

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
THÁIS RIBEIRO CORRÊA PINTO
(ORGANIZADORAS)



EDITORA
SCHREIBEN



HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
THAÍS RIBEIRO CORRÊA PINTO
(ORGANIZADORAS)

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Das Organizadoras - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Práticas inclusivas na educação básica. / Organizadoras: Hérika Cristina Oliveira da Costa, Thais Ribeiro Corrêa Pinto. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
142 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-95-0
DOI: 10.29327/566167

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação básica. I. Título. II. Costa, Hérika Cristina Oliveira da. III. Pinto, Thais Ribeiro Corrêa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Gabrielle de Oliveira dos Santos Anchieta</i>	
PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE QUEIMADOS (CAEEQ).....	12
<i>Carmen Lúcia Souza Barros</i> <i>Dannielle Carvalho de Padua Rodrigues</i> <i>Leonardo da Silva Pereira</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA: ALÉM DAS PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS DIVERSA E INCLUSIVA.....	26
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA.....	38
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
ERA DIGITAL E O FUTURO DO MERCADO DE TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	55
<i>Emanuela Andrade Vidal</i>	
INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: O MÉTODO DE PORTFÓLIOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS.....	66
<i>Sandro Garabed Ischkanian</i> <i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
AS ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS, COM OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO DE PORTFÓLIOS	

INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO.....	81
<i>Sandro Garabed Ischkanian</i>	
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
ESTUDOS ACERCA DA SÍNDROME DE ASPERGER NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	96
<i>Danielle Guida José</i>	
<i>Michel da Costa</i>	
A INCLUSÃO DAS INTELIGÊNCIAS: SAINDO DE UM AQUÁRIO PARA UM MAR DE INFINITAS POSSIBILIDADES...115	
<i>Neusa Venditte</i>	
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	127
<i>Angela dos Santos Sousa Alves</i>	
<i>Renata Cristina da Conceição Barros</i>	
<i>Verônica Cristina P. de Amorim</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	138

PREFÁCIO

A Educação e a Inclusão são temas muito abordados atualmente pois, em busca da igualdade para todos, a sociedade torna-se a cada dia mais inclusiva e assim aconteceu e permanece crescente tal propósito na Educação. Apesar de ser um conceito amplo, a Educação possui algumas características, dentre elas, a de ser um processo contínuo, que pode acontecer a qualquer momento, em qualquer tempo, desde que haja alguém intencionado em ensinar e outro em aprender. O mesmo acontece na perspectiva inclusiva, pois vivenciamos processos educativos para além dos muros escolares. A Educação Inclusiva é uma problemática muito interessante e rica em perspectivas, soluções, estratégias, pluralidade, diversidade, capacitação. Cabe aos educadores entenderem que, por si somente, a Educação é um processo inclusivo, o que veremos adiante.

A mudança de visão acerca das pessoas com necessidades especiais começou a ocorrer no século XVI, quando houve muitas mudanças nos aspectos políticos, econômicos e sociais, que somadas ao desenvolvimento e descobertas no campo científico iniciaram transformações ideológicas. Esse pano de fundo social gerou transformações na sociedade, incluindo o olhar com o qual enxergavam as pessoas portadoras de necessidades especiais, fazendo com que se tornassem temática da ciência, de uma forma geral.

Na Europa, ocorreram os primeiros movimentos para o atendimento de pessoas caracterizados por medidas educacionais especiais, porém possuíam alguma deficiência física, como cegos e surdos. A educação oferecida possuía caráter assistencialista e segregativo. Os estudantes tinham por destino escolas especiais ou instituições que em vez de buscarem uma educação que considerasse as necessidades especiais de cada sujeito para incluir essas pessoas, eram limitadas a uma tentativa equívoca

de adequá-las a um padrão de normalidade estabelecido para os seres humanos.

Em nosso país, o atendimento educacional ofertado a pessoas com deficiência iniciou-se durante o Império, com a criação de duas instituições Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES). E, em 1988, a Constituição Federal assegura a Educação como direito fundamental e de todos, firmando um compromisso de oferta adequada e igualitária de atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais.

Diante do que a Constituição Federal de 1988 propõe, o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, cabe a todos nós, envolvidos ou atores no processo educativo, abraçarmos a verdade inclusiva pelo entendimento de que somos iguais, seres humanos merecedores de dignidade e herdeiros dos mesmos direitos constitucionais.

Nesse contexto, iniciou-se o processo de oferta de educação de caráter inclusivo, sua implementação e o processo de inclusão escolar em escolas regulares de ensino, garantido por Leis, normativas, decretos e diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada em 1961, e reorganizada em 1971, quando admitiu-se outras deficiências como as mentais e transtornos de uma forma geral.

Existem muitas definições para o que seria uma criança portadora de necessidades especiais. Muitos afirmam que a criança é assim caracterizada quando apresenta maior dificuldade que as de mesma idade, precisando assim, de outras variedades de caminhos para atingir o aprendizado e de apoio especializado em sala de aula. Outros defendem um limite mais científico em relação a emissão de laudos e enquadramento em algumas doenças. Cabe lembrar que do educador espera-se acolhimento, amor, afetividade, respeito, compromisso e responsabilidade, assim como aos órgãos públicos, oferta de capacitação para seus colaboradores.

Retomando a cronologia, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reorganiza Educação

Especial fazendo com que essa deixe de ser substitutiva para ser complementar. Sendo assim, os educadores com especialização em Educação Especial foram direcionados para os alunos com deficiência, mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e foram incorporados novos profissionais ao corpo escolar, como intérprete em libras, guias e profissionais de apoio, como constatamos em muitas unidades escolares do país.

Cabe a nós, enquanto educadores, ressaltar que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva compreende temáticas, estudos e pesquisas em diversos níveis educacionais e deve compreender a prática cotidiana, a capacitação de profissionais, as metodologias, instrumentos e ferramentas, assim como deve ser avaliada periodicamente para que seus resultados estejam alinhados ao objetivo a que se propõe: a inclusão.

Nessa grande obra intitulada **PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA** temos a grande honra de dividir com vocês leitores 9 capítulos desse importante tema central.

O primeiro artigo intitulado **PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE QUEIMADOS (CAEEQ)** dos autores **Carmen Lúcia Souza Barros, Dannielle Carvalho de Padua Rodrigues e Leonardo da Silva Pereira**, tem como objetivo o desenvolvido no CAEEQ é o fortalecimento dos processos de aprendizagem, de inclusão escolar e socialização dos alunos com atraso e/ou dificuldades nas questões socioeducacionais. Tendo como público-alvo todos os alunos da Rede Municipal de Ensino encaminhados pela Orientação Educacional e visitas de itinerância onde ocorrem as avaliações realizadas pela equipe de Educação Especial da SEMED.

O segundo artigo intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA: ALÉM DAS PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS DIVERSA E INCLUSIVA** do autor **Abraão Danziger de Matos**, segundo o mesmo a educação é um direito garantido por lei, sendo que todos deveriam ter acesso a esse benefício de forma equivalente. Porém, infelizmente o país vive um cenário de muita desigualdade social e uma boa

parcela da população se encontra em situação de pobreza. Por conta disso, e pela má distribuição de recursos por parte do governo, muitas pessoas não possuem acesso a esse direito da forma como deveria. A partir do momento em que há barreiras de acesso à educação, aumentam muitos problemas que podem repercutir em toda a sociedade, como o desemprego, a criminalidade, discriminação, dentre outros, que só pioram os quadros de desigualdade social no país.

O terceiro artigo, cujo tema é **EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA**, do autor **Raimundo Expedido dos Santos Sousa** examina os impactos da inclusão, no ensino básico, de crianças com deficiência. Diante da necessidade de um recorte temático, elegeu-se como espaço institucional o estabelecimento creche. A escolha dessa instituição se deve ao fato de esta já ser historicamente marcada pela discriminação por receber crianças advindas de extratos sociais desprivilegiados e, durante muitos anos, ter sido estigmatizada por oferecer um atendimento meramente assistencialista. Assim, interessa verificar em que medida a creche, que recebe crianças marcadas pela exclusão, torna-se um espaço ainda mais complexo ao receber crianças com deficiências diversas. Estudar os efeitos do processo de inclusão nesse estabelecimento torna-se um exercício instigante no sentido de salientar a importância dessa instituição pouco estudada em comparação com outros ambientes de ensino. Para tanto, adota-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, mediante revisão de literatura referente ao tema. Os resultados obtidos permitem considerar que a inclusão, diferentemente do que se imagina no senso comum, não prejudica o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência nem daquelas pertencentes ao ensino regular. Caso seja realizada com comprometimento, dedicação e estrutura adequada, a inclusão pode contribuir para o êxito da educação infantil no sentido de promover valores como cooperação, solidariedade e reconhecimento da diversidade. Assim, favorece os processos de socialização.

No quarto artigo escrito por **Emanuela Andrade Vidal**, como o título **ERA DIGITAL E O FUTURO DO MERCADO DE TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: DESAFIOS E**

POSSIBILIDADES o artigo, tomando como base o campo da educação e por sua vez no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, revela que o futuro do trabalho dessas pessoas e as relações do mesmo na era moderna, tendo em vista a era digital e as mudanças de produção.

Dessa forma, busca-se discutir o futuro do trabalho para as pessoas com deficiência e as relações de trabalho na modernidade, tendo em vista que vivenciamos a era digital e com ela as mudanças de produção, de comercialização e emprego que estão sendo alteradas. Pretende-se ainda abordar questões que nos permitam repensar as práticas pedagógicas até então adotadas para o atendimento dos alunos com deficiência; e que essas práticas pedagógicas possam ser oferecidas pensando na socialização dos alunos e as possibilidades de estes ingressarem no mercado de trabalho.

No quinto artigo intitulado **INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: O MÉTODO DE PORTFÓLIOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS**, escrito por **Sandro Garabed Ischkanian e Simone Helen Drumond Ischkanian** afirmam que para produzir um portfólio não é apenas armazenar folhas em um determinado local, mas planejar coesamente para convidar o aluno com TEA a registrar a história de seu percurso, fazer relatos do que aprendeu, incluir produções que revelam realizações pessoais, refletir sobre mudanças e identificar experiências de aprendizagens significativas ou não, de acordo com seus próprios critérios.

Ao elaborar um portfólio, o aluno com TEA terá a oportunidade de participar da organização do seu material, refletir sobre o que nele está contido, por meio de uma mediação educacional que atenda suas necessidades.

No sexto artigo intitulado, **AS ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS, COM OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO DE PORTFÓLIOS INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO** dos autores **Sandro Garabed Ischkanian e Simone Helen Drumond Ischkanian** afirmam que no **método de portfólios Inclusão, Autismo e Educação**, foram

projetados em diversos níveis cognitivos e motor, onde as técnicas estão embasadas no lúdico, com o uso de recursos concretos. As perspectivas compreendem que alguns autistas têm dificuldades de relacionamento e de conexão com as pessoas à sua volta, por isso, vale-se de motivações com recursos lúdicos e brinquedos pedagógicos.

No sétimo artigo intitulado, **ESTUDOS ACERCA DA SÍNDROME DE ASPERGER PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, a presente pesquisa é caracterizada por uma revisão de literatura acerca da Síndrome de Asperger, compreendida como um transtorno de neurodesenvolvimento, transtorno esse que rompe os principais processos de desenvolvimento do indivíduo. Tais transtornos são conhecidos como transtornos invasivos de desenvolvimento.

No oitavo trabalho intitulado **A INCLUSÃO DAS INTELIGÊNCIAS: SAINDO DE UM AQUÁRIO PARA UM MAR DE INFINITAS POSSIBILIDADES**, das pesquisadoras **Neusa Venditte** e **Simone Helen Drumond Ischkanian** nos leva a refletir sobre um assunto muito importante, a inclusão. Os autores afirmam que para que haja inclusão de verdade é necessário que o aluno esteja inserido no ambiente escolar, participando das atividades dentro das classes de ensino regular e nas atividades externas, construindo aprendizagem e não apenas vivendo um processo de socialização como se não tivesse nenhuma possibilidade de aprender os conteúdos da sua turma. Para isso é extremamente importante conhecermos o perfil de cada criança, levantarmos as áreas em que ela apresenta maior habilidade e as que apresentam maior defasagem, e, inclusive as áreas em que ela se encontra em aprendizagem para posteriormente construirmos todo um projeto pedagógico para seu desenvolvimento de acordo com as suas necessidades.

E o último trabalho intitulado **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** de **Angela dos Santos Sousa Alves**, **Renata Cristina da Conceição Barros** e **Verônica Cristina P. de Amorim**, afirmam que a educação inclusiva consiste na educação especial dentro da escola regular reafirmando que a escola é um espaço para todos e contribuindo para a diversidade, uma vez que, considera que todos os alunos

podem ter necessidades especiais em algum período de sua vida escolar.

Agradecemos a todos os autores desta obra intitulada **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, o foco das práticas pedagógicas conduzidas pelos autores está baseada nos preceitos da interatividade, na partilha de saberes, nas trocas de experiências e no respeito às diferenças.



Gabrielle de Oliveira dos Santos Anchieta

Gabrielle de Oliveira dos Santos Anchieta¹

¹ Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza – FAMATH. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Reabilitação Cognitiva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicomotricidade Educação e Clínica pelo IBMR – Instituto de Reabilitação e Medicina e Psicomotricista pela formação em Prática Psicomotora Aucouturier – PPA, Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA, Especialista em Orientação Educacional. Atua no campo Clínico, realizando atendimento psicopedagógicos com avaliações e intervenções psicomotoras e neuropsicopedagógicas no GAMA CONSULTORIOS - Saquarema/RJ. É Orientadora Educacional na rede pública de ensino do município de Saquarema/RJ. Contato: gabbiosantos@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1160-569X>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5449510912488204>.

PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE QUEIMADOS (CAEEQ)

Carmen Lúcia Souza Barros¹

Dannielle Carvalho de Padua Rodrigues²

Leonardo da Silva Pereira³

Para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável - é a nossa única opção.

(Audrey Azoulay)

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é o atual paradigma do sistema educacional brasileiro onde se faz necessário que as escolas se transformem e ofereçam oportunidades para que todos os alunos tenham acesso, permanência e garantia de direitos em sua vida escolar. Incluir é oferecer possibilidades. Nossa reflexão inicial parte do seguinte questionamento: De que forma o Centro

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense. Professora da Rede Municipal de Ensino de Queimados desde 1994. Orientadora Educacional do CAEEQ. E-mail psy.carmenl@gmail.com.
 - 2 Mestranda em Educação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pós-graduada em Educação Especial, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Docente do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, Psicopedagoga pela UNIABEU Centro Universitário, Neuropsicopedagoga e Psicomotricista pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG); Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, atualmente estou Implementadora de Pedagógica no Município de Queimados - CAEEQ. E-mail dannielledcp@gmail.com.
 - 3 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor da Educação Básica e, atualmente, estou Coordenador de Educação Especial no município de Queimados. E-mail leopereirapedagogo@gmail.com.

de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ) poderia garantir a inclusão dos discentes da Educação Especial na pandemia?

O CAEEQ foi criado no ano de 2017 com a premissa de desenvolver um trabalho de atendimento e acompanhamento de alunas e alunos e de suas famílias, formações para as equipes escolares, professores, intérpretes de libras e cuidadores da Rede Municipal de Ensino de Queimados com enfoque de humanizar, ampliar aprendizagens significativas e potencializar a Educação Inclusiva. De acordo com o artigo 12, da Deliberação CME nº 17 de 12 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Queimados/RJ, o CAEEQ tem por finalidade:

- I- Melhorar e ampliar o atendimento educacional dos discentes atendidos pela Rede Pública Municipal de Queimados;
- II- Buscar parcerias em setores afins à educação com o objetivo de atender alunos e suas famílias que estejam necessitando de algum esclarecimento pertinente à(s) dificuldade(s) encontrada(s) pelo discente no processo ensino-aprendizagem;
- III- dar subsídios à ETAP e aos professores das Unidades Escolares na proposição de intervenções pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno;
- IV- Promover inclusão e o respeito à diversidade;
- V- Propiciar a promoção de cidadania;
- VI- Atender os educandos, principalmente, através de Oficinas Pedagógicas.

O objetivo do trabalho desenvolvido no CAEEQ é o fortalecimento dos processos de aprendizagem, de inclusão escolar e socialização dos alunos com atraso e/ou dificuldades nas questões socioeducacionais.

Tendo como público-alvo todos os alunos da Rede Municipal de Ensino encaminhados pela Orientação Educacional e visitas de itinerância onde ocorrem as avaliações realizadas pela equipe de Educação Especial da SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Trabalhamos com estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA que necessitem de um atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que todos os educandos com perfil para serem encaminhados e assistidos podem receber o suporte do CAEEQ independentemente de serem laudados ou não. A assistência e o atendimento aos educandos e suas famílias ocorre nas oficinas pedagógicas oferecidas, buscando potencializar as condições necessárias para o processo

ensino– aprendizagem. Também temos como meta dar subsídios técnicos e especializados às equipes pedagógicas, aos professores das classes regulares e salas de recursos propondo intervenções que visem atender as especificidades e potencialidades de cada indivíduo. A Pandemia por Covid 19 trouxe impactos significativos para a realidade educativa, forçando uma busca incansável por formas significativas nas rotinas no âmbito educativo.

Por realizarmos um trabalho individualizado que atende às especificidades de cada pessoa encontramos muitos desafios no cenário da pandemia de COVID 19, enfrentamos uma série de efeitos negativos, tais como: o isolamento, a falta de recursos tecnológicos, ausência de estímulos por parte da família, dificuldade de acesso à saúde entre outras questões. Rapidamente o mundo precisou se adaptar a um novo modo de viver e agir. A insuficiência do acesso remoto e a ausência /ou precariedade de recursos para o acesso às ferramentas digitais contribuiu para uma lacuna imensa em nosso cenário da educação inclusiva. Esses impactos estão sendo percebidos agora no retorno às aulas presenciais com problemas ligados não apenas à aprendizagem, mas também ao comportamento, adaptação, autorregulação, evasão escolar entre outros. Para atender as demandas de todos envolvidos no processo inclusivo estruturamos um conjunto de ações a fim de implementar caminhos para um atendimento remoto menos desigual, acolhedor e significativo. A tentativa de trabalho se deu através de esforços exaustivos para acessar o máximo de alunos possíveis por entendermos o quão nefasto seriam os efeitos da pandemia para nossos alunos. Foram horas de trabalho para a criação de atividades, contatos com as famílias nos horários mais adversos possíveis para que houvesse um maior engajamento e participação de todos os atores de um cenário tão desafiador.

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p.5-6)

Face ao exposto o presente artigo busca refletir sobre as práticas inclusivas na pandemia no município de Queimados a fim de dar visibilidade e relatar a experiência do acompanhamento de um grupo de alunos e suas respectivas famílias a partir do trabalho de uma oficina de atendimento do CAEEQ. Todo trabalho foi planejado e compartilhado com as famílias a partir do Plano de Estudo Orientado Especializado ora por canais digitais e aos alunos sem acesso por apostilamento. Os Planos propunham o desenvolvimento de atividades dentro das quatro dimensões avaliadas no Plano Educacional Individualizado (PEI). Nosso maior desafio foi adaptar o trabalho desenvolvido para uma experiência remota síncrona ora assíncrona para oportunizar possibilidades viáveis e democráticas.

2. REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SUPORTE AOS ALUNOS, PROFESSORES E FAMÍLIAS

O papel afetivo que a escola presencial (por ser um espaço único) exerce em todos os sujeitos envolvidos, facilita e proporciona uma série de relações humanas e trocas interpessoais, oportunizando o processo de aprendizagem e acesso aos alunos e suas famílias ao espaço escolar.

De acordo com Maturana (1999, p.15) “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. Entendemos o quanto olhar sensível para nossos assistidos se fez necessário a fim de que todas as ações e intervenções no âmbito das oficinas pedagógicas do CAEEQ.

Uma série de ferramentas foram elaboradas para que a inclusão em tempo pandêmico fosse uma realidade na rede municipal de ensino. A equipe se mobilizou de forma árdua com intuito de criarmos um suporte pedagógico, não só para as nossas alunas e alunos, como também para suas famílias, professores e equipes escolares. Não tínhamos vivenciado nada igual já que esse cenário pandêmico foi único e a inserção de todos no mundo virtual parecia e era um grande desafio, permeado pelo medo, angústia, preocupação, insegurança, entre tantos outros sentimentos que assolavam todas as pessoas. Tais questões nos levaram a ir de encontro a todos que precisassem de estímulo, incentivo, suporte.

Nosso primeiro movimento foi o contato por chamadas de vídeo com as famílias para que pudéssemos reconectar nossos vínculos e informar que a partir daquele momento, já não estavam mais sozinhos. Em seguida criamos um drive pedagógico com atividades mais acessíveis que foram compartilhadas com todos os professores do município. As atividades eram aplicadas através do suporte virtual a fim de que o processo de aprendizagem fosse contemplado e eles continuassem com os estímulos necessários. Os pais também receberam apostilas impressas com algumas das atividades do drive pedagógico de modo que elas fossem reforçadas pela família proporcionando um maior engajamento e desenvolvimento dos seus filhos.

Traremos ao longo do trabalho algumas imagens que exemplificam todo o trabalho desenvolvido no CAEEQ. Todas as imagens são do atendimento realizado no contexto pandêmico e todos os envolvidos no processo assinaram termo de autorização de imagem.



Atividade para estimular a respiração e concentração. Realizada através da técnica do sopro e controle da respiração para fazer bolinhas de sabão com uma peneira



Aluna aguardando o início das atividades com o apoio de sua mãe.

Várias dificuldades permearam o trabalho e o atendimento remoto, mas todos os esforços e desdobramentos tiveram alguns aspectos positivos.

Uma das estratégias da Coordenação de Educação Especial foi o acompanhamento dos professores e equipes técnico-pedagógica das escolas. Sendo assim, o Projeto Compartilhando Saberes oportunizou ações de capacitação, trocas de conhecimento e respaldo para o retorno gradual das aulas e um espaço de fala e escuta para os docentes.

No contato com famílias e professores percebemos o quanto um sentimento de desamparo pairava no ar, por conta disso desenvolvemos um trabalho focado na afetividade e no quanto este conceito parecia fazer sentido naquele momento. Incluir sem afetividade é algo intangível. Acreditamos nessa perspectiva e por ela não medimos esforços para alcançar a melhor proposta de trabalho. Nada seria possível se não fosse por conta da sensibilização pela afetividade. Permeiar todo um trabalho a partir de ações como de acolhimento e empatia trouxeram diferenças no que foi planejado. Como afirma Mattos:

É primordial a relação entre afetividade e a construção do conhecimento, bem como a contextualização desse conhecimento na cultura do educando, transformando significativamente o mesmo. Aprender a aprender é uma capacidade de intervenção ativa e de mediação entre as situações ocorridas externamente e as atitudes desenvolvidas pelo educando. Ensinar a pensar é proporcionar o desenvolvimento de habilidades que provoquem a utilização do conhecimento em busca da transformação da realidade. Estimular a criatividade leva ao movimento do pensamento, em uma busca dialógica com a descoberta, no exercício de perseguir o saber, via imaginação, intuição e emoção. (MATTOS,2007)

Face ao exposto pensamos em ações de acompanhamento aos alunos dentro de uma abordagem inclusiva com enfoque pedagógico e suporte especializado a fim de potencializarmos suas aprendizagens e subsidiar práticas assistivas humanizadas. Apresentaremos a seguir a Oficina Movimento que apontará alguns indícios sobre a atuação do CAEEQ no ensino remoto.

3. O MOVIMENTO DO CORPO E DA MENTE EM FUNÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM TEMPO DE PANDEMIA

O crescente interesse sobre as particularidades e demandas dos alunos no Atendimento Educacional Especializado- AEE tem suscitado a

necessidade de aprofundamento nessa área. Como fazemos parte da equipe do CAEEQ foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação a elaboração de uma oficina pedagógica para desenvolver as potencialidades dos alunos. Partindo dessa proposta, escrevemos o projeto respeitando as áreas de atuação e aspectos que gostaríamos de desenvolver nos alunos, ou seja, (o desenvolvimento do corpo, mente, linguagem e expressão artística). Foi assim, que surgiram as primeiras ações da oficina MOVIMENTO de maneira que pudéssemos potencializar os atendimentos em tempo pandêmico.

Com o isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, muitos estudantes foram afetados pelo não funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado- CAEEQ, onde as estruturações curriculares se fizeram necessárias para toda comunidade escolar.

Ao pensarmos nas potencialidades e não nas limitações, destacamos o que os alunos fazem de melhor quando estão juntos, independentemente de sua síndrome, deficiência ou dificuldade. A resposta veio através do afeto no ato de brincar, através de um olhar sensível, com empatia no trabalho que estava sendo proposto, descobrimos o que eles mais gostavam de fazer. Desta forma, refletimos sobre o ensino por meio da prática lúdica, lembramos da importância da ludicidade e do movimento motor na vida das crianças, pois é nesse período que elas suprem a curiosidade, experimentando e explorando diversos materiais.

De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”.

Para a estruturação da oficina movimento os conceitos bibliográficos foram utilizados, através da fundamentação teórica desta proposta, tais como livros de autores que se debruçam sobre o tema a ser tratado neste artigo, obrigam-nos a fazer um estudo sobre as condutas motoras, o desenvolvimento infantil, a relação da afetiva com o ato de brincar e as questões pedagógicas. Sendo assim, começamos a executar o projeto de forma presencial, o mesmo iniciou-se por uma avaliação da equipe do primeiro atendimento, onde era constatado se o aluno apresentava problemas na estruturação e reconhecimento de seu corpo, no uso desse corpo enquanto instrumento de interação com o outro, nos movimentos, nos gestos e no desenvolvimento cognitivo/afetivo.

Descobrimos na prática que o processo de aprendizagem ocorre pela representação das informações. Sendo assim, a metodologia desenvolvida

poderia tornar o ensino mais significativo e, então, as atividades lúdicas ajudariam nesse processo. Nesse sentido Teixeira (2010, p.65) diz que: “Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica de este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las”. Observando os alunos da Educação Especial que estavam sendo direcionados para participar da Oficina Movimento, confirmamos que o lúdico era a melhor estratégia para o desenvolvimento da arte de amar, respeitar, aprender e socializar. Não raro, foram encaminhados para atendimento nesta oficina, alunos que traziam como queixa principal serem pessoas com deficiências intelectuais, transtorno opositor, transtorno do espectro autismo, transtorno do comportamento, síndrome alcoólica fetal, síndrome de down e baixa visão.

No período pandêmico a proposta da oficina foi ressignificada, através da parceria entre os responsáveis, os profissionais da unidade escolar e os membros da equipe do CAEEQ, elaboramos um planejamento mais preciso, com clareza dos objetivos que se desejavam alcançar nos planos educacionais individualizados. Semanalmente, utilizávamos brincadeiras, jogos e brinquedos produzidos com os recursos que os alunos tinham disponíveis em suas residências. A conexão via WhatsApp foi a tecnologia que mais contemplou a realidade de nossos alunos, um horário previamente estabelecido a criança ficava no aguardo do contato, as atividades eram planejadas e disponibilizadas no drive, além de vários recursos da tecnologia assistiva de baixo custo que possibilitavam as nossas ações.



Atividade com objetivo de desenvolver a apreensão de tripode digital, também nomeado como movimento de pinça

Barbosa e Botelho, em Jogos e brincadeiras na Educação Infantil, afirmam que de acordo com Piaget “as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência uma vez que se vinculam aos estágios de desenvolvimento cognitivo.”

Envolvidos no processo de desenvolvimento cognitivo, oportunizamos aos educandos através do ato de brincar e jogar, vencer as frustrações, ensinamos a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente, demonstrando assim como lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. De uma forma leve e divertida associamos às questões cognitivas e emocionais.



Alunos interagindo diante das atividades propostas.

Seguindo a ideia mencionada por Negrine (1994) de que frequentemente inserimos o lúdico para colocar em cena o que eles querem aprender, partindo dessa ideia começamos a pesquisar sobre a mente e o corpo de nossos alunos, onde o processo de aprendizagem fosse realizado de forma leve e significativa. Nessa perspectiva, Vygotsky (1979, p.45), diz que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. As palavras do autor reforçam a importância da brincadeira na vida da criança, também ressaltamos, que o cérebro precisa de práticas e desafios que ampliem as funções cognitivas, como a memória, a percepção, o raciocínio lógico

matemático, a linguagem, a atenção e conseqüentemente a aprendizagem.

Maluf (2014, p.21) salienta que “toda a criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer”.

A oficina movimente tem como principal objetivo desenvolver os aspectos motores de maneira que através da ludicidade estes possam contribuir para sanar as dificuldades, ajudando a superá-las, seja na adequação da aprendizagem, na melhora do baixo desenvolvimento cognitivo ou ensinando o ato de partilhar, confrontar ou negociar. Chamam-se atividades de desenvolvimento motor aquelas que buscam desenvolver as funções perceptivas do organismo e a organização psicológica de informações na coordenação de respostas musculares adequadas.

A estrutura do ato motor da criança é tão importante para a sua vida quanto o amor, o cuidado, o descanso e a nutrição. Através dele, a criança canaliza sentimentos, desenvolve a criatividade, faz descobertas e aprende muito sobre si mesma, sobre o outro e o meio que está inserida.

A educação motora responde, portanto, a uma dupla finalidade: 1- assegurar o desenvolvimento funcional, considerando as possibilidades da criança e 2- ajudar sua afetividade e a equilibrar-se do intercâmbio com o ambiente humano.

Quando trabalhamos com o movimento, devemos considerar o desenvolvimento funcional da criança, saber que as mudanças ocorrem em todas elas, porém em ritmos diferentes. A educação motora no atendimento educacional especializado consiste em desenvolver no educando os pré-requisitos psicológicos e afetivos necessários ao aprendizado escolar, pois esse processo leva a criança a tomar consciência do seu próprio corpo, situar-se no espaço tempo, adquirindo habilidades, coordenação de seus gestos e movimentos. Sendo assim, o vínculo afetivo foi de suma importância para o desenvolvimento desta oficina, associado aos estímulos motores, também chamadas de ‘condutas de base’, que surgem de forma mais instintiva, funcionando como reação psíquica.



Nosso aluno desenvolvendo um trabalho com o movimento dos membros superiores.



Proposta de atividade focada em estimular, desenvolver a agilidade e o reconhecimento de linhas retas dentro de sua casa.

Mencionamos também por meio deste artigo a coordenação dinâmica global, ou seja, a postura, equilíbrio, a educação respiratória e a coordenação motora-fina, tão importantes para o desenvolvimento do indivíduo. As condutas neuro motoras são aquelas ligadas diretamente ao amadurecimento do sistema nervoso e manifestam-se por meio da estruturação do esquema corporal e lateralidade. Enquanto as condutas perceptivas motoras, são atividades mentais intermediárias entre as sensações e o pensamento, reconhecendo estímulo e integrando através da visão, audição, olfato, paladar e tato. Sendo nesse momento necessário encontramos o resultado da interação sujeito-objeto, dentro de um espaço e um tempo, que se manifestam através das experiências sensoriais motoras e da

maturação orgânica. Para finalizar é de grande valia ressaltar as condutas ligadas à consciência e à memória, pois elas distinguem-se como base para o desenvolvimento intelectual, surgindo na coordenação viso motora, a dinâmica manual, a organização espacial, corporal, temporal, além das percepções visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas.

Segundo Ribeiro (2013, p.1), o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.

Contudo as ações na oficina movimente foram aquelas cujas regras eram de ordem mais simples, foram organizadas com base em vários desafios de acordo com as propostas pedagógicas do município, sendo articuladas com os conteúdos, através dos jogos, brincadeiras, brinquedos, atividades rítmicas, expressivas, evidenciando principalmente as questões cognitivas, motoras e afetivas dos alunos de modo a potencializar o processo de aprendizagem dos educandos assistidos nesta oficina..

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o processo inclusivo como um dever social é uma responsabilidade coletiva. Todos os sujeitos são responsáveis por criar instrumentos, ferramentas e vivências objetivando uma educação equânime, pois de acordo com o patrono da educação brasileira “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (FREIRE, 1996, p.112)

A perspectiva de uma proposta pedagógica inclusiva na pandemia trouxe alguns apontamentos reafirmando que a educação e seus profissionais podem alguma coisa, mas também muitos questionamentos para as práticas pedagógicas estabelecidas. No cenário do CAEEQ os principais questionamentos foram: Como realizar uma proposta de atendimentos aos alunos diante de tantas desigualdades? Como reafirmar a importância da família no processo educativo nesse cenário de pandemia? Será que conseguiremos lançar mão da tecnologia para efetivar nosso trabalho? O trabalho foi pautado de forma atenciosa e cuidadosa que culminou num olhar atento para as plataformas que seriam utilizadas de acordo com a vivência das famílias, os artefatos, os materiais que seriam disponibilizados, os recursos dispostos, dentre outras

ações que foram pensadas a partir de uma visão acessível para o contexto educativo inclusivo e as demandas advindas da pandemia.

Embora buscássemos alternativas para enfrentarmos os problemas do cenário histórico político pandêmico, todas as desigualdades já existentes no processo educativo se redobraram. Os problemas passaram de estruturais para um agravamento político contra as ações da educação. Os professores e no caso do CAEEQ, as implementadoras pedagógicas ganharam destaque tornando-se responsáveis pela estruturação de ações para acesso à educação neste período. A adaptação neste panorama não foi uma tarefa tranquila, pois mesmo diante de tantas adversidades não obtivemos, naquele momento, apoio financeiro governamental para que o ensino remoto acontecesse de forma democrática e equitativa conforme a emergência pandêmica requeria. O auxílio tecnológico foi concedido num momento posterior ao que foi vivido neste relato.

Reafirmamos que todo trabalho inclusivo parte de ações afetivas. Incluir sem afetividade é algo intangível. Acreditamos nessa perspectiva e por ela os esforços não foram medidos para alcançar e efetivar um contato educativo de amor, confiança e funcional, mesmo diante das (im) possibilidades deixadas na tão desigual política pandêmica.

Garantir aos alunos do CAEEQ oportunidades para uma educação plural, que valorize as diferenças e que inclua, mesmo em tempos sombrios como o estabelecido pela pandemia, se constitui como um valor educativo. Afinal, como pontua Audrey Azoulay a educação inclusiva é a nossa única opção para enfrentar os desafios e valorizar nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: WakEditora, 2007.

AZOULAY, A. **Prefácio do Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO de 2020**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 28/05/2022.

BARBOSA, S. L.; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Lavras, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CATANIA, A.C. **Aprendizagem: Comportamento, linguagem, cogni-**

ção. Trad. Deisy das Graças de Souza (et. al.). 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Queimados) Deliberação n. 17 de 12 de dezembro de 2019. Estabelece as normas para o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Público Municipal de Ensino de Queimados-RJ, ano 03, N. 714, p.7, 12 dez. 2019.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: ArtMed 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender- o resgate da cultura infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

MALUF, A.C.M. Atividades lúdicas para Educação Infantil.in: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento: **O educador oculto: em busca do imaginário pedagógico na prática docente.** Petrópolis, UCP, 2007. Dissertação de Mestrado.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MENDES, Instituto Rodrigo. **PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.** 2020.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: ___ **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em 30 de maio de 2022.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY, H. **Do ato do pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA: ALÉM DAS PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS DIVERSA E INCLUSIVA.

Abraão Danziger de Matos¹

1. INTRODUÇÃO

A educação permite acesso a toda criança por direito, e inclusive adolescente e adultos, independentemente de qualquer coisa. Pois perante a lei somos todos iguais, desse modo a educação inclusiva inicia essa premissa garantindo que cada educação inclusiva participe ativamente na construção da vida pessoal. A escola deve sempre estar disposta a oferecer a inclusão respeitando os limites e desenvolvendo uma integração social no ambiente escolar. Por isso é imprescindível dar boas-vindas e fazer com que esse aluno se sinta incluído sem questionar ou impor dificuldade, mesmo que a realidade hoje seja de resistência de adotar essa atitude nas escolas.

A educação é um direito garantido por lei, sendo que todos deveriam ter acesso a esse benefício de forma equivalente. Porém, infelizmente o país vive um cenário de muita desigualdade social e uma boa parcela da população se encontra em situação de pobreza. Por conta disso, e pela má distribuição de recursos por parte do governo, muitas pessoas não possuem acesso a esse direito da forma como deveria. A partir do momento em que há barreiras de acesso à educação, aumentam muitos problemas que podem repercutir em toda a sociedade, como o desemprego, a criminalidade, discriminação, dentre outros, que só pioram os quadros de desigualdade social no país.

Felizmente a tendência de mudança, embora lentamente em praticar a inclusão nas escolas, seja por falta de profissionalismos, salas e locais

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

inadequados ou com obstáculos, mesmo a inclusão sendo um trabalho em equipe, a desigualdade é nítida.

Por isso a necessidade de ajustes dirigindo esforços na gestão e no aproveitamento dos recursos e ferramentas, sendo o professor o propulsor para que a educação inclusiva seja bem-sucedida, oferecendo acompanhamento, efetivando a sala a ser inclusiva uns com os outros e atuando de forma profissional.

Dessa forma, a educação inclusiva é de fato um processo em que a participação de todos os alunos é importante, mesmo com as diversidades. Deve ser lembrado que para o aluno dispor a permanecer na escola, está abrindo mão dólar naquele momento e vendo o mundo de uma forma mais livre, e exigindo ser tratado com respeito, por isso entendemos que as marcas ficam sendo elas boas ou ruins.

Logo, a adaptação do aluno em um ambiente com modificações, seja no ambiente ou forma de ensino, inclui o desenvolvimento de trabalhar em grupo na sala de aula e na adaptação do ambiente. É um desafio a inclusão de fato ocorrer numa escola, mas deve-se garantir o desenvolvimento de aprendizagem integral de cada um.

Existe muitos portadores de necessidades especiais e para atender a demanda existem variadas práticas educacionais no sentido de orientar e evitar a exclusão visando melhor receber e atender quem necessita, apesar de que, sempre foram excluídos.

Um exemplo é o centro educacional de adultos e jovens o CEJA: Diante do exposto o presente artigo visa analisar, utilizando-se do método de observação, através das aulas aplicadas em sala de aulas, os alunos com necessidades especiais que estão inseridos no ensino aprendizagem fundamental e médio da escola.

Esses alunos necessitam de apoio para ler, escrever, se locomover e interagir com o conteúdo proposto. Essa experiência de relação levou-os a obter maior segurança em arriscar opiniões, colocar seus pontos de vista nos assuntos relativos a matéria aplicada e as discussões em sala de aula.

A abordagem desse tema possui grande relevância no meio acadêmico e para nossa formação profissional, uma vez que pode contribuir na prática dos profissionais da área da educação, a fim de que possam refletir acerca da questão da inclusão, a partir do que ocorre na escola, sobretudo

nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em busca de estratégias para solucionar ou minimizar os problemas encontrados, construindo coletivamente, com o corpo pedagógico da escola, os princípios inclusivos de respeito e atendimento à diversidade humana.

O professor como mediador busca apresentar práticas de modo a responder a diversidade do educando com necessidades especiais, utilizando materiais curriculares que contemplam os diferentes contextos e culturas, usa-se uma linguagem acessível a todos e aulas que contribuam para maior compreensão das diferenças.

2. DESENVOLVIMENTO

A inclusão tem sido um assunto presente em nossa sociedade. Nesse cenário, está inserida a educação especial, isto é, o atendimento a alunos com necessidades especiais. Mediante o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que a educação de forma integrativa é um direito de todos, essa discussão é mais que importante: é fundamental.

Durante muito tempo pessoas com deficiência foram segregadas da sociedade e impedidas de exercer seu papel como cidadãos, por serem consideradas como improdutivas. Por isso, o avanço das discussões acerca dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais é o resultado de um longo processo de articulações políticas e econômicas. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo expor a importância da sala de recursos multifuncionais para alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, discorre sobre o atual cenário das salas multifuncionais nas escolas públicas brasileiras, bem como a importância de professores capacitados e de salas preparadas que de fato possibilitem o progresso do aluno e a sua devida inclusão.

É preciso, antes de tudo, entender desde a concepção da palavra, o significado das palavras preconceito e discriminação, a seguir faz-se necessário saber o posicionamento do Poder Público e que tipo de atenção dispensa aos portadores de necessidades especiais, o que de fato tem feito em relação à inclusão desse público a fim de amenizar as diferenças entre os seres humanos propiciando condições adequadas a sua capacitação e desenvolvimento de suas habilidades; o profissional da educação tem

participação fundamental no desenvolvimento dos seres humanos, sua atuação é primordial não só no entendimento, mas também na intervenção a fim de criar e adequar o ambiente propício para que essas pessoas sejam incluídas e assistidas pelo Estado e consigam desenvolver-se para assumir o seu lugar como ser humano.

A necessidade que as escolas têm atualmente de se adequar ao modelo de uma Educação Inclusiva é indiscutível e está sustentada em aspectos legais. É notável, também, a dificuldade dos educadores e todos os profissionais envolvidos com a educação em compreender essa proposta de educação. Ao considerarmos que há necessidade de sensibilizar, criar condições de conscientização e viabilizar a inclusão, de forma fundamentada, é necessário ter em evidência qual a função da escola, como ocorrem as práticas pedagógicas, que profissionais temos e queremos, quais as adaptações curriculares necessárias para uma escolarização com qualidade.

Sabemos, ainda, que os princípios da reflexão e da ação, dos agentes envolvidos nesse processo, podem garantir a transformação da realidade social; isso pois, acreditamos que não pode haver inclusão quando não se consegue, por exemplo, incluir o professor como parte principal do processo. Nesse contexto, uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial, o qual tem como finalidade propiciar condições para o acesso ao currículo escolar subsidiando a construção da autonomia do educando. A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional.

O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional.

A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

As práticas educacionais desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, revelam a mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas. Essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

Esses conhecimentos precisam ser aprendidos pelos professores durante seu processo formativo e na sua ação docente, para que os conteúdos sejam trabalhados numa dimensão epistemológica e transformadora.

Numa sociedade democrática, portanto, fica evidente que o problema das práticas pedagógicas do professor numa perspectiva inclusiva no contexto brasileiro não se refere apenas ao seu perfil, condições de trabalho, habilidades, competências e projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação, compreende também outros segmentos e concepções políticas desta sociedade, implicando basicamente na cultura dos sujeitos inseridos na comunidade que respeite o direito social e educacional de todo cidadão

Como não podia ser diferente, no Brasil existem milhares de portadores de necessidades especiais, e diante dessa demanda existem propostas e práticas educacionais no sentido de administrar essa exclusão desse público visando recebê-los nos diversos segmentos da sociedade, uma vez que desde os primórdios, essas pessoas sempre foram privadas de seus direitos, tendo a sua liberdade tolhida com atitudes preconceituosas sendo rotulados como inabilitados.

As explicações para o porquê de a inclusão ser tão pouco vista hoje em dia se dá por falta de profissionais orientados, salas e ambientes sem condições. Felizmente, a tendência é de mudança, embora ainda lenta e desigual. Há registros de que é em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe e isto faz toda a diferença.

O momento atual requer ajustes nas necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos. Para isso, é necessário dirigir esforços na atuação dos gestores, no aproveitamento dos recursos, na reorganização dos sistemas de ensino para que seja possível guiar o professor como propulsor que é para a consolidação da educação inclusiva.

É mister considerar os contratemplos cotidianos vividos pelos profissionais de ensino no exercício do magistério, alguns destes já elencados,

circunstâncias estas que dificultam a adesão a posturas que valorizem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, fatores estes que devem ser respeitados.

A seleção das práticas pedagógicas requer estudos e conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para atender o perfil e as necessidades individuais e coletiva de cada educando, levando em consideração a importância da ajuda de profissionais qualificados, tanto para as orientações quanto as implantações de práticas inclusivas, contemplando o uso de recursos didáticos com informações detalhadas quanto à adequação de ferramentas de caráter mais lúdico e interativo

Outrossim, para que haja uma melhor interação social entre todos, a equipe escolar deve conhecer a diversidade e a complexidade existentes em sua rotina, buscando meios de conhecer as características de cada um dos seus alunos, visto que a incompreensão das potencialidades e necessidades do aluno pode desencadear resultados negativos.

Assim, a forma de ministração do ensino pode, de forma significativa, proporcionar ao educando determinado sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor rendimento escolar.

Conforme a autora, cabe ao corpo docente e técnico repensar no seu fazer pedagógico, através de estudos, quais as competências e as habilidades que os alunos com dificuldades acentuadas são capazes de desenvolver por meio de práticas inclusivas.

Por isso, acredita-se que práticas inclusivas diversificadas voltadas para os aspectos cognitivo, afetivo e social podem levar o aluno a experiências exitosas por meios de técnicas auditivas, visuais, táteis e cenestésicas.

Através dessas técnicas, observa-se a importância das estratégias para as intervenções específicas – essas melhoram o rendimento escolar do aluno, ajudando-o a se concentrar no momento da leitura e resolução de problemas, contribuindo para aumentar os graus de compreensão e interpretação de assuntos estudados, não somente nas aulas ministradas, mas sobremaneira em todo o meio social.

2.1 Atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais

Conforme estudos e reflexões, a educação cidadã é aquela que tem

como meta principal proporcionar a todos um ensino de qualidade, com igualdade de oportunidades independente de sua limitação ou deficiência. No entanto, ações que oportunizem a todos a essa qualidade exigem que os profissionais da educação reflitam nas inúmeras possibilidades de aprendizagem e alternativas pedagógicas para a plena participação de todos os alunos no processo de aprendizagem (ALVES, 2005).

Dentre as ações para atender as peculiaridades dos alunos matriculados nas escolas regulares, no ano de 2008, o Decreto 6.571/2008, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, o AEE tem como finalidade dar condições para o acesso e permanência/participação dos alunos com deficiência matriculados nas escolas (MACHADO, 2009).

De acordo com o documento (Decreto 6.571/2008), esse atendimento acontecerá nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas unidades de ensino do país, com apoio técnico e financeiro do MEC. O artigo 2º do decreto 6.571/2008 fixa que os objetivos do AEE são: dar condições de acesso e participação aos alunos com deficiência, desenvolver estratégias pedagógicas da educação especial no ensino regular e assegurar a continuidade dos estudos desses alunos. Ressaltamos que o atendimento educacional especializado não contradiz o artigo 205 da Constituição Federal.

O decreto 6.571/2008 estabelece o público-alvo do AEE, especificando quem são dos alunos com deficiência, para que o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, não seja confundido com a antiga “sala especial”, onde os alunos com deficiências eram agrupados nesse espaço, ou seja, confundido como “reforço escolar”.

Os serviços especializados aos alunos com deficiência, por meio do atendimento educacional especializado são garantidos na legislação nacional observando que este deve ser ofertado “preferencialmente nas escolas”. Acreditamos que este preferencialmente, se deve ao fato de que a escola comum e o AEE, precisam estar apontando para os mesmos objetivos, a saber, a plena participação na sala de aula. A complementação curricular é uma forma dos alunos terem acesso ao currículo com as adequações e recursos especializados necessários (MACHADO, 2009).

Em sua organização, o atendimento considera as peculiaridades de cada aluno, independentemente de ter ou não a mesma deficiência,

pois, todos têm necessidades de aprendizagens diferentes. A proposta do Ministério da Educação, é que esses espaços ofereçam alternativas de trabalho em articulação com a sala de aula onde o aluno está matriculado, visando seu aprendizado. O professor do AEE tem como tarefa elaborar o plano de ação que será desenvolvido, estar em comunicação com a sala de aula (pela via do professor ou pedagogo), para planejar e confeccionar materiais necessários as atividades a serem desenvolvidas (BEYER, 2010).

Sobre as instituições especializadas afirma-se que as “crenças tradicionais no sentido de que o ambiente de ensino, quanto mais especializado, melhor, (...) vêm revelando-se insuficientes até prejudiciais aos alunos em geral” (BRASIL, 2007, p.18). Destaca-se a prioridade do ensino regular e seus benefícios para todos e que, para ter acesso ao atendimento educacional especializado, visa-se o direito à educação, que “tem sede constitucional, mas que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação (...)” (BRASIL, 2007. p.17).

Entretanto, segundo Gurgel (2010), apesar do discurso da inclusão, as implementações de tais políticas educacionais ainda não estão concretizadas. O que se observa é o fortalecimento de iniciativas escolares privilegiando alternativas de atendimento às pessoas com deficiência integradas ao ensino comum.

Essas são concepções que são (re) discutidas devido ao não cumprimento do que está prescrito na legislação, pois, como refere Martins (2006), verifica-se que as leis ajudam, mas não são suficientes para efetivar programas inclusivos (falta adaptação de ambientes, materiais adequados, além de formação de gestores e de professores etc.) (BUENO, 2009).

Dada a relevância e complexidade da situação, acreditamos ser imprescindível compreender com maior clareza as nuances desse processo que é, historicamente, recente e tem exigido a (re) construção de todo um conhecimento no sentido de criar práticas discursivas tanto da Educação Especial como da educação regular (GUIJARRO, 2009). Acreditamos, tal como asseveram os teóricos que sustentam nosso trabalho, que a inclusão não se restringe à inserção desses alunos no ensino regular, mas uma oportunidade de proporcionar meios que esses possam se apropriar dos conhecimentos, promovendo sua autonomia e independência. Conforme apregoa Machado (2009), todos são beneficiados no processo de inclusão, os

alunos com deficiência encontram modelos positivos nos colegas, crescem e aprendem a conviver em ambientes integrados, compartilham experiências e aprendizagens com os demais; os alunos sem deficiência reconhecem as necessidades e competência dos colegas, aprendem a conviver com as diferenças, constroem uma sociedade mais solidária, preparada para dar suporte e apoio, respeitando as limitações das pessoas e diminuindo a ansiedade face aos fracassos e insucessos.

Nesse sentido, a Educação Especial, através do AEE, deve proporcionar à escola e aos professores, sobretudo, o apoio necessário para que a inclusão ocorra, não apenas para os alunos com deficiência, mas também de toda a instituição. As salas de recursos atuais e anteriores diferem-se em alguns aspectos; a primeira tem por finalidade apoiar o aluno com necessidades educacionais especiais que está frequentando o ensino comum e não aqueles com possibilidade de estar frequentando o ensino comum (SILVA, 2009).

É difícil a compreensão da função do professor da sala de recursos, pois o trabalho desenvolvido com o aluno não pode ser entendido como reforço escolar, o que muitas vezes acontece. Segundo Correia (2009, p. 38) “A função e a elaboração de programas gerais adaptados e o desenvolvimento individual é necessário para o correto atendimento dos alunos que o necessitam”.

Um aspecto negativo para o professor da sala de recursos, em relação ao trabalho concomitante com o professor de classe comum, ainda preconizando a ideia de não confundir reforço com sala de recursos, o mesmo autor afirma que em função desta ideia os professores acabam exigindo mais dos alunos em termos de conteúdo. O mesmo cuidado precisa ser tomado no tocante ao processo de inclusão, sendo algo que precisa ser ainda muito trabalhado. Os educadores não devem fazer o processo de inclusão apenas para cumprir a lei, mas devem, a partir de constantes pesquisas, estudos e discussões, encontrarem alternativas para prática da inclusão de fato (GLAT, 2011).

A forma como está ocorrendo o processo de inclusão se dá através das dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula. E a maneira que ele encontrou para comunicar e ajudar o aluno, pois o professor não sabe como fará seu trabalho, uma vez que além de ser algo novo o tempo que o professor dispõe não é suficiente (SANCHEZ, 2010). Percebe-se é

que aos poucos a escola está “despertando”, e a equipe diretiva começou a se preocupar, os professores começaram a aceitar, os pais estão percebendo que este processo está ocorrendo na escola e gradativamente, a comunidade escolar está se envolvendo (ARANTES, 2010).

É muito importante que a equipe pedagógica faça constantes avaliações do rendimento individual de cada aluno para que o mesmo seja encaminhado o mais cedo possível podendo assim ter um aprendizado mais dinâmico. Cabe aos profissionais que vão atuar nesta sala elaborarem seus planos de trabalho, segundo as diferentes necessidades dos educandos. Os profissionais atuantes da sala de recursos são pedagogos, psicopedagogos e professores com educação especial ou outros profissionais especializados na área de deficiências ou dificuldades educacionais especiais. Espera-se que as equipes pedagógicas das escolas elaborem suas coletâneas instrucionais específicas, para serem implementadas em clima afetivo e estimulante (MANTOAN, 2013).

Na sala de recursos os alunos, que frequentam a sala de aula regular, contam com apoio, em período oposto, através de atendimento especializado. Um dos critérios para se ter o atendimento nas salas de recursos é estar matriculado na educação regular, sendo esse um espaço que deve auxiliar na minimização das dificuldades acarretadas às pessoas com deficiência ao longo do processo de escolarização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a sociedade atual, sua cultura, a postura do Estado em relação à educação como um todo e em especial as políticas públicas voltadas às pessoas portadoras de necessidades especiais, concluímos que há muito que se avançar em diversos aspectos, é preciso incentivar as pesquisas a fim criar novos caminhos que possam propiciar o entendimento e a redução da discriminação, do preconceito em detrimento dessas pessoas.

Portanto, penso que urge novas iniciativas, principalmente da parte do poder público que efetive a inclusão em todos os sentidos e segmentos, pois, devem-se conceber as diferenças do outro como algo normal uma vez que não somos iguais e, essa compreensão será o início de uma nova sociedade avançada na inclusão social ampla.

Neste contexto, considera-se de igual relevância, uma efetiva

implantação das políticas públicas direcionadas as práticas significativas de ensino; a verdadeira valorização profissional docente, bem como o real significado do processo de aprendizagem para todos os alunos que fazem parte de uma sociedade igualitária, mas ao mesmo tempo injusta em decorrência dos desafios sociais contemporâneos.

Na certeza de encontrar novos significados para as práticas pedagógicas dos professores, entende-se que contextualizar os processos históricos como instrumento de validação para uma sociedade democrática implica em diversas discussões, análises e transformações conceituais numa perspectiva sobre a noção filosófica e antropológica de homem.

A escola, e, em especial o docente, em suas fontes inesgotáveis de experiências e de inspiração, manifesta suas construções acerca do que sabem sobre determinados assuntos, suscitando a curiosidade sobre novos aspectos.

Nesse sentido, as práticas inclusivas sugerem atividades que promovam a interatividade entre os colegas, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar.

Portanto, observa-se que enquanto a realidade de muitas escolas não mudarem no que diz respeito a estrutura e recursos, boa formação e qualificação dos docentes, uso de tecnologias, uso de novas práticas inclusivas, entre outros; a educação continuará da mesma forma.

Faz-se necessário com urgência uma reforma radical em nossas escolas desenvolver todas as suas múltiplas aptidões de distinções, visto que é evidente que muito há de se fazer para a construção de práticas pedagógicas que incluam o aluno com necessidades educacionais especiais no cenário educacional.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares vários caminhos e um grande desafio*, Rio de Janeiro: Wak, 2005.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. *Atendimento educacional especializado: orientações práticas e*

pedagógicas. MEC: SEESP, 2007.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.3. n.5, p. 7-25, 2009.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Codex. Portugal: Porto, 2009.

GLAT, R.A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2011.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais. In: *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2009.

GURGEL, Thais. Inclusão, só com aprendizagem. *In: Nova Escola: a revista do professor*. Ministério da Educação, ano XXII, n. 206, p. 38 – 45, out. /2010.

MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. 1.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. São Paulo: Summus, 2013.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, set./dez. 2006, v. 11, n. 33.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *Revista da Educação Especial*, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. / 2010.

SILVA, Karla F. W. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. IN: *Revista Educativa*. V.9, nº1, Goiânia, 2006.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA,

C. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos

INTRODUÇÃO

Com a inclusão da Educação Infantil como segmento da Educação Básica, por meio da Carta Magna, de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e, mais recentemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, procurou-se consolidar a inserção da criança de tenra idade no sistema educacional. A primeira vivência da criança com seus pares e com a instrução formal acontece, via de regra, na Educação Infantil, correspondente aos níveis maternal (0 a 3 anos) e pré-escolar (3 a 5 anos). Idealmente, os referidos diplomas legais visam ao redimensionamento da acepção de creche, que, ao ganhar cunho educativo, deve fornecer um cuidado que ultrapassa o simples “tomar conta” para abranger também a iniciação educativa. Assim, a creche se distinguiria da pré-escola somente a partir do critério da idade, pois, no restante, deveria também fornecer às crianças professores com formação específica. Todavia, para crianças de famílias economicamente privilegiadas, o primeiro nível ocorre em escolas potencialmente capacitadas para fornecer introdução educacional adequada. Em contraposição, para as crianças de famílias pobres, a inserção educacional acontece inicialmente na creche, estabelecimento historicamente estigmatizado pela precarização estrutural e profissional.

1 Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG). Docente no curso de graduação em Letras (Português/Inglês) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité.

Uma vez que, em princípio, a faculdade mantém compromisso com a comunidade em que se insere, incluindo-se a formação de docentes para atuarem, também, na rede pública de ensino, essa contradição não se justifica e nos empele a revisitar o tema da escolarização de alunos economicamente desfavorecidos. Ademais, embora a fase da primeira infância seja reconhecida como de extrema importância, ainda existe a necessidade de aprofundamento das pesquisas relacionadas à creche e à pré-escola. No que se refere à formação de professores para a educação Infantil – aspecto importante a ser considerado, tomando como referência o objetivo deste estudo –, a escassez de pesquisas sobre esse segmento possibilita-nos pensar na hipótese da pouca valorização da Educação Infantil na sociedade e, conseqüentemente, na desvalorização dos educadores que atuam nessa etapa da educação básica, vistos muitas vezes como cuidadores, monitores e não como professores. Soma-se a isso o fato de que, ao discutirmos a inclusão, no ensino regular, de crianças com deficiência, considerar que a creche carrega esse estigma segregacionista torna ainda mais complexo um tema já bastante controverso.

Nas últimas décadas, surgiu um conjunto de pesquisas no campo da educação especial, centrado em tópicos como as características das crianças com deficiência na educação especial e serviços educacionais especiais utilizados por esse grupo. Tais estudos são importantes para ampliar o conhecimento dos ambientes de aprendizagem que melhor se encaixam nas necessidades especiais de crianças com deficiência, e é relevante para a melhoria das intervenções e estratégias pedagógicas que visam apoiar o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças. Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas convencionais é um objetivo político muito importante e decorre, em primeiro lugar, do pensamento democrático sobre as instituições sociais e os valores humanitários que devem embasar a educação pública, e, em segundo lugar, do reconhecimento e aceitação do direito de ser educado em uma escola regular aberta à diversidade. Na história dos sistemas de educação pública, o regular e o especial foram, por muito tempo, desenvolvidos paralelamente, com poucas possibilidades de abertura do primeiro em relação ao segundo, de modo que essa divisão prejudicou a inserção social de crianças portadoras de deficiências. A educação inclusiva é um desafio pedagógico, que visa combinar os dois sistemas educacionais

(educação “normal” e especial) de tal forma que as qualidades de ambos sejam fortalecidas. Assim, as investigações de como se dá o processo de inclusão de crianças com deficiência em creches propicia um alargamento das discussões sobre essa instituição e, mais ainda, sobre os processos socioeducativos na educação infantil.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em examinar os efeitos socioeducativos da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, especificamente na instituição creche. Em desdobramento desse objetivo mais amplo, os objetivos específicos consistem em: ii) contextualizar a legislação brasileira referente à educação infantil; ii) refletir sobre o papel histórico e atual da instituição creche; e iii) examinar como se dão os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência.

Para dar conta dos objetivos delimitados, adota-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, mediante revisão de literatura. A partir do tema escolhido, definiu-se quais seriam os descritores que auxiliariam na busca em bases de dados. No caso da pesquisa em questão, os descritores foram: educação infantil, creche e inclusão escolar. Uma vez que mesmo com o filtro do descritor, aparecem inúmeros trabalhos acadêmicos voltados para o tema de interesse, foi preciso realizar uma triagem, feita por meio de duas estratégias de leitura. A primeira é o que se chama *skimming* (correr os olhos). Trata-se de uma leitura superficial que visa basicamente observar de que se trata o texto e se o mesmo tem relevância para a pesquisa que se pretende fazer. Uma vez que forem selecionados os textos de maior pertinência, realiza-se então a outra técnica de leitura, o *scanning* (varredura), que se trata de uma leitura atenta que visa entender profundamente o texto. Essas técnicas de leitura são comuns em pesquisas com textos acadêmicos e por isso foram adotadas neste trabalho (SILVEIRA, 2005).

A INSTITUIÇÃO CRECHE

Na sociedade patriarcal do século XIX europeu, atribuíam-se à mulher, como cuidadora, um relevante papel na educação na primeira infância. Mas, numa conjuntura de ascensão do capitalismo e o enaltecimento da puericultura, esse cuidado não se estendia às crianças provenientes do proletariado, pois estas eram confinadas em precários abrigos diurnos surgidos na França

setecentista para acolher crianças abandonadas ou cujas mães se inseriam no trabalho industrial como mão de obra com baixo custo empregatício. Visto que a finalidade desse estabelecimento, denominado creche a partir do termo francês *crèche* (berço, manjedoura), era marcadamente econômica, não havia preocupação com a qualidade da formação escolar das crianças. Note-se, portanto, que, desde a sua origem, a creche carrega um estereótipo funcional de cuidar dos problemas dos pobres. Nesse sentido, prevalecia apenas a dimensão do *atender*, já que as creches tinham um compromisso meramente assistencialista. Existia, assim, uma clivagem qualitativa entre o Jardim de Infância, *idealizado como instituição* educacional de excelência, e a creche, estabelecimento de cunho assistencialista e, portanto, não educativo (KUHLMANN JR., 1998; MARIOTTO, 2003).

Graças, de um lado, às batalhas travadas por movimentos de mulheres trabalhadoras em prol de melhores condições para seus filhos e, de outro, ao tardio despertar do sistema educacional para a relevância das creches, essa instituição passou, em meados do século XX, a ter a educação como foco, à feição do que já ocorria nos jardins de infância privados. Haja vista a deliberação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei Federal nº. 9394/1996), que em seu artigo 4º atribui ao Estado a obrigação de assegurar “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, s.p.). Graças a esse dispositivo legal, a creche, até então ligada a órgãos do campo da assistência, passou a integrar o sistema educacional como parte inicial da educação básica. Assim, a creche tem como interesse oferecer uma assistência social, com prestação de serviço com caráter educativo, e é de direito da criança, como também das mães. Assim, o estabelecimento é entendido como um espaço de educação complementar à educação familiar, com valorização do desenvolvimento infantil, socialização, vivências e interações.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante DCNEI) determinam paradigmas pedagógicos a serem adotados nas creches, tais como as habilidades a serem desenvolvidas, incluindo-se o desenvolvimento físico, motor e psíquico, a fim de contribuir para a integração social da criança de maneira participativa; os eixos curriculares seguidos para favorecer um processo de ensino-aprendizagem coerente com as especificidades da faixa etária; as práticas pedagógicas

adotadas, sob o objetivo de explorarem variadas formas de linguagem verbal e não verbal, oral e escrita; bem como o modo de atuação dos agentes participativos na construção dos saberes, que devem estimular a autonomia das crianças no que se trata de higiene pessoal, organização, bons hábitos de saúde, gentileza e socialização (BRASIL, 2009).

Embora a creche tenha assumido, em tese, um papel pedagógico, o estigma assistencialista ainda predomina, pois essa instituição ocupa “um lugar ambíguo no sistema de ensino”, uma vez que “seus interesses continuam voltados mais para a mãe que trabalha do que para as necessidades da criança” (MARIOTTO, 2003, p. 40). De fato, o acolhimento em creches e pré-escolas é uma obrigação estatal que, todavia, nem sempre contempla grande parte das crianças. Acontece que, em nossa sociedade dividida entre a carência e o privilégio, a classe social em que a criança se insere acaba por definir, muitas vezes, o tipo e o nível do atendimento escolar ofertado. Assim, numa sociedade que converte direitos básicos em serviços, incluindo-se a educação, a escassez de instituições de qualidade acessíveis para todos resulta no processo de estratificação pautado em “direcionar a população mais pobre para as soluções alternativas de expansão rápida e barata”, como as creches (ROCHA, 1999, p. 125). Nesse contexto, essas instituições não se configuram mais como alternativas aos estabelecimentos de educação pública, mas, sim, como alternativas à própria carência desses estabelecimentos. Em outros termos, as creches “deixam de ser [...] apenas uma ‘alternativa popular’ à ausência da escola oficial, mas, sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transforma-se em alternativas do próprio Estado, isto é, ‘respostas oficiais’ para as demandas educativas das classes populares no país” (TAVARES, 2000, p. 161).

Some-se a isso o fato de que, por décadas, admitiam-se, para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, trabalhadoras sem aptidão profissional, bastando-lhes apenas a “vocação” para cuidar de crianças, já que o trabalho consistia basicamente em cuidados como higienização e alimentação. Frente a essa precariedade da formação docente, cujos resquícios ainda são presentes nas creches brasileiras, esse estabelecimento não melhora o sistema segregacionista na medida em que a inclusão efetiva de crianças pobres no sistema educacional depende da formação adequada de educadores capacitados para atender a esse grupo de alunos. Diante desse quadro, tem-se

ainda uma ideia preconceituosa acerca da creche, pois o estereótipo, apesar de aparentemente superado, está presente no imaginário social e, inclusive, em discursos pedagógicos que colocam a creche como alternativa de trabalho pouco sedutora para egressos dos cursos de Pedagogia. Afinal, à má remuneração se soma o desprestígio de se trabalhar com crianças de tenra idade, dependentes de cuidados corporais que remetem ao cunho assistencial que caracteriza historicamente essa instituição.

LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil foi por longa data negligenciada em termos pedagógicos, ou seja, os cuidadores tendiam ao trabalho com os pequenos de maneira improvisada e sem planejamento, mesmo porque as pessoas responsáveis pelas crianças não dispunham de formação adequada. Todavia, a década de 1990 marca a preocupação com a Educação Infantil no Brasil e sua importância, a fim de buscar melhorias e assegurar o que é de direito das crianças, a partir das primeiras creches e de avaliações de como estavam sendo desenvolvidas as atividades e as práticas dos educadores. Com as transformações da visão sobre a educação ao longo do processo de efetivação das creches, como direito do cuidado e do aprendizado das crianças, esses estabelecimentos tendem a evoluir, com melhorias que busquem a qualidade de aprendizado e vida das crianças.

No contexto atual vimos avanços significativos em relação trabalho com crianças pequenas e a exigência de que o profissional que atenderá essas crianças tenha formação, de maneira que as possibilidades de junção entre a teoria e a prática sejam possíveis. Nesse sentido, as DCNEI têm como objetivo colocar a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem e sugerem como devem proceder as atividades dos educadores. As DCNEI têm sua instituição pela Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação. Portanto, são treze anos desde o reconhecimento da creche. Tais diretrizes orientam a educação e fazem exigências a serem cumpridas, incluindo seus eixos curriculares, que ditam as habilidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças.

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na

organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, s.p.).

A partir das DCNEI, é preciso, para que o ensino inclusivo seja praticado com qualidade, de pessoas envolvidas e comprometidas com a Educação Infantil, capazes de oferecer às crianças condições de socializar, usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais, ampliar conhecimentos e saberes, acesso aos bens culturais. Nesse sentido, a Educação Infantil inclusiva possibilita à criança o desenvolvimento não somente para ocupar um assento na escola no ensino fundamental e, posteriormente, médio, mas de conduzi-la a ser uma criança que exerce a cidadania, reconhece a importância do seu corpo, se socializa e tem acesso a diversos tipos de cultura, independentemente de classe social. Nesse sentido, as crianças são o agente principal do conhecimento, pois são consideradas as suas experiências, são valorizadas suas expressões individuais, são respeitadas conforme a lógica e especificidades de cada uma, em cada tempo, e reconhecem seus direitos e deveres. É preciso, para tanto, oferecer um espaço capaz de possibilitar o desenvolvimento físico, psíquico, motor, social e tudo que orienta as DCNEI. A inclusão é discutida mais detidamente no tópico a seguir.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Incluir estudantes com necessidades especiais na educação regular tem estado cada vez mais no foco da formulação de políticas em muitos países nos últimos anos. Porém, as discussões sobre inclusão remontam ao final do século passado:

As políticas para a educação especial passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980 (OMOTE, 1999), em substituição à integração. Esta última ganhou força a partir dos anos 1960, tornando-se o carro-chefe nas proposições para o setor em diversos países a partir da

década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros. A integração constituiu-se em bandeira de um movimento social que se opunha à segregação, assim definida a permanência em instituições específicas para crianças e jovens considerados com deficiência. No Brasil, esse debate também é desenvolvido nos anos 1960 e 1970, com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência (GARCIA, 2004, p. 41).

Mas em que consiste a inclusão? Embora existam variações na forma como diferentes pessoas descrevem educação inclusiva, existem também elementos comuns que tendem a caracterizar a conceptualização da inclusão. Alguns elementos incluem o compromisso de construir mais sociedade justa e um sistema educacional mais equitativo. O processo de inclusão é uma abordagem estratégica destinada a facilitar o sucesso da aprendizagem para todas as crianças no sentido de diminuir a desigualdade de acesso aos direitos por meio do acesso à educação básica de qualidade.

A educação inclusiva não significa meramente a assimilação de grupos ou indivíduos discriminados. Não se trata de tornar as pessoas tão “normais” quanto possível, mas, sim, da transformação de uma sociedade em seus diversos arranjos institucionais, tais como a educação. Em outras palavras, a inclusão não consiste apenas em manter a criança na escola, mas também em maximizar sua participação. Ou seja, o processo de mudança não é a simples assimilação, mas a transformação de profundas barreiras estruturais. Desse modo, vale a pena considerar a reflexão de Edgar Morin sobre como deve ser a educação do futuro:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do

múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p. 49-50).

A inclusão pode, portanto, ser considerada como o processo pelo qual todas as crianças, incluindo àquelas com necessidades educacionais especiais, recebem sua educação no ensino regular com estruturas para assegurar sua participação e seu progresso escolar. A inclusão de crianças com deficiência na sociedade dominante é parte de uma questão social maior que pode ser enquadrada como proteção dos direitos das minorias. A essência desse debate é como o indivíduo com deficiência (e outras populações historicamente desvalorizadas) se inserem no contexto social. A educação inclusiva é baseada na mudança de ponto de vista sobre os processos educacionais, na medida em que as escolas são vistas como um espaço plural, que contemple diferenças socioculturais e de níveis de habilidade. A educação inclusiva, considera a criança com deficiência como membro de pleno direito à comunidade escolar e não como um membro de um grupo de nível inferior que requer cuidado diferente. Essa visão parte do ponto de vista de que as diferenças não são ruins, mas são bem-vindas, pois as palavras-chave das escolas inclusivas são pluralidade e respeito às diferenças.

A educação inclusiva consiste na convergência entre a necessidade de reestruturar o sistema de educação pública para atender às necessidades de uma sociedade em mudança e a adaptação do sistema de educação especial, que tem se mostrado infrutífero para o maior número de estudantes atendidos devido à segregação inerente a esse modelo. Antes do modelo de inclusão, os alunos eram segregados por nível de capacidade. Estudantes com atributos considerados normais constituíram a classe de educação regular, enquanto estudantes que possuíam deficiências eram colocados em instituições de educação especial. Prevalcia a ideia de que essa divisão favoreceria o aprendizado na medida em que cada grupo se beneficiaria ao ser colocado no nível em que poderia alcançar o maior sucesso escolar. O problema desse sistema consiste em sua natureza discriminatória. Uma vez que a classificação como normal ou anormal é feita, o aluno é rotulado de tal forma que outros os veem principalmente no contexto dessa categorização.

Uma vez que as escolas precisam favorecer a participação de grupos que historicamente foram marginalizados, o conceito de educação inclusiva baseia-se no conceito de equidade social, sob a premissa de que o sistema educacional precisa mudar para atender às necessidades de todos os alunos

individuais. Para atender às necessidades de uma população cada vez mais diversificada efetivamente, a educação inclusiva deve ser abordada como um processo contínuo e evolutivo. Isso significa que a educação inclusiva deve ser vista como um processo interminável, em vez de um evento único.

A INCLUSÃO NO AMBIENTE DA CRECHE

A creche é um ambiente escolar complexo, pois recebe crianças marcadas por diferentes estigmas: crianças de periferia, advindas de famílias pobres, com problemas estruturais ou conflitos domésticos. Nesse contexto, a inserção de crianças com deficiência torna esse ambiente ainda mais complexo. No entanto, a recepção de crianças portadoras de deficiência é prevista em lei como um dos possíveis atributos dessa instituição:

As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. Cabe às gestoras e aos gestores das instituições de Educação Infantil permitirem a matrícula ao longo de todo o ano letivo, sempre que houver vaga disponível. Entretanto, matricular ou não uma criança de 0 até 6 anos na instituição de Educação Infantil é um ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças (BRASIL, 2006, p. 28).

O fato de já receber crianças marcadas por discriminação torna a creche um espaço potencialmente mais receptivos para a diversidade. Ou seja, as crianças com deficiência tendem a contar mais com a empatia dos colegas porque estes também sofrem formas diversas de preconceito. Além disso, os professores e funcionários tendem a estar mais preparados psicologicamente para receber os alunos com deficiência devido ao fato de possivelmente já lidarem com crianças caracterizadas por algum tipo de deficiência ou pelo menos problemas como baixa autoestima e dificuldade de socialização.

Na creche, bem como em outros espaços de aprendizagem, a inclusão ocorre de forma satisfatória quando as crianças com necessidades especiais recebem a mesma oportunidade de participar dos mesmos tipos de atividades que aquelas sem necessidades especiais. Nesse espaço de convivência diária e intensiva, as crianças crescem juntas independentemente

das suas habilidades motoras ou cognitivas.

Não se trata de adaptar a creche à criança com deficiência, mas, sim, de adotar um paradigma que considera cada criança em sua individualidade. Nesse sentido, as crianças com deficiência desfrutam de rotinas e atividades interessantes não porque tais atividades são especializadas para sua deficiência, mas, sim, porque são individualizadas para cada criança. Ou seja, não se trata de igualar nem de separar, pois o paradigma é outro: a individualidade de cada ser em formação, seja ele portador ou não de alguma deficiência. Para as crianças com deficiência, uma sala de aula regular, mesmo no ambiente da creche, pode ser um ambiente desafiador. Para aproveitarem adequadamente suas habilidades de aprendizagem, elas geralmente requerem apoio educacional adaptado às suas necessidades. As crianças com deficiência tendem a participar menos frequentemente das atividades em comparação com crianças sem uma deficiência e, desse modo, sentem-se com frequência socialmente isoladas no contexto escolar. Portanto, crianças com necessidades especiais precisam de mais apoio para sua participação nas atividades implementadas em sala de aula. Assim, cabe à escola preparar os alunos para que possam desenvolver suas potencialidades da forma mais adequada de acordo com suas habilidades e possibilidades.

Uma vez que a inclusão é implantada em uma creche, há muitos benefícios para a educação em geral, provocados pela inclusão de estudantes oriundos da educação especial. Uma vez que o elemento lúdico é intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, o ambiente inclusivo aumenta a interação social da criança com os pares e promove jogos mais complexos com brinquedos e materiais. Nesse contexto, crianças com deficiência têm oportunidades de aprender habilidades motoras, cognitivas e sociais. Essa relação interpessoal e intersubjetiva favorece também as crianças sem necessidades especiais, uma vez que elas se deparam com situações nas quais podem aprender sobre as diferenças e como lidar com elas em seu cotidiano, o que contribui para seu crescimento como ser humano.

Para a criança com deficiência, a inclusão implica o direito de estar numa escola comum com outros alunos, seguindo o mesmo currículo ao mesmo tempo, nas mesmas salas de aula, com a plena aceitação de todos, e de uma forma que não faz o aluno se sentir inferior em relação outros estudantes. Assim, com apoio e orientação adequados, crianças com deficiência

e necessidades especiais mantêm seu nível de desenvolvimento adequado às suas especificidades. Isso significa que há um aumento em suas habilidades sociais em comparação com crianças em situação de segregação devido à deficiência. As crianças em educação regular também se beneficiam com tendo a oportunidade de se misturar socialmente com outros grupos. A inclusão permite que os alunos trabalhem em grupos com outros estudantes com quem eles, em tese, não teriam contato. Isso se torna uma real lição de vida em termos de tolerância e paciência, criando um ambiente no qual os alunos podem expandir sua zona de conforto. Isso porque os estudantes em um ambiente inclusivo desenvolvem um novo senso de compreensão e respeito uns pelos outros e por diferenças humanas.

Quando estudantes de educação regular são colocados em um papel de tutoria para ajudar aqueles em educação especial, pode ocorrer uma série de resultados positivos, pois percebem que sua base de conhecimento é maior do que presumiam, aumentando sua autoconfiança. Eles também percebem que podem ter um efeito positivo sobre outra pessoa, criando a sensação de que são importantes e podem contribuir para o benefício da sociedade. De fato, quando crianças com as deficiências são incluídas na sala de aula regular, todos os alunos desenvolvem habilidades sociais, de comunicação e de resolução de problemas.

A família da criança com deficiência também é beneficiada pela inserção escolar na creche. O cenário da instituição como espaço múltiplo fornece à família uma perspectiva do “mundo real” para interpretar o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos. Ser capaz de observar os colegas de seus filhos, que estão em desenvolvimento diferente, pode aumentar o conhecimento da família do desenvolvimento típico da criança com deficiência e, assim, aumentar o nível de aceitação e compreensão das especificidades da criança que possui alguma necessidade especial. Além disso, as oportunidades de participar de atividades com famílias de crianças sem deficiência podem diminuir sentimentos de isolamento social dessas famílias. E quando famílias com crianças com deficiência estão incluídas como parte de uma comunidade maior, fontes de apoio e informações tornam-se mais acessíveis para elas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE INCLUSÃO

Muitos educadores relutam em relação à inclusão por uma variedade de razões. Alguns acham que os alunos com necessidades especiais retardam a progressão da classe, dificultando o ensino-aprendizagem. Outros acreditam que terão de trabalhar mais para encontrar resultados significativos para aqueles com necessidades especiais. Um dos maiores medos para muitos professores é que eles não serão capazes de ensinar da mesma forma como estão acostumados. Por esses e outros motivos, alguns professores veem a inclusão como um problema. Por isso, a completa inclusão e aceitação de alunos com deficiência só acontecerá se houver mudanças a longo prazo nas atitudes dos educadores. Isso nos remete a considerar que a formação acadêmica dos educadores deve capacitá-los a acompanhar o desenvolvimento dos alunos em sua diversidade. O professor se constrói diariamente, é um ser inacabado que precisa sempre buscar novos conhecimentos, já que a educação também está em constante mudança. Nesse sentido, a inclusão depende de um conjunto de aspectos essenciais, tais como

professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala; sala de recursos em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativo compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (PADILHA, 2006, p. 131).

Se acreditarmos que nossos alunos devem aprender a viver em uma sociedade pluralista, então a inclusão merece nosso esforço, cujo reflexo é nossa preparação como profissionais educadores. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 62, a formação dos professores da Educação Infantil deve acontecer nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, permitindo-se como formação mínima o Magistério, considerado Ensino Médio Profissionalizante:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Os professores precisam saber como o processo de inclusão afeta tanto os alunos em educação geral, bem como estudantes com necessidades especiais. Com essa informação, poderão avaliar melhor os planos curriculares que incluem estudantes com necessidades especiais. Os professores podem ajustar currículo e instruções para garantir que todos estudantes tenham experiências educacionais de sucesso. Alternativamente, quando crianças com deficiência são separadas de seus pares e excluídos da sala de aula da primeira infância, são incapazes de observar comportamentos sociais adequados e, portanto, são menos propensas a alcançar resultados fundamentais que são ligados ao sucesso posterior na escola e na vida.

No entanto, os estudos da área, com feição etnográfica, têm lançado luzes sobre o trabalho desempenhado por educadores atuantes em creches e demonstrado que o trabalho desses profissionais implica mais complexidade do que se presume, uma vez que “convivem com a expectativa de desempenho da função que leve em conta normas e padrões de qualidade que supõem conhecimentos e recursos, muitos dos quais ainda inacessíveis, ao lado da premência de dar respostas às necessidades mais imediatas da comunidade” (SILVA, 2001, p. 62-63). Torna-se imperiosa, portanto, a realização de pesquisas que explorem o perfil do professorado que atua nesse segmento. Afinal, malgrado a primeira infância seja reconhecida como etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos sujeitos, ainda há carência de pesquisas relacionadas à creche e à pré-escola. Ainda mais restrita é a literatura a respeito da formação de educadores dedicados ao trabalho na creche, fato que sugere certo desinteresse pelo trabalho realizado nessa etapa da educação básica. Ora, o próprio número de creches no Brasil, sobretudo nos centros urbanos, justifica a realização de pesquisas porque inevitavelmente suscita questões investigativas que até então não se impunham tão enfaticamente, tais como o perfil dos profissionais, sua formação e as especificidades do seu trabalho educativo para lidar com a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos espaços de sociabilidade e aprendizagem das crianças é a creche. O processo histórico de transição das creches de uma função meramente cuidadora para um ofício educativo exigiu dessa instituição um movimento de mudança de sua perspectiva para se adequar às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Uma definição precisa sobre o papel desempenhado por educadores atuantes na educação infantil será exequível somente quando as particularidades do trabalho sobre a inclusão forem largamente compreendidas. Nesse sentido, há necessidade de mais investigação sobre as peculiaridades dos processos socioeducativos com crianças em processo de inclusão na instituição creche, pois a prática pedagógica com essa faixa etária, nesse estabelecimento, ainda é pouco explorada. Por conseguinte, as investigações com enfoque na educação de crianças com deficiência são capitais para a estipulação de critérios qualificadores dos trabalhos educacionais oferecidos a essa faixa etária, assim como para a definição de diretrizes para a formação pedagógica de profissionais que atuarão nessa seara.

Os adeptos da educação inclusiva defendem sua implementação com base em direitos humanos e como forma de proporcionar as mesmas experiências educacionais para todos os alunos. O princípio da inclusão é um passo na direção certa para desenvolver as potencialidades de pessoas com deficiências. O processo de inclusão implica uma busca incessante de encontrar melhores maneiras de responder à diversidade e aprender a conviver com a diferença, com ênfase particular na condição de grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização.

Em resposta ao objetivo geral deste trabalho, os estudos consultados convergem para a percepção positiva sobre a eficácia da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação regular. As crianças com necessidades especiais se beneficiam de inclusão educação em termos de aprendizagem, desenvolvimento psicossocial e socialização. Por sua vez, as crianças “normais” também são beneficiadas, pois participam de um processo de ensino-aprendizagem que leva em consideração a diferença como componente essencial. Ou seja, a presença de crianças

com deficiência potencializa a visão pluralista da sala de aula como espaço da heterogeneidade e não da tentativa de igualar todos como se aprendessem da mesma forma. Portanto, essa nova visão da escola como espaço de multiplicidade e do ensino-aprendizagem como processo complexo e multifacetado também contribui para o crescimento dos professores, que passa a atentar mais para o particular e menos para o genérico, mais para a diferença e menos para a uniformidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.> Acesso: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 2009. Seção 1.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (Org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GARCIA, Rosalba. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Atender, cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, vol. 8, n.15, p. 34-47, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão**: é possível começar pelas creches? São Carlos: UFSCar, 2006.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória, ES: EDUFES, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da Educação Infantil**: estudo da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, CE, 2011.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. Escolas Comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.159-167.

ERA DIGITAL E O FUTURO DO MERCADO DE TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Emanuela Andrade Vidal¹

Os recursos tecnológicos, bem como, as propostas para a utilização destes têm evoluído continuamente, esses avanços são tão constantes e velozes, causando até um espanto. O novo de hoje, passa a ser obsoleto amanhã, em um ritmo que nem todos conseguem acompanhar, por serem mudanças incessantes. Isso caracteriza a nova era digital. Mas há que se considerar que, esses recursos têm contribuído muito na sociedade moderna e têm sido utilizados em diversas áreas do conhecimento: na medicina, na economia, na gastronomia, na educação, ou seja, são infinitos os espaços beneficiados.

Neste artigo, tomando como base o campo da educação e por sua vez no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, pretende-se discutir o futuro do trabalho dessas pessoas e as relações do mesmo na era moderna, tendo em vista a era digital e as mudanças de produção.

Dessa forma, busca-se discutir o futuro do trabalho para as pessoas com deficiência e as relações de trabalho na modernidade, tendo em vista que vivenciamos a era digital e com ela as mudanças de produção, de comercialização e emprego que estão sendo alteradas. Pretende-se ainda abordar questões que nos permitam repensar as práticas pedagógicas até então adotadas para o atendimento dos alunos com deficiência; e que essas práticas pedagógicas possam ser oferecidas pensando na socialização dos alunos e as possibilidades de estes ingressarem no mercado de trabalho.

¹ Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Políticas Públicas para educação, Mestre em Crítica Cultural, Profissional de Atendimento Educacional Especializado na Pestalozzi Alagoinhas-Ba. Endereço eletrônico: Emanuela_vidal@hotmail.com.

1. A ERA DIGITAL

Na atualidade vivenciamos as mudanças assustadoras no fazer, no pensar e no agir. Estamos num momento transitório, onde mudanças nas relações de trabalho e de produção são alteradas constantemente, exigindo mão de obra qualificada para atender essa demanda. A produção com uso de máquinas a vapor, característica da revolução Industrial, perde espaço para uma nova forma de produção que levará adoção de tecnologias e transformações em programas governamentais, bem como nas relações de trabalho. Em meio a essas transformações surge a era digital.

A era digital, como assim é nomeada, também conhecida como a quarta revolução industrial, não apenas vem introduzindo novas tecnologias nos muitos espaços de trabalho e de produção, mas vem sobretudo, mudando as propostas e relações de trabalho. A era digital requer das empresas profissionais ativos e que apresentem as habilidades necessárias para lidar com as novas tecnologias e os processos de comunicação que estão sendo desenvolvidos.

Faz-se necessário a mudança de padrões conservadores que até então eram mantidos e idealizados nas grandes empresas, onde o discurso partia do princípio de que apenas os mais antigos na profissão tinham domínio do conhecimento e estavam aptos a ensinar os novos funcionários. Com a era digital, o conhecimento e a agilidade de circulação deste, é assustador, dando acesso a todos que se interessem pela área, mas para tanto, precisa-se atentar para os campos de conhecimento desta. Sabe-se mais e com maior agilidade, aquele que se dispõe a navegar neste universo de informações e com certeza os jovens será os mais beneficiados.

Na perspectiva dos estudos da era digital e das mudanças que esta vem promovendo não só nas relações do trabalho e sim no mundo, o Byung-Chul em uma de suas obras, apresenta claramente os impactos e modificações que o mundo sofrerá com a era digital. Na obra “No Exame perspectivas do digital”, Byung-Chul (2018), chama a atenção para uma nova massa que está sendo criada: a massa digital. Segundo o autor (p. 24: 2018), A sociedade futura terá que contar, em sua organização, com uma nova força, a saber, a força das marcas. Assim, ele assevera laconicamente: “A Era das Massas”.

A era da massa, diferencia-se da massa atual do exame digital, pois refere-se aos recursos por ela utilizados. A anterior é pensada por grupos de pessoas liderados por sindicatos, muitas vezes submissos às ideias dos detentores do poder. Na era digital, a massa é formada por indivíduos anônimos que têm o poder das informações e de promover mudanças.

Claramente, encontramos hoje novamente em uma crise, em uma transição crítica, pela qual uma outra revolução, a saber, a revolução digital, parece ser responsável, uma formação dos muitos ameaça uma relação de poder e soberania. A nova massa é o exame digital. Ela apresenta propriedades que a distinguem radicalmente da clássica formação dos muitos, a saber, da massa. (BYUNG-CHUL, 2018, p. 27)

A revolução digital, conhecida como era da informação ou era tecnológica, teve início após a era industrial, após a década de 1980. Embora saibamos que a era digital começou seus primeiros feitos no século XX, na década de 1970 com a invenção dos microprocessadores e redes de computadores entre outros inventos colaboraram para o que hoje nos é apresentado como possibilidade de acesso veloz à comunicação.

Observa-se que tal cenário é benéfico, quando aponta para novas possibilidades, quando proporciona agilidade e comodidade para seus usuários ativos e passivos, mas há na era digital o outro lado da moeda, talvez não tão evidente quanto o lado benéfico. Há uma atmosfera de novidades sendo desenvolvidas, onde muito será descartado: coisas e pessoas. E de maneira assustadora já começa a ser e pouco se poderá fazer para mudar o novo cenário que começa a ser formado.

Num futuro próximo teremos máquinas operando no lugar de pessoas e muitos trabalhadores estarão para as estatísticas do desemprego e isso se deve a generalidade do ser humano; a produção de máquinas cada vez mais potente e sofisticada. Máquinas que desenvolvem em minutos funções antes desenvolvidas por três quatro funcionários.

Ao analisarmos as futuras estruturas do mercado de trabalhos e as ideias de corpos dóceis de Michel Foucault (2019), onde afirma que: é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, notadamente perceberemos que a condição de docilidade dos corpos certamente será enfatizada, principalmente por

encontrar um mercado de trabalho com pouca oferta e um contingente absurdo de desempregados.

Destacamos ainda que, junto aos dois fatores citados, teremos outro e muito pior: um mercado de trabalho voltado para o mundo digital, onde com apenas uma máquina em atividades haverá cerca de dez trabalhadores desempregados. Ressaltamos que, os poucos que estarão em função certamente serão dotados de habilidades para lidar com o novo mercado e as atribuições provenientes dele. Claramente percebemos que a era digital mudará o mundo e que ainda não fomos preparados para acompanhar tais mudanças. Argumenta-se que nasce com a era digital uma nova geração, a geração Z, com ela nasce uma maneira nova de pensar, agir e fazer. Destaca-se por tanto, que anterior a ela houve a Geração X (1965-1979) e a Geração Y (1980-1994). Não serão detalhadas aqui estas gerações, uma vez que para o presente artigo, a ênfase será dada apenas a Geração Z, pois esta explicará os fenômenos atuais e futuros das relações de trabalho.

Interessante destacar que o estudo das gerações é realizado com base nos recursos tecnológicos utilizados em cada período, bem como, nos vários tipos de comportamentos apresentados pelos indivíduos nestes períodos denominados de gerações. Merece destaque também, dois novos termos muito utilizados atualmente: imigrantes digitais e nativos digitais.

Os imigrantes digitais é uma denominação usada para caracterizar os indivíduos nascidos antes de 1980. São aqueles que atualmente buscam acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças contemporâneas motivadas pela cibercultura. Já os nativos digitais, que estão entre as gerações Y e Z, englobam os indivíduos que já nascem e crescem com as tecnologias digitais.

1.1. Era digital, Geração Z e a educação.

Recentemente muito tem sido apresentado sobre as novas pesquisas que envolvem conhecimentos tecnológicos, entre os muitos termos grafados, encontramos o termo Geração Z. Geração conhecida como IGeneration, IGen, Gen Z, Geração Smartphone ou Nativos digitais. O termo nativo digital refere-se aos usuários dos diversos recursos tecnológicos disponíveis no período 1995 a 2009.

De acordo com estudiosos do tema, o Z que classifica a Geração Z, vem do termo “zapear”, ou seja, trocar os canais de Tv de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo de ver ou ouvir. Interessante ressaltar que o termo ZAP é um termo inglês e significa “fazer algo muito rápido”, ou pode significar também “energia’ ou também “entusiasmo”.

A Geração Z é composta basicamente por adolescente e muitos deles já nascem tendo acesso aos diversos recursos tecnológicos disponíveis no mercado, algo que impacta fortemente o comportamento social, psicológico e emocional deste jovem. Embora seja algo pouco perceptível, os resultados do contato permanente dos jovens com os recursos tecnológicos, já são pautas de pesquisas e merece uma maior atenção.

Costa Jr, afirma que a evolução dos recursos tecnológicos apresenta dois grandes caminhos: um que proporciona comodidade e agilidade e tantas outras vantagens já conhecidas, e o outro caminho a substituição do homem pela máquina.

A técnica e as tecnologias abrem possibilidades e permitem um desenvolvimento mais acelerado. Cercam o homem de conforto produzindo e oferecidos pelos produtos tecnológicos. Tais produtos podem aumentar as possibilidades humanas, ou simplesmente substituir o homem pelos recursos técnicos (COSTA Jr, 2012 p.374).

Argumenta-se que para quem nasceu em meio às tecnologias, é muito mais fácil se comunicar por meio de ferramentas digitais e assim tem acontecido nos diversos espaços, e no espaço escolar não tem sido diferente. As escolas buscam se adequar a nova realidade e a adequação perpassam pela aquisição de recursos tecnológicos, envolvendo formação, algo muito mais complexo e que demanda tempo.

Pesquisas recentes apontam e enfatiza que o comportamento apresentado pelos nativos digitais (aqueles da geração Z), difere muito dos imigrantes digitais (Geração Y e X), algo que para educação não tem sido visto com bons olhos, principalmente por professor, coordenadores e gestores e ainda, pelas famílias dos educandos.

Há no processo de formação do professor lacunas que não serão sanadas com pouco tempo, uma vez que o professor não foi capacitado para lidar com recursos tecnológicos mais simples e hoje se depara com

recursos tecnológicos com requinte de detalhes e sofisticação.

Podemos destacar também a ausência de formação para capacitar os professores, principalmente os professores da educação básica do ensino público e das séries iniciais de escolas privadas atuantes nas periferias e pequenas cidades; estes sem dúvida fazem parte de um grupo não valorizado, principalmente pelo poder público.

Incluímos ao público não valorizado na educação, aqueles profissionais que lidam com a educação básica pública especificamente classes com alunos com deficiências; sejam elas atuantes em salas regulares ou em sala de recursos multifuncionais-SRM, desenvolvendo atividades de atendimento educacional especializado- AEE. Embora a leis sejam claras e deem destaque para a formação permanente destes profissionais, na prática pouco é feito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no cap. IV, art.28 desta: Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Evidencia-se a clareza da lei quanto ao cumprimento da oferta de recursos que promovam o aprendizado satisfatório também para o aluno com deficiência, algo que infelizmente não acontece como o desejado. Não podemos afirmar que nas duas últimas décadas não houve avanço nos processos de atendimento do aluno com deficiências no espaço escolar, tanto na rede pública quanto na rede privada, mas infelizmente, ainda é muito pouco diante das múltiplas necessidades das demandas apresentadas.

Diante das mudanças impostas pela era digital, da limitação dos sistemas educacionais, principalmente no que se refere à formação dos docentes, como encarar as salas de aulas com a nova geração de alunos e conseguir torná-los profissionais para o futuro? Eis a questão que tem tirado o sono de muitas famílias e também dos profissionais de educação.

Ainda sem resposta para esta questão, surge outra, talvez muito mais complexa e provavelmente sem resposta: como desenvolver habilidades que possibilite capacitar o aluno com deficiência para torná-lo um

profissional para o futuro? Notamos que diante das duas questões surge a necessidade de repensar as propostas pedagógicas tanto para alunos ditos “normais” quanto para os alunos com deficiência.

Convém esclarecer que, nem todo aluno que apresenta deficiência, ou algum tipo de transtorno, embora seja incluído, adaptado e inserido no contexto escolar, necessariamente não desenvolverá habilidades que o capacite para o mercado de trabalho. Algumas deficiências, dependendo do grau que acometa o indivíduo, poderá limitá-lo ou não, tanto para o mercado de trabalho, quanto para vida social. Ressaltamos que o destaque do presente artigo será dado para a o aluno com deficiência com possíveis condições de inclusão no mercado de trabalho.

Dando destaque a legislação que trata da educação dos alunos com deficiência, a LDB- Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, apresenta um capítulo específico para educação especial, o capítulo V. de acordo com a LDB, Cap.V, o Arg. 58 especifica o que é a modalidade e qual o público alvo da educação especial: entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

Interessante destacar que a obrigatoriedade para assistência educacional da pessoa com deficiência, é garantida por lei desde os anos iniciais de escolarização, ou seja, desde a educação infantil, algo que infelizmente não é realidade nas muitas escolas públicas brasileiras. Assim esclarece o §3º do Cap.5:

A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observando o inciso III do art.4º e o parágrafo único do art.60 desta Lei. (BRASIL, 1996).

Sabe-se que embora exista a garantia da oferta para crianças a partir dos três anos de idade, no período que corresponde à educação infantil, poucas são as instituições que atendem, principalmente nas escolas públicas e nas instituições privadas também é algo raro de acontecer, principalmente pela escassez de profissionais habilitados para atender alunos com deficiências, principalmente quando são deficiências caracterizadas pela ausência de uma das habilidades, como é percebido na surdez.

2. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO

Notadamente somos tomados por ideias e propostas antes não pensadas. Estas são criadas com as diversas possibilidades trazidas pela era digital e diante de profundas mudanças em todas as esferas da vida: educação, cultura, trabalho, saúde, entre outras, como repensar e começar um novo caminhar para aqueles que ainda que desejem, estão e sempre estiveram à margem dos cuidados e atenção das esferas governamentais?

Como pensar a pessoa com deficiência- PcD (termo adotado desde 03 de abril de 2010, pela Secretaria de Direitos Humanos, portaria nº 2.344 de novembro de 2010), e as oportunidades ou ausência delas no mercado de trabalho na era digital? Se avaliada a legislação que assiste os direitos e deveres das pessoas com deficiência, percebe-se que o direito ao mercado de trabalho é garantido por lei.

Pesquisas recentes apontam para a existência de demandas de vagas de trabalhos para pessoas com deficiências, mas muitos são impedidos de ocupar as mesmas por não apresentarem a formação escolar necessária, ou por não possuir experiência profissional e habilidades para realização da função. Entre os profissionais com deficiências, os com deficiência auditiva são os mais convocados para o mercado de trabalho.

De acordo com a Lei que trata dos planos e benefícios da Previdência Social, Lei 8.213/91 as empresas com 100 ou mais empregados devem preencher entre 2% e 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, tendo como base o número total de funcionários. Assim sendo, mesmo com o número de vagas de emprego reduzida, as empresas abrem espaços para a participação da pessoa com deficiência; mas infelizmente poucos são beneficiados, pois como dito anteriormente falta capacitação para o profissional estar preparado para as diversas funções ofertadas.

Interessante destacar que, nesta parceria de empresa com a pessoa com deficiência, as empresas também são beneficiadas e não apenas por possuir no seu quadro de funcionários pessoas com deficiências, quem embora apresentem uma ou outra limitação, desempenhem com qualidade as atividades a eles atribuídas, mas por ganhar financeiramente com a

contratação destes funcionários. Existe uma relação de interesses mútuos.

Dentre as razões para a contratação de pessoas com deficiências, destaca-se a redução de impostos das empresas que apresentam deficientes em seus quadros. Assim, visando favorecer aos empresários, a Comissão de desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Serviços da Câmara dos Deputados aprovou em 2015, o Projeto de Lei 2761/15, que prevê dedução de 50% do valor dos salários dos empregados com deficiência.

Nos estudos sobre interculturalidade, Caraherine Walsh (2009), apresenta os múltiplos sentidos e uso da interculturalidade, dando destaque a três perspectivas que descrevem esse processo com base nos estudos realizados por ela. Segundo a autora, nesta perspectiva não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Assim sendo, percebemos as muitas barreiras enfrentadas por todos aqueles que não estão nos padrões “ditos” aceitáveis nas estruturas coloniais e lamentavelmente estas pessoas veem sendo colocadas à margem.

A sociedade mudou e o espaço da pessoa com deficiência precisa ser garantido, não como favor ou um espaço de menor valor, e sim, como algo de direito. Nesta perspectiva, surge a urgência em se pensar alternativas que habilitem as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, não em cargos inferiores, onde são destinadas funções apenas de servir, como normalmente percebemos em muitos espaços sociais.

Ao pensar em alternativas que possam minimizar os impactos provocados pela era digital no mercado de trabalho, principalmente nas relações de trabalho com a pessoa com deficiência, destaca-se a necessidade de propostas pedagógicas que incluam os alunos com deficiência. Seria a inclusão o primeiro passo, diante de outros também necessários para capacitá-los e habilitá-los para o mercado de trabalho.

Pesquisas recentes destacam o uso de recursos tecnológicos como ferramentas com potencialidade para desenvolvimento da aprendizagem, tanto em alunos ditos “normais” quanto para alunos com deficiências, dificuldades ou transtornos. Há no uso dos recursos tecnológicos um caminho para qualificar o ensino destes alunos, há também garantido por lei o apoio de um atendimento diferenciado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, o atendimento educacional especializado.

Não podemos, contudo, afirmar, que os profissionais da educação

já estejam preparados para lidar com a presença de alunos com deficiência com as muitas propostas de recursos tecnológicos que veem invadindo o mercado e caindo de paraquedas nas salas de aulas, todavia, necessitamos agir com otimismo e acreditar que pouco a pouco profissionais de educação e alunos se adequarão as novas propostas de ensino.

3. CONSIDERAÇÃO PARA NOVAS REFLEXÕES

É certo que o futuro preocupa a todos, principalmente por ter a certeza que as máquinas ocuparão o lugar do homem nas relações de trabalho. Para aqueles que terão oportunidades diferenciadas de aprendizagem e desenvolverão habilidades necessárias para ocupar lugares que as máquinas ainda não ocuparão, talvez tenham futuros brilhantes e para tantos outros, desprovidos de habilidades e limitados por suas ausências (deficiências) o que poderão esperar do futuro? Pensamos que não será necessário esperar muito tempo para, infelizmente, obter a resposta.

Temos por certo que a formação educacional terá papel de grande importância para a formação das relações de trabalho do futuro. É urgente repensarmos o que temos hoje para oferecer enquanto educação formadora, bem como, pensar propostas pedagógicas que atendam as demandas de trabalho que surgirão nas próximas décadas. Não esquecendo que algumas profissões atualmente já perderam lugar para as máquinas, e, isso lamentavelmente; a grande maioria delas eram funções assumidas por profissionais que possuíam apenas o ensino médio ou formação técnica. Hospitais e grandes clínicas substituíram recepcionistas e atendentes por máquinas (a secretária eletrônica é um bom exemplo); algo também comum em lojas e grandes lanchonetes. Outra realidade também muito é a extinção do porteiro e a inovação do porteiro eletrônico, algo que ainda possibilita o proprietário monitorar entradas e saídas de seu imóvel em qualquer lugar onde estejam.

A modernidade nos apresenta, até então, os benefícios da tecnologia e encantados com a praticidade e agilidade seguimos sem perceber que todos os “benefícios” usufruídos no presente, terá um preço altíssimo no futuro.

Vivendo o presente, mas com o pensamento num futuro muito próximo, não apenas para pessoas com deficiências, já tão negligenciadas em

vários períodos históricos, mas para todos e todas que talvez não tenham oportunidades iguais, os desiguais, esses nos preocupam, pois as oportunidades são poucas ou nenhuma. Cabe aqui uma indagação: quem pagará a conta ou ficará no prejuízo?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 09 set.2019

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10.05.2020.

BRASIL. **LEI 2761/15**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/noticias/comissao-aprova-beneficio-para-empresa-que-contratar-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 14/05/2020.

BRASIL. **LEI 8.213 de 24 de julho de 1991**. Disponível. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213compilado.htm. Acesso em: 15.05.2020

COSTA JR. Hélio Lemer. **Tempos Digitais Ensinando e Aprendendo com Tecnologia**. Porto Velho: Ed. Edufro, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

HAN, Buyang-Chul. **No Exame: perspectivas do digital**: tradução de Lucas machados. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

WASLSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Instituto Internacional de integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de Marzo de 2009.

INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: O MÉTODO DE PORTFÓLIOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Sandro Garabed Ischkanian¹

Simone Helen Drumond Ischkanian²

INTRODUÇÃO

O portfólio constitui um conjunto organizado de trabalhos produzidos ao longo de um período de tempo. Este deve estar estruturado em temas de desenvolvimento de habilidades, objetivos que partam das habilidades do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), procedimentos metodológicos que permeiam as características psicomotoras do aluno com TEA e de avaliações que revelem os níveis de desenvolvimento da criança. Os portfólios têm como finalidade proporcionar um diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo sobre aprendizagem e o desenvolvimento de cada um. Além disso, encoraja os alunos com TEA a comunicar sua compreensão com um nível cada vez mais elevado de proficiência.

Um portfólio pode incluir textos, produções individuais, reflexões e todas as áreas do conhecimento que possam permitir o desenvolvimento das habilidades do aluno com TEA. (Coll, Palacios & Marchesi, 1995). Na discussão sobre como organizar um portfólio e o que incluir nele é preciso considerar que não são todas as informações e registros do aluno com TEA que irão compor sua pasta, pois, se assim for, perde-se a possibilidade de uma análise mais minuciosa, seletiva e organizada dos registros

1 Especialista em Comunicação e Matemático – sandrogi2005@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação, Professora SEMED e Tutora UEA e IFAM - simone_drumond@hotmail.com.

e do que é essencial para o processo de avaliação de desenvolvimento das novas habilidades.

Assim, produzir um portfólio não é apenas armazenar folhas em um determinado local, mas planejar coesamente para convidar o aluno com TEA a registrar a história de seu percurso, fazer relatos do que aprendeu, incluir produções que revelam realizações pessoais, refletir sobre mudanças e identificar experiências de aprendizagens significativas ou não, de acordo com seus próprios critérios.

Ao elaborar um portfólio, o aluno com TEA terá a oportunidade de participar da organização do seu material, refletir sobre o que nele está contido, por meio de uma mediação educacional que atenda suas necessidades.

Na organização dos portfólios do Projeto: Autismo e Educação, os alunos com TEA têm oportunidades frequentes de folhear seus trabalhos, escrever traços, letras, números, pequenos textos, organizar o que já aprendeu por dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre, seja qual for o período de tempo, o resultado é sempre o de descobertas das habilidades que já desenvolveu. Isso dá aos alunos com TEA a possibilidade de ter consciência sobre os avanços conseguidos, as atividades realizadas e sobre o projeto de si, como ser humano atuante educacionalmente.

O que particulariza os portfólios do Projeto: Autismo e Educação é a possibilidade de reflexão constante sobre o conjunto das produções do aluno com TEA. O portfólio permite ao coletivo educacional do aluno com TEA, o contraste entre as metas estabelecidas em um projeto planejado e as ações realizadas para alcançá-las, a possibilidade de perceber a própria trajetória, seus momentos centrais e a superação de obstáculos. (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

Os portfólios educacionais do Projeto: Autismo e Educação permitem ao educador e ao educando com TEA registrar desenvolvimentos de perspectivas educacionais.

O que deve conter nos registros de portfólios SHDI: fatos marcantes, especialmente significativos no contexto do ensino e aprendizagem e relacionados ao desenvolvimento das habilidades comuns e superiores. Da mesma forma é possível registrar a adequação do material utilizado, das escolhas didáticas e da própria atuação do docente.

Quando se deve registrar: durante a aula ou ao final de uma

atividade, buscando indícios de aproximação das metas do projeto de ensino. Nesse sentido se o professor do aluno com TEA não tiver clareza sobre os pontos de chegada do seu trabalho, não saberá o que observar. Já ao término de uma etapa de trabalho, é possível perceber a aproximação do aluno com TEA das metas estabelecidas. Nesse caso, o registro assume o caráter de síntese apreciativa.

Como registrar: determinados educadores sentem certa dificuldade em fazer registros de suas observações, principalmente quando percebem a impossibilidade de observar todos os alunos simultaneamente, e dar ênfase holística no aluno com TEA que faz parte do grupo.

Análise de produções, registros dos alunos com TEA – diagnosticar e intervir: as produções ou registros produzidos pelos alunos com TEA assumem diversas formas, desde respostas a questões e atividades, até desenhos e textos propostos em diferentes momentos de trabalho. Neste sentido a análise e o registro, para diagnosticar o desenvolvimento das habilidades ou para intervir educacionalmente dentro de um contexto devem:

a) Ao iniciar um novo tema: as produções têm como objetivo investigar os conhecimentos prévios dos alunos com TEA, sobre determinado assunto. A partir disso, o professor poderá organizar suas ações docentes.

b) Após uma atividade: o aluno com TEA faz registros (escrito, gravado em vídeo ou desenhado/rabiscado) sobre o que aprendeu e percebeu durante a realização de uma atividade ou bloco de atividades.

c) Ao término do assunto: é necessário verificar como as noções e os conceitos do aluno com TEA foram compreendidos ou arquivados e que ainda permanecem em seu cognitivo.

d) Modelo não complexos de registros:

AUTISMO E EDUCAÇÃO

PLANEJAMENTO: BRINCANDO COM A MATEMÁTICA. Simone Helen Drumond Ischkanian

Educador (a): _____

Aluno (a): _____

Idade: _____ Série: _____ Data: _____

Conteúdo:	FORMANDO GRUPOS
Material:	apito, cartazes com números escritos.
<p>Procedimento Metodológico:</p> <p>-Aplicação: as crianças se espalham em um lugar amplo, até que se toque o apito. A professora mostra um cartaz com o número e as crianças deverão formar grupos com os componentes de acordo com o número dito.</p> <p>- Discutir: quantos conjuntos? Quantas crianças ficaram de fora?</p>	
<p>Observações comportamentais do aluno em relação a atividade:</p> <p>Data/...../..... – Eduardo (autista de 8 anos), nessa atividade participou com a ajuda dos colegas, que o incentivavam no momento das formações de conjuntos.</p> <p>Obs. Pouco o aluno entendeu sobre o contexto, mas, sua participação foi fundamental.</p> <p>Data/...../..... – Percebi que na aula de hoje sobre o mesmo conteúdo, o aluno foi mais participativo, apresentou memória sobre a atividade.</p> <p>Data/...../..... – O aluno foi mais participativo, já corria para formar os conjuntos.</p> <p>Data/...../..... – Novamente houve mais progresso em relação ao conteúdo, porém pretendo repetir mais vezes, esse conteúdo.</p>	

Fonte: <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/>

O conjunto de informações obtidas com a análise dos registros, integrado às observações, permite que ele possa refletir sobre os avanços educacionais do aluno com TEA. Esse processo constitui para o aluno com TEA um momento de aprendizagem, uma vez que ele tem a chance de pensar sobre suas ações e produções, além da oportunidade de articular noções e conceitos aprendidos. Trata-se de um processo metacognitivo de pensar sobre a própria aprendizagem, organizando suas idéias para transformá-las a partir de suas competências, (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

O método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação compreendem que não há crianças iguais, nem dentro da mesma família, portanto, não aprendem da mesma forma, mesmo estando diante do mesmo objeto.

Existem crianças com TEA que chegam às escolas com diferentes saberes, que foram adquiridos ao longo de suas experiências fora da instituição e caberá a esta ampliar a construção desse conhecimento, de forma externa e variada, ou seja, respeitando a diversidade e compreendendo que necessitam de interação com seus pares para que, a partir dessa convivência, o adulto educador não seja o único parceiro na aventura do conhecimento e desenvolvimento de habilidades para a transcendência.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança TEA ser e estar no mundo é o grande desafio da educação inclusiva, aliada aos componentes curriculares que permeiam o método de portfólios.

O método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação vieram ao encontro de uma exigência preocupante que é o da formação do educador para acolher a proposta do método de portfólios. O uso desse material é de grande valia aos alunos com TEA, porém a realização de planos, com desdobramentos e reflexões que favorecerão conquistas de aprendizagem para as crianças com TEA, assim como para os jovens e adultos com TEA que ainda estão no processo de desenvolvimento de habilidades.

O método de portfólios evidencia que o melhor material que se pode oferecer a um aluno com TEA é o material humano, profissionais educadores que busquem compreender sua própria prática por meio de ações reflexivas. Dissociar cuidar e educar da educação de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo é praticamente impossível em qualquer série, porém o método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação revelam que para se compreender em que consiste o cuidado, atrelado a uma concepção educativa e não meramente “passiva” por parte de quem o recebe, as crianças autistas. (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam a necessidade de que as instituições escolares incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar o aluno com TEA, não mais diferenciado, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com a inclusão de alunos com TEA.

Educar um aluno com TEA significa, portanto, propiciar situações de cuidados, ludicidade sensorial e aprendizagens orientadas de forma a integrar as propostas do método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação. E assim, contribuir para o desenvolvimento das capacidades

do aluno com TEA de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Contemplar o cuidado em qualquer esfera da educação significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora isso possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que explorem a dimensão pedagógica. Cuidar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado de um aluno com TEA é um ato em relação ao outro e a si próprio, que tem uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos.

O desenvolvimento das habilidades de um aluno com TEA pelo método de portfólios depende dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, ligados à qualidade da alimentação e aos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Cuidar do aluno com TEA é, sobretudo, dar atenção a ele como pessoa que está em contínuo desenvolvimento de habilidades, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso, inclui interessar-se pelo que o aluno com TEA sente, pensa, sabe sobre si e sobre o mundo, visando à aplicação desse conhecimento e de suas habilidades que, aos poucos, torná-lo-ão, mais independente e mais autônomo.

O PORTFÓLIO DO PROJETO: AUTISMO E EDUCAÇÃO E O LÚDICO

Para que os alunos com TEA possam exercer sua capacidade de criar dentro de sua singularidade e especificidade é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições escolares, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

No ato de brincar, as imagens, os sinais, os gestos, os objetivos e os

espaços valem e significam outra coisa diferente daquilo que apresentam ser. Ao aprender brincando, o aluno com TEA pode recriar os acontecimentos daquele contexto que lhes deram origem para um processo que evidencie ao professor que habilidades estão sendo empregadas naquela situação. Até mesmo no contexto das crianças autistas, o principal indicador da brincadeira é o papel que assumem enquanto brincam. Agem frente à realidade de maneira não-litera, transformando e substituindo suas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos ou não.

Na educação de um aluno com TEA, devemos propiciar a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. Diante da relevância do lúdico no contexto da educação de um autista, o portfólio: O jogo, brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem do autista é de grande valia para se ter consciência que no lúdico a criança recria e estabiliza aquilo que sabe, mesmo em sua condição de criança autista. O lúdico é evidenciado como um momento no qual a criança com TEA pode experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre os diversos conhecimentos, assim a criança aprende a conhecer o mundo e sua amplitude de conteúdos dentro de uma proposta prazerosa do aprender a conhecer ludicamente.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O MÉTODO DE PORTFÓLIOS DO PROJETO: AUTISMO E EDUCAÇÃO.

Esses sugerem uma organização em âmbitos de eixos e se ocupa de explicar e caracterizar os objetivos de cada um deles. O método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação, não destoa dessas propostas de educação, uma vez que muitos dos métodos, programas e técnicas educacionais para autistas, estão pautados nas linhas pedagógicas dessas propostas.

Rotina – os portfólios do Projeto: Autismo e Educação têm como princípio propor rotinas dinâmicas, mutáveis de acordo com as condições, necessidades e interesse do aluno com TEA. Nesse sentido, os gestos, os movimentos e as expressões darão indicações para possíveis alterações na rotina. A rotina dos alunos com TEA/TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) deve

proporcionar dinamização e aprendizagem. Essa rotina deve ser clara, pois ao mesmo tempo em que propicia segurança, garante a compreensão sobre o tempo e o espaço a ser desenvolvido determinada atividade. A organização didática deve ter concepções pautadas em qualidade e sensibilidade (Tonucci, p. 127, 1997). Para o desenvolvimento coeso das atividades do método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação, a rotina deve garantir os cuidados, as brincadeiras e atividades dirigidas, assim como a livre expressão, o respeito e a valorização de todos os momentos que o aluno autista, está na escola.

Tempo – gerenciar o tempo didático de forma a cumprir o planejamento, para isso é fundamental que:

A) O estabelecimento, desde o primeiro dia, ofereça uma rotina de trabalho (seqüência de atividades diárias) que proporcione às crianças autistas a noção do controle do tempo em que estarão na escola, isto é, que garantam que determinadas atividades ocorram sempre no mesmo horário e marquem o período em que permanecem na escola. Exemplo: momento dos contos, rodinha, trabalhos individuais ou em pequenos grupos, jogos no pátio, atividades plásticas, lanche, recreio ou parque, roda de história, música, momento lúdico livre, momento lúdico dirigido e saída.

B) Saber o tempo de atenção do aluno autista é muito importante, para viabilizar momentos de aprendizagem livres e dirigidos.

C) Planejar a rotina com atividades de diferentes áreas do conhecimento.

D) Garantir o tempo de produção e atenção do aluno autista.

OS PORTFÓLIOS EDUCACIONAIS DO PROJETO: AUTISMO E EDUCAÇÃO ADAPTAM-SE ÀS NECESSIDADES DE CADA ALUNO AUTISTA.

Os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo de cuidado e rigor. Os portfólios educacionais de autoria de Simone Helen Drumond Ischkanian foram projetados em diversos níveis cognitivos e motor. O método e as técnicas estão embasados no lúdico, com o uso de recursos concretos. As técnicas compreendem que alguns autistas têm dificuldades de relacionamento e de conexão com as pessoas à sua volta, por isso, vale-se de motivações com recursos lúdicos e brinquedos pedagógicos.

Os procedimentos metodológicos não oferecem falsas esperanças educacionais, mas viabilizam recursos pedagógicos aos pais, educadores e terapeutas de como é possível desenvolver as habilidades de um autista.

Projeto: Autismo e Educação e seus portfólios educacionais são a favor do cérebro do autista, por isso, quando algumas atividades são trabalhadas por mais de uma vez, elas são aliadas a etapas de evolução cognitiva e motora. Eles respeitam os comportamentos ritualistas e a partir desses, são planejadas atividades lúdicas de contato ocular, desenvolvimento social e inclusão de diversos conteúdos que permitem o autista projetar-se educacionalmente. Nas dificuldades de relacionamento e de conexão com as pessoas à sua volta, as técnicas dos portfólios permitem que essa relação seja sanada de forma lúdica voltadas para a socialização. Quando o autista revela que desenvolveu aquela habilidade, logo, o portfólio seguinte amplia a motivação e permite que o conteúdo possa ser ampliado e ensinado de diversos pontos de vistas.

O método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação valem-se dos comportamentos ritualistas para planejar atividades lúdicas de contato ocular, desenvolvimento social e inclusão de diversos conteúdos que permitem o autista projetar-se educacionalmente.

As técnicas utilizadas nos portfólios são coesamente planejadas nos portfólios e revelam aos pais, educadores e terapeutas como é possível criar um ambiente livre de distrações e onde as interações sejam facilitadas. Os portfólios direcionam como é possível organizar um espaço que possa diminuir tensões e distrações que inibem o progresso e a interação educacional adequada.

Todos os portfólios educacionais do Projeto: Autismo e Educação compreendem o real contexto educacional brasileiro, a pressão com que os profissionais lidam diariamente e, deste modo, revela em cada técnica planejada, ferramentas que os permitam trabalhar educacionalmente com o autista, mesmo não tendo as formações específicas ou conhecimento dos métodos Padovan, Teacch, ABA, SCERTS, PECS, Floortime, Son-Rise e outros. Esse material permite aos pais, educadores e terapeutas observarem que sempre que são incluídas e aplicadas outras terapias a um contexto educacional a intervenção torna-se muito mais eficaz. Nenhuma das técnicas do método de portfólios promovem desenvolvimento de habilidades

eficaz, quando trabalhada isoladamente.

A educação de um autista é um conjunto de pessoas, fatores, métodos, programas e técnicas, que necessitam de motivação constante. Sabemos que o autismo não tem tratamento, embora as competências dos alunos possam desde cedo ser desenvolvidas, para que se encontre um equilíbrio. Esse equilíbrio poderá ser feito através da educação. Não existe um método específico para ensinar os alunos com TEA, que seja um sucesso para todos os alunos, uma vez que as necessidades de todos alteram com o tempo, tornando-se necessário tentar outras abordagens (Ministry of Education, 2000).

Para Marques (2001), um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com TEA, em que o docente pode alterar as condições físicas que irão favorecer a aprendizagem. As atividades dos portfólios educacionais do Projeto: Autismo e Educação revelam que o tratamento mais eficaz do autismo é sem dúvida a educação, “os objetivos gerais (...) desenvolver ao máximo suas possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo e de relações significativas.” (Coll, Palacios & Marchesi, 1995: p.286). Os portfólios educacionais são relevantes ao contexto escolar, uma vez que possibilita uma programação em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades.

Ao serem definidos os objetivos educacionais, deve ser levado em consideração, o conhecimento preciso acerca da natureza do autismo, o ponto de referência oferecido pelo desenvolvimento normal, uma consideração realista das possibilidades de desenvolvimento funcional do aluno em diferentes áreas.

As técnicas dos portfólios guiam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Englobam os objetivos e conteúdos, a metodologia a ser exercida pelos educadores, as atividades a serem implementadas, as metas que se pretende atingir, os recursos e os materiais a serem utilizados, o processo de avaliação e a organização das situações de ensino-aprendizagem.

A interação com pessoas e objetos para crianças autistas não tem o mesmo significado que para outras crianças. De acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1995), isto não quer dizer que os autistas não tenham também motivações lúdicas, sociais, comunicativas, sensoriais e mesmo epistemológicas.

Os professores deverão promover a aprendizagem e diante desse contexto o método de portfólios é de grande valia, uma vez que os programas educacionais sejam acompanhados de programas específicos de reforço que os definam e os relacione com os comportamentos que se deseja alcançar. As adaptações curriculares necessárias deverão ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada aluno, a fim de manter o equilíbrio necessário entre a resposta ao grupo e a cada aluno do grupo (Coll, Palacios & Marchesi, 1995). A importância dos modelos de intervenções reconhecidos e alternativos que ajudam no desenvolvimento educacional das crianças com TEA e o Projeto: Autismo e Educação propõem ao educador, com ou sem experiências, alternativas de fazer um planejamento pedagógico delineado em estudos de métodos e técnicas que promovem o desenvolvimento de habilidades, pois está relacionado com o TECCH, Son-Rise, ABA, PECs e fundamentações do Ensino Infantil e Fundamental 1. Blackemore e Frith (2005) apontam que ter conhecimento sobre os diversos modelos educacionais para autistas é fator primordial para a educação caminhar. Vinte e seis dos educadores que possuem conhecimentos sobre métodos para autistas, evidenciaram nos portfólios do Projeto: Autismo e Educação, o método ABA (Applied Behavior Analysis) vem de uma linha de tratamento chamada terapia comportamental, que é usada para reduzir os comportamentos inadequados e aumentar os desejados por meio de recompensas. Quando a criança pratica o tratamento desejado, recebe a recompensa; quando ocorre o não desejado, não recebe. O adequado seria tomar uma atitude que não a recompense, por exemplo, não dando atenção ao fato. O portfólio “Estratégia para mudar comportamentos indesejados”, disponível no site gratuitamente (<http://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/92-autismo-mudando-comportamentos-indesejados-por-simone-helen-drumond>), é de grande valia por elencar sugestões de procedimentos metodológicos e permite o educador, na observação da atitude, elencar novas perspectivas sobre a ação, tornando assim, o professor um protagonista do ato de educar.

**AUTISMO: ESTRATÉGIAS PARA MUDAR
COMPORTAMENTOS INDESEJADOS.
SIMONE HELEN DRUMOND ISCHKANIAN**

Ao lidar com alunos autista, o professor pode depara-se com alguns comportamentos indesejados, e nessas situações podem adotar-se estratégias tais como:

PROCEDIMENTO METODOLOGICO	OBSERVAÇÕES
Remover estímulos que distraiam a criança.	
Diminuir estímulos, observando o ambiente para as causas de sobrecarga sensorial.	
Incorporar na rotina diária, experiências sensoriais como fator calmante (Hewitt, 2006).	
Fornecer um calendário claro e previsível.	
Planificar algo relaxante quando existem situações de quebra de atividades.	
Alternar atividades fáceis com difíceis, assim como, agradáveis e desagradáveis.	
Permitir o acesso a atividades favoritas, assim como a colegas preferidos (Jordan, 2000).	

Fonte: <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/>

Nos portfólios também encontramos um método de grande ajuda, o Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children). É um método comportamental, mas voltado fundamentalmente para o ambiente pedagógico, que deve ter cuidados especiais em relação à organização visual e estrutura. O ambiente deve ser organizado por meio de rotinas expostas em quadros e murais. Para que a criança possa reconhecer onde ficam as atividades relacionadas a ela e assim colocá-las em prática.

Uma alternativa educacional bastante interessante, que o método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação retrata é o PECS (Picture Exchange Communication System). Esse método de comunicação alternativa é voltado para os indivíduos que não conseguem falar, mas apontam para figuras como forma de conversação.

Os portfólios evidenciam a importância do cuidado com as escolhas das imagens, uma vez que a aprendizagem dos autistas deve ser objetiva.

Projeto: Autismo e Educação Simone Helen Drumond Ischkanian

Projeto: Autismo e Educação Simone Helen Drumond Ischkanian

ESSA IMAGEM É COMPLEXA PARA A EDUCAÇÃO DE UMA PESSOA AUTISTA

Atenção as nomenclaturas erradas para os objetos.



Nomenclatura inadequada para compreensão coesa de uma pessoa TEA.

Imagem real de um cachorro.

CHUPA

PIRULITO

Fonte: <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/>

A forma de comunicação substitui a verbal com as figuras sendo apontadas pelas pessoas. O material são cartões com figuras que representam objetos e situações que a criança utiliza para expressar aquilo que deseja. Segundo o neurologista José Salomão Schwartzman, é errado pensar que o método pode atrapalhar o desenvolvimento da fala das pessoas com autismo. Pelo contrário, ele ensina uma forma alternativa de comunicação, que pode até ajudar a falar.

Plano de análise e interpretação dos resultados - Nesse contexto as informações são apresentadas de forma descritiva, com construções de portfólios pessoais, onde os pais são devidamente comunicados da caminhada da criança. Sobre a ênfase da Inclusão e a importância do planejamento e da adaptação de materiais pedagógicos nas práticas dos profissionais relacionados às ciências da saúde e da pedagogia no atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES EDUCACIONAIS DO ALUNO COM TEA, ATRAVÉS DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO.

Com a família: Entender quem são e o que querem, quais suas expectativas, qual a contribuição que podem dar em relação ao aluno com

TEA, do que sentem falta em relação a escola.

Com a escola: Entender como é a escola, o que eles pregam sobre a inclusão de alunos com TEA, quais seus valores éticos, quais seus objetivos pedagógicos, quais seus referenciais teóricos, como funciona a hierarquia da escola, qual a “linguagem” que aquelas pessoas falam. Quanto aos professores, que tipo de formação eles têm, qual perfil, que público é atendido.

Com o/a professor (a): Entender como ele/ela trabalha, o que ela/ela entende da condição do aluno com TEA, o que ela pensa sobre inclusão (um profissional da educação que não acredita no processo terá muita dificuldade por mais que se faça), qualquer cobrança educacional contextualizada na inclusão. Porém, de acordo com Sandro Ischkanian, “Todos nós podemos ensinar algo novo para alguém”.

Com a criança: Análise funcional do comportamento, demandas e habilidades em cada área do desenvolvimento.

PEI: Plano de Ensino Individual. Elaboração deste documento tão importante que norteará todo o trabalho da escola. Embasar legalmente este documento, bem como anexar as Notas Técnicas do MEC acerca da educação inclusiva para escolas privadas. É aqui que constam as modificações e adaptações necessárias, como será feita a avaliação, como serão feitos os pareceres, o que constará no currículo, quais os manejos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução histórica no atendimento educacional das crianças PCDs vem se expandindo no Brasil com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas destinadas à população das classes menos favorecidas. A exclusão/inclusão social tem sido debatida com frequência em muitos patamares políticos e sociais, tanto no campo da educação, como em outros relativos às ciências da saúde e sociais. Nesses debates a escola é vista como uma das instituições que poderia quebrar com muitos tabus.

A vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, e o ser humano já nasce inserido nesse estilo de vida. Com o amadurecimento, ele adquire todas as habilidades para a vida cotidiana da sociedade. Esse amadurecimento começa sempre nos grupos. Mas, muitas vezes, a pessoa com necessidades educacionais especiais é privada deste convívio em grupos, sendo segregados,

excluídos da sociedade por causa das suas diferentes limitações, neste sentido, os projetos SHDI, visa proporcionar perspectivas coesas.

Todo o projeto não configura um “estudo de caso”, mas “um estudo sobre os casos de inclusão, proporcionando boas perspectivas. A necessidade de realizar estudos da vida cotidiana de posse de uma teoria social na qual a definição de “sociedade” seja aplicável a qualquer escala de realidade e de reconhecer os processos educacionais (Inclusão: a importância do planejamento e da adaptação de materiais pedagógicos na práxis dos profissionais relacionados às ciências da saúde e da pedagogia no atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais) como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas.

O projeto “Inclusão – Autismo e Educação: a importância” está pautada em valores, concepções e expectativas, onde as crianças, os educadores e a comunidade são vistos como sujeitos históricos importantíssimos para a efetivação dessa perspectiva de trabalho. Portanto, deve ser compreendido sob a ótica do cotidiano, em sua singularidade. Compreende-se que esse projeto é possível e sua transcendência, em cada indivíduo, se constituirá com base nas representações daqueles que estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. V. 3.

CORREIA, L. (2003). **Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora, Ltda.

ISCHKANIA, Simone Helen Drumond. O lúdico: jogos brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem do autista. Publicado em: UFC - Universidade Federal do Ceará. Grupo de Pesquisa PRÓ-Inclusão. Acesso em: 03 de maio de 2022.

VIEIRA, Vania M. O. **Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem**. In: Revista: Psicologia Escolar e Educacional

AS ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS, COM OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO DE PORTFÓLIOS INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO.

Sandro Garabed Ischkanian¹

Simone Helen Drumond Ischkanian²

INTRODUÇÃO

No método de portfólios Inclusão, Autismo e Educação, foram projetados em diversos níveis cognitivos e motor, onde as técnicas estão embasadas no lúdico, com o uso de recursos concretos. As perspectivas compreendem que alguns autistas têm dificuldades de relacionamento e de conexão com as pessoas à sua volta, por isso, vale-se de motivações com recursos lúdicos e brinquedos pedagógicos. Os procedimentos metodológicos não oferecem falsas esperanças educacionais, mas viabiliza recursos pedagógicos aos pais, educadores e terapeutas de como é possível desenvolver as habilidades da criança no contexto na inclusão e no Transtorno do Espectro do Autismo.

O método de portfólios Inclusão, Autismo e Educação têm por objetivos: Promover padrões de autonomia pessoal e independência alcançando um ambiente de desenvolvimento adequado; Desenvolver estratégias básicas de autocontrole ao nível do comportamento; Desenvolver estratégias de interação social melhorando a compreensão do campo sócio-emocional; Desenvolver a capacidade de conviver no meio social; Desenvolver estratégias ao nível da comunicação espontânea e generalizada, através de pictogramas, sinais, ou outros sistemas de comunicação; e Incentivar a comunicação e a reciprocidade.

1 Especialista em Comunicação e Matemático – sandrogi2005@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação, Professora SEMED e Tutora UEA e IFAM - simone_drumond@hotmail.com.

O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo vários autores, nomeadamente, Siegel (2008), Hewitt (2006), Coll et al (1995), Wing (1996), Jordan (2000), Riviére (2001), Ministry of Education (2000) e (Marques, 2002), surgem algumas estratégias para lidar com as crianças com TEA. Compreendemos que até o momento que o autismo não tem cura, embora as competências dos alunos com TEA possam, desde cedo, serem desenvolvidas para que se encontre um equilíbrio. Tal estratégia poderá ser feita através da educação do método de portfólios.

Não existe um método específico para ensinar os alunos com TEA, que seja um sucesso para todos os alunos, uma vez que as necessidades de todos alteram com o tempo, tornando-se necessário tentar outras abordagens (Ministry of Education, 2000).

Para Marques (2001), um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com TEA, em que o docente pode alterar as condições físicas que irão favorecer a aprendizagem. O método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação, evidencia que as atividades se adaptam às necessidades de cada aluno e os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo de cuidado. No entanto, um ambiente estruturado requer uma planificação individualizada, com conteúdos claros e objetivos.

Em relação à programação do método de portfólios do Projeto: Inclusão, Autismo e Educação na sala de aula, é um elemento fundamental que irá orientar e guiar o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA, uma vez que, engloba os objetivos e conteúdos, a metodologia a ser exercida pelo professor, as atividades a serem implementadas, as metas que se pretende atingir, os recursos e os materiais a serem utilizados, o processo de avaliação e a organização das situações de ensino-aprendizagem. As adaptações curriculares necessárias deverão ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada aluno, a fim de manter o equilíbrio necessário entre a resposta ao grupo e a cada aluno do grupo.

INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS NA ADAPTAÇÃO A UM NOVO ESPAÇO

Quando o aluno com TEA frequenta uma escola nova, devem ser levados em conta alguns fatores, de modo a facilitar todo este processo de familiarização. Nesse sentido o método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação: Oba! Vou ter um aluno autista em minha sala de aula, é um fator primordial para ser trabalhado pelo coletivo escolar. Tal processo deverá ser feito antes das aulas começarem, e ao tratar-se de mudanças de estabelecimentos, ambos deverão estar implícitos no processo para que a criança não se sinta confundida com a mudança.

Esta familiarização surge como uma estratégia na inserção de alunos com TEA, nas salas regulares, e vem reduzir a ansiedade e todo o desconforto que os alunos sentem ao ingressarem num estabelecimento novo. A entrada numa nova escola é sempre um processo novo e complicado, uma das estratégias passa pela visita ao novo meio de ensino fora do tempo de aula, para que o educando se prepare previamente, assim como pode ser disponibilizada uma foto dos profissionais aos encarregados de educação, isto é, fotos de profissionais que desempenhem cargos mais importantes.

No decorrer da visita há que ter igualmente em consideração alguns aspetos para que futuramente o aluno se sinta seguro, como por exemplo, a utilização do mesmo caminho durante a visita, mostrar todas as zonas da escola necessárias ao aluno, como casas de banho, etc. O aluno deve ter liberdade para explorar toda a zona que envolve a nova escola, e assim que processar toda esta informação, numa segunda visita deve ser incentivado a participar das atividades regulares. No caso de alunos com TEA que não visitaram efetivamente o novo espaço a frequentar, procura-se perceber junto dos encarregados de educação quais os interesses do seu filho, para que num primeiro encontro possam ser apresentados alguns objetos do seu interesse (Hewitt, 2006).

Dado ao fato de os alunos com TEA não conseguirem prever consequências com situações novas, deve ter-se especial cuidado para que este não se oprima com qualquer situação negativa, o que pode remeter o aluno para o isolamento ou até mesmo para casos depressivos. O Professor deve explicar aos pais o quanto é importante eles encorajarem os seus filhos a

serem independentes, como tal, devem despedir-se dos filhos à porta da escola, levando-os a um momento de calma imediata.

Uma vez que existem aulas de manhã e no período da tarde, deve ser dada ao aluno a possibilidade de frequentar os dois períodos para ter noção da realidade em que está inserido. Deste modo, todos os docentes envolvidos também se manterão alerta para poderem intervir sempre que necessário. A experimentação destas aulas não deve ser realizada em momentos confusos e com muito ruído. Devem ser igualmente apresentados ao aluno, todos os elementos do corpo docente, uma vez que o aluno poderá ter mais do que um professor.

INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No caso de alunos menores, numa primeira fase, deve conduzir-se a criança pela mão e posteriormente colocar a mão apenas sobre o ombro, para que esta aprenda como se deslocar no espaço escolar, e posteriormente ser capaz de caminhar sozinha. Poderá dar-se uma regressão ao longo deste processo, que será necessário voltar ao primeiro passo e repetir todo o processo, até que a criança consiga caminhar sozinha. Dado o caso de a criança rejeitar o contato físico, pode ser utilizado um dos seus brinquedos preferidos como recompensa ao exercício realizado (Jordan, 2000).

O elogio ou a recompensa deverá fazer sempre parte do processo educativo, na medida em que o incentivo leva o aluno a apresentar progressos. No momento da rodinha, deve ser mediado à criança o modo como nos deslocamos, para não passarmos por cima de ninguém, indicando-lhe o trajeto para o seu lugar, que deverá ser específico e de fácil acesso, nesse sentido o Sistema de Comunicação Alternativa é de grande valia, uma vez que comunicação oral e comunicação visual estarão relacionadas. É sabido que os momentos de rodinha podem ser de distração fácil para crianças com TEA levando-as à incompreensão da informação fornecida pelo docente. Assim sendo, há que encorajar uma postura corporal correta à criança, sentando-o próximo do professor, sozinho ou junto a um colega calmo. Pode colocar-se ainda um cartão com o seu nome no lugar onde se vai sentar, para que compreenda rapidamente a sua posição física (Jordan, 2000).

Muitas vezes, as crianças têm tendência a mexer nas roupas, cabelos,

etc., como tal, numa fase inicial pode ser necessário sentá-los dentro de um arco para que desenvolvam uma conscientização do espaço. Como já referido, os alunos tendem a reagir melhor às regras visuais do que às verbais.

Nestas áreas deve ter-se cuidado com as fontes de energia que se encontram expostas, devendo estar tapadas ou assinaladas, uma vez que as crianças com TEA poderão apresentar obsessões com tomadas. Em momentos de diálogos, pode recorrer-se a recompensas para encorajar as crianças ao bom comportamento. A utilização de canções e assuntos preferidos, também pode ser utilizada para facilitar o momento de conversas diárias, onde todos expõem suas novidades. Se estes momentos forem dirigidos por alguém conhecido, facilitará os momentos de transtorno e de compreensão. Em algumas situações, sentar-se junto ao docente será o mais seguro, uma vez que, este poderá atrair a atenção da criança sempre que for necessário. Quando o aluno se mostra inquieto utilizam-se folhas com letras ou projetam-se as letras na parede para atrair a atenção do aluno e/ou ocupar as suas mãos.

Os portfólios educacionais do Projeto: Autismo e Educação nos revelam que para algumas crianças com TEA pode ser necessário um estímulo processado em três passos, ou seja, é dada uma instrução verbal, repete-se a mesma acompanhada de um gesto e em seguida acompanhada de uma orientação física. Estas crianças necessitam de mais tempo no processamento da informação.

Nos momentos de recreio, devem avisar-se antecipadamente as crianças que este momento se efetuará fora da sala, recorrendo a avisos visuais. Nestes momentos deve ser permitido ao aluno dar-se a comportamentos preferidos.

Em situações de pedido de ajuda, há que encorajar a criança a fazê-lo de forma correta e adequada, ou seja, pode colocar o braço no ar, ter cartões de ajuda (PESC), ou utilizar um bloco de notas de ajuda. Tais estratégias dispersam em parte a ansiedade do aluno e respectiva dificuldade em pedir auxílio (Hewitt, 2006).

INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PARA GESTÃO DA SALA DE AULA

Na gestão da sala, o docente deverá ter em conta algumas características relativamente ao espaço da mesma, na medida em que estas podem

influenciar o ambiente propício à aprendizagem da criança com TEA (Castro, 2007).

Segundo Rivière (2001), surgem algumas estratégias a ter em consideração na organização e gestão da sala de aula: Tornar a sala de aula acolhedora; recorrer à utilização de horários visuais, o que visa a preparação prévia do aluno na eventualidade de existir qualquer alteração das rotinas que estavam previamente estabelecidas. Conferem ao aluno uma percepção da ordem e da estrutura das suas rotinas na escola. Através desta técnica, os alunos ganham maior independência. Os horários podem ser personalizados de acordo com o interesse e necessidade do aluno. Os cartões de comunicação alternativa, podem ser plastificados, apresentando uma atividade da qual o aluno goste bastante, funcionando como incentivo para o cumprimento do referido horário. O professor deverá avisar antecipadamente o aluno das alterações que possam eventualmente surgir nos horários. Este sistema deve ser contínuo até mesmo quando o aluno já não precisa recorrer ao mesmo, isto porque, pode haver uma regressão por parte do aluno, mesmo após a aquisição de tal competência.

Outros elementos importantes são:

- Demonstrar à criança como deve se deslocar, dependendo do seu desenvolvimento, pode recorrer-se ao contato físico ou ao suporte de vídeos, onde possam observar as várias técnicas de marcha existentes;
- Recorrer ao uso de cartões com imagens e palavras, para que não se esqueçam para onde se têm que dirigir. O uso de cartões de leitura alternativa ajuda o aluno a gerir o tempo que não foi estruturado, que poderá eventualmente levar o aluno a comportamentos incorretos;
- Revelar aos alunos a existência de uma área (espaço escolar) para a qual possa recorrer em momentos de crise e ansiedade;
- Quando existe o apoio a tempo inteiro por parte do professor de Educação Especial ou mediador, deve incentivar-se à independência e autonomia dos mesmos, evitando sentar os alunos ao colo (Hewitt, 2006);
- Planificar estratégias e escolher materiais concretos que captem a atenção do aluno e lhe proporcione tempo para compreender ideias básicas;
- Reduzir as instruções de voz e auditivas quando a criança responde a uma tarefa de carácter visual-motora ou sensorial. Os estímulos auditivos podem ser ignorados pelo aluno uma vez que não os compreende;

- As tarefas devem ser apresentadas de forma visual, conferindo ao aluno com TEA muitas vantagens, assim como, a alunos que apresentam problemas ao nível da sequência temporal inerentes à linguagem verbal e nesse sentido, o método de portfólios do Projeto: Autismo e Educação viabilizam diversas perspectivas educacionais que permitem ao aluno participar coesamente dos contextos educacionais, no qual está envolvido;

- Proporcionar um ambiente estruturado e previsível, dando consistência e clareza, para que os alunos autistas saibam onde as coisas pertencem e o que é esperado deles em situações específicas, antecipando o que vem a seguir;

- Fornecer um esquema visual diário personalizado;

- A programação da utilização dos portfólios deve fazer parte da programação da sala de aula em geral;

- As tarefas devem ser variadas para evitar o tédio, devendo ser alteradas, para reduzir a ansiedade e possivelmente prevenir comportamentos inadequados;

- Todas as atividades podem ser planejadas de forma visual, em gráficos colocados perto das mesas dos alunos, para que possam entender as alterações surgidas nas atividades;

- Ajudar os alunos a aprender a utilizar o horário de forma independente e pessoal, suavizando tempos de transição para outras atividades;

- Listar dos possíveis fatores sensoriais, para ajudar a minimizar o efeito negativo que a informação sensorial tem sobre os alunos. Valorizar a informação que os pais e outras pessoas têm sobre a criança, pois será uma fonte de informação imprescindível sobre as dificuldades sensoriais que este apresenta;

- Sentar o aluno ao nível dos olhos do professor, fatores detratores podem interferir com a atenção do aluno;

- Realizar tentativas de reduzir o efeito de estímulos visuais ajuda o aluno a gerir comportamentos indesejados. Estes alunos tendem a distraírem-se igualmente com ruídos estranhos como o som da água dos radiadores, luzes fluorescentes, autocarros que passam na rua, latido dos cães na rua, etc. Desta forma, podem existir salas divididas por áreas delimitadas com mesas, ou bancos, com espaço apenas para o professor e um, ou dois alunos. Tais áreas não devem apresentar decorações, mas somente

os materiais a serem utilizados pelo aluno, desta forma conseguem concentrar-se muito mais e ignorar os tais estímulos exteriores (Jordan, 2000).

- Compreender quais as preferências de gosto e cheiro dos alimentos e outros materiais;

- Ensinar o comportamento apropriado nos períodos do lanche ou refeições, levando em consideração as obsessões que podem existir por determinados alimentos ou odores;

- Nas atividades com os portfólios, utilizar qualidades táteis para chamar a atenção do aluno, para uma palavra ou objeto que o rodeia. Algumas crianças com TEA apresentam uma consciência mais marcada das sensações táteis, daí tocar repetidas vezes em várias texturas ao mesmo tempo em que presta atenção visual. Esta informação tátil pode ser transferida para o modo verbal, assim como a visual é passada para a verbal. O professor deve considerar o máximo de modos comunicativos, tendo em conta de que o modo verbal, a compreensão, é a parte mais fraca destes alunos, deverá, portanto, repetir palavras, utilizar entoação numa palavra nova, utilizar gestos que descrevam a ação, conduzir a criança a tocar num objeto, ou até observá-lo de modo a reter informação visual do mesmo (Siegel, 2008).

- Sentar os alunos em cadeiras conjuntas;

- Alguns alunos beneficiam com o delineamento da secretária com uma fita, pois existe a tendência para mexer nos objetos do parceiro;

- Numa mesa individual, esta deverá estar voltada para o professor situada à frente da sala, junto a uma parede. Pode utilizar-se ainda uma divisória a separar a área de trabalho do resto da sala;

- As áreas de trabalho, devem apresentar etiquetas com os nomes dos alunos, para facilitar a compreensão de que estão no seu espaço (Riviére, 2001);

- Deve recorrer-se a quadros de dupla entrada. O quadro de entrada e saída evita que os alunos se deparem com muita informação, e permitem que a área de trabalho se apresente arrumada, desta forma, observam o trabalho que realizaram.

- Disponibilizar os materiais em pequenos recipientes, e só fornece os mesmos aos alunos quando necessário, o que evitará a distração;

- Se for o caso, afastar o aluno da sala de aula, para lhe proporcionar um ambiente de trabalho sossegado. Esta técnica é utilizada para impedir

que os alunos se perturbem dentro da sala, contudo, devem ser informados da existência desta, levando-os a compreender que momentos mais tarde irão regressar à sala de aula.

- A organização espaço-temporal, deve ser muito bem estruturada, para desenvolver a iniciativa da comunicação, garantindo previsibilidade e antecipação. Assim sendo, há que reduzir elementos que produzam momentos de frustração à criança. Logo, o desenvolvimento da regulação da comunicação, do comportamento e da adaptação ao meio envolvente aumentará;

- A organização espacial da sala de aula, deve compor áreas específicas de informação, tais como, áreas de aplicação de painéis com fotos que forneçam informação ao aluno, calendários visuais com cores diferentes e adaptadas ao nível de abstração de cada aluno (Ministry of Education, 2000).

- A organização temporal da sala de aula é essencial na ajuda para a compreensão dos eventos e sugestões das atividades a decorrer, é necessário a existência de rotinas, que deverão ser afixadas no calendário do aluno. O objetivo desta organização será o de promover a comunicação, facilitar a antecipação e previsão das atividades, incentivar a escolha do aluno, e tentar chegar ao método global de leitura. O uso do calendário ajuda igualmente a prever e a controlar situações de comportamento. Permite ainda uma maior autonomia das tarefas, incentivando a comunicação, e a possibilidade de escolher atividades;

- Recorrer a relógios marcados com imagens ou pictogramas, tarefas de estrutura afixadas num placar, tarefas de estrutura em bandejas e ainda outras ideias para definir cada atividade;

- As atividades devem ser de caráter funcional, muito estruturadas e simples, com materiais que mostrem à criança o que é a atividade, e preferencialmente com recursos visuais para que a criança entenda o seu desempenho e que vá ao encontro dos seus interesses;

- Colocar em cima da mesa de trabalho apenas o material a ser utilizado. Não devem ser utilizados mais de quatro itens em cada sessão, devendo estes ser introduzidos gradualmente. Introduzir-se novos conceitos, num momento em que o aluno se encontre motivado;

- Considerar as preferências de cada aluno começando por usar palavras motivacionais de objetos;

- Criar um ambiente que proporcione a interação com outros alunos

em diferentes situações e em ambientes naturais, deste modo, as competências de comunicação e relacionamento aumentam, e consequentemente favorece-se a generalização para outros contextos;

- Recorrer a reforços significativos, para aumentar o comportamento que o aluno está a aprender. É importante saber o que funciona como reforço para cada criança (Riviére, 2001);

- Proporcionar atividades do plano a um nível adequado de dificuldade. Os alunos com TEA podem ser vulneráveis à ansiedade e sentimentos de frustração quando não podem, ou não conseguem executar as tarefas atribuídas. Deve aumentar-se o nível de dificuldade de forma gradual, com andaimes e apoio às aprendizagens;

- Utilizar materiais apropriados à idade. É importante a escolha de materiais instrucionais, mesmo que a instrução tenha que ser adaptada;

- Incentivar o esforço proativo independente, reduz a probabilidade de o aluno se tornar dependente de avisos. O elogio verbal e o gesto com a mão poderão ajudar bastante, atuando como forma de recompensa visual (Hewitt, 2006).

Posteriormente surgem algumas estratégias ao nível da comunicação que são importantes às crianças com TEA na sala de aula.

INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Como já referido, os alunos com TEA apresentam limitações ao nível da comunicação, assim sendo, são várias as estratégias que o professor poderá utilizar na sala de aula. De acordo com Siegel (2008), Riviére (2001), Jordan (2000) e Hewitt (2006), apresentam-se as seguintes estratégias:

- Fomentar o desenvolvimento da interação e da comunicação nos vários ambientes em que a criança participa;

- Utilizar frases para conversar com o aluno, modelando o discurso;

- Usar um vocabulário apropriado para a capacidade de compreensão do aluno. Para os alunos com uma perturbação mais severa de comunicação, devem escolher-se palavras específicas e concretas, repetindo conforme necessário;

- Utilizar uma linguagem clara, simples e concisa. O uso de expressões irônicas ou sarcásticas vai confundir os alunos com dificuldades de comunicação;

- Conceder o tempo necessário ao aluno para processar a informação fornecida. Pode ser necessário falar mais devagar ou fazer uma pausa entre as palavras. O ritmo da fala depende da capacidade individual do aluno;

- Facilitar a comunicação social com estruturas de interação em torno de preferências do aluno e da atividade de rotina. Incentivar conversas sociais formais e informais, durante o dia;

- Recorrer a desenhos simples para o ensino de habilidades de conversação. Esses desenhos ilustram o que as pessoas dizem e fazem, e enfatizam o que o aluno pode pensar. Um conjunto de desenhos simbólicos pode ser usado para representar conceitos básicos de conversação. As cores podem ser incorporadas para representar o contexto emocional (Hewitt, 2006);

- Comunicar através da utilização de desenhos ou cartões escritos, mesmo para os alunos com bastante dificuldade de aprendizagem, podem ensinar o aluno a ler de modo funcional e consecutivamente aprender a falar. Os alunos que continuam a não verbalizar, encontram nesta estratégia um modo alternativo de comunicação;

- Ensinar ao aluno que deve esperar pela sua vez para falar, saber ouvir, saber introduzir assuntos novos, saber manter uma conversa e mudar de assunto, tornar explícitos os conhecimentos pragmáticos. Estas técnicas, inicialmente podem ser ensinadas através do uso de jogos simples, do uso de objetos, e com as crianças em fase pré-verbal, através de jogos de imitação;

- Encorajar a criança a ler textos fatuais em vez de histórias de fantasia, assim como, fornece instruções escritas para que completem tarefas. Por vezes, o recurso do computador na leitura, abordagem multissensorial, pode ajudar o aluno. Ao escrever num teclado, e através dos movimentos repetidos do padrão que fazem com os dedos, poderão aprender a ortografia (Jordan, 2000);

Algumas crianças com TEA podem apresentar dislexia associada, e nestes casos é preciso adotar algumas técnicas especiais para ensiná-las a ler (Siegel, 2008):

- Recorrer a atividades, vídeos, e fotografias, que levem o aluno a adquirir o sentido de estar a exercer uma ação e o papel desempenhado por eles próprios. No que diz respeito aos pronomes pessoais, os alunos com TEA apresentam dificuldade na compreensão do «eu» e «tu», durante uma conversação. Podem trocar as palavras ou imitar a forma como ouvem os

outros a utilizá-las. Devem criar-se situações em que se recompense o aluno por fazer o reconhecimento correto do pronome utilizado;

- Lidar com a ecolalia do seguinte modo, num nível mínimo, avaliar de que modo está a ser usada e que forma se assume. Posteriormente, procurar saber se a criança percebeu que numa conversa é necessário esperar pela sua vez para falar. Num nível mais avançado, há que observar se a criança continua a repetir uma alocação ouvida até ter atingido um determinado fim (Siegel, 2008);

- Ensinar o que é a comunicação, levar a criança a utilizar todos os meios que tem ao seu alcance para comunicar, e encarar todas as diversas formas de comunicação existentes, sejam elas expressões faciais ou gestos. Encorajar sempre a criança, ao longo deste processo, ao nível da compreensão da comunicação para que possa utilizar espontaneamente a linguagem (Riviére, 2001).

INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS

Sendo a socialização uma das características fracas dos alunos com TEA, algumas estratégias podem facilitar a aprendizagem de tais habilidades sociais. De acordo com Ministry of Education (2000) o professor deve:

- Recorrer a vídeos para inserir regras sociais. Os alunos apreendem imensos conceitos sobre comportamentos sociais corretos através de estímulos visuais;

- Desenvolver competências sociais. Os alunos devem ter oportunidade de participar e interagir em ambientes naturais variados, como modelos apropriados, e reforçadores funcionais disponíveis. É através da integração nestes ambientes que o aluno terá acesso a modelos sociais e de pares;

- Ensinar regras sociais fundamentais;

- Desenvolver a compreensão das regras básicas associadas a uma determinada situação para ajudar a criança a adaptar-se ao contexto social. Este desenvolvimento impedirá um aumento da ansiedade, reduzindo a dependência de comportamentos inadequados;

- Pistas visuais como, objetos, imagens e palavras escritas, podem fornecer informações concretas;

- Fomentar os alunos a cuidarem uns dos outros, deve existir

disciplina moral ao usar regras para desenvolver a moralidade. A sala de aula deve ser democrática, onde todos os alunos devem participar na tomada de decisões;

- Ajudar o aluno a compreender a transição de atividades, usando estórias sociais, e fornecendo avisos com pistas visuais;

- Ter cuidado ao alterar o tema de conversa. Alguns alunos podem ficar num determinado tópico de discussão;

- Considerar na resposta educativa, os aspetos curriculares no campo da linguagem, comunicação e social;

- Intervir de modo direto através de estratégias compensatórias variadas. Por vezes, quando as crianças aprendem tais comportamentos, estes já não são adequados para a idade que apresentam (Siegel, 2008);

- Ensinar as crianças, a chamar a atenção do adulto e a dirigi-la quando assim for necessário. Numa primeira etapa, o professor deverá ajustar-se ao foco de atenção da criança, em vez de ficar à espera de que esta vá ao seu encontro. Deve ainda comentar as atividades que a criança desempenha ou no caso de a criança não verbalizar, juntar-se a esta na atividade, tal gesto facilitará a conquista da atenção do aluno com a vantagem de lhe proporcionar um modelo comportamental do que tem para realizar, e assim não se está sempre a pressionar a criança de modo a que esta se disperse da atividade (Jordan, 2000);

- Ensinar as crianças a utilizar vocativos ou o nome do adulto antes de iniciarem a comunicação. Relativamente às que não verbalizam, o professor poderá ensinar formas particulares de lhes chamar a atenção, isto de acordo com o contexto social claro, por exemplo, pode existir um toque no braço, ou até mesmo no ombro.

Quanto ao afastamento físico que por vezes se verifica, constatou-se que estas interagem muito mais com o meio e com os outros, quando se reduzem os comportamentos ritualísticos, a abordagem ao ensino mais eficaz consiste, frequentemente, em ultrapassar as dificuldades, permitindo que a criança aprenda em situações não sociais, promovendo simultaneamente o desenvolvimento social mediante várias situações experimentais cuidadosamente geridas, de modo a controlar-se o stress e a confusão que possam provocar.

- Não deixar a criança isolar-se e insistir em levá-la de modo calmo,

a participar nas atividades escolhidas. Há professores que adotam um ensino intrusivo, isto é, assumem uma postura firme ao não deixarem que o aluno se isole. Esta estratégia é baseada numa abordagem estruturada e direcionada, e pode causar uma resistência inicial por parte do aluno, mas com regularidade e firmeza, acaba por ser aceite pelo aluno. É um erro esperar que alunos com TEA se juntem aos outros alunos, simplesmente porque não compreendem as regras sociais;

- Permitir à criança a possibilidade de escolha e de aprender a dirigir o comportamento dos outros;

- Demonstrar ao aluno como se deve deslocar no espaço escolar, dependendo do seu desenvolvimento. Pode recorrer-se ao contato físico ou ao suporte de vídeos onde possam observar as várias técnicas de marcha existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de portfólios Inclusão, Autismo e Educação permitem que os pais, educadores e terapeutas observarem que sempre que são incluídas e aplicadas outras terapias a um contexto educacional a intervenção torna-se muito mais eficaz. A educação de uma criança no contexto da inclusão (TEA) é um conjunto de pessoas, fatores, métodos, programas e técnicas, que necessitam de motivação constante.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESSI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. V. 3.

_____. **Desenvolvimento Psicológico e educação - Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____. (1995). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar**. vol. 3. Porto Alegre. Porto Editora, Ltda.

CORREIA, L. (2003). **Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora, Ltda.

_____. (1999). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Clas-**

ses Regulares. Col. Educação Especial. Porto Editora.

_____. (2008). **Inclusão e Necessidades Educativas especiais – Um guia para educadores e professores.** 2.^a edição. Col. Necessidades educativas especiais. Porto Editora.

_____. (1991). **Dificuldades de Aprendizagem - Contributos para a clarificação e unificação de conceitos.** Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

VIEIRA, Vania M. O. **Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem.** In: Revista: Psicologia Escolar e Educacional

ESTUDOS ACERCA DA SÍNDROME DE ASPERGER NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Danielle Guida José¹

Michel da Costa²

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é caracterizada por uma revisão de literatura acerca da Síndrome de Asperger, compreendida como um transtorno de neuro desenvolvimento, transtorno esse que rompe os principais processos de desenvolvimento do indivíduo. Tais transtornos são conhecidos como transtornos invasivos de desenvolvimento.

Este trabalho objetiva analisar as principais idéias dos maiores pesquisadores sobre a importância das intervenções pedagógicas no desenvolvimento de crianças com Asperger e sinalizar a importância do tema para a pedagogia. Tendo como objetivos secundários estudar a percepção dos pedagogos, pois este tem sido uma preocupação das entidades educacionais inclusivas no apoio e incentivo a pesquisa em educação especial, com a finalidade de adotar medidas de intervenção para melhorá-las.

Neste contexto o estudo se justifica devido ao fato de que o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, especificamente a Síndrome de Asperger vinha sendo desenvolvido, prioritariamente, em classes e escolas especiais, em salas de recursos, por meio de serviços itinerantes, dentre outras modalidades, no sentido de oferecer insumos para criar condições de sustentabilidade a esse atendimento na

1 Egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). danielle.jose@telefonica.com.

2 Orientador da Pesquisa, Professor Doutor nos cursos de licenciatura em Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). michel.costa@unimes.br.

classe comum, como recomendado pelo princípio da inclusão escolar.

Para tanto se faz a seguinte pergunta: alunos com Asperger são um grande desafio para as escolas, de maneira que faz-se o seguinte questionamento: pode o método educacional inclusivo preencher as necessidades de toda as crianças que apresentam Síndrome de Asperger?

Esta pesquisa seguirá o método de referencial bibliográfico, Serão expostos e analisados as idéias e pensamentos dos principais pesquisadores sobre as intervenções pedagógicas no desenvolvimento da criança com síndrome de Asperger.

Para realização deste estudo será utilizada a pesquisa bibliográfica através de livros, periódicos e documentos afins sobre as intervenções pedagógicas no desenvolvimento da criança com síndrome de Asperger no intuito de explicar melhor o tema de interesse.

2. SÍNDROME DE ASPERGER – CONTEXTO HISTÓRICO

A síndrome ou o transtorno de Asperger relaciona-se com o autismo, e a diferença entre os dois é que este não demonstra atrasos nos processos de desenvolvimento. A primeira vez que usou-se o termo “síndrome de Asperger” foi num jornal médico em 1981, por Lorna Wing, homenageando o psiquiatra e pedatra da Áustria Hans Aperger, e a primeira vez que a doença constou no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi no ano de 1994, na sua quarta edição. (KLIN, 2017 *apud* TAMANAHA; PERISSINOTO, 2017).

Uma das maiores características da Síndrome de Asperger são a capacidade intelectual mediana ou superior, e a preservação da linguagem em muitos casos, porém também as relações sociais são limitadas e há empecilhos na demonstração de afeto por pessoas próximas, somando-se à baixa empatia e dificuldade de entender coisas que não foram verbalizadas. Tais características fazem com que pessoas portadoras da Síndrome de Asperger ganhem notoriedade como sendo “pessoas diferentes” (KLIN, 2017 *apud* TAMANAHA; PERISSINOTO, 2017).

Não à toa, tais pessoas tem falhas e dificuldades para compreender as relações humanas e normas sociais, desprovidas de malícia e alheias ao senso comum. A falta da capacidade de adaptação torna taos indivíduos

à um enorme estresse e a instabilidade emocional. (KLIN, 2017 apud TAMANAHA; PERISSINOTO, 2017).

As crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger apresentam um desafio especial para o sistema educacional. Comumente sendo tarjadas como estranhas, sua falta de capacidade social comumente as torna um bode expiatório. (TEIXEIRA, 2017).

A inaptidão e os gostos excêntricos ajudam ainda mais para deixá-lhes com uma aparência estranha. Estas crianças não conseguem desenvolver e nem compreender o que significam as relações interpessoais.

A falta de jeito e o interesse obsessivo por assuntos obscuros contribuem para sua apresentação “estranha”. Falta a estas crianças a compreensão das relações humanas e das regras do convívio social; são ingênuas e carecem de forma evidente de senso comum. Sua inflexibilidade e falta de habilidade para lidar com mudanças levam estas pessoas a ser facilmente estressadas e emocionalmente vulneráveis. Ao mesmo tempo, as crianças com S.A. (na maioria garotos) têm, com frequência, níveis de inteligência na média ou acima da média e memória de rotina superior. Sua determinação por um tema único de interesse pode levá-las a grandes realizações na vida futura (KLIN, 2017 apud TAMANAHA; PERISSINOTO, 2017).

É também chamada de Síndrome do Gênio, pois as pessoas desenvolvem habilidades fabulosas, quase sobre-humanas. Os sinais dessa síndrome aparecem logo na infância, mas muitos pais dão aos filhos tratamentos como se fossem pequenos gênios, com raro intelecto e acima do padrão, e ignoram os sinais de um transtorno mental pouco conhecido pela ciência. (TAMANAHA; PERISSINOTO, 2017).

As crianças com Síndrome de Asperger apresentam alguns sintomas característicos, tais como, segundo Segar (2007):

- Incapacidade de compreensão de mensagens não verbalizadas (pessoas com S.A. geralmente não mantém contato visual, e quando o fazem não podem interpretá-lo;

- Interpretam o que ouvem sempre ao pé da letra, de maneira que não conseguem entender figuras de linguagem, gírias, etc.

- Apresentam um comportamento considerado por muitos como egocêntrico, propensos a comportamentos ofensivos dependendo da compreensão de quem os cerca;

- São honestos e têm dificuldades em contar mentiras, ainda que isto magoe alguma pessoa;
- São bons desenhistas, uma maneira de compensar a ausência na capacidade verbal;
- São desengonçadas em função de transtornos motores.

3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA REGULAR

A inclusão visa o estabelecimento de condições que facilitam a participação da pessoa com necessidades educativas especiais na sociedade, seguindo os preceitos de igualdade de direitos, da participação ativa de e acatamento a direitos e deveres estabelecidos.

Existem três formas principais de inclusão:

a) integração temporal, que ocorre quando há disponibilidade de oportunidade para que a pessoa com necessidade educativa especial permaneça mais tempo na integração social e, pressupõe a existência de atendimentos de educação a seus companheiros ditos “normais”, esperando – se que resultados positivos sejam obtidos através de ações institucionais e sociais;

b) especial na escola regular, onde os alunos nela escolarizados realizam algumas atividades comuns, tais como os jogos e atividades;

c) a integração instrucional relacionada com a disponibilidade de oportunidades, condições e estímulos que este aluno encontrará no ambiente da classe regular, facilitando seu processo de ensino – aprendizado.

Martin e Marchesi (1997) citam um outro tipo de inclusão, a partir da experiência sueca: é a inclusão funcional, assim chamada, porque é vista como a redução progressiva da distância funcional na utilização conjunta dos recursos educacionais (MARTIN E MARCHESI, 1997). Acrescentam – se ainda outra forma de inclusão – a comunitária. É a que tem lugar na sociedade, fora da escola.

Na esfera educacional, a inclusão caracteriza-se pela busca cada vez maior da democratização das sociedades, da garantia dos direitos humanos e das oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários (MACEDO, 2008).

A inclusão deve ser vista a partir de um projeto coletivo onde a

sociedade tem que repensar sua prática, a partir das reações dialógicas envolvendo os educadores, a família e a comunidade. Neste contexto conclui-se que é necessário que nos movimentemos para lhes garantir o atendimento de que necessitam, porque se não o fizermos, estaremos correndo o risco enorme de, quando a sociedade descobrir não ser tão fácil quanto lhe era dito, promover a tal inclusão, voltar a fechar suas portas para ela. Nesse caso, reabri-las irá exigir muito mais esforço, uma batalha muito mais acirrada e muito mais tempo. É o comprometimento da qualidade de vida de inúmeras pessoas portadoras de necessidades especiais. (MACEDO, 2008).

Com base nas modernas teorias da plasticidade cerebral, busca – se “reprogramar” suas funções de forma a que possa desenvolver todo o seu potencial. Acredita-se que as pessoas especiais podem sim, serem preparadas a vencerem desafios, a responder devidamente às exigências da vida cotidiana, a competir em pé de igualdade; busca-se modifica-lo, melhorar suas condições, garantir seu desenvolvimento e investir, portanto, no indivíduo. (MACEDO, 2008).

E desta visão nasceram os programas de reorganização neurológica e de resgate das funções cognitivas, e uma atitude amorosamente instigadora que, por acreditar na capacidade do indivíduo, pede sempre mais, empurra-o para frente, leva-o, amorosamente, a enfrentar desafios e a exercitar sua capacidade de adaptação. Ensina-o, portanto, a crescer. É a partir do patamar desta visão que se entende a inclusão.

4. SER DIFERENTE FAZ A DIFERENÇA

Acreditamos que indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais integrados na sociedade não têm só a ganhar, mas também contribuem para a formação e crescimento pessoal daqueles que com eles têm privilégio de conviverem. Nessa abordagem sentimos a necessidade de preparar a criança normal para receber um diferente dela. Para aceitar o diferente, é preciso primeiro conhecer o que é diferença. Se não conseguirmos olhar para nós mesmos nos aspectos físicos, emocionais, de saúde, de experiências e outros, como vamos perceber o outro? Temos uma grande tendência em achar que por pertencermos ao mesmo rol social, escola, trabalho, clubes, somos capazes de fazer as mesmas coisas e

da mesma forma. (MACEDO, 2008).

Ao nos depararmos com nossas diferenças, muitas vezes nos deparamos também com nossas limitações. Limitações essas que nos impede de prosseguir com o desempenho que gostaríamos de alcançar. Muitas emoções estão envolvidas neste processo e temos percebido o quanto tem sido difícil, já para crianças, expressarem seus sentimentos através das suas emoções. Regular o comportamento tem sido uma necessidade dos nossos tempos, onde ser emotivo significa fraqueza e inabilidade.

Hoje existe uma sociedade com crianças consideradas normais e que estão vivendo uma época de analfabetismo emocional e necessitando daquela que denuncia a emoção, os sentimentos e a impotência. Estas questões hoje esbarram no mundo da velocidade, do fast-food, dos vídeos-games, heróis de guerra e amizades na Internet.

O julgamento das atitudes nos dias de hoje tem tomado tamanha proporção que impedem o ser humano de ser mais natural e mais espontâneo. Se o indivíduo não tem liberdade de expressar-se com sentimentos, como vai reconhecê-los? Como irá saber se está triste ou deprimido? Alegre ou eufórico? Como vamos fazer para descobrir se não conseguem nem senti-los ou definir o que sentem? Se estivermos por um lado nos esfriando começamos a perceber a necessidade de nos esquentarmos, num mundo aquecido de amor, afeto, sensibilidade, cuidado e paciência. É este mundo especial de pessoas com necessidades especiais, que faz com que possamos nos enriquecer e evitar que nos cristalizemos, nos tornando demasiadamente materialistas e rígidos em nosso modo de viver.

Assim diz Lino de Macedo (2008): "... diversidade rima com singularidade, é isso que faz a diferença se aceitamos ir além das semelhanças. Por isso a lógica das semelhanças é a lógica das classes e a lógica das diferenças é a lógica das relações."

A criança/adulto com necessidades especiais representa o amor na sociedade em que vivemos. Ela nos aponta o que hoje é mais difícil; sermos pacientes, lentos, aceitar um corpo imperfeito, etc. É o contato com a diferença, que nos proporciona o aprendizado do que é a diferença, e lidando com elas temos a oportunidade de flexibilizar, ceder, ampliar nossos horizontes e aumentar a intensidade do amor entre as pessoas.

Desta forma, quando conseguirmos olhar para o outro, para o diferente,

para nossas diferenças, aquilo que não gostamos em nós passa a ser mais leve, ganha mais legitimidade, e desta forma os relacionamentos entre os seres humanos ganha uma dimensão há muito esquecida. (MACEDO, 2008).

Quando percebemos nossas diferenças, e descobrimos que somos iguais; que temos características individuais que nos tornam únicos e que fazem as pessoas únicas, nos questionamos: o que faz o ser humano encontrar tanta dificuldade para aceitar suas diferenças? Será que o fato de ser diferente está ligado à impotência e a segregação? Que diferenças são estas que não permitem ao indivíduo entrar em contato para discriminá-las? Por que o ser humano age com tanta indiferença ao diferente?

A tardia proposta de inclusão na educação, visa unir a parcela da população considerada “excluída”, mas que na verdade é a grande maioria, aqueles que detenham privilégios no que diz respeito ao acesso ao ensino. Porém quem pertence à maioria dos excluídos? São os portadores de deficiências, os analfabetos, os famintos, os sem – teto... A minoria “normal” seria de 20 a 30% (MACEDO, 2008, p. 17).

A verdade é que a criança considerada normal está cada vez mais sem referências para expressar suas próprias emoções, e vive num mundo de alta exigência, sempre com medo de fracassar ou errar, poupadas da percepção da realidade, ficando difícil de adaptar-se ao grupo em que vive com suas igualdades e diferenças.

O suprir materialmente tornou-se mais importante do que suprir emocionalmente. A razão vem com uma força muito maior do que a emoção. Explicar e encontrar respostas racionais para as diferenças impede que a emoção surja.

Sabemos que é na liberdade de falarmos das próprias emoções, dos sentimentos, das facilidades e limitações, que crescemos, e nos tornamos adultos e cidadãos mais preparados para construir um mundo melhor.

O objetivo do trabalho é a inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade, visando proporcionar um autoconhecimento e melhor discriminação de seus sentimentos quanto às diferenças que possa haver, não só entre as crianças/adultos e as pessoas com necessidades especiais, como entre elas mesmas.

Incluir quer dizer compreender quem é o outro e quem sou eu ao me relacionar com ele, logo a inclusão na educação pressupõe mudanças em todos, e também nas atividades exercidas. Precisamos rever nossa posição frente aos demais, que em um momento anterior foram marginalizados, e que hoje pertencem ao todo. A inclusão envolve aprendizagem, reorganização, o que envolve promover a interação entre as crianças de um outro modo (MACEDO, 2008, p.66).

Através do material literário e a utilização de recursos diversos como entrevistas e vivência profissional, podemos discriminar melhor o significado de cada sentimento e compreendermos melhor este tema tão controverso.

A palavra inclusão foi oficializada no ano de 1994, na Espanha, precisamente no Encontro de Salamanca. Foi Neste dia foi emitido um documento que aborda princípios, politicagem e prática da educação de crianças/adultos com necessidades especiais, apontando as necessidades de atos educativos com capacidade de compreender todas as suas diferenças. (MACEDO, 2008).

Vale dizer desde já que inclusão não é simplesmente juntar todos os alunos com necessidades especiais em salas comuns, sem fornecer o devido suporte à escola e aos seus funcionários.

A inclusão parte de uma crítica, denunciando que este tipo de sistema inclina-se, ainda, para a segregação da pessoa com deficiência, porque como a variedade de opções de atendimento ao aluno é grande, a escola acomoda-se e não se esforça para se reestruturar de modo a colocar esses alunos na classe especial; o que, comumente constatamos é que eles permanecem esquecidos num nível segregativo ou transitam por eles, com pequenas chances de retorno ao ensino regular. (MACEDO, 2008).

O termo “integração” não tem sentido dentro de um projeto inclusivo da inclusão, pois a meta principal não é deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início (o que envolve alunos com múltiplas deficiências) de sua escolarização sendo, deste modo, uma postura bem diferente da integração.

Satisfazer essas necessidades especiais implica em levar cada aluno a desenvolver seu potencial, o que requer maior sensibilidade e competência da equipe escolar. Implica numa nova visão do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola, na mudança de currículo e de metodologia. Para isto, seria necessária uma reorientação da identidade

profissional dos educadores que precisarão aprender a trabalhar em equipe, a entrosar-se com os pais e a obter um envolvimento maior com a comunidade. (MACEDO, 2008).

Apesar dos grandes avanços e da atuação firme do MEC no sentido de promover a inclusão, ainda estamos longe de chegar efetivamente a uma escola de qualidade para todos. É um processo, podemos dizer um grande desafio, na medida em que tais crianças/adultos requerem habilidades especiais por parte do educador, bem como estrutura para adequar com louvor o projeto em questão. (MACEDO, 2008).

Nesse contexto, a formação do educador fundamenta no processo, bem como um suporte as famílias e sua participação, para que assim haja sustentação aos que participam de maneira direta das mudanças; é fundamental que tais mudanças ocorram naturalmente, mas aconteçam de acordo com as progressões e conscientização quanto à questão da educação e de desenvolvimento humano.

O objetivo prático da inclusão, segundo a sua proposta, visa que o aluno com necessidades especiais possa adquirir experiência direta com a variedade das capacidades humanas, que possam aprender a gostar da diversidade e passem a demonstrar crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não.

Observa-se ainda, que ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada e entendem que são diferentes mas não inferiores. Em contrapartida, existe uma variada gama de dificuldades que podem aparecer em sala de aula como: dificuldade e início tardio da fala, apresentando dificuldades na escrita, onde a expressão oral é superior à escrita, dificuldades de leitura e na matemática.

O importante, diante de tudo que foi exposto, é buscar uma formação que permita entender e habilitar o profissional, para o desenvolvimento da criança como um todo, sem jamais esquecer que a prioridade é de que a criança/adulto possa vir a se estruturar e o que vier de acréscimo, ao nível de desenvolvimento adequado das habilidades motoras, de linguagem e outras, serão de enriquecimento a pessoa com necessidades especiais. (MACEDO, 2008).

Muitas estratégias estão sendo colocadas no sentido de proporcionar as pessoas com necessidades especiais, uma melhor colocação na

sociedade, proporcionando possibilidades maiores de desenvolvimento e integração social.

Porém, através de diversos estudos e propostas no sentido de avançar rumo à evolução das pessoas com necessidades especiais, existem obstáculos e restrições quanto às reais condições de atendimento e adaptação dessas crianças que serão incluídas no ensino comum.

Não se sabe como a chegada do aluno especial, vai influenciar no desempenho da classe regular, pois se sabe da precariedade do ensino público, da falta de recursos para a implantação de materiais didáticos, dentre outras necessidades, para um trabalho pedagógico de integração que obtenha êxito. (MACEDO, 2008).

As crianças da rede de ensino comum, sem necessidades especiais, trazem para a sala de aula, problemas familiares, de comportamentos, muitas vezes agressivos, podendo comprometer as atividades em sala de aula, prejudicando as crianças com necessidades educacionais especiais, que também trazem os mesmos problemas das demais crianças.

Faltam estudos sobre como a convivência e a comparação com os novos colegas, possam afetar emocionalmente tanto os alunos ditos “normais”, quanto àqueles que possuem necessidades especiais.

Nota-se que as crianças / adultos com necessidades especiais apresentam dificuldade de assimilação, implicando numa grande problemática para o professor executar seu plano de aula, tornando-se difícil na medida em que as classes são numerosas e os potenciais das classes são sempre diferentes, requerendo do professor muitas vezes, uma atenção impassível para atender a todos.

Em vista dos conceitos apresentados é necessária cautela e grande empenho na elaboração de um projeto que use a Inclusão total das pessoas com necessidades especiais em sala de aula de ensino regular. (MACEDO, 2008).

Existem diversas escolas de educação especial; citaremos o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais, a qual conhecemos de perto o trabalho realizado com jovens e adultos com necessidades especiais (D.M.). Nesta Instituição o trabalho é centrado na busca da autonomia destes indivíduos e para aqueles que se destacarem, um possível ingresso no mercado. A Escola tem um trabalho totalmente

diferente dos moldes atuais, objetiva quebra do tabu enraizado pela sociedade. (MACEDO, 2008).

Desenvolve um trabalho que orienta, prepara e capacita essas pessoas em diversas funções, para que obtenham condições necessárias na conquista de sua autonomia, dentro do potencial de cada aluno, sempre valorizando as aptidões e os desejos individuais.

Não se segrega o aluno e sim oferece possibilidades de demonstrarem sua real capacidade produtiva. Além do trabalho pedagógico, os alunos têm a oportunidade de participar de diferentes oficinas e recebem, diariamente, atendimentos clínicos especializados como suporte para alcançar este objetivo maior, o da “Inclusão”.

“Incluir” não pode ser somente no aspecto educacional, mas principalmente a inclusão no mercado produtivo, inclusão social, ou seja, “Inclusão Total”. A meta do Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais é sempre acreditar no potencial humano, indiferente do grau de necessidade educacional do educando.

5. PROCESSO EDUCATIVO E OS ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER

Em conformidade com Nóvoa (1999), a escola deve estimular as crianças a aprenderem a estudar e pensar, se comunicarem e a viverem em coletividade. Aprender a estudar e a pensar é essencial no mundo marcado pelo excesso de informações e conhecimentos que envelhecem muito rapidamente, mas não é menos importante aprender a comunicar e viver em conjunto, estimulando a criança a falar, ouvir, construir em conjunto.

Com o diagnóstico em mãos, o próximo passo é melhorar os pontos positivos presentes ao invés de tentar combater os comprometimentos, que são próprios da pessoa. Esta é a importância do QI executivo, o QI verbal, aplicação de exames neurais e psicológicos, saber quais são as dificuldades escolares, comunicativas, sociais e familiares para então lidar com elas.

A otimização do tratamento está fundamentada na identificação das co-morbidades psiquiátricas, neurológicas, neuro-psicológicas, e no desenvolver de programas pedagógicos, orientação escolar e familiar.

O grau do comprometimento da criança deve estar claro para os seus familiares, devem estar explícitas a forma de raciocínio dos portadores

de Asperger, e também quais são seus pontos fortes e fracos, estímulos a participação na vida adulta e abrir chances para ingresso no mercado de trabalho. É também importante que existam associações dentre os pais e parentes de pessoas, visando defender seus interesses dentro da sociedade. No que se refere às escolas considera-se necessária uma orientação aos seus colaboradores, para que saibam lidar com as excentricidades dos alunos com Asperger (TEIXEIRA, 2017).

Apesar de o desenvolvimento cognitivo não ser afetado, é Embora essas pessoas não tenham um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo, necessário que a criança receba desde pequena educação especial o quanto antes, visando ajudá-la a contornar os problemas que lhes serão habituais e fazê-la inserir-se na sociedade.

Embora hajam semelhanças com os autistas, os AS apresentam uma grande potencia cognitiva (o Q.I. costuma ser no mínimo mediano) e nas funções de linguagem comuns.

Embora muitas crianças SA cheguem até mesmo a tentar interagir socialmente, acabam encontrando barreiras no momento em que precisam compreender a maneira de ser dos outros.

Segundo Hosbon (1995 *apud* GONÇALVES, 2017), elas tem dificuldades em interagir emocionalmente, o que implica numa dificuldade do desenvolvimento das estruturas cognitivas da compreensão.

Baron-Cohen e colegas (1993 *apud* GONÇALVES, 2017) dizem que nossas primeiras experiências são cognitivas. Tal teoria baseia-se na idéia de que autistas tem a capacidade de compreensão comprometida, de que a mente relata o comportamento.

Tager-Flusberg (1993 *apud* GONÇALVES, 2017)) indicam que crianças autistas não conseguem desenvolver e entender o conceito da troca de informações que há na linguagem e na comunicação.

O marco de maior notoriedade da Síndrome de Asperger é o grau de interesse que elas desenvolvem por um determinado assunto ou atividade. Contrastando com os autistas, que se interessam muito por coisas materiais, geralmente pessoas com SA se interessam frequentemente por áreas do saber específicas. (TEIXEIRA, 2017).

Ao ingressar na escola, ou ainda antes, já demonstram obsessão por determinadas áreas, como matemática, ciências, leituras (algumas de

maneira bem precoce).

O fato de os conhecimentos no campo da psicologia e da psiquiatria serem relativamente recentes quanto à Síndrome de Asperger, muito há o que se pesquisar nesta área.

A linguagem gestual pode ser ensinada de maneira semelhante ao ensino de uma língua estrangeira. Este procedimento as auxilia as crianças à interagirem e a aproximarem-se de outras pessoas, evitando assim que fiquem isoladas, principalmente durante a adolescência. Esta é uma fase complicada, e os adolescentes com SA podem contar com benefícios vindos de grupos terapêuticos, que os fazem interagir com o universo das outras pessoas com a mesma idade. Isto cria a necessidade de programas individuais nas escolas. É função dos professores atentar-se as necessidades destas crianças, pois elas tem uma carência maior com relação às demais. (TEIXEIRA, 2017).

Segundo Mittler (2003 *apud* CABRAL, 2015), a inclusão de alunos excepcionais com os demais, em escolas comuns, requer mudanças no planejamento de ensino, tanto do corpo docente quanto da escola em si, respeitando e compreendendo as particularidades de cada um.

As instituições de ensino e seus colaboradores não são os únicos responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos, são na verdade vetores importantes neste processo, e integrantes na prática de políticas educacionais, que devem estar explicitadas nos programas governamentais, nas três esferas de governo. (CABRAL, 2015).

É primordial que os colegas, e as pessoas que convivem com as crianças com SA compreendam que estas sofrem de uma disfunção mental que as faz ter comportamento atípico. Seu comportamento é tido muitas vezes como “emocional” e “manipulativo”, dentre outros termos que se confundem ao interpretar o comportamento excêntrico. Partindo desta premissa, fica claro que o grupo escolar deve tratar de forma individualizada as maneiras de abordar estas crianças, pois não dá certo tratá-las de maneira semelhante aos demais. Segundo o próprio Asperger, em 1944:

estas crianças freqüentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor.

(...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança. (CABRAL, 2015, p.71).

Apesar de ser possível a vivência de crianças com SA possam em salas comuns, elas ainda assim precisam de ajuda especial, como mas um terapeuta que trabalhe a sua comunicação na escola, ajudando na interação com o resto do grupo, fornecendo soluções para lidar com problemas em áreas como linguagem pragmática. (CABRAL, 2015).

É importante dar atenção especial à este tipo de situação, pois muitas vezes a descaso no que diz respeito à orientação dado aos profissionais quanto a este assunto. Vale lembrar, bem como dito outrora, que não apenas esta conscientização é importante, mas também a colaboração grupo escolar.

Alguns princípios devem ser obedecidos quando se trata de crianças com Síndrome de Asperger, bem como segundo Segar (2007):

- Os procedimentos habituais da sala devem ser constantes, sem grandes alterações no quadro, pois elas não costumam lidar bem com surpresas;

- No caso de alterações no quadro, deve haver aviso prévio, inclusive para paradas no ano letivo, como férias etc;

- As regras devem ser aplicadas com minúcia, pois algumas destas crianças tendem segui-las rigidamente e até mesmo literalmente;

- A escola deve valorizar a área do interesse especial do aluno com Síndrome de Asperger durante o ano letivo, pois assim ele terá uma melhor aprendizagem. Desta forma, os professores podem fazer paralelos explicativos para atrair a atenção do aluno, criando assim um estímulo para a sua participação.

- Crianças com Síndrome de Asperger tendem responder bem quando estimuladas visualmente, seja através de esquemas, mapas, listas, figuras, etc.;

- Ensino deve ser baseado com uma linguagem concreta, evitando subjetividades, que podem fazer com que os alunos aspergers entendam a mensagem de maneira errada, interrompendo e simplificando linguagens abstratas;

- A didática explícita estratégias pode ter grande utilidade no auxílio do ganho e compreensão na habilidade das “funções executivas”, tais como organizar-se e saber estudar;

- Não ensinar de maneira forçosa, tendo um embate com estas crianças, pois elas costumam rejeitar este tipo de comportamento, por não compreenderem, levando-as à um comportamento fora do controle, e quando chegar neste ponto, a melhor atitude a se tomar é deixar que os ânimos se acalmem. Melhor ainda é prevenir este tipo de situação para que não ocorra este tipo de confronto, de maneira serena e negociativa.

Enfocando a transdisciplinaridade (RANDOM, 1996 apud CABRAL, 2015), é dever do professor ter completa ciência de como funciona o seu método, para que assim possa adaptar-se as necessidades do processo de aprendizagem, auxiliando o aluno a desenvolver todo o seu potencial. O trabalho intelectual vislumbra o futuro, e deste jeito, auxilia também ao professor a desenvolver o seu próprio intelecto.

O papel do professor na escola é fundamental, pois é ele quem executa a mais importante tarefa dentro da instituição. Sua formação vai se desenvolvendo no seu dia-a-dia, e é intensificada ao defrontar-se com determinadas situações, tendo então o dever de estar constantemente refletindo e pesquisando para aprimorar-se. Segundo Maria Teresa Égler Mantoan, “A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença.” (CAVALCANTE, 2005, p. 25). Desta maneira, no século XXI, a missão da escola é de promover a inclusão dos alunos excepcionais nas turmas regulares, abrindo o espaço para os diferentes tipos de pessoa.

Na realidade, esta questão da reflexão dos professores, é uma corrente de pensamento que está sendo inserta no processo de formação destes profissionais, pois é partindo da reflexão que seu conhecimento se expande, numa constante reconstrução da sua prática educacional, unindo o aprendizado com a vontade ir além, adquirindo competências que o façam estar ainda mais aptos para lidar com o dia-a-dia nas salas de aula.

Um professor que opta pela reflexão, é também considerado como um profissional com interesse pela investigação, pois a apenas a reflexão em si não chega a ser suficiente, ela necessita de um considerável repertório que permita a ampliação do seu alcance, com referências externas, é necessária a teoria no rompimento das limitações do entendimento que ele apresenta dentro da sua profissão, analisando suas práticas e explicitando os seus valores próprios. (CAVALCANTE, 2006).

O educador que reflete sobre seus métodos de ensino dentro de uma classe, e que procura inová-lo, pode servir-se de tecnologias informacionais e comunicacionais, demonstrando desta maneira estar à parte do paradigma da educação que há nas escolas dos dias atuais, uma vez que as escolas não podem competir com as distrações do mundo, como videogames, televisão, cinema. Uma vez que o aluno está inserido no mundo, não pode ficar excluído dele.

6. ANÁLISE E RESULTADOS

Só a educação pode romper barreiras, atingir os inatingíveis, tocar os intocáveis e construir uma sociedade. Acreditamos que se cada um de nós firmarmos alicerces de valores e respeitá-los, com certeza teceremos uma rede respeitosa e solidária que será fundamental para mudança das próximas gerações.

A Conferência Mundial em Educação Especial (idealizada pelo governo Espanhol em 1994 e realizada na cidade de Salamanca), idealizou a Estrutura de Ação em Educação Especial, com colaboração da UNESCO. A principal finalidade foi anunciar as medidas e políticas criadas pelo governo, e de anunciar a implementação da Declaração da Salamanca nas funcionalidades da Educação Especial. (CAVALCANTE, 2006).

A Educação Especial congrega os princípios de uma pedagogia que tem o potencial de ser benéfica para todas as crianças. Ela admite as diferenças dos seres humanos como sendo algo normal, e alega que em consenso com os métodos de ensino precisa estar atenta as necessidades de cada pessoa. Um ensino que enfoque o adulto e a criança beneficia à todos os estudantes, logo, beneficia a sociedade inteira. Experimentos demonstraram que esta didactologia tende à levar o número de desistências e de repetentes à uma queda, enquanto garante um aumento no rendimento dos alunos. (CAVALCANTE, 2006).

Ao centrar-se nos adultos e nas crianças, um método evita que recursos sejam desperdiçados e que muitos alunos abandonem a escola, algo que acontece frequentemente por conta da péssima qualidade do ensino, e da ultrapassada idéia de que “um tamanho serve a todos”. Conforme cita Lino de Macedo (2008):

É fundamental, então, refletir sobre os fundamentos da Educação inclusiva, com a premissa de que há, pelo menos, dois modos de organizar o trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero. O que define a exclusão é como os articulamos e como negamos um ou outro. Na educação inclusiva, propõe - se uma forma de articulação entre eles diferente daquela à qual estamos acostumados. (p.19)

As instituições de ensino que enfocam as crianças, funcionam como um treinamento para uma sociedade baseada no coletivo, que aceite e respeite as diferenças entre as pessoas. É imperativo que hajam alterações nas perspectivas sociais. A longo prazo, muitos dos problemas que pessoas excepcionais e com dificuldades educacionais tem sido originados por conta de preconceitos da sociedade, pois é comum destacarem mais os defeitos do que as habilidades destas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande problema a ser enfrentado por pessoas com deficiência em uma sociedade, é na verdade o preconceito sofrido que cria barreiras para a realização do seu projeto de vida. O que se espera de uma pessoa comum é que ela cumpra com os papéis que lhe foram incumbidos. Desvela-se que, quando tratada a identidade do deficiente, embora tenha como grande justificativa a dimensão biológica, um grande vetor que a influencia é a maneira como é tratado culturalmente (não confunda este fator com determinismo cultural). O ponto é que, a maneira de lidar com uma pessoa deficiente, deve ser tratada sob o ponto de vista do “homem total”.

Com certeza, pessoas com características que fujam aos padrões acabam sofrendo com algum tipo de exclusão dos grupos sociais, pois as sociedades na verdade são realidades vivas, e como tais estão subordinadas à períodos de crises e de transição, na tentativa de contornar os problemas nelas presentes.

É comum que exista resistência por parte dos professores aos novos métodos pedagógicos, bem como a inclusão, pois muitos deles desacreditam nas chances de uma educação para todos dar certo, pela dificuldade que é executá-la com uma grande quantidade de alunos, tendo em vista a quantidade de alunos e o atual panorama das escolas, principalmente as públicas. Tais professores têm um ponto de vista funcional da escola, e as

inovações ameaçam os esquemas e métodos já conhecidos por eles.

A partir deste pressuposto, encontra-se a maior questão desta reflexão: os professores estão aptos a ensinar para pessoas deficientes? Atualmente, é cada vez mais difícil definir o que é uma “deficiência”, pois, com tantas ferramentas ao nosso dispor, quem é que pode se intitular como capacitado para executar qualquer empreitada sozinho? Quem é perfeito? Cada pessoa tem para si características únicas e específicas.

A nossa igualdade está nos nossos direitos e nos nossos deveres; direitos estes que incluem o da liberdade, da vida, e da educação. Os professores devem agir como sendo mediadores do saber, logo, devem fazer o acompanhamento e o auxílio aos alunos para que estes possam desenvolver suas capacidades, pouco importando se tem uma deficiência ou não, e para que isto ocorra, deve haver uma inovação na abordagem educacional, inclusive no seu método pedagógico.

O processo da educação passa pelo confronto com as deficiências do ser humano, sendo que cada aluno é um indivíduo, com idéias, pensamentos e potencialidades, sendo para os professores, desafiador lidar com todas essas diferentes pessoas, e é aí que ele encontra, diante de tanta diversidade, suas próprias incapacidades.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Gilson Maroni. (2015). Síndrome de Asperger: aspectos biológicos, psicológicos/comportamentais e pedagógicos educacionais. **Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** ISSN 2175-1773 – Junho de 2015. <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n9/ARTIGO4-GILSON.pdf>. Consultado 25/05/2017

CAVALCANTE, M. Uma sala confortável e inclusiva. **Nova Escola**, São Paulo, n. 188, p. 40-45, dez 2005.

CAVALCANTE, M. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196, p. 34-36, out 2006.

KLIN, A. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso. Consultado 12/05/2017

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCHESE, A.; MARTIN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESE, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.7 –23.

NÓVOA, Antônio. **A Profissão Docente em Tempos de Mudança** (mimeo,1998).

TAMANAHA, Ana Carina, PERISSINOTO, Jacy, CHIARI, Brasília Maria. Uma Breve Revisão histórica sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>> Consultado 25/05/2017

SCHWARTZMAN, J S. **Síndrome de Asperger.** Temas em Desenvolvimento. 2. ed. Memmon: São Paulo, 1992.

SEGAR, M. **Guia de Sobrevivência para Portadores da Síndrome de Asperger.** 2007.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger.** Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>> Consultado 25/05/2017

WILLIAMS, C, WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger.** São Paulo: Mackron Books, 2008

A INCLUSÃO DAS INTELIGÊNCIAS: SAINDO DE UM AQUÁRIO PARA UM MAR DE INFINITAS POSSIBILIDADES.

Neusa Venditte¹

Simone Helen Drumond Ischkanian²

1. INTRODUÇÃO

A inclusão das inteligências: saindo de um aquário para um mar de infinitas possibilidades, permite fornecer uma série de benefícios acadêmicos e sociais para os alunos com deficiência, como melhor desempenho em linguagem e matemática, taxas mais elevadas do número de conclusão do ensino médio e relações mais positivas com alunos sem deficiência.



Vamos refletir sobre um assunto muito importante, a inclusão. Para que haja inclusão de verdade é necessário que o aluno esteja inserido no ambiente escolar, participando das atividades dentro das classes de ensino regular e nas atividades externas, construindo aprendizagem e não apenas vivendo um processo de socialização como se não tivesse nenhuma possibilidade de aprender os conteúdos da sua turma. Para

isso é extremamente importante conhecermos o perfil de cada criança, levantarmos as áreas em que ela apresenta maior habilidade e as que

-
- 1 Pedagoga, Psicopedagoga e Professora de Pós-graduação nas Disciplinas de DI, TEA, Psicomotricidade, Neurociências e Neuropsicopedagogia em SP e RGS. Fundadora de o Projeto Conviver Inclusão. WhatsApp 011 94949-0692 (SP) - <https://www.facebook.com/conviverinclusao>.
 - 2 Mestra em Ciências da Educação pela Universidade São Carlos e Doutoranda pela UNISAL em NeuroTecnologias Assistivas. Autora do Método de Portfólios SHDI (Inclusão, Autismo e Educação) <http://autismosimonehelandrumond.blogspot.com/> - simone_drumond@hotmail.com.

apresentam maior defasagem, e, inclusive as áreas em que ela se encontra em aprendizagem para posteriormente construirmos todo um projeto pedagógico para seu desenvolvimento de acordo com as suas necessidades.

Cada criança é única, com ou sem alguma deficiência, e, é merecedora de todo o nosso respeito e solidariedade. Não incluímos deficiências, mas sim inteligências e TODAS possuem várias inteligências e precisamos aprender como ensiná-las descobrindo como elas aprendem. Por isso, o trabalho que realizo junto às famílias, educadores e terapeutas é o de informar a todos sobre as características da Síndrome de Down, do Autismo, do TDAH, da Dislexia, entre outros diagnósticos, e, na prática mudar o olhar e a mente de todos os pilares da Inclusão com essa conscientização da necessidade de aprendermos mais e na convivência com nossas crianças prestarmos mais atenção aos sinais que elas nos dão. Refletir e reavaliar sempre o nosso fazer e aprender a oferecer os recursos de estimulação global no concreto e pedagógico de acordo com cada perfil.



Fonte: Autoras (2022)

“Como as aves, as pessoas no contexto da inclusão são totalmente diferentes em seus vôos para desenvolver habilidades e transcender, mas iguais no direito de voar”.

(Adaptado de Judite Hertal, por Neusa Venditte e Simone Ischkanian)

2. DESENVOLVIMENTO

VAMOS JUNTOS APRENDER A ENSINAR, DESCOBRIR NOVOS CAMINHOS E RECURSOS QUE FACILITEM A REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO COM EXCELÊNCIA.

Atualmente, o sistema de ensino tem uma necessidade extrema de adotar um especial cuidado voltado para as práticas pedagógicas, convertendo o processo de ensino e aprendizagem em uma educação inclusiva, sempre respeitando a diversidade, sem esquecer que o papel de uma escola moderna deve ser ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, com o intuito de promovê-la, a fim de torná-la um cidadão pleno. Neste sentido o Projeto Conviver e Inclusão tem projetado significativas possibilidades aos pais, educadores e terapeutas do Brasil e demais nacionalidades do planeta azul. Uma escola inclusiva é bem conceituada por toda comunidade, por representar um desafio, dado que exigia mudanças na forma de ensinar; exigia maior capacitação de professores, para saber lidar com várias problemáticas, cujo foco era assistir ao aluno pelas vias da inclusão.

Nos dias atuais, o sistema de ensino precisa ter um olhar especial para práticas pedagógicas, transformando o ensino em uma educação inclusiva, respeitando a diversidade. Enquanto psicopedagoga comprometida com a educação globalizante, “o meu papel em uma escola moderna é de ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos no contexto da inclusão, a fim de que todos se tornem um cidadão pleno de possibilidades”, (Neusa Venditte, 2022).

Inclusão: o que significa? Na sociedade atual, ouve-se, com frequência, falar de inclusão. Afinal, o que significa incluir? Segundo o dicionário Aurélio (2010), incluir significa inserir algo, em algum lugar. Isso consiste em um processo de inserção. Desta forma, o termo inserção se refere a incluir, ou seja, pode-se dizer que neste contexto faz menção à inclusão de

peças em algum lugar. Desse modo, podemos considerar o lugar onde se aprende formalmente a ler e escrever, como a escola. No entanto, em pleno século XXI, ainda se questiona, se nossas escolas já superaram as metodologias e práticas vivenciadas anteriormente na educação. Tudo indica que, a despeito de apregoar mudanças, a escola ainda continua ressaltando determinada resistência em não priorizar uma nova prática que, como uma linguagem mais abrangente, alcançaria resultados que oportunizassem mais o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Percebe-se assim que não bastam apenas recomendações técnicas, e, nem receitas prontas a serem seguidas, mas deverá haver uma mudança na forma de pensar em relação ao outro, de maneira que se valorize a diversidade e as necessidades das pessoas. Mantoan (2003) afirma que um novo paradigma do conhecimento está surgindo: trata-se de aceitar o outro em suas diferenças; visto que, este século é considerado a era da comunicação e da informação, cujas fronteiras, rompem com um passado que insiste em resistir às mudanças de um novo tempo; mas a escola não pode ignorar as mudanças que fazem parte da sociedade. Para que realmente a educação inclusiva aconteça na prática, faz-se necessário uma reestruturação geral, visto que a escola deverá tornar-se aberta à criação de novas possibilidades de conhecimento (MANTOAN, 2003).

Uma Educação Inclusiva significa oferecer oportunidades equitativas a todos os alunos, incluindo também aqueles com deficiências severas, e para a realização desse atendimento especial relacionado à sua especificidade, devendo ser levado em consideração, vários aspectos, tais como: idade, localidade, etc., com intuito de prepará-los para uma vida digna e participativa na sociedade vigente.

No Projeto Conviver e Inclusão de Neusa Venditte e no Método de Portfólios Educacionais SDHI - Inclusão, Autismo e Educação - promovemos um conceito de criança evolutivo e transcendente; segundo Kramer

(2006) as mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade contribuíram positivamente para um novo olhar em relação à criança, a educação globalizante e principalmente nos aspectos que envolvem a inclusão.

Conforme Brasil (1994, p. 32):

[...] crianças e adolescentes com deficiência não precisam e não devem estar fora das instituições de ensino regular de qualquer nível, mas que têm os mesmos direitos que qualquer outro, com ou sem qualquer tipo de deficiência. E ainda: Aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Para Venditte e Ischkanian (2022, p.5), para alcançar tais desígnios, gestores governamentais devem comprometer-se a projetar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza focados em projetos e planos, para as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

UMA DAS AVALIAÇÕES DO PROJETO CONVIVER E INCLUSÃO, ABORDAM AS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO APLICADA AO PERFIL PSICOEDUCACIONAL.

Para Neusa Venditte o PEP3 (Perfil Psicoeducacional) é um instrumento de avaliação voltado para indivíduos com suspeita de autismo ou outros distúrbios do neurodesenvolvimento.

Seu resultado possibilita descrever padrões adequados e irregulares de comportamentos que comprometem o aprendizado. A partir da análise dos dados é possível elaborar programas educacionais de acordo com as características de cada um.

É apropriado para testar crianças entre 6 meses e 12 anos de idade cronológica.

Áreas de Avaliação

O PEP 3 avalia 7 áreas do desenvolvimento: imitação, coordenação viso-motora, percepção, coordenação motora ampla e fina, performance cognitiva e cognição verbal.

Avalia também 4 áreas do comportamento.

Cada área tem suas provas específicas, totalizando 131 itens.

A área da imitação é composta de 16 itens, os quais avaliam capacidades de imitar através de atividades corporais, de manipulação de objetos e de linguagem. A capacidade de imitação tem implicações para as performances sociocomunicativas, o que a torna especialmente significativa nos transtornos invasivos do desenvolvimento.

A área da coordenação viso-motora envolve a integração olho mão e habilidades motoras finas, que são essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Já a área da percepção é composta de 15 itens que testam o funcionamento das modalidades sensoriais (visual e auditiva), necessárias para que a criança possa selecionar e organizar um estímulo recebido.

As áreas da coordenação motora fina e ampla avaliam através de 16 e 18 itens respectivamente, habilidades que são pré-requisitos para as atividades de vida diária (AVDs), como, por exemplo, abrir uma tampa, subir escadas e pegar uma bola. Por fim as áreas do desempenho cognitivo e da cognição verbal, intrinsecamente relacionadas no desenvolvimento do pensamento e da linguagem - são avaliadas através de 26 e 27 itens, respectivamente, envolvendo habilidades, por exemplo, para contar e nomear letras do alfabeto, de imitação, de compreensão de conceitos, etc.

O PEP 3 leva em consideração não somente atrasos do desenvolvimento, mas também respostas e comportamentos consistentes com o diagnóstico do autismo, como por exemplo, a presença de ecolalia ou maneirismos. Tais comportamentos são avaliados quanto à peculiaridade, frequência, intensidade e duração, com base naqueles itens descritos na Escala de Autismo Infantil (CARS) (Schopler, Reichler & Renner, 1988).

Vantagens do PEP 3 e forma de avaliação

A cooperação das crianças durante a aplicação do PEP 3 é possibilitada através da minimização da necessidade da linguagem e de controle do tempo, apresentação de material atrativo e resistente, e flexibilidade em sua aplicação (Mesibov, Schopler, Schaffer & Landrus, 1988, citados em Schopler & Cols, 1990).

Da mesma forma, não se utiliza cronômetro ou qualquer outro instrumento formal para gerenciamento do tempo, a não ser um controle do

número de tentativas da criança para resolver cada tarefa, conforme explicitado em detalhes no manual do PEP 3.

O material do teste é padronizado e envolve materiais como encaixes de madeira coloridos livram de imagens, fantoches, objetos com suas respectivas fotografias, bolinhas de sabão e massinha de modelar. A apresentação de cada item pode ser feita verbal ou gestualmente e, até mesmo, através de demonstração pelo examinador.

O examinador observa, avalia e anota a resposta da criança durante o teste. Para cada resposta, há três possibilidades de registro: adquirido (a criança realizou a tarefa com sucesso), não adquirido (a criança não conseguiu realizar a tarefa) e emergindo (a criança conseguiu realizar a tarefa com a ajuda do examinador).

Tenho repetido em todos os lugares por onde ministro cursos e palestras e realizo atendimentos e avaliações que a verdadeira Inclusão só acontece quando os 3 pilares desse processo são parceiros: a família, a escola, que juntamente com os terapeutas trabalham como uma equipe multidisciplinar com o objetivo de tornar possível a construção de aprendizagem dessa criança. Nenhuma criança é obrigada a provar que consegue aprender, mas nós precisamos aprender como essa criança aprende e assim poder ensinar através dos recursos e estratégias que ao longo do processo são revistos e a nossa conduta reavaliada para atingirmos os nossos objetivos.

Para isso conteúdos precisam ser adaptados conforme o perfil daquela criança. O PEP 3 é uma avaliação excelente e faz o levantamento das áreas de maior ou menor habilidade e das emergentes que são as áreas em que a criança apresenta maior prontidão para a aprendizagem e que nos permitem planejar um programa educacional que levará essa criança ao desenvolvimento das habilidades e dos conceitos básicos necessários para a sua aprendizagem.

Com o Perfil Psicoeducacional e a Programação das Atividades as adaptações são de fato realizadas conforme as necessidades da criança. Vocabulário adequado com maior clareza e objetividade, tamanho das letras, espaçamento, imagens limpas para apoio concreto, entre muitas outras coisas.

Existe todo um trabalho que precisa ser realizado todos os dias com a criança em casa, como também nas terapias, até que alcançamos o

objetivo de preparar de fato essa criança para a verdadeira Inclusão. A escola tem a obrigação de ser mediadora nesse processo tornando acessível essa construção em parceria com a família e a equipe de profissionais que atende a essa criança.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM O AMPARO DA LEI

Conforme a LDB nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996 em seu capítulo V, da Educação Especial, art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº9394/96, Capítulo V, Art.58, 1996).

As transformações de referências curriculares indicam que não cabe ao aluno adaptar-se à escola de tal forma como ela foi construída, mas sim a escola é que deve se articular, se planejar, junto a sua equipe de docentes, para atender a toda diversidade da qual fazem parte alunos PCDs. Entende-se, portanto, que o aluno precisa receber uma educação especializada dentro do contexto regular do ensino. Todas as crianças são sujeitos de direitos. No entanto, nos afirma o MEC (2009, p.36):

O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças, seus limites; uma escola que dê conta da diversidade sociais das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando o apoio de instituições e especialistas quando necessário. É uma meta a ser seguida por todos aqueles comprometidos com a educação inclusiva.

Acreditamos que a partir do momento em que a criança é inserida no meio escolar, vai pressionar as escolas a entender que a educação moderna respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, tenha ele alguma deficiência ou não.

Estamos aqui frisando que incluir não consiste apenas em matricular alunos PCDs nas escolas, ignorando suas peculiaridades. Ou seja, colocar alunos na sala de aula e esquecer que entre eles há crianças carentes de uma atenção especial, cabe à escola adotar um perfil de acolhida e apoio simultâneos, pois tanto o professor quanto o aluno precisarão de tal

suporte necessário à ação pedagógica; assim, com esse apoio, efetiva-se uma aprendizagem de sucesso.

Segundo Aguiar (2004, p.15):

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças, possibilitando que elas aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, quer sejam de origens física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Assim, os gestores devem ser capazes de reconhecer e responder às diversas necessidades de seus discentes, respeitando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade escolar.

O respeito e a valorização do aluno PCDs exigem que estabelecimentos de ensino e profissionais estudem e reflitam sobre inclusão, visando oferecer melhores condições de acesso e permanência na escolarização. Oferecer melhorias nas condições da escola significa preparar gerações para viver a vida em plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos permitir contradições, nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que nos sacrifiquemos, pois nada pode se comparar ao resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos. Neste aspecto o Projeto Conviver e Inclusão possibilita formações continuadas por todo Brasil e atendimentos presenciais e híbridos. A mentora, pedagoga e Psicopedagoga Neusa Venditte tem amplo conhecimento para uma formação coesa e transcendente na inclusão e em ABA com programas específicos e individualizados para os pais, educadores e terapeutas do Brasil.

Frisamos que a escola deve resgatar o seu papel de ensinar, considerando o potencial de aprendizagem do seu alunado e não ficando estagnada nos limites e necessidades especiais de cada aluno.

O acesso ao saber deve ser garantido a todos!

O argumento de que “sempre foi assim” e “é difícil de mudar” é, portanto, irrelevante e descabido, quando se pretende, de fato, construir uma escola para todos; não esta escola que está aí, mas uma outra escola, justificável pela necessidade de reconhecermos que “TODOS” não permitem exceção.

Devemos Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

Assim, Konkel, Andrade e Kosvoski afirmam da seguinte forma: O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir processos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade e as necessidades dos aprendizes. Antes das rampas físicas, as escolas precisam construir rampas pedagógicas. É possível avançar quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada (2015, p.5781).

Conforme o conceito de inclusão escolar estabelece o intuito da capacitação dos professores é permitir que todos os alunos, sem exceções possam frequentar o ensino regular, evitando que se crie escolas “apartadas” ou um tipo de ensino separado só para os alunos com deficiência, o que os excluiria do convívio com os demais, tirando a possibilidade do desenvolvimento humano e criativo desses alunos.

Pais, educadores e terapeutas - Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito das crianças com necessidades especiais ao acesso, à permanência na escola e a educação de qualidade foram fixados na Declaração de Salamanca, em 1994; onde se afirma que se faz necessária a ajuda de professores capacitados, para atender as necessidades específicas dessas crianças. No Projeto Conviver e Inclusão de Neusa Venditte e no Método

de Portfólios Educacionais SDHI - Inclusão, Autismo e Educação – acreditamos que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.



A educação, incluindo a especial, fundamenta-se no princípio da equidade (que reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional); prevê, especificamente, a formulação de políticas públicas educacionais reconhecedoras das diferenças e da necessidade de condições diferenciadas para a efetivação do processo educacional.

Tais perspectivas compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo em todas as fases de sua vida, afinal “todos nascemos para transcender”!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONKEL, Eliane Nilsen. ANDRADE, Cleudane. KOSVOSKI, Deysi Maia Clair. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. Pontifícia Universidade Católica (PUC), 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

VENDITTE, Neusa e ISCHKANIAN, Simone H.D. **Vamos juntos aprender a ensinar e descobrir novos caminhos e recursos que facilitem**

a realização de um trabalho com excelência. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/06/vamos-juntos-aprender-ensinar-descobrir.html>. Acesso em 28/06/2022

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angela dos Santos Sousa Alves¹

Renata Cristina da Conceição Barros²

Verônica Cristina P. de Amorim³

INTRODUÇÃO

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001)

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República, fazendo surgir condições para um

-
- 1 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Administração e Supervisão Escolar pela AVM, Aluna do programa de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA-BR. Professora de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. angela-dossantossousa@yahoo.com.br.
 - 2 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FEUC), Aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. Professora de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. renatinhavoritosa@hotmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia com licenciatura Plena pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense - RJ, em julho de 2013. Especialização em Educação Especial pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense – RJ, em dezembro de 2014. Aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, em parceria com o instituto IDEIA-BR. veronicaamorim382@gmail.com.

desenvolvimento cultural e tecnológico no país.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 22) assegura que “[...] o Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]”. Por isso, a importância de buscarmos diferentes compreensões sobre como se exprime a infância em distintos momentos e espaços e considerar que estas concepções se entrelaçam e se interpenetram nos períodos da história, além de deixarem um legado para as compreensões atuais. KUHLMANN (1998) entende que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN, 1998, p. 30)

Ao percorrer por todos os níveis e etapas, salienta-se a Educação Infantil, como um período inigualável para o início do processo e assegurar o atendimento educacional especializado às crianças de zero a cinco anos, possibilita a conquista e a troca de saberes por meio das brincadeiras e interações. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. (HORN, 2004, p.61)

Para assegurar a inclusão e aprendizagem de todos os alunos é necessário estimular e incentivar a formação dos professores e propiciar uma rede de apoio entre famílias, alunos, equipe escolar e profissionais de saúde que atendam as crianças com necessidades educacionais especiais.

Pouco a pouco, observam-se progressos nas interações da criança com seu meio mais próximo. As expressões de afetividade vão se especializando, tornando cada vez mais fortes as interações sociais. (ALMEIDA, 1999, p.47)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva consiste na educação especial dentro da escola regular reafirmando que a escola é um espaço para todos e contribuindo para a diversidade, uma vez que, considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum período de sua vida escolar.

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1998, p.123)

O conceito de educação inclusiva ganhou maior destaque a partir da proposta de “escola para todos” com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta é um documento regulado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o propósito de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Tais propostas são realizadas segundo o movimento de inclusão social, cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial, que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. Desse modo,

A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela “... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”. (MENEZES, 2001)

A concepção de inclusão necessita ser ampliada e a Declaração nos mostra a seguinte afirmação:

Incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou

culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (BRASIL,1994, p.6)

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (BRASIL, 1998, p.32)

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. (FREIRE, 1996, p. 136)

O trabalho concebido pelos educadores especiais procura assegurar apoio tanto para as crianças público-alvo quanto aos professores, evidenciando a articulação de práticas entre Educação Especial e a Educação Infantil. A prática docente da Educação Especial ocorre por meio do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais e prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16)

Para Gasparetto a educação é um direito de todos:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir um ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente. (GASPARETTO, 2001, p.124)

O professor de atendimento educacional especializado além de ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos da área deverá frequentar e concluir um curso de especialização em AEE que integra o Programa de formação continuada de professores na educação especial, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil. Como reforça Carlos Brandão e está especificado na letra da lei, “o atendimento deverá ser ministrado por

professor capacitado o que pressupõe que o profissional deva se manter sempre atualizado para atender as necessidades de seu alunado, o que é condição fundamental para o sucesso da proposta.” (BRANDÃO, 2007: 129-34).

A educação inclusiva busca resgatar alunos que eram segregados em sala de aula devidos às suas deficiências como necessidades socioeducacionais e distúrbios de comportamento. Conforme estabelece a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A Educação Especial e Inclusiva é de fundamental importância no espaço educacional, pois a mesma tem um propósito em comum de cultivar o bem-estar entre os alunos e toda comunidade escolar, bem como prepará-los para viver na sociedade.

As práticas inclusivas surgiram no século XXI com o movimento dos direitos humanos defendendo a ideia de que a escola deve se basear nas habilidades dos alunos e não em suas deficiências e só assim esses alunos teriam a oportunidade de interagir ao lado dos seus colegas de turma recebendo o apoio de todos e se sentindo inseridos no âmbito educacional.

Muitos educadores começaram a ter a preocupação com a inclusão, foi o que ampliou a busca e a defesa dos princípios básicos a fim de obter toda aceitação das pessoas com necessidades, eles passaram a elaborar as suas práticas de inclusão nas salas de aula buscando oferecer uma integração para os alunos com deficiência e sem deficiência, possibilitando que todos participassem de forma ativa no processo de tomada de decisões e na elaboração das práticas educativas direcionadas pelo professor a fim de adquirir a aprendizagem significativa, promovendo a participação de todos. Segundo Arroyo (1998, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

A abordagem adequada dessas práticas educativas, gera na vida do aluno com necessidades específicas melhoras significativas que podem ser percebidas na vida cotidiana.

A criança na escola aprende regras, rotina, aprende a conviver em sociedade, a ter limites de espaço, de si mesma e a conhecer o seu corpo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p.3) enfatiza que:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para que tudo isso aconteça de forma natural e com facilidade deve-se ter um convívio amigável entre o professor e os alunos, pois para aprender e incluir se faz necessário que as duas partes integrantes do processo se sintam bem, pois não há aprendizagem sem vínculo, e, ela deve ser realizada de forma natural e espontânea, tornando um processo prazeroso.

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- O princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;
- A sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural;
- Toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular e fazer parte da vida comunitária;
- A construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalhos coletivos proporcionam maior aprendizagem para todos;
- A inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-aluno, família professor, professor comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico;
- A inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua

entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico;

- O projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos, e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessários;

- O professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;

- O sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades;

- A modificação do processo de avaliação e do ensino: avaliação qualitativa dos aspectos globais como competência social, necessidades emocionais, estilos cognitivos, formas diferenciadas de comunicação, elaboração e desempenho nas atividades;

- Uma maior valorização das possibilidades, das aptidões, dos interesses e do empenho do aluno para a realização das atividades, participação nos projetos e trabalhos coletivos;

- A priorização, além do acesso à cultura e ao conhecimento, do desenvolvimento da autonomia e independência e autoconceito positivo pela participação social;

- A escola e sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes, reconhece as dificuldades e se adapta às peculiaridades de cada aluno;

- Uma gestão democrática e descentralização com repasse de recursos financeiros diretamente à escola para reestruturação e organização do ambiente, da sala de aula, e para as adaptações que se fizerem necessárias;

- O êxito do processo de aprendizagem e da inclusão depende da formação continuada do professor, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica.

CONCLUSÃO

A primeira infância é uma fase decisiva na vida das crianças, pois elas conquistam capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão interferir na sua vida adulta, diante disso, cuidar da Educação Infantil é cuidar do futuro das nossas crianças. Elas têm o direito de se manifestar inteiramente com oportunidades específicas à sua faixa etária. Diante disso, o foco deve estar nas potencialidades das crianças explorando as áreas que elas se identificam e se desenvolvem e entendendo e auxiliando-as.

Patto afirmou (1997, p.319), “a educação para o mundo humano se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos”.

Todas as crianças aprendem juntas, no mesmo ambiente, independentemente de suas características sociais.

Essa reflexão é no sentido de pensar nas mudanças relacionadas à inclusão desde a educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica e é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar, pois é o período mais sensível no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças com necessidades específicas.

O direito à educação inclusiva não se restringe ao acesso, compreende também o desenvolvimento de suas potencialidades para a plena participação em igualdade de condições.

Os professores de educação infantil possuem um papel significativo na inclusão, pois necessitam dispor de conhecimentos específicos sendo necessário ter um olhar especial promovendo a educação com sentido e formação e não apenas transmissão de conhecimentos e, sim, construindo laços afetivos, autonomia e respeito ao próximo.

As escolas vêm discutindo e refletindo sobre o seu real papel ao nível de inclusão dos alunos com necessidades específicas com a finalidade de estabelecer e contribuir de forma significativa no âmbito educacional e com o intuito de colocar em prática a educação para todos de forma igualitária, oferecendo um caminho acessível para a inclusão acontecer independentemente das especificidades encontradas no processo escolar e buscando inserir na sociedade como um ser ativo, pensante e político.

Vale destacar que não existe um modelo pronto de práticas de ensino,

modelos pedagógicos e nem estratégias elaboradas sobre intervenções que facilite milagrosamente a prática de inclusão. O que temos são educadores, pais, alunos, escolas, políticas públicas, diretrizes, leis e simpatizantes, que procuram sanar essa discrepância social/ educacional com o intuito de obter espaços físicos com acessibilidade, melhoria de ensino com materiais pedagógicos adaptados como livros em braile e outros materiais interativos e uma sociedade acolhedora que saiba que a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro independentemente das suas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo**: (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal 2016.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 21 nov. 2011.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – FETAC. Disponível em <http://www.fetac.com.br> apostilas > alfabetização PDF.

Acesso em 12 jun 2022.

EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21: INCLUSÃO NA SALA DE AULA - ACADEMIA - 2022 (fusedlearning.com) acessado em 07/06/2022.

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

GASPARETTO, M. E. R. F. Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOIA, Michele. A inclusão de crianças na escola: o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem. RJ: Wak Editora, 2018.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

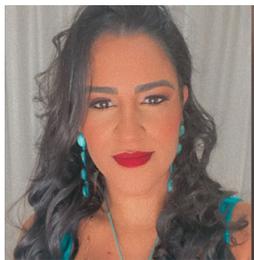
MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 06 jun 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Hérica Cristina Oliveira da Costa - Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ. Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ). <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>. Email: h_co_c@hotmail.com



Thaís Ribeiro Corrêa Pinto - Educadora, Pedagoga, Bacharel em Educação Física, Especialista em Gestão e Implantação da Educação a Distância, Tutora na área de Educação com ensino superior, Formação em Coaching/Gestão de Pessoas e Gestora da Rede Municipal de Itaguaí – RJ/ e-mail: thaisribeiro.unopar@outlook.com.



EDITORA
SCHREIBEN