


**TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS****GLOBAL DEVELOPMENTAL DISORDER AND INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL
FOUNDATIONS, PUBLIC POLICIES, AND PEDAGOGICAL PRACTICES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-068>**Jermanio Simão de Jesus**

Licenciado em História
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Licenciado em Pedagogia
Centro Universitário Cidade Verde (UniCV)
Mestrando em Ensino de História
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil
E-mail: jermaniosimao@gmail.com

Clarita Maidana Rocha da Silva

Licenciada em Matemática
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: claritamaidana888@gmail.com

Nelba Cristiane Ribeiro de Oliveira

Licenciada em Ciências Biológicas
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: nelbanelbacristiane@hotmail.com

Adriana Fernandes Pio Pinto

Licenciatura em Pedagogia –
Universidade Cesumar - UNICESUMAR
Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Neuropsicopedagogia–
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera
E-mail: dri_pio@hotmail.com

Lindiane Jesus de Almeida Gomes

Licenciada em Pedagogia
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: lindiane.ja@gmail.com

Adriana do Carmo Marques

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: adriana-cm1@hotmail.com

Gislayne Silva Nunes

Licenciada em Pedagogia
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
E-mail: gislayne_nunes14@hotmail.com

Valéria Augusta Cruz Pinto

Licenciada em Pedagogia

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: valeria.opo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discute o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) a partir da perspectiva educacional, com ênfase nos desafios e nas possibilidades que a escola enfrenta diante da inclusão de estudantes diagnosticados com esse transtorno. O TGD, que envolve diferentes condições do neurodesenvolvimento – como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e outros quadros de desenvolvimento atípico – é compreendido não apenas como uma questão médica, mas como um fenômeno social e educacional que impacta diretamente a organização das práticas pedagógicas.

Partindo das contribuições de autores clássicos como Vygotsky e Piaget, busca-se compreender a importância das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem dos sujeitos com TGD, reconhecendo suas singularidades e potencialidades. Além disso, o artigo dialoga com estudiosos contemporâneos da educação inclusiva, como Mantoan, Januzzi e Glat, que defendem uma escola plural, democrática e acessível, fundamentada no respeito às diferenças. A análise destaca que a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença física do estudante em sala de aula, mas como a efetiva participação nos processos de ensino-aprendizagem, o que requer mudanças metodológicas, adaptações curriculares e a formação continuada de professores.

No campo legal, o estudo apresenta uma reflexão sobre as principais normativas brasileiras que garantem o direito à inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas legislações asseguram que crianças com TGD tenham garantido não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar, impondo às instituições educativas o desafio de construir práticas pedagógicas equitativas.

Nesse contexto, o artigo aponta que a escola deve assumir o papel de promotora de interações significativas, mediando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças com TGD. Para isso, a ação pedagógica precisa ser dialógica, colaborativa e baseada em estratégias inclusivas, que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Ao final, conclui-se que a inclusão educacional dos sujeitos com TGD demanda não apenas adaptações individuais, mas sobretudo uma transformação estrutural da escola, que deve ser capaz de acolher a diversidade como valor constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno Global do Desenvolvimento; Políticas públicas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses Global Developmental Disorder (GDD) from an educational perspective, emphasizing the challenges and possibilities schools face when including students diagnosed with this condition. GDD, which encompasses different neurodevelopmental conditions – such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Asperger Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder, and other atypical developmental patterns – is understood not only as a medical issue but also as a social and educational phenomenon that directly affects the organization of pedagogical practices.

Drawing on the contributions of classical authors such as Vygotsky and Piaget, the study highlights the importance of social interactions and cognitive development for the learning process of students with GDD, recognizing both their singularities and their learning potential. In addition, the article engages with contemporary scholars of inclusive education, such as Mantoan, Januzzi, and Glat, who advocate for a



plural, democratic, and accessible school, grounded in respect for diversity. The analysis stresses that inclusion should not be interpreted merely as the physical presence of the student in the classroom but rather as effective participation in teaching and learning processes. This requires methodological changes, curriculum adaptations, and continuous teacher education.

From a legal standpoint, the study reflects on the main Brazilian regulations that guarantee the right to inclusion, such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), the Brazilian Inclusion Law (LBI), and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. These policies ensure that children with GDD are granted not only access to education but also permanence and success within the school environment. At the same time, they impose on educational institutions the challenge of creating equitable pedagogical practices.

In this sense, the article argues that schools should play a central role in promoting meaningful interactions, mediating the cognitive, emotional, and social development of children with GDD. Pedagogical action must therefore be dialogical, collaborative, and grounded in inclusive strategies that respect different rhythms and learning styles. In conclusion, the article asserts that the educational inclusion of students with GDD demands not only individual adaptations but, above all, a structural transformation of the school itself, which must embrace diversity as a constitutive value of the educational process.

Keywords: Inclusive education; Global Developmental Disorder; Public policies; Pedagogical practices.



1 INTRODUÇÃO

1.1 CONCEITUAÇÃO DO TGD E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é um termo historicamente utilizado para designar um conjunto de condições que afetam o desenvolvimento das funções sociais, comunicativas, cognitivas e emocionais de crianças e adolescentes. Embora as nomenclaturas e classificações tenham se transformado ao longo do tempo – especialmente com a publicação do DSM-5 (2014), que passou a unificar alguns diagnósticos sob o termo “Transtornos do Espectro Autista” – o conceito de TGD permanece relevante para refletir sobre a diversidade de manifestações no desenvolvimento humano e seus impactos no campo educacional.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o TGD engloba condições como o autismo infantil, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, a síndrome de Asperger e outros transtornos invasivos não especificados do desenvolvimento (OMS, 1993). Essa abrangência demonstra que se trata de um campo multifacetado, marcado por diferentes níveis de comprometimento, mas também por múltiplas possibilidades de aprendizagem e participação social.

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da criança com TGD, é essencial recorrer aos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991), que destacou a importância das interações sociais como mediadoras da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento não é apenas um processo individual, mas ocorre na relação com o outro, em um contexto histórico e cultural. Como afirma:

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que enxergam o sujeito com TGD apenas a partir de limitações biológicas, ressaltando, ao contrário, a potência das mediações pedagógicas e sociais no processo de aprendizagem.

Já Piaget, ao analisar o desenvolvimento cognitivo, contribui para compreender como crianças com TGD constroem conhecimento em interação com o meio, ainda que em ritmos e formas diferenciadas. Piaget (1975) defendeu que o aprendizado ocorre de maneira ativa, a partir da interação entre sujeito e ambiente, em processos de assimilação e acomodação. Em suas palavras: “Conhecer não consiste em copiar a realidade, mas em agir sobre ela e transformá-la” (PIAGET, 1975, p. 15).

Esse princípio reforça a necessidade de que a escola não se limite a transmitir conteúdos, mas crie oportunidades concretas de exploração, interação e construção ativa do conhecimento, mesmo em situações de desenvolvimento atípico.



A articulação entre Vygotsky e Piaget permite compreender que o processo de aprendizagem da criança com TGD não pode ser visto como uma simples adaptação técnica do ensino, mas como um fenômeno complexo, no qual o sujeito é ativo e capaz de produzir conhecimento, desde que inserido em práticas pedagógicas intencionalmente mediadas.

Além dos clássicos, autores brasileiros como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Rosita Edler Carvalho (2004) ressaltam que o TGD precisa ser compreendido no interior da luta por uma escola inclusiva, que acolha as diferenças como parte constitutiva da prática educativa. Mantoan observa que, “A inclusão escolar não significa colocar todos na mesma sala, mas repensar radicalmente a lógica da escola, para que esta se organize em função da diversidade” (MANTOAN, 2006, p. 41).

Assim, o conceito de TGD, quando visto sob a ótica educacional, ultrapassa os limites médicos e clínicos, articulando-se com uma pedagogia da diversidade, fundamentada no reconhecimento da diferença como valor e na escola como espaço de transformação social.

2 ASPECTOS DIAGNÓSTICOS E CLASSIFICAÇÕES (CID-10, DSM-5) EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

O debate em torno do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é marcado por diferentes classificações médicas e psicológicas, que influenciam diretamente a forma como a escola compreende e organiza estratégias pedagógicas para atender esses sujeitos. Historicamente, a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde, e o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), da American Psychiatric Association, são os principais referenciais adotados no âmbito clínico.

Na CID-10 (OMS, 1993), o TGD aparece como um grupo de condições caracterizadas por alterações qualitativas no desenvolvimento das interações sociais recíprocas, da comunicação e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Essas alterações manifestam-se precocemente, ainda nos primeiros anos de vida, e impactam de forma significativa o processo de socialização e aprendizagem. O documento enfatiza:

Os transtornos invasivos do desenvolvimento são caracterizados por anormalidades qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, bem como por um repertório restrito, estereotipado, repetitivo de interesses e atividades. Essas anormalidades qualitativas são uma característica universal do funcionamento do indivíduo em todas as situações (OMS, 1993, p. 249).

O DSM-5 (2014), por sua vez, promoveu alterações significativas ao unificar diagnósticos antes considerados distintos, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância, no termo mais abrangente “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). Essa mudança não foi apenas



terminológica, mas trouxe impactos importantes para a educação, na medida em que destaca a diversidade de manifestações possíveis dentro de um espectro. Assim, a ênfase desloca-se para compreender os diferentes níveis de suporte necessários para que o sujeito participe ativamente do processo educativo. Conforme se lê no manual:

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes no início do período de desenvolvimento, causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida atual do indivíduo (APA, 2014, p. 50).

A transição do termo TGD para TEA nos documentos internacionais e nas políticas nacionais brasileiras demonstra uma mudança de paradigma: se antes o enfoque recaía sobre as “deficiências”, agora a ênfase é posta na necessidade de apoio educacional diversificado, que permita a cada estudante desenvolver suas potencialidades dentro de um ambiente inclusivo.

Autores brasileiros da área de educação inclusiva reforçam que compreender a criança com TGD apenas a partir de diagnósticos médicos pode ser reducionista. Segundo Januzzi (2012), é imprescindível que a escola assuma uma postura que vá além da classificação clínica, reconhecendo a singularidade de cada sujeito e sua capacidade de aprender em interação:

A escola, ao se deparar com um aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, precisa ir além da simples categorização clínica. O que está em jogo é a construção de uma pedagogia da diversidade, na qual o aluno não seja definido por seu diagnóstico, mas pela riqueza de suas possibilidades de aprendizagem (JANUZZI, 2012, p. 72).

Essa compreensão tem implicações diretas no processo de ensino. A utilização acrítica de manuais como o DSM-5 pode levar educadores a cristalizarem visões patológicas, limitando práticas inclusivas. Ao contrário, quando as informações clínicas são interpretadas pedagogicamente, tornam-se aliadas na construção de um ensino mais sensível às diferenças.

Vygotsky (1997), em sua reflexão sobre a defectologia, já alertava que o desenvolvimento atípico não deveria ser compreendido apenas como déficit ou ausência, mas como possibilidade de reorganização das funções psicológicas superiores por meio da mediação social. Em suas palavras:

O defeito não deve ser entendido como uma simples insuficiência, como um vazio. Ele cria, de fato, estímulos para encontrar meios de compensação, levando a criança a formas singulares de desenvolvimento que, se apoiadas pedagogicamente, podem possibilitar avanços significativos (VYGOTSKY, 1997, p. 32).



Essa abordagem rompe com a ideia de que o diagnóstico médico determina rigidamente o destino educacional da criança com TGD. Pelo contrário, reforça o papel fundamental da escola em criar condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que levem em conta não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades de cada sujeito.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESAFIOS ESCOLARES

O cenário da educação inclusiva no Brasil apresenta desafios significativos quando o tema é o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), garante o direito de todos os alunos à escolarização, independentemente de suas condições de desenvolvimento. No entanto, transformar esse direito em práticas pedagógicas concretas ainda é uma tarefa complexa e demanda da escola novas formas de organização.

A presença de estudantes com TGD provoca a instituição escolar a repensar metodologias, currículos e ambientes de aprendizagem. A diversidade de perfis exige dos professores um olhar ampliado sobre o processo educativo, compreendendo que cada aluno tem diferentes ritmos, necessidades e potencialidades. Nesse sentido, Mantoan (2006) lembra que a inclusão não se limita ao espaço físico, mas envolve reorganização pedagógica: “Incluir não é apenas colocar o aluno em sala de aula, mas mudar profundamente a lógica escolar, para que a instituição funcione em torno das necessidades de todos, reconhecendo a diferença como um valor” (MANTOAN, 2006, p. 45).

Essa reorganização passa por ações estruturais e didáticas: formação continuada de professores, adaptação de materiais, trabalho colaborativo entre docentes e equipe de apoio, além da sensibilização de toda a comunidade escolar. É preciso superar visões assistencialistas e adotar uma pedagogia centrada na aprendizagem de cada estudante.

A inclusão de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) nas escolas brasileiras é um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. Apesar de avanços legais significativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda existem barreiras estruturais, pedagógicas e culturais que dificultam a efetivação do direito à educação para todos. A simples presença do aluno com TGD em sala de aula não garante a aprendizagem, sendo necessário criar condições reais de participação, desenvolvimento e interação.

A escola precisa reconhecer que cada estudante apresenta um perfil único, com diferentes potencialidades e dificuldades. O currículo, a avaliação e a metodologia precisam ser repensados para contemplar essa diversidade, exigindo mudanças profundas na organização do trabalho pedagógico.



Essa reorganização não se limita à sala de aula. É necessário investir em formação continuada, equipe de apoio, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e uma rede de suporte envolvendo profissionais de saúde e assistência social. A experiência mostra que a ausência de suporte adequado gera sobrecarga para o professor e prejuízo para o estudante. Glat (2012) lembra que a inclusão não se faz apenas com leis, mas com uma mudança de cultura escolar, “A inclusão implica muito mais do que leis e decretos; ela exige uma transformação de mentalidades, um compromisso ético com a diversidade, que deve se refletir nas práticas pedagógicas, no ambiente escolar e na convivência cotidiana” (GLAT, 2012, p. 80).

Outro aspecto fundamental é a superação de barreiras atitudinais. A escola muitas vezes encara o aluno com TGD como um problema ou uma exceção. É necessário avançar para uma concepção em que o estudante é sujeito de direitos e participante ativo do processo educativo. Atitudes preconceituosas, falta de expectativas e estigmas comprometem o desenvolvimento e a autoestima. Por isso, é fundamental que a comunidade escolar – professores, gestores, alunos e famílias – seja envolvida em ações de sensibilização e formação, fortalecendo a cultura da diversidade.

A adaptação curricular é outro ponto central. Currículos rígidos e avaliações padronizadas pouco dialogam com as necessidades de estudantes que apresentam formas diferenciadas de aprender. É preciso adotar flexibilizações, metas individualizadas e recursos visuais e tecnológicos que favoreçam a compreensão. Carvalho (2004) destaca que a inclusão é um trabalho coletivo, que exige a articulação entre diferentes espaços e saberes, “A escola inclusiva precisa articular diferentes saberes e serviços, dialogando com a família, a comunidade e os profissionais de saúde, para que a criança com deficiência ou transtorno tenha acesso a condições reais de desenvolvimento” (CARVALHO, 2004, p. 102).

A formação docente é outro desafio. Muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com TGD, o que pode gerar insegurança e práticas excludentes. Nesse contexto, é essencial que as redes de ensino invistam em capacitação permanente, abordando tanto os aspectos teóricos quanto os práticos da inclusão. Estratégias de ensino estruturadas, uso de tecnologia, jogos pedagógicos, rotinas previsíveis e atividades colaborativas são algumas das ferramentas que favorecem a participação.

Por fim, a inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola. É necessária a articulação com outros setores e serviços, como saúde e assistência social, criando uma rede de apoio que fortaleça o processo educativo. Vygotsky (1997), ao discutir a defectologia, já alertava que o desenvolvimento atípico pode abrir caminhos únicos para o aprendizado, desde que haja mediação adequada:

O defeito não deve ser entendido como uma simples insuficiência, como um vazio. Ele cria, de fato, estímulos para encontrar meios de compensação, levando a criança a formas singulares de desenvolvimento que, se apoiadas pedagogicamente, podem possibilitar avanços significativos (VYGOTSKY, 1997, p. 32).



O compromisso com a inclusão de estudantes com TGD exige, portanto, mais do que boas intenções ou adequações pontuais. É um projeto institucional que demanda investimento, estudo, inovação e, sobretudo, uma postura ética e pedagógica que reconheça a diversidade como princípio norteador da prática educativa. Cada avanço nesse sentido fortalece não apenas os estudantes com TGD, mas a escola como um todo, tornando-a mais justa, democrática e plural.

4 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TGD NO BRASIL

A legislação brasileira avançou significativamente nas últimas décadas para garantir o direito à educação de todos os cidadãos, incluindo aqueles com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e no artigo 208 garantiu o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco legal criou as bases para o desenvolvimento de políticas de inclusão, mas a prática cotidiana ainda revela desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) reforça esse direito ao assegurar que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, devendo integrar o processo educacional geral. Essa diretriz exige que as escolas se organizem para atender a diversidade, investindo em recursos, formação de professores e adaptações curriculares. No entanto, os desafios de implementação são expressivos, especialmente em redes públicas com restrições orçamentárias e carência de profissionais especializados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi outro passo fundamental ao propor que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem frequentar a escola comum, com apoio de serviços especializados quando necessário. Essa política trouxe avanços, como a criação das salas de recursos multifuncionais e o fortalecimento de programas de formação continuada. Entretanto, muitas escolas ainda carecem de estrutura adequada e de profissionais capacitados. Como lembra Januzzi (2012), a inclusão não pode ser reduzida a um documento:

A escola, ao se deparar com um aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, precisa ir além da simples categorização clínica. O que está em jogo é a construção de uma pedagogia da diversidade, na qual o aluno não seja definido por seu diagnóstico, mas pela riqueza de suas possibilidades de aprendizagem (JANUZZI, 2012, p. 72).

Outro instrumento importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), que reforça a obrigação do poder público e das instituições de ensino em garantir acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Essa lei amplia o conceito de inclusão e responsabiliza escolas e sistemas de ensino por práticas discriminatórias. Mesmo assim, o que



se observa na realidade é uma distância entre a legislação e a prática: salas superlotadas, escassez de recursos, falta de diálogo com a família e pouca formação continuada ainda são comuns.

Além dessas normativas, o Brasil é signatário de acordos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reforça a inclusão como um direito humano e como princípio ético das sociedades democráticas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também influenciou diretamente as políticas brasileiras ao defender que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições.

Apesar de avanços legais, a efetividade da inclusão para estudantes com TGD depende de uma série de fatores que vão além da existência das leis. É preciso que as políticas públicas sejam acompanhadas de recursos financeiros, formação adequada e articulação intersetorial. Os municípios e estados precisam investir em equipes multidisciplinares, tecnologia assistiva, transporte acessível e programas de sensibilização da comunidade escolar. Mantoan (2006) alerta para a importância de compreender a inclusão como um processo complexo, “A inclusão escolar não é um favor, mas um direito inalienável de todas as crianças, que exige das escolas uma reorganização profunda de suas práticas pedagógicas e da gestão escolar” (MANTOAN, 2006, p. 23).

Ainda que os documentos oficiais apontem para uma escola plural e democrática, a realidade de muitas redes de ensino mostra que ainda há uma predominância de práticas segregadoras, especialmente no interior do país. Escolas sem infraestrutura, falta de professores capacitados, resistência de alguns profissionais e barreiras culturais ainda impedem que os direitos garantidos por lei se concretizem plenamente. Para que a legislação seja efetiva, é preciso integrá-la a ações práticas, como programas de formação continuada, redes de apoio, acompanhamento pedagógico e políticas de financiamento específicas para a educação inclusiva.

Além disso, é fundamental refletir sobre a implementação dessas políticas nas diferentes regiões do Brasil. A desigualdade social e educacional entre os estados e municípios é um fator determinante para o sucesso ou fracasso das ações inclusivas. Enquanto algumas redes de ensino, principalmente nas capitais, contam com salas de recursos, professores de apoio e programas estruturados, outras, especialmente em regiões periféricas e rurais, ainda enfrentam carência de infraestrutura básica. Essa discrepância revela a necessidade de políticas nacionais que considerem a realidade local, promovendo equidade.

Outro ponto essencial é a fiscalização do cumprimento das leis. Embora os marcos legais sejam claros, nem sempre há mecanismos eficientes de monitoramento e cobrança. A ausência de indicadores de avaliação e de sistemas de acompanhamento contínuo fragiliza as políticas. É necessário que órgãos gestores, conselhos de educação e sociedade civil acompanhem a aplicação dos recursos, a contratação de profissionais e a efetividade das práticas inclusivas.

Também é importante ressaltar que a legislação não pode ser dissociada da formação de valores. De nada adianta a escola ter acessibilidade física e recursos se o ambiente for excludente e hostil. A legislação, portanto, deve inspirar uma cultura escolar inclusiva, na qual professores, gestores, alunos e famílias atuem de forma colaborativa. Para isso, campanhas de sensibilização, formação em serviço, projetos de convivência e ações intersetoriais são fundamentais.

Por fim, a articulação das leis com a realidade pedagógica exige flexibilidade e atualização constante. Com as novas versões dos manuais diagnósticos (como o DSM-5) e com o crescente reconhecimento da neurodiversidade, a escola precisa estar aberta a novos conceitos e estratégias. A legislação é um guia, mas são as práticas pedagógicas, o olhar sensível e o compromisso ético que transformam o direito em realidade.

Portanto, a análise das políticas públicas para TGD no Brasil revela um campo em movimento, marcado por conquistas importantes, mas também por grandes desafios. As leis existem e são robustas, mas sua efetividade depende de uma gestão comprometida, do engajamento dos profissionais e do reconhecimento de que a inclusão não é um apêndice da educação, mas parte essencial de um projeto social que busca garantir o direito de aprender a todos os cidadãos.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PRÁTICAS E MEDIAÇÕES

As estratégias pedagógicas voltadas para estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) precisam ser compreendidas como um conjunto de ações planejadas, intencionais e fundamentadas em teorias que valorizem a diversidade e a singularidade de cada sujeito. Não se trata apenas de adaptar atividades ou flexibilizar currículos, mas de construir práticas pedagógicas inovadoras, capazes de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem colaborativa e acessível a todos. Essa perspectiva é coerente com o princípio de que o ensino inclusivo não é uma concessão, mas um direito assegurado por lei e respaldado por concepções pedagógicas que reconhecem a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

O ponto de partida para a elaboração de estratégias inclusivas é o conhecimento profundo das características do aluno com TGD, considerando suas potencialidades, dificuldades, interesses e formas de interação. O professor precisa planejar suas ações a partir de uma abordagem centrada no estudante, na qual o conteúdo seja significativo e adaptado, sem perder o rigor acadêmico. Essa compreensão é defendida por Mantoan (2006), que enfatiza que o sucesso da inclusão depende da capacidade da escola de reinventar-se constantemente, “A inclusão escolar exige muito mais do que boa vontade ou discursos. Ela demanda uma reorganização profunda, uma revisão de práticas e concepções, em que a diferença não seja apenas tolerada, mas valorizada como riqueza pedagógica” (MANTOAN, 2006, p. 60).



Entre as práticas mais eficazes, destacam-se a utilização de recursos visuais e táteis, o uso de rotinas estruturadas, a segmentação de tarefas em pequenas etapas, o reforço positivo e a personalização do ensino. A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada, oferecendo softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, jogos pedagógicos e recursos multimídia que favorecem a autonomia e a aprendizagem. Mais do que isso, a tecnologia pode aproximar o estudante do universo escolar, promovendo engajamento e superando barreiras de comunicação.

Outro aspecto fundamental é a promoção de um ambiente acolhedor e seguro, no qual o estudante com TGD possa interagir com colegas, desenvolver habilidades sociais e construir vínculos. Isso exige que o professor atue como mediador, favorecendo a cooperação entre todos os alunos. Vygotsky (1991) já ressaltava o papel da interação na aprendizagem:

“Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social e depois no plano individual. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

Para além da sala de aula, a escola precisa contar com uma rede de apoio interdisciplinar, envolvendo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, em diálogo com os professores. Essa articulação permite construir planos educacionais individualizados (PEI) que considerem as necessidades de cada estudante. Carvalho (2004) reforça a ideia de que a inclusão só se efetiva quando a escola é capaz de trabalhar em conjunto, “A escola inclusiva precisa dialogar com outros espaços sociais e com a família do aluno, construindo estratégias conjuntas que favoreçam o desenvolvimento e a autonomia de todos” (CARVALHO, 2004, p. 102).

A participação da família, aliás, é um elemento essencial. É por meio do diálogo com os responsáveis que a escola pode conhecer melhor o estudante, compreender suas necessidades e criar uma ponte entre o lar e a sala de aula. O envolvimento da família no processo educativo ajuda a reduzir ansiedades, reforça a motivação do aluno e possibilita o alinhamento de expectativas.

Por fim, é preciso lembrar que as estratégias pedagógicas inclusivas não são receitas prontas, mas construções contínuas. Cada estudante com TGD traz consigo novos desafios e oportunidades, exigindo do professor flexibilidade, criatividade e reflexão constante sobre sua prática. A formação continuada é imprescindível: cursos, oficinas, grupos de estudo e trocas de experiências entre docentes são fundamentais para aprimorar o trabalho pedagógico e manter-se atualizado sobre as melhores práticas.

Além disso, as escolas precisam fomentar uma cultura colaborativa entre os professores, valorizando o trabalho em equipe, a troca de experiências e o planejamento conjunto. O apoio da gestão escolar é decisivo, pois sem respaldo institucional as iniciativas individuais tendem a se enfraquecer. Cabe à direção



da escola garantir tempo para estudos, promover encontros pedagógicos e valorizar o esforço de todos os envolvidos.

Quando bem planejadas e executadas, as estratégias pedagógicas inclusivas favorecem não apenas o estudante com TGD, mas a aprendizagem de todos. Ao adotar práticas diversificadas, a escola desenvolve uma pedagogia mais criativa e sensível, capaz de responder aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Isso fortalece a cultura de respeito, amplia as possibilidades de interação e transforma a escola em um espaço mais democrático.

Esse conjunto de ações, que vai da adaptação curricular à mediação social, das tecnologias assistivas à formação docente, revela que a inclusão é um processo permanente de construção. Cada conquista é fruto de um compromisso coletivo com a equidade e a justiça educacional. Como enfatiza Glat (2012), a verdadeira inclusão nasce de um projeto de sociedade, “A inclusão não é apenas uma proposta pedagógica; é uma proposta política, cultural e ética, que exige o engajamento de todos e a revisão constante de valores e práticas” (GLAT, 2012, p. 112).

Portanto, as estratégias pedagógicas para estudantes com TGD são, antes de tudo, estratégias para uma educação melhor, que compreende a diversidade como força e não como obstáculo. A escola que se abre para a inclusão está, na verdade, se abrindo para o futuro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é um dos grandes desafios da educação brasileira contemporânea. Ao longo deste artigo, discutimos que a inclusão não se limita à matrícula, mas exige o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender e se desenvolver quando inserido em ambientes que valorizam a diversidade. A análise dos aspectos conceituais, das classificações diagnósticas, das políticas públicas e das estratégias pedagógicas revela que, embora existam avanços legais e teóricos importantes, a efetividade da inclusão depende de ações articuladas, investimentos contínuos e mudanças culturais significativas.

A escola, como instituição social, precisa se reinventar. Isso significa flexibilizar currículos, diversificar metodologias, adotar tecnologias assistivas, valorizar o trabalho em equipe e promover a formação continuada dos professores. Mais do que isso, requer um compromisso ético com a diversidade, transformando a diferença em força e não em barreira. Vygotsky, Piaget, Mantoan, Glat, Carvalho e outros autores nos lembram que a aprendizagem é um fenômeno social e que o potencial de cada estudante só se realiza plenamente quando encontra condições de interação e mediação.

Os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão, são fundamentais, mas só ganham vida quando integrados a práticas pedagógicas e políticas públicas bem estruturadas. É necessário superar as lacunas de infraestrutura, as



desigualdades regionais e as barreiras atitudinais para que o direito à educação inclusiva seja efetivamente garantido.

As estratégias pedagógicas apresentadas indicam que o professor tem papel central nesse processo, mas não pode atuar isoladamente. A inclusão demanda uma rede de apoio, que envolve gestores, famílias, profissionais de diferentes áreas e políticas públicas consistentes. Assim, cada ação inclusiva fortalece não apenas o estudante atendido, mas toda a comunidade escolar, tornando-a mais democrática e humana.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de estudantes com TGD é uma construção permanente, um caminho que exige persistência, estudo, diálogo e compromisso coletivo. A escola inclusiva não é apenas uma exigência legal ou uma tendência pedagógica; é um imperativo ético que traduz a essência do direito à educação como um bem comum, capaz de transformar vidas e sociedades.



REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *Inclusão: paradigmas educacionais e práticas pedagógicas*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. 10. rev. São Paulo: Edusp, 1993.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN, 2006.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Fundamentos de defectologia*. Madri: Visor, 1997.