FAUSTINA PASSOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/7069996071039501>. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Anápolis (2009) e atuou na área da educação desde então. Minha experiência inclui docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, além de vasta atuação como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. Desde 2014, estou à frente da coordenação pedagógica

na Educação Profissional, onde continuo atuando até o presente momento. Durante cinco anos, prestei serviços como credenciada para o Tribunal de Justiça do Tocantins. Atualmente, busco novas oportunidades para contribuir na docência do curso de Pedagogia e áreas correlatas. E-mail: tina07.passos@hotmail.com

VANESSA GOMES FERREIRA. Função: Coordenadora Pedagógica.

VERÔNICA MARQUES BARBOSA

CV: <http://lattes.cnpq.br/4351732651343555> Especialista em Psicopedagogia (2022) e em Supervisão Escolar (2024) Licenciada em Pedagogia pela UFT. Professora efetiva atuando na Coordenação Pedagógica em uma Escola Bilíngue de Surdos (Colégio Estadual Criança Esperança) em Palmas/TO. Atualmente trabalhando no desenvolvimento do Projeto de pesquisa com o seguinte tema: Reflexões sobre a participação dos professores na construção do currículo no Projeto Político Pedagógico. Função: Coordenadora Pedagógica - Pedagoga/ Pós graduada em Psicopedagogia e Supervisão Escolar - E-mail: veronica.barbosa@professor.to.gov.br.

ZIRLENE DE MORAIS DA SILVA

E-mail : zirlenemoraais@gmail.com. Formação: Serviço Social. Assessora da Diretoria de Formação Inicial e Continuada - DFiC - SEDUC. Formação: Assistente social pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, (2013). Prestação de serviço como Assistente Social na Instituição de Longa Permanência - Casa Compaixão (2022 - 2025).

