

FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Rafaela Marchetti
Maira Juliana Tessarin
[Orgs.]



FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Rafaela Marchetti
Maira Juliana Tessarin
(Orgs.)

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rafaela Marchetti, Maira Juliana Tessarin [Orgs.]

Formação de gestores e educadores do programa de educação inclusiva: direito à diversidade.

São Carlos: Vertes Educacional, 2025. 69p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-01-97596-2 [Digital]

1. Inclusão. 2. Educação. 3. Escola. I. Título.

CDD – 370

Revisão Linguística: Vertes Educacional LTDA.

Editoração Eletrônica: Jéssica Veloso Morito

Identidade Visual e Capa: Jéssica Veloso Morito

Conselho Científico da publicação:

Rafaela Marchetti (Prefeitura Municipal de São Carlos), Maira Juliana Tessarin (Prefeitura Municipal de São Carlos).



Vertes Educacional LTDA.

www.verteseducacional.com.br

São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POTENCIALIDADE DO ENSINO COLABORATIVO NA SALA REGULAR DE ENSINO.....	5
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	9
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA IDA VINCIGUERRA: UM ESBOÇO EM CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO.....	13
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA INDÍGENA NO CENTRO DIA: DESMISTIFICANDO ESTEREÓTIPOS E VALORIZANDO DIVERSIDADES...	28
EDUCAÇÃO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS E RESULTADOS EM SALA DE RECURSOS.....	33
HORTA TERAPÊUTICA NO INSTITUTO ACORDE: PROMOVENDO INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA NATUREZA.....	39
PARCERIA ENTRE PROFESSOR COLABORATIVO E PROFESSOR DE SALA REGULAR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO.....	44
PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA.....	49
FORMAÇÃO CONTINUADA: SENSIBILIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.....	52
PARCERIA FAMÍLIA-PROFESSORES NA ABORDAGEM DA COOPERAÇÃO: RUMANDO À AUTONOMIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	57
IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO CEMEI DÁRIO RODRIGUES: UMA EXPERIÊNCIA DE AEE E TRANSFORMAÇÃO DE ESPAÇO.....	62

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POTENCIALIDADE DO ENSINO COLABORATIVO NA SALA REGULAR DE ENSINO

Amanda Daiane Machado
Ana Cláudia Machado
Amaraysa Cirino de Souza

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações afetivas como potencialidade do Ensino Colaborativo na Educação Especial nas salas regulares de ensino. No contexto da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, o Ensino Colaborativo é uma estratégia importante para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, constitui-se também como uma diretriz fundamental para o fomento da cultura inclusiva nas escolas da rede pública (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021).

Entre os objetivos específicos deste estudo, destacam-se: compreender a relevância da criação de laços afetivos em sala de aula, tanto no ensino regular quanto na educação especial; bem como investigar a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e analisar a parceria entre o professor regente e o professor especializado em Educação Especial. O problema de pesquisa que orienta este estudo é o seguinte: “como as relações de afetividade podem agir como vertente potencializadora do Ensino Colaborativo, influenciando positivamente a inclusão e a permanência dos educandos na escola?”

A educação especial visa promover a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais, assegurando igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de suas habilidades. Nesse contexto, a afetividade desempenha um papel essencial, pois estabelece vínculos que são fundamentais para a aprendizagem e o bem-estar emocional desses estudantes. A relação afetiva entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem envolve a criação de conceitos essenciais, como confiança, respeito e solidariedade, que são indispensáveis para a construção do conhecimento (Stopa et al., 2022).

Em suma, a metodologia deste trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica, por meio de leituras sistemáticas de documentos orientadores e materiais publicados em livros e *sites*. O método utilizado é qualitativo, buscando captar os aspectos subjetivos e particulares da temática, com o objetivo de alcançar os objetivos propostos.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o material do curso Educação Especial para Profissionais da Educação (1ª edição/2022), ofertado pelo Governo do Estado de São Paulo, o Ensino Colaborativo pode ser compreendido como um modelo de parceria clara

entre profissionais da educação, que se dedicam conjuntamente a enfrentar os desafios do ensino para estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Esse modelo propõe a articulação entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, promovendo o desenvolvimento integral do estudante dentro do espaço onde ele passa a maior parte do tempo: a sala de aula comum. A lógica é que, ao ser inserido em uma classe regular, o estudante deve ter acesso a todos os recursos necessários para sua aprendizagem, incluindo o apoio direto do professor especializado em Educação Especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Essa perspectiva se conecta à visão de Masetto (1997), que defende a importância de considerar a densidade afetiva presente na sala de aula. Para ele, o educador não deve ignorar as experiências emocionais vividas pelos estudantes, mas utilizá-las como aliadas no processo pedagógico. Relacionar essas vivências afetivas com as atividades escolares e os conteúdos curriculares transforma a sala de aula em um espaço de vivências significativas. Essa abordagem permite a construção de uma metodologia que promova tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a diminuição de comportamentos indisciplinados, resultando em um ambiente mais produtivo e harmonioso.

A capacitação oferecida pelo Governo do Estado de São Paulo destaca que, quando os docentes da sala de recursos e os professores das classes regulares trabalham de forma colaborativa, eles criam um ambiente educativo dinâmico e inclusivo. Essa atuação conjunta possibilita a articulação de metodologias pedagógicas inovadoras, alinhando a prática docente com a necessidade de considerar os aspectos emocionais dos estudantes. Dessa forma, as estratégias pedagógicas do Ensino Colaborativo não apenas atendem às demandas específicas de estudantes com deficiência, mas também promovem um clima escolar que valoriza a participação e o aprendizado de todos.

Além disso, o Ensino Colaborativo minimiza as distinções de papéis entre os profissionais envolvidos, pois se baseia na premissa de que cada docente contribui com o melhor de seus conhecimentos e habilidades para o processo educativo (Governo do Estado de São Paulo, 2022). Essa prática se alinha à visão de Masetto (1997), que atribui ao professor o papel de mediador entre o conteúdo escolar e as vivências afetivas dos estudantes, reforçando a ideia de que a aprendizagem só se torna significativa quando é permeada por relações interpessoais positivas e respeito mútuo.

A educação inclusiva exige práticas pedagógicas inovadoras que promovam uma aprendizagem significativa e garantam igualdade de oportunidades a todos os alunos. Nesse cenário, o Ensino Colaborativo, conforme destacado na Política de Educação Especial do Estado (São Paulo, 2021), emerge como uma estratégia eficaz para integrar alunos com necessidades educacionais específicas nas salas regulares de ensino. As relações afetivas, neste contexto, assumem um papel crucial, funcionando como um facilitador do processo de inclusão, especialmente quando vistas como potencialidades que contribuem para a construção do conhecimento por meio da confiança, respeito e solidariedade entre os envolvidos.

A afetividade possui uma abordagem ampla, pois envolve manifestações tanto psicológicas quanto biológicas, englobando sentimentos e emoções (Wallon, 1968). É, portanto, de extrema relevância que o professor adote uma postura de observador em sala de aula. Nesse contexto, Ferreira e Mendes (2011,

p. 151) afirmam que “sendo a aprendizagem uma ação cognitiva e social, mediada pela cultura, ela faz com que os envolvidos no processo de aprendizagem tenham um olhar para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.”

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo ganha destaque como estratégia fundamental para a inclusão educacional, especialmente no âmbito da Educação Especial. A articulação entre o professor regente, responsável pela sala de aula regular, e o professor especializado em Educação Especial deve ser baseada em um diálogo contínuo e respeitoso, no qual os saberes de ambos se complementem. Segundo Gately e Gately Junior (2001), essa interação requer uma comunicação aberta e uma colaboração ativa que priorizem o benefício do estudante. Além disso, o Ensino Colaborativo pressupõe que a acessibilidade curricular seja tratada como um eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem. A presença de alunos com e sem deficiência na mesma sala regular demanda estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a afetividade e a inclusão deixam de ser aspectos isolados e passam a integrar a essência das práticas educacionais, fortalecendo o vínculo professor-aluno e garantindo uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

O diálogo, como ponto central desse modelo, possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e acolhedor. O Ensino Colaborativo oferece uma visão ampliada do papel dos educadores, mostrando que o trabalho conjunto entre professores da sala regular e especialistas em Educação Especial não apenas facilita a inclusão, mas também potencializa o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos os envolvidos. É, portanto, um modelo que reafirma o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária (São Paulo, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar a relação professor-aluno, considerando o papel do professor de forma ampla e multifacetada. Nesse contexto, o termo “professor” abrange os agentes do Ensino Colaborativo: o docente da turma regular e o especializado em Educação Especial. A pesquisa explorou as intersecções entre ensino regular e educação especial, destacando a relevância da afetividade e da metodologia inclusiva no contexto da sala de aula.

Os dados ressaltam que a consolidação do Ensino Colaborativo, ancorado na afetividade, no diálogo e na cooperação, representa um passo fundamental para a construção de uma educação pública mais inclusiva, equitativa e transformadora. No cenário atual, os desafios da sala de aula, marcados pela diversidade, exigem a implementação do Ensino Colaborativo. Esse modelo promove a articulação qualificada entre o professor regente da classe comum e o professor especializado, potencializando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação.

O plano do Governo do Estado de São Paulo visa consolidar essa abordagem em escolas da rede estadual, transformando-as em ambientes inclusivos. O Ensino Colaborativo emerge como o modelo mais adequado para efetivar a educação inclusiva, pois promove a coautoria pedagógica e evita a segregação em sala de aula. Esse modelo busca superar a lógica de paralelismo entre os

processos educativos dos estudantes com e sem deficiência, priorizando a interação e a inclusão como princípios estruturantes do ensino.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Sueli Heloísa Doriguetto; MENDES, Ana Silvia Cury Abbade. As relações e interações no espaço escolar, mediadas pela afetividade. *In: Aluno ensinante e professor aprendente*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.

GATELY, S. E.; GATELY JUNIOR, F. J. *Understanding coteaching components*. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Material**. Curso da Educação Especial para Profissionais da Educação. 1ª edição. São Paulo, 2022.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 92, de 28 de setembro de 2021**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. São Paulo, 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ensino colaborativo na rede pública de ensino do estado de São Paulo**.

STOPA, Paula Cristina (*et al.*). **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática. São Carlos: EDESP – UFSCAR, 2022.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Daliane Mayra Basso

INTRODUÇÃO

O objetivo desse resumo expandido é por meio de uma revisão de literatura, explorar obras e extrair informações a respeito da Aprendizagem de crianças com autismo. Com palavras-chaves: Autismo; ABA; intervenção; educação.

Na introdução deste artigo, foi citado primeiramente as informações básicas da Educação Especial, de acordo com as principais políticas públicas: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, as informações importantes sobre Autismo (TEA), de acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 e os ganhos de desenvolvimento, interação e integração com o uso da Análise do comportamento aplicada (ABA).

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento à pessoa com deficiência durante longo período foi caracterizado como capacitista, com a ideia de condições limitadas, onde o indivíduo “deficiente”, teria essa condição para sempre: inválido e incapaz.

É possível compreender que o direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil é algo historicamente recente e por isso as Políticas Públicas de interesse à Pessoa com Deficiência são no intuito de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade às Pessoas com Deficiências para combater o preconceito sofrido por estas e diminuir a marginalização delas.

AUTISMO

O Transtorno do Espectro do Autismo, para Bezerra (2018), é:

[...] uma disfunção do cérebro, em que o comportamento social, a capacidade de comunicação e a faculdade de raciocínio não se desenvolvem normalmente. Afeta a assimilação sensorial, provocando nos autistas uma super-reação a certas sensações (vistas, sons, odores, e assim por diante) e uma sub-reação a outras. Os danos do autismo produzem uma gama de traços de comportamento incomuns. Os sintomas, que em geral aparecem antes dos três anos, podem variar muito de uma criança para outra (BEZERRA, 2018, p 189- 204).

A classificação recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), engloba as definições de: autismo, a síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo e o Transtorno Global do

Desenvolvimento, agora em uma só categoria nomeada como: Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, dividido por níveis de gravidade com sintomas característicos.

Segundo Matos (2018), os primeiros sintomas de TEA, podem surgir na primeira infância, ou seja, a partir dos três anos, porém em alguns casos, já se torna perceptíveis sinais de TEA nos primeiros meses de vida. Esses sinais seriam o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais, de comunicação e a falta de reciprocidade afetiva. Além disso, crianças com TEA, podem apresentar limitação na comunicação não verbal, nas expressões gestuais inexistentes, utilizar a mão de um adulto para pegar um objeto, não apontar e nem fazer gesto que expressem pedido, apresentar dificuldade para responder a sinais visuais e ter dificuldade de se expressar por meio de mímicas.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA)

Sabe-se que intervenções e métodos educacionais com base na psicologia comportamental podem reduzir os sintomas do autismo e promover uma melhora nas habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos. Esse método de intervenção e ensino é conhecido como a análise do comportamento aplicada ou ABA, sigla em inglês para Applied Behavior Analysis (CAMARGO, RISPOLI; 2013)

A terapia Análise do Comportamento Aplicada, (ABA) é a ciência que avalia, explica e muda o comportamento. O princípio do reflexo condicionado operacional como base teórica é determinado por Burruss Frederick Skinner (1904-1990). Aos olhos do condicionamento operacional, o comportamento é aprendido durante a interação entre o indivíduo e o ambiente físico ou social, explicam Anadão, Rocha e Cordeiro (2020), a fim de aumentar ou reduzir comportamentos apropriados e inadequados, acrescenta Ribeiro (2016).

A principal característica do programa ABA é a utilização de trocas para obter resultados. Gonçalves (2011) menciona que, com o tempo, as consequências naturais do próprio comportamento permitem que os alunos continuem aprendendo.

As habilidades geralmente ensinadas em situações individuais são comportamentos sociais (como contato visual e comunicação funcional), comportamentos acadêmicos (como leitura, escrita matemática) e higiene. A redução de comportamentos, como agressão, estereótipos, automutilação, agressão verbal, também faz parte da terapia comportamental porque esses comportamentos podem interferir no desenvolvimento e integração de indivíduos com diagnóstico de autismo. Os professores ajudam os alunos a solicitar suporte, aprender sem erros e repetir muitas vezes em diferentes ambientes e situações.

DESENVOLVIMENTO

Martins (2020), aponta que a intervenção precoce tem o intuito de promover e potencializar o desenvolvimento de crianças com o objetivo de integrar a criança TEA em ambientes escolares, sociais e familiares.

De acordo com Nascimento e Souza (2018), a inclusão de alunos com TEA é reforçada pela Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Há a garantia que esses alunos, sejam incluídos em salas de aula comum e com direito a professora de educação especial colaborativa exclusiva ou não, em casos de necessidades comprovadas. Nesse caso, é essencial que haja uma intervenção psicopedagógica eficaz, que atenda às necessidades particulares dos alunos.

As intervenções baseadas em Análise Do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser realizadas por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais da área de educação. Mas é necessário que seja um trabalho metódico de avaliação, planejamento e um processo de implementação e avaliação contínua.

De acordo com Bezerra (2018), o método ABA envolve um ensino individual e intensivo de habilidades necessárias, desde comportamentos sociais, comunicação, comportamentos e vida diária. Além disso, também diminui os comportamentos inadequados como estereotípias, agressões, fugas. Estes comportamentos interferem diretamente na integração do indivíduo em sociedade.

As habilidades são ensinadas em situação individual, com instruções ou dicas com hierarquias de ajuda (aprendizagem sem erro), diversas vezes até que exista a generalização da aprendizagem, com o uso de consequências favoráveis ou positivas, chamadas de reforçadores.

Com esse público tendo acesso a escola, são gerados novos desafios, principalmente aos professores e a toda comunidade escolar, no sentido de possibilitar uma educação inclusiva, que não só permita o acesso, mas consiga incluir o aluno em sua totalidade, oportunizando uma educação de qualidade, com um currículo adequado, uma boa organização escolar e uma estratégia pedagógica que atenda às especificidades.

CONCLUSÃO

Esse artigo enfatiza que a pesquisa bibliográfica com o tema Autismo (TEA), vem crescendo de forma significativa, e na busca por um tratamento eficaz, a análise do comportamento aplicada como tecnologia é a ferramenta principal para o sucesso.

A Análise Comportamental Aplicada é apontada como recurso muito eficiente para trabalhar as dificuldades desencadeadas pelo autismo. Apesar disso, hoje no Brasil, existem poucos profissionais capacitados para atuação.

Por isso, esse estudo mostra sua relevância com o intuito de mostrar que crianças, jovens, adultos com autismo precisam trabalhar suas habilidades para se desenvolverem e ligarem com a sociedade e a Análise do Comportamento Aplicada com recursos individuais promove esse desenvolvimento.

Independentemente do tipo de deficiência, toda pessoa deve ter acesso à educação em escolas comuns e instituições especiais, as quais não devem ser extintas após todos os alunos com deficiência se maticularem em escolas comuns. Pelo contrário, essas instituições devem funcionar como um apoio às escolas comuns, diretamente com os alunos e/ou multiplicando seus conhecimentos e práticas com os demais profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. F. A importância do método ABA – análise do comportamento aplicada – no processo de aprendizagem de autistas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, n. 10, v. 06, 2018.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013.

GONÇALVES, A. D'A. Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo. **Dissertação** (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

MARTINS, J. dos Santos. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFP, 2020.

MATOS, do S. P. R. As Dificuldades de Aprendizagem em Pessoa com Autismo e as Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada-ABA. **Journal of Specialist**, [S.l.], v. 1, n. 4, 2018.

NASCIMENTO, G. A; SOUZA, S. F de. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA IDA VINCIGUERRA: UM ESBOÇO EM CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO

Flavia Camila Gomes
Savana Janaina da Encarnação Polaci
Aline Nathalia Ferreira Marques

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trazer aspectos do Projeto Político Pedagógico (2023-2027) do CEMEI Professora Ida Vinciguerra relacionados à Educação Especial e apontar, dentro da perspectiva de monitoramento constante do PPP as ações desenvolvidas. Ao longo do processo de elaboração do PPP, a modalidade se configurou como um dos elementos centrais na discussão, com isso foi construído no plano de ação do documento um bloco de metas e estratégias específicas referentes à Educação Especial, a fim de orientar o trabalho em equipe e plano de gestão da unidade.

O CEMEI Ida atende turmas de fase 4, 5 e 6 e educação bilíngue com turma multisseriada de primeira instrução em LIBRAS. É localizado no bairro Jockey Club, que conta com outras duas unidades escolares: CEMEI Juliana Peres (0 a 3 anos) e EMEB Dalila Galli (1º ao 9º ano). O bairro conta também com equipes de Unidade de Saúde da Família e o Centro de Referência de Assistência Social. Tais características favorecem a busca por ações intersetoriais no âmbito local, o que tem sido uma prática de gestão nos dois CEMEIs do bairro e potencializam ações relevantes ao público atendido.

A Educação Especial na unidade escolar tem sido historicamente desenvolvida por meio de forte parceria entre os CEMEIs do bairro, buscando diálogo sobre o processo contínuo de desenvolvimento das crianças, orientação às famílias para a busca pela avaliação multidisciplinar e intervenção precoce, bem como estratégias para oferta do Atendimento Educacional Especializado e ensino colaborativo em ambas as unidades. A demanda de Educação Especial é alta, portanto, a parceria entre as duas unidades tem sido fundamental na efetivação de tais estratégias. Até o ano de 2022 o CEMEI Profa Ida Vinciguerra não contava com sala de recursos na unidade escolar. Em 2023 foi aberta a sala de recursos no período da tarde e ao final de 2024 no período da manhã, o que ampliou o número de profissionais atuantes nessa parceria.

O Projeto Político Pedagógico do CEMEI Profa Ida Vinciguerra foi elaborado ao longo dos anos de 2022 e 2023. Ao longo do período, na metodologia para coleta de dados do PPP foram utilizados:

- documentos de referência da escola, como os projetos político pedagógicos anteriores, ordens de serviço e ofícios enviados;
- observação participante e registros de discussões ao longo das reuniões com docentes, funcionários e colegiados da escola;

- questionário do PDDE interativo, acrescido de questões abertas junto ao corpo docente, qualificação das respostas distribuindo-as em “pontos positivos/ pontos de atenção/ desafios internos/ desafios que dependem de ações externas”;
- Questionários enviados às famílias e dinâmica de colocar em relevo as prioridades após sistematização das respostas;
- Coleta de dados com as crianças realizada pelas professoras;
- Reunião específica com grupo de funcionários;
- Reunião geral de equipe;
- Disponibilização do documento em elaboração; e
- Abertura do documento em construção para consulta.

Na coleta de dados com as famílias, foi utilizado um questionário estruturado com perguntas abertas relacionadas ao levantamento do que julgavam importante na escola pensando: a) no desenvolvimento das crianças? b) na estrutura da escola? c) na relação escola-família? Também foram trazidas questões abertas sobre as qualidades e aspectos que precisam ser melhorados na escola na perspectiva dos familiares.

Após a leitura de todas as respostas, foram destacadas palavras-chave e proposta a dinâmica colocando em relevo com os familiares, nos quais foram convidados a pintar a palavra que julgavam mais pertinente. Usando a estratégia da nuvem de palavras, o tamanho das palavras era condizente com o número de respostas que com ela convergiam.



Nessa dinâmica, foram destacadas as palavras “bons profissionais”, “substituição” [docente quando há ausências], “trabalho em equipe”, “gentileza”, “acolhimento”, “transparência”, “participação”, “educação especial”, “inclusão”, “diversidade no ensino”, “boa alimentação”, “leitura”, “interação”, “música”, “alegria”, “passeios”, “convivência”, “brinquedos”, “respeito” e acrescidas as palavras “informação” e “não maltratar”.

Na discussão docente, foram levantados os seguintes pontos relacionados à educação inclusiva: 1) Acolher as diferenças e ajudar cada criança a se desenvolver. 2) Tornar a escola inclusiva de fato. 3) Promoção de trocas efetivas entre professora de Educação Especial e da sala regular. 4) Professora de Educação Especial no período da manhã e da tarde.

A partir da dinâmica “pontos positivos/ pontos de atenção/ desafios internos/ desafios que dependem de ações externas” foi elaborado o quadro das

potencialidades e desafios identificados pela equipe docente referentes à educação inclusiva:

POTENCIALIDADES	DESAFIOS
A escola tem disposição e talentos para isso. A comunidade já tem uma característica inclusiva.	Recursos Humanos Especializados, Colaborativos.
	Oferta de assistência especializada na rede de saúde.
	Trabalho interdisciplinar e multidisciplinar considerando a rede de ensino.
	Superar barreiras atitudinais.
	Melhorar estrutura física e os materiais disponíveis.
	Garantia de sala de recursos nos dois períodos.
	Estrutura física da Unidade Escolar - nos falta uma sala disponível para os atendimentos.

Nas discussões com funcionários, foi apontada importância, por se tratar de uma escola bilíngue, da busca por situações de comunicação com intérprete de LIBRAS, profissional com quem a unidade ainda não conta, apesar de ter crianças, funcionário e, à época, pais surdos.

A partir das discussões, buscou-se no plano de ação estabelecer metas com estratégias possíveis de buscar implementar ao longo dos quatro anos de vigência do PPP. O quadro a seguir apresenta os objetivos, estratégias e ações convergentes, como indicadores do monitoramento, do trabalho desenvolvido buscando implementação do documento elaborado a partir dos anseios conjuntos:

META: PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS				
Objetivo	Estratégias	Ações	2023	2024
<i>Acolher as diferenças e ajudar cada criança a se desenvolver.</i>	Identificação das necessidades, potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas pela criança e como será o trabalho na escola	Construção de um plano de atendimento individualizado e colaborativo (em conjunto professoras regulares e AEE)	Drive compartilhado entre professoras de ed especial e regulares https://drive.google.com/drive/folders/1bkK8P7SJTGBF3mZrvF2kRyWtv3kTKIPw?usp=drive_link HTPCs sobre PEI e registros: 22/05/2023; 05/06/2023 Revisão dos planos 3 bimestre (EE) e construção de relatórios finais 4º bimestre (EE)	Drive compartilhado entre professoras de ed especial e regulares https://drive.google.com/drive/folders/1PkDuKzFbDwAbRbZaoKqGqm7cbSd5RIeh?usp=drive_link

				Ação definida no planejamento: reuniões no início do ano letivo da(s) professora(s) regular(es) com as famílias das crianças com diagnóstico Envio para as famílias do AEE de documentos para descrição dos atendimentos e da identidade da criança (preferências/a versões) Elaboração do guia de seletividade alimentar Preenchimento pelas professoras regulares do questionário elaborado pela gestão com base no documento Diretrizes para elaboração de relatório escolar direcionado ao aluno com TEA (Instituto Neurosaber de Ensino) (Diretrizes-para-elaboracao-de-relatorio-escolar-direcionado-ao-aluno-com-TEA-1-1.pdf) Reuniões com professora bilíngue e instrutor surdo para
--	--	--	--	--

			construção PEI alunos bilíngue
	Estruturar documentação Ed Especial	Drive compartilhado com professoras de educação especial: modelos de registros SME; registro unidade; fichas de encaminhamento Pasta de cada criança atendida criada online para que os registro longitudinais contribuam para as transições Registros das trocas com outros profissionais integrados ao PEI	Continuidade do drive
Busca de parceria com as famílias, troca de informações, orientações sobre o desenvolvimento e necessidades da criança e tomada de decisão	Reuniões específicas (ex - instituições parceiras)	Encontro com as famílias (Juliana e IDA) 20/03/23 - Encontro de pais Educação Especial - prof EE e gestão 21/06- Encontro: Como lidar com a rigidez comportamental: Como construir comportamentos positivo - Parceria CRAS - roda de conversa com participação da psicologia para nos ajudar a pensar aspectos do cotidiano da criança Exposição mês de Abril com citações sobre as necessidades das crianças com TEA enviadas pelas mães atípicas - sensibilização da comunidade escolar Reuniões com instituições realizadas: Espaço Azul, USE (UFSCAR), Unidade Saúde da Família	Encontro com famílias atípicas: Escola que acolhe - troca de experiências com as famílias atípicas - com a participação da Prof Dra Cariza de Cassia Spinazola Exposição mês de Abril: cartaz com QRcodes indicativos sobre Autismo construído a partir de indicações professoras EE e mães atípicas Setembro Azul - Evento Bilíngue Seis reuniões pedagógicas com as mães atípicas/necessitam avaliação

				com as professoras Doze reunião com participação da gestão (coord/direção) Reunião com instituições parceiras/profissionais que realizam atendimento) sobre casos específicos: - ACORDE - ACORDE + relatório APAE + Conselho Tutelar + Unidade Saúde da Família - Profissionais de psicologia Sílabo Profissional de Psicologia e fonoaudiologia bilíngue - Escuta Especializada - Conselho Tutelar + CRAS Seis reuniões após observação in-loco Psicólogo SAEI APAE: Uma reunião após duas observações inloco com Fono SAEI APAE: Duas reuniões Psicóloga e fono SME. Construção conjunta de oito relatórios de encaminhamentos: avaliação multidisciplinar; documentação processo
--	--	--	--	---

				defensoria; acompanhamento de Psicologia; Escuta Especializada; Oftalmologia
		Promoção de 1 encontro Geral por semestre para trocas	HTPCs sobre PEI e registros: 22/05/2023; 05/06/2023	Não foi possível devido LEEI
	Buscar parceria para trocas com outros profissionais que atendem a criança	Construção de rede de apoio e comunicação - estruturação de rede de contatos		Profissionais acionados: Psicólogo e fonoaudiólogo SAEI APAE Intervenção Precoce APAE Instituto ACORDE Profissionais que promovem atendimento clínico
<i>Superar barreiras atitudinais</i>	Promoção de diálogo sobre as questões, dificuldades e troca de experiências exitosas Considerar as especificidades nos aspectos organizacionais da rotina escolar Promover diálogo de equipe sobre as especificidades	Formação em horário de trabalho, estudo e discussão em HTPC Momentos organizados para trocas entre professora regular e AEE Formação com funcionários	Em 2023, foram realizados diálogos em vários momentos, mas não conseguimos formalizar o estudo do livro proposto ou trazer mais profissionais para formação. Os momentos de troca foram maiores na elaboração do PEI. É uma ação a ser estruturada para o ano completo. O diálogo sobre as especificidades ocorreu em vários momentos, mas ainda não conseguimos uma formação específica. A proposta foi sugerida ao CEFPE de inclusão do tema nas paradas pedagógicas a serem também destinadas aos funcionários.	Em 2024, foram raras as oportunidades de discussão em grupo dado LEEI, foi dedicado um HTPC à Educação Especial (22/04/2024) para especificar a importância de objetivos palpáveis no PEI e apresentado depoimentos das famílias https://drive.google.com/file/d/1meDqqcz16wpr4eWrMJNjBjRcRuFXLihS

				p/view?usp=drive_link Em 2024, esse diálogo ocorreu mais com as professoras do colaborativo, houve licença maternidade da prof de educação especial e não foi atribuída substituição Um recurso utilizado para a troca de informações foi o preenchimento do questionário proposto pela gestão (vide pasta PEI) Reunião prof de Educação Especial Aline com as merendeiras e apresentação do Guia de Seletividade Alimentar Intensificou-se a preocupação com os comportamentos de fuga dada retirada dos controladores de acesso A coordenação pedagógica aproximou-se das dificuldades apresentadas pelas fases 4 manhã e também trouxe sugestões de materiais e estratégias pedagógicas As monitoras do SAEI APAE continuaram a
--	--	--	--	---

				atuação e buscaram ‘ Foram recebidos seis estagiários do curso de Educação Especial da UFSCar Formação merendeiras organizada pelo CEFPE durante Parada Pedagógica sobre Seletividade Alimentar VÁRIAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS EM 2024 DEMONSTRA M A NECESSIDAD E DE INTENSIFICA ÇÃO DAS AÇÕES RELACIONAD AS A META DE SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS ATTUDINAIS, COMPREEND ENDO A ESCOLA COMO UM DIREITO PLENO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
--	--	--	--	---

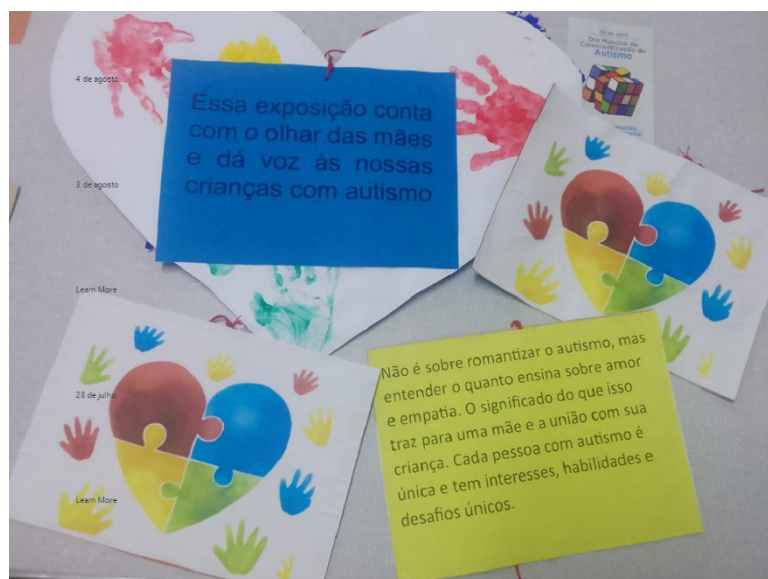
<i>Atingir quadro de profissionais adequado às necessidades de atendimento</i>	Contribuir nas discussões de Sistema sobre a construção da política pública da educação especial Levar as necessidades à SME e Comissão do Estatuto Envolver as famílias Manter parceria com CEMEI Prof Juliana Peres	Professoras de educação especial manhã e tarde AEE e colaborativo Quadro de apoio escolar e quadro de apoio colaborativo inclusivo Solicitação de atendimento na rede	Em 2023, contamos com o Apoio Colaborativo Inclusivo da APAE - manter os registros de comprovação de demanda. Continua a parceria para o AEE e colaborativo referente à manhã com o CEMEI Juliana PERes, pois não temos sala de recursos de manhã À tarde, tem se distribuído a atuação da professora de educação especial em AEE e colaborativo. Sobre a solicitação de atendimento de rede, houve participação ativa na Pré-Conferência de Educação em 20/10/23 a fim de levar e ajudar a sistematizar a demanda. Solicitação de contratação de intérprete de LIBRAS para a unidade Parceria com curso de Educação Especial UFSCar - estagiários	Professora de Educação Especial período da tarde atribuída Solicitação de aditamento para período da manhã (desistência da professora e não foi reatribuído) Auxílio no colaborativo com a parceria Juliana Peres manhã e tarde - 1 dia por semana por período Auxílio no colaborativo com a parceria Juliana Peres manhã e tarde - 1 dia por semana Duas monitoras SAEI APAE Licença maternidade agente educacional sem substituição Retirada controladores de acesso Solicitação de ampliação quadro SAEI APAE - não atendida Mudança na forma de encaminhamento - passa a ser via USF e não SME (decisão de rede) Busca por reunião de rede com USF e CRAS em parceria com Juliana Peres -
---	---	--	--	---

				não houve data disponibilizada pela USF e CRAS Reunião informal com visita da gestão ao Conselho Tutelar e solicitação de orientações Abertura da sala de recursos no período da manhã na reunião de demanda com a Supervisão e Departamento de Tecnologia Oficina de LIBRAS fases 5 e 6 ao longo de todo o ano letivo Solicitação de contratação de intérprete de LIBRAS para a unidade Parceria com curso de Educação Especial UFSCar - estagiários
--	--	--	--	--

<i>Estruturar a sala de recursos</i>	Melhorar estrutura física e os materiais disponíveis	Jardim Sensorial	Plantio de plantas aromáticas pelo Integral e doação de mudas pelo curso de agronomia da UNICEP	Jardim Sensorial: execução Parte 1 com emenda parlamentar
	Construir nos diferentes espaços da escola ambientes que possibilitem estratégias diferenciadas para o desenvolvimento da criança	Painéis Sensoriais Aquisição de materiais específicos Oficina para construção de materiais alternativos	Construção de painel sensorial estagiárias Ed Especial Exposição no Projeto Leitura no Espaço Diversidade de variados materiais alternativos	locar (percurso tátil, ervas aromáticas, jardineiras verticais, minhocário e composteira) Desenvolvimento de TCC agronomia UNICEP - composteira Compra de brinquedos pedagógicos para a sala de recursos Ainda não foi realizada a oficina de materiais alternativos

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Exposição Dia Mundial da Conscientização do Autismo em 2023, exposição posteriormente exposta no CRAS do bairro e na Secretaria da Pessoa com deficiência.



Exposição Dia Mundial da Conscientização do Autismo em 2024

JARDIM SENSORIAL



CEMEI PROF IDA VINCIGUERRA



Responsáveis técnicas:

Bióloga Nathalia Hristov

Eng. Ambiental Gabriela Rahal de Rezende

Antes	Depois

- Gramado de convivência



Em 2025, iniciamos o ano com professores de educação especial na unidade nos período da manhã e da tarde, reunião de alinhamento e continuidade da parceria com o CEMEI Juliana Peres, reunião com a coordenação da EMEB Dalila Galli para transição da documentação produzida relacionada ao PAEE, utilização de PDDE para adequações no espaço relacionada ao PAEE, discussão no planejamento trazida pela equipe (professores e funcionários) relacionada às necessidades referentes à inclusão e atendimento ao PAEE, retomada das solicitações sobre adequação do quadro funcional.



Conforme as discussões constantes na unidade escolar, existe uma complexidade inerente ao desenvolvimento de todas as nossas crianças. Em muitos casos, como na necessidade de suportes das crianças público da Educação Especial, muitos transcendem o que cabe apenas à escola. Contudo, buscar o caráter transversal que a Educação Especial deve assumir numa unidade, é também buscar a constante problematização coletiva do que pode ser feito nos caminhos dentro da escola, na construção intersetorial e na busca pela construção de políticas públicas efetivas ao encontro dessas necessidades, aspectos que se constituem como desafios cotidianos numa unidade escolar. Tendo em vista a complexidade do desenvolvimento integral de todas nossas crianças, a busca pela sensibilização à construção coletiva e transversalidade da Educação Especial na unidade escolar, nas diversas dimensões que a modalidade envolve, são elementos que perpassam os objetivos e ações desenvolvidas

Trazer a experiência de um PPP que tenha o desafio da construção de uma educação inclusiva como um de seus elementos centrais é o registro do esforço coletivo de que não haja marginalização da questão. É necessário, dentro dessa experiência, ressaltar a compreensão de que há dimensões educacionais e dimensões da saúde, as quais apesar do esforço da unidade no diálogo intersetorial estão para além das ações locais. E a construção de políticas da saúde para garantia do atendimento multidisciplinar é de extrema pertinência ao desenvolvimento das crianças. Assim como, o aprimoramento e o alcance da construção de equipes multidisciplinares educacionais, a garantia de um número de profissionais adequado às necessidades de suporte ao desenvolvimento educacional de nossas crianças. Entretanto, elucidar ações possíveis, em pequeno, médio e longo prazo dentro da unidade e o que nos cabe também apontar a outras instâncias, deve fazer parte do nosso compromisso educacional. A elaboração e monitoramento da Educação Especial no PPP de nossa unidade escolar é parte da consciência da importância do registro, realização e mensuração que podem ser valiosas em orientar, no âmbito educacional, passos fundamentais como parte desse processo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA INDÍGENA NO CENTRO DIA: DESMISTIFICANDO ESTEREÓTIPOS E VALORIZANDO DIVERSIDADES

Ana Julia Escrivano
Mariana Fernanda Braga Bogni
Fabio Henrique Bogni

INTRODUÇÃO

O Instituto Acorde, é uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, fundada em 1988, que tem por finalidade promover atividades que possibilitem crianças e adultos, com deficiências intelectuais, múltiplas síndromes e TEA a desenvolver suas capacidades e exercer plenamente seus direitos (SITE ACORDE, 2023). Atualmente, existem diversas unidades que prestam atendimentos, e dentre elas o Centro Dia, do qual será descrito a oficina. Neste local são atendidos os alunos com Deficiência Intelectual, acima de 18 anos, com propostas de ações para desenvolvimento de autonomia, independência, socialização, lazer, garantia de direitos e cidadania, além de favorecer o envelhecimento ativo e saudável das pessoas com deficiência. Dentre as ações desenvolvidas neste espaço, realizamos interface com saúde, assistência social e educação.

A Educação é um campo que, cada vez mais, tem reconhecido a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem as diferentes formas de aprendizagem e culturas. A inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos no processo educacional deve ser vista como uma oportunidade de ampliar o alcance da educação a todos, respeitando as individualidades e potencialidades de cada aluno. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser mediada pelas interações entre os alunos, permitindo que eles compartilhem e construam o conhecimento em conjunto.

A proposta deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica que teve como foco a semana de aprendizagem da cultura indígena, através de atividades práticas e interativas. O objetivo foi promover a compreensão da cultura indígena de forma inclusiva e respeitosa, permitindo que todos os alunos se engajassem ativamente no processo de aprendizagem.

Neste contexto, a pergunta de pesquisa que orientou a realização deste trabalho foi: "De que forma atividades pedagógicas inclusivas, baseando-se no tema Cultura Indígena, contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais de alunos com deficiência e transtornos, promovendo o protagonismo e a desconstrução de estereótipos culturais?"

O relato inclui a descrição de uma série de atividades planejadas para envolver todos os estudantes ativamente, integrando o concreto e o abstrato.

METODOLOGIA

A metodologia científica adotada neste estudo foi de abordagem qualitativa, com realização de grupo focal, seguido pela análise de conteúdo de Bardin (2011).

No contexto deste trabalho, as práticas pedagógicas foram planejadas e implementadas com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos sobre a cultura indígena, ao mesmo tempo em que se buscava a inclusão de alunos com diferentes habilidades.

A coleta de dados foi realizada de forma qualitativa, por meio de observações diretas, rodas de conversa e reflexões sobre os resultados observados. As produções dos alunos foram analisadas para verificar como as atividades impactam a percepção dos estudantes sobre a cultura indígena.

As práticas pedagógicas adotadas objetivaram promover mudanças nas percepções dos alunos, ao mesmo tempo em que buscava garantir a inclusão de todos, respeitando e valorizando o repertório de cada indivíduo e proporcionando experiências que os conectam de forma concreta e significativa ao conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de intervenção pedagógica com foco na cultura indígena foi estruturada em **seis atividades planejadas** para envolver todos os estudantes de maneira ativa, respeitando suas individualidades e proporcionando oportunidades de desenvolvimento cognitivo, motor e social. A seguir, apresentamos cada atividade realizada:

1. Levantamento dos Conhecimentos Prévios: Roda de Conversa sobre a Cultura Indígena

O objetivo desta atividade foi levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura indígena e estimular a reflexão e o compartilhamento de ideias.

A priori, foi feita uma roda de conversa, onde os alunos foram convidados a compartilhar o que já sabiam sobre os povos indígenas. A turma foi dividida em grupos de forma a garantir que houvesse uma troca de saberes, unindo alunos com diferentes habilidades – por exemplo, um aluno com facilidade de escrita com outro com facilidade de fala ou desenho. A proposta foi promover o protagonismo dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos nos processos de aprendizagem, ao invés de meros receptores de informações.

A proposta esteve alinhada com a Teoria Sociocultural de Vygotsky (2007), que enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ao proporcionar o compartilhamento de ideias, a roda de conversa não só estimulou o desenvolvimento da linguagem e comunicação, mas fortaleceu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que implica que um aluno pode realizar tarefas com o apoio de colegas mais experientes. Ao integrar diferentes saberes, buscamos um ambiente de aprendizado mais dinâmico, no qual as potencialidades de cada aluno são exploradas, e as dificuldades são vistas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

2. Desmistificação de Estereótipos: Mudança de Terminologias e Comparações Visuais

Essa atividade teve como objetivo desmistificar estereótipos sobre os povos indígenas, abordando mudanças de terminologias e comparando representações caricatas com a realidade.

Após a roda de conversa, fizemos uma discussão sobre as mudanças de terminologia, de "índio" para "indígena" e de "tribo" para "comunidade/terra indígena". Foram apresentados vídeos, imagens e entrevistas que contradiziam as representações estereotipadas de moradias, vestimentas e costumes dessa cultura. A atividade culminou em um quadro comparativo intitulado "o que eu pensava" e "o que eu aprendi", onde os estudantes puderam expressar suas reflexões por meio de escrita e/ou desenho.

A reflexão crítica sobre as terminologias utilizadas e a exposição a fontes autênticas de conhecimento indígena ajudaram a ressignificar a forma como os alunos viam essa cultura, afastando-os de representações caricatas e preconceituosas.

3. Atividade Prática: Jogo Tidymure

A vivência teve como principal objetivo conhecer brincadeiras típicas da cultura indígena e desenvolver habilidades motoras e cognitivas. Em grupos, os alunos foram apresentados ao jogo indígena *Tidymure*, adaptado para ser jogado no ambiente escolar. No jogo original, monta-se na areia uma pista retangular e nas duas extremidades são colocadas duas varetas de bambu fixadas no chão, em cada vareta há uma semente de milho e o objetivo é derrubar as sementes com uma fruta redonda. Para adaptação do jogo, foram utilizadas duas garrafas pets cheias de água (para substituir as varetas) e bolinhas de meia (para substituir a fruta redonda).

Para os alunos com mobilidade reduzida, foi montada uma pista na altura do peito com duas mesas de boliche, permitindo que jogassem sentados, utilizando os mesmos recursos descritos anteriormente.

A adaptação do jogo para garantir a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida, exemplifica a ideia de inclusão na prática pedagógica. O jogo, como recurso pedagógico, também demonstra a importância da aprendizagem lúdica para o desenvolvimento das capacidades motoras e sociais.

4. Conscientização e Apropriação do Vocabulário Indígena

O objetivo desta proposta foi introduzir palavras de origem indígena no vocabulário dos alunos e conscientizá-los sobre a importância cultural dessas palavras.

Para realização da atividade, foi feita uma apresentação de palavras de origem indígena no vocabulário português brasileiro, seguida de um jogo de bingo personalizado, onde os alunos deveriam identificar as palavras e suas origens. O jogo foi um recurso para reforçar o aprendizado de forma lúdica.

A utilização do jogo de bingo como ferramenta pedagógica mostra como as estratégias lúdicas podem facilitar o aprendizado. Além disso, ao utilizar palavras indígenas, os alunos não apenas ampliaram seu vocabulário, mas também passaram a reconhecer e valorizar a importância dessas culturas na formação do Brasil.

5. Roda de Conversa com Membros do Coletivo Indígena e Oficina de Grafismos

A atividade de fechamento teve como objetivo proporcionar uma vivência da cultura indígena e promover a reflexão sobre a importância cultural dos grafismos e pintura corporal. Para que fosse possível alcançar o objetivo descrito, a semana foi encerrada com uma roda de conversa com membros do Coletivo Indígena da UFSCar seguida por uma oficina de grafismos e pintura corporal. Durante a roda de conversa, os alunos tiveram a oportunidade de aprender diretamente com pessoas que vivenciam a cultura indígena.

A presença de representantes indígenas e a troca de experiências diretas com quem vive essa cultura são exemplos claros de como a Educação Intercultural pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A participação ativa e a troca de saberes entre as culturas é um aspecto defendido por Luria (1992), que aponta a importância de integrar diferentes contextos culturais para a formação do conhecimento. A prática de grafismos e pintura corporal também promoveram a expressão artística, fortalecendo a identidade cultural e o respeito pela diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades pedagógicas desenvolvidas durante a semana de aprendizagem sobre a cultura indígena, pode-se afirmar que a abordagem inclusiva adotada teve um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos. Ao promover atividades concretas e práticas, foi possível criar um ambiente no qual os estudantes se tornaram protagonistas de seu próprio aprendizado, colaborando ativamente uns com os outros.

Ao envolver os alunos em atividades que partiram de seu próprio repertório cultural e ao trabalhar com temas próximos de seu cotidiano, conseguimos reduzir barreiras cognitivas e emocionais, permitindo que o aprendizado fosse mais fluido e acessível. A desconstrução de estereótipos culturais, que muitas vezes são reforçados por visões distorcidas da cultura indígena, também foi um resultado importante dessa abordagem. Ao conhecer de forma mais detalhada a diversidade e a riqueza da cultura indígena, os alunos puderam romper com visões estereotipadas e ampliar seu horizonte cultural.

A valorização do conhecimento prévio e o protagonismo dos alunos nas atividades demonstraram que, quando se cria um ambiente de aprendizagem baseado nas possibilidades e não nas limitações, todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, são capazes de se engajar e aprender de maneira significativa. A inclusão, nesse contexto, não é apenas uma adaptação, mas um caminho para uma educação mais justa, que reconhece e potencializa a diversidade presente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2021.

LURIA, A. R. **A construção do comportamento humano**: estudos psicológicos. São Paulo: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS E RESULTADOS EM SALA DE RECURSOS

Lea Veras

INTRODUÇÃO

A Educação Especial busca atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem, promovendo inclusão, desenvolvimento cognitivo e autonomia. Dentro desse contexto, há um crescente debate sobre a adequação do método Montessori para estudantes da Educação Especial. Maria Montessori enfatiza a aprendizagem autônoma, a construção do conhecimento por meio de materiais concretos e um ambiente estruturado para incentivar a autodisciplina e a exploração ativa do conhecimento (Montessori, 2017).

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: **há espaço para integrar estratégias da Educação Montessori aos objetivos da Educação Especial e essa integração tem indícios de resultados positivos no desenvolvimento dos alunos?**

O objetivo deste artigo é discutir como os princípios Montessori, aplicados através da implementação de seus pilares no contexto dos atendimentos, podem contribuir para o desenvolvimento de alunos da Educação Especial a partir do estudo dos relatórios de fim de ano da Sala de Recursos em que a autora os atendeu, a fim de levantar um paralelo entre as estratégias adotadas e os resultados alcançados. Para essa análise, será apresentado um estudo de caso baseado nos relatórios de fim de ano referentes ao atendimento de 20 alunos.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa baseada em levantamento a partir dos relatórios de fim de ano de progresso dos alunos atendidos, entregues às famílias e à gestão da escola. As práticas foram embasadas nos pilares de uma Educação Montessori, adaptados ao contexto de atendimento em Sala de Recursos Multimídia:

- **Assumir-se na caminhada em se tornar um educador preparado:** O educador assume o papel de mediador da aprendizagem, oferecendo suporte individualizado e, no caso da Educação Especial para os alunos atendidos, promovendo o desenvolvimento das Habilidades Sociais e Funções Executivas. A formação contínua do educador é essencial, especialmente com base nos estudos de Del Prette & Del Prette (2018) e Diamond (2013) em harmonia com a literatura sobre Educação Montessori.
- **Construir um ambiente preparado:** O espaço físico é estruturado para estimular a autonomia dos alunos, garantindo acessibilidade, previsibilidade e com materiais organizados para serem convidativos ao seu uso.

A construção desse ambiente foi um processo contínuo e ajustado conforme as necessidades dos estudantes, embora tenha sido limitada às condições inerentes à situação de uma sala compartilhada.

- **Realizar atendimentos em grupos mistos:** A interação entre alunos de diferentes anos escolares permite a troca de conhecimentos, a colaboração e o desenvolvimento social. Aqueles que demonstram maior domínio das habilidades trabalhadas reforçam seu aprendizado ao modelar ou ajudar os colegas, enquanto os de menor domínio tendem a se engajar nas atividades pelo exemplo dos mais maduros e tendem a desenvolver suas habilidades com menos entraves do que se fosse apenas a modelagem do educador, promovendo um ambiente inclusivo e dinâmico.
- **Permitir escolha de atividades previamente elaboradas:** Os alunos têm a liberdade de escolher entre atividades estruturadas, dentro de um conjunto previamente planejado pelo educador. Esse processo incentiva a autonomia, a responsabilidade e a autodisciplina.
- **Promover e Proteger a Concentração:** Para estimular o foco e o engajamento, são oferecidas atividades desafiadoras e envolventes. A educadora resguarda esse estado de concentração, intervindo apenas quando há desvio das três regras fundamentais do ambiente Montessori: preservar a própria integridade, respeitar os outros seres vivos e cuidar do ambiente. Além disso, ao intervir apenas quando necessário, permite-se que os alunos explorem, interajam e aprendam com seus próprios erros e falhas, favorecendo um aprendizado mais autônomo e significativo.

Foram analisados os relatórios finais dos 20 alunos atendidos pela autora, distribuídos entre os anos escolares do 1º ao 9º ano, sendo duas alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com diferentes diagnósticos e identificações, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), além de alguns alunos sem nenhum tipo formal de identificação ou diagnóstico. Destes sem identificação ou diagnóstico, a maioria foi encaminhada para avaliação multidisciplinar mediante autorização da família.

A coleta de dados foi feita por meio de relatórios detalhados dos atendimentos, que descrevem as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e os avanços observados em cada estudante.

RESULTADOS

3.1 Distribuição dos Alunos por Sexo e Diagnóstico

A distribuição de alunos atendidos demonstra uma maioria de diagnósticos de TEA (9) seguido por alunos sem laudo (6), como o indicado na Tabela 1. Apenas 6 dos 20 alunos eram do sexo feminino. Um aluno possuía tanto diagnóstico de TEA quanto identificação de AH/SD.

Tabela 1. Distribuição dos alunos atendidos por ano escolar, sexo e diagnóstico/ Identificação

Ano Escolar	Sexo	TEA	TDAH	DI	AH/SD	Sem laudo
1º	Masculino	2				2
5º	Masculino			1		
6º	Masculino	2				
7º	Feminino		1			1
	Masculino		1			1
8º	Masculino	1	1	1		1
	Masculino	1			1	1
9º	Feminino	1				
	Masculino	2				

3.2 Estratégias Adotadas e Resultados Alcançados

A seguir, as estratégias que, na avaliação da autora, surtiram maior efeito para os resultados observados mais proeminentes de cada aluno atendido.

1º Ano

Agnaldo¹ (Sem laudo, encaminhado para avaliação multidisciplinar): Letras e números de lixa, jogos de memória, jogos dos sons, histórias ilustradas. Resultados: Maior reconhecimento de letras e fonemas, melhora na coordenação motora fina e no entendimento dos números e suas quantidades.

Daniel (Sem laudo): Jogos sonoros com objetos concretos, fichas para contação de histórias, atividades de contagem com números de lixa. Resultados: Maior participação em atividades numéricas, avanço na interação social.

Gael (TEA): Desafios cognitivos, bordado e jogos matemáticos, dinâmicas de grupo. Resultados: Melhoria na tolerância à frustração, maior independência na escolha de atividades.

Natanael (TEA, encaminhado para avaliação multidisciplinar de AH/SD²): Materiais concretos, atividades de robótica, jogos de fonemas, letras de lixa. Resultados: Melhora na alfabetização, engajamento na robótica, avanço na socialização.

¹ Os nomes são fictícios, e o sexo de cada pessoa é indicado pelo uso de nomes tradicionalmente reconhecidos como masculinos ou femininos na sociedade.

² Quando surgiu a hipótese de AH/SD, ela foi explicitada no documento de encaminhamento para avaliação multidisciplinar, conforme orientação da gestão da Educação Especial da Rede Municipal de São Carlos, garantindo o direcionamento à equipe adequada para essa identificação.

5º Ano

Junior (DI): Letras e números de lixas, associação de fonemas e grafemas, trabalho em pequenos grupos. Resultados: Maior autonomia em atividades práticas, maior tolerância às frustrações, progressos na alfabetização.

6º Ano

Douglas (TEA): Participação em projeto de robótica, confecção de tabuleiros, dinâmicas sociais. Resultados: Maior interação em grupo, evolução no raciocínio lógico.

Marcos (TEA): Participação em atividades manuais de artesanato e artísticas precedidas de leituras, liderança na confecção de bonecos de feltro, participação em projeto de robótica. Resultados: Maior disposição para socializar, avanços na interpretação de textos.

7º Ano

Adriano (TDAH): Pixel art, graffiti e artes manuais, jogos concretos. Resultados: Maior engajamento criativo, evolução na colaboração em equipe.

Alessandro (Sem laudo, encaminhado para avaliação multidisciplinar): Atividades culturais, discussões étnico-raciais, música (violino, por ser um instrumento que já tocava). Resultados: Aumento da reflexão pessoal, maior engajamento em atividades colaborativas.

Cilene (TDAH): Jogos de tabuleiro, role-playing para comunicação com mediação, projetos colaborativos. Resultados: Melhor interação em grupos, maior concentração em tarefas.

Paloma (Sem laudo, EJA): Apoio à alfabetização, trabalho com textos temáticos. Resultados: Melhora na leitura e escrita, aumento da confiança.

8º Ano

André (Sem laudo, encaminhado para avaliação multidisciplinar de AH/SD): Projetos de médio prazo com função de planejamento e colaboração, participação em projeto de robótica, escrita e leitura compartilhada de regras de jogos. Resultados: Maior autonomia e organização, engajamento, progresso na leitura crítica e na assertividade.

José (TDAH): Construção de jogos com temática da saúde e das relações étnico-raciais levando a planejamento e liderança em atividades cooperativas dinâmicas de médio prazo. Resultados: Maior controle emocional, aprimoramento da atenção, engajamento em atividades de grupo.

Milena (DI): Jogos interativos, planejamento de atividades guiadas com objetivo social. Resultados: Momentos de engajamento social, mas houve dificuldade em frequência regular e os projetos não foram colocados em prática.

Dante (TEA e AH/SD): Atividades autônomas, artes como meio de expressão, projeto de protagonismo estudantil. Resultados: Destaque na autonomia e maior assertividade, contribuição para eventos escolares.

Raissa (Sem laudo, EJA): Cartões de 3 partes, projetos temáticos, leitura de textos na temática das relações étnico-raciais. Resultados: Maior socialização, desenvolvimento da autonomia, melhoria na leitura e escrita.

Yolanda (TEA): Testagem dos jogos montados, artes como forma de expressão. Resultados: Maior engajamento em atividades de grupo, avanços em lógica matemática.

9º Ano

Aurélío (TEA): Rotinas estruturadas, materiais de apoio visual. Resultados: Maior organização nas atividades, avanço na comunicação.

Aron (TEA, encaminhado para avaliação multidisciplinar de AH/SD): Trabalhos em grupo com função de planejamento e execução, colaboração em momentos de interação com alunos surdos. Resultados: Evolução na independência, maior engajamento acadêmico, melhoria da autoestima e da assertividade.

Giovana (TEA): Atividades de socialização em projetos colaborativos, liderança em projeto de sensibilização sobre neurodivergências com foco no autismo. Resultados: Melhoria nas habilidades sociais, maior participação escolar, melhoria da autoestima, assertividade e escrita.

Cada aluno apresentou desafios específicos e os princípios Montessori mostraram-se eficazes na adaptação do ensino às suas necessidades individuais. A seguir, um resumo das estratégias aplicadas e os resultados observados:

- **Uso de materiais concretos:** Jogos de montar, letras de lixa, bordado, pixel art e tabuleiros ajudaram a reforçar habilidades motoras e cognitivas, levando a maior engajamento e retenção do aprendizado.
- **Previsibilidade no ambiente preparado:** Atendimentos estruturados com autonomia guiada permitiram que os alunos escolhessem atividades previamente elaboradas, promovendo independência na organização das tarefas e autoavaliação do progresso.
- **Mediação em atividades colaborativas:** Trabalhos em pequenos grupos mistos incentivaram interações sociais estruturadas, resultando em melhoria na socialização e habilidades comunicativas.
- **Planejamento e realização de projetos:** O acompanhamento individualizado dentro de propostas de projetos com mediação adequada para auxiliar os alunos no seu planejamento e execução, com intervenções pontuais e apenas quando essenciais, permitindo que buscassem a autocorreção, contribuiu para avanço no controle emocional e maior tolerância à frustração, além de uma maior flexibilidade cognitiva.

Os resultados reforçam que um ambiente estruturado, com autonomia e mediação adequada, impacta positivamente o desenvolvimento das Habilidades Sociais e das Funções Executivas dos alunos da Educação Especial.

DISCUSSÃO

A aplicação dos pilares de sala Montessori no contexto da Educação Especial mostrou-se compatível com os objetivos da área, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das Habilidades Sociais e das Funções Executivas.

Esse levantamento apresenta um paralelo entre as estratégias adotadas e os resultados alcançados, destacando padrões como:

- **Uso de materiais concretos**, que favorecem a aprendizagem sensorial e ativa;
- **Atividades colaborativas**, promovendo socialização estruturada;
- **Autonomia e flexibilidade quanto ao erro**, permitindo que os alunos desenvolvam independência na aprendizagem;
- **Apoio emocional e mediação contínua**, auxiliando no controle da ansiedade e no enfrentamento de desafios.

Os resultados indicam que, ao oferecer um ambiente estruturado que estimule a independência, os alunos desenvolvem mais plenamente suas competências sociais e cognitivas. Observou-se também que a implementação dos pilares exige adaptações e uma mediação contínua por parte do educador, garantindo que todos os alunos se beneficiem do processo. Além disso, as intervenções são realizadas apenas quando necessário, permitindo que os momentos de erro também se tornem oportunidades de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que há espaço para integrar os princípios Montessori à Educação Especial de forma alinhada com os objetivos de desenvolvimento das Habilidades Sociais e das Funções Executivas. Os avanços observados nos 20 alunos atendidos reforçam que a autonomia, a exploração ativa e o ambiente estruturado são estratégias eficazes para alunos com diferentes necessidades educacionais.

Para futuras pesquisas, sugere-se investigar a aplicabilidade do método Montessori em contextos específicos da Educação Especial, como para alunos com déficits severos de comunicação ou dificuldades motoras mais acentuadas. Além disso, recomenda-se um estudo longitudinal para avaliar os impactos a longo prazo dessa abordagem.

REFERÊNCIAS

DEL PRETTE, Zilda AP; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Editora Vozes Limitada, 2018.

DIAMOND, Adele. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

MONTESORI, Maria. **A Descoberta da Criança**. Campinas: Editora Kirion, 2017.

HORTA TERAPÊUTICA NO INSTITUTO ACORDE: PROMOVENDO INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA NATUREZA

Giovanna Keppe Pisani
Mariana Fernanda Braga Bogni
Fabio Henrique Bogni

INTRODUÇÃO

O Instituto Acorde, é uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, fundada em 1988, que tem por finalidade promover atividades que possibilitem crianças e adultos, com deficiências intelectuais, múltiplas síndromes e TEA a desenvolver suas capacidades e exercer plenamente seus direitos (SITE ACORDE, 2023). Atualmente, existem diversas unidades que prestam atendimentos, e dentre elas o Centro Dia, do qual será descrito a oficina. Neste local são atendidos os alunos com Deficiência Intelectual, acima de 18 anos, com propostas de ações para desenvolvimento de autonomia, independência, socialização, lazer, garantia de direitos e cidadania, além de favorecer o envelhecimento ativo e saudável das pessoas com deficiência. Dentre as ações desenvolvidas neste espaço, realizamos interface com saúde, assistência social e educação. O projeto Horta Terapêutica propõe transformar o espaço da instituição em um local de aprendizado e convivência por meio da interação com a natureza, oferecendo um ambiente onde os assistidos possam se desenvolver de forma lúdica e terapêutica.

Projetos de hortas terapêuticas em ambientes educacionais demonstram resultados positivos tanto no desenvolvimento de habilidades motoras quanto no aumento da autoestima dos participantes. Segundo Meneghini et al. (2023), o cultivo de hortas auxilia "na redução do estresse e da ansiedade, promovendo saúde mental e socialização entre os participantes". Além disso, a prática do cultivo incentiva o aprendizado sobre alimentação saudável e sustentabilidade ambiental, gerando impacto direto na qualidade de vida dos envolvidos (Meneghini et al., 2023, p. 71). Outro estudo realizado em uma escola para alunos com deficiência intelectual ressalta que a criação de hortas "permite que os alunos desenvolvam uma relação mais íntima com o meio ambiente, compreendendo melhor o ciclo de vida das plantas e aprendendo sobre a importância da preservação" (Carvalho e Silva, 2013, p. 1921). O projeto da horta no Instituto ACORDE segue essa mesma linha de promover a educação ambiental inclusiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e conectados com a natureza.

OBJETIVO GERAL

Promover o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dos assistidos através da interação com a natureza, utilizando o cultivo de hortaliças como ferramenta terapêutica e educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ensinar sobre o ciclo de vida das plantas e a produção de alimentos saudáveis; estimular o desenvolvimento de habilidades motoras finas e amplas através dos diversos passos incluídos no processo de cultivo; reduzir o estresse e a ansiedade dos assistidos por meio da atividade de jardinagem; promover o trabalho em equipe e a responsabilidade compartilhada; integrar diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, artesanato, educação física, psicologia e terapia ocupacional.

METODOLOGIA

1.1 *Criação da Horta*

1.1.1 Captação de materiais: O primeiro passo foi buscar parcerias com viveiros locais, hortas comunitárias e empresas de jardinagem para a doação de mudas e materiais necessários. Essa etapa foi fundamental para garantir o sucesso inicial do projeto e promover a colaboração da comunidade com o Instituto ACORDE.

1.1.2 Planejamento do espaço: O segundo passo foi a definição das espécies a serem cultivadas, como hortaliças e ervas. A escolha das plantas foi realizada em conjunto com Luciana Ferrari, voluntária que participa ativamente no planejamento e elaboração do projeto.

1.2 *Atividades Práticas*

1.2.1 Plantio, manutenção e colheita:

Para os momentos de plantio, reunimos todos os assistidos próximos à horta e iniciamos com uma breve apresentação do projeto, destacando a importância da atividade para o bem-estar e aprendizado de todos. Introduzimos Luciana, que ficou responsável pela orientação técnica do plantio e conduziu o grupo com entusiasmo e paciência. Organizamos o espaço em formato de meia-lua, rearranjando as cadeiras de forma que todos pudessem observar a horta e acompanhar a participação dos colegas, o que favoreceu a **integração** e o **aprendizado coletivo**. A dinâmica de observar uns aos outros também incentivou o engajamento e o entendimento dos passos envolvidos no plantio.

O plantio foi realizado em duplas, permitindo que cada assistido tivesse seu momento de interação direta com a terra e as mudas. Explicamos individualmente para cada participante as **estruturas das plantas** e os passos detalhados do processo de plantio, incluindo como retirar cuidadosamente as mudas dos recipientes, posicioná-las corretamente e firmá-las na terra. Essa abordagem personalizada ofereceu **atenção individual** a cada assistido e facilitou o **aprendizado prático**, com instruções claras para cada fase do processo.

A participação foi excelente: quase todos os assistidos se envolveram com entusiasmo e curiosidade. Apenas dois optaram por não participar diretamente, mas acompanharam ativamente o processo e contribuíram observando e incentivando os colegas.

A colheita ocorreu em duas etapas (28/11/2024 e 09/12/2024), seguindo a mesma dinâmica do plantio. Os assistidos colheram utilizando ferramentas necessárias, exploraram texturas e aromas das hortaliças e compartilharam suas impressões sobre o crescimento das mudas. Os alimentos colhidos foram entregues à cozinheira e consumidos nas refeições, fortalecendo a autonomia e satisfação dos participantes.

1.2.2 Oficinas educativas:

Foram realizadas oficinas abordando temas como alimentação saudável e a importância da preservação ambiental. Luciana realizou uma oficina de montagem de um varal de temperos e ervas para ser deixado na cozinha do Instituto ACORDE. Durante a atividade, os assistidos participaram da seleção, preparação e montagem de ervas como manjerição, alecrim, hortelã e orégano, que foram dispostas no varal para secagem. A atividade possibilitou que os assistidos tivessem um maior contato com os aromas e texturas das ervas, estimulando a percepção sensorial e o apreço por ingredientes naturais.

INTERVENÇÕES TERAPÊUTICAS

A horta foi e continuará sendo utilizada como um cenário fundamental para atividades terapêuticas, realizadas tanto em grupo quanto de forma individual, com foco na redução da ansiedade, aumento da autoestima e promoção do bem-estar emocional dos assistidos (Meneghini et al., 2023, p. 79). As atividades terapêuticas desenvolvidas na horta criam um ambiente acolhedor, que promove um estado de relaxamento e conexão com o momento presente, contribuindo para o alívio do estresse e o fortalecimento da saúde mental.

INTERDISCIPLINARIDADE

O projeto da Horta Terapêutica envolveu a colaboração de profissionais de diversas áreas, promovendo uma experiência educativa e terapêutica completa e adaptada para os assistidos. A integração de diferentes disciplinas potencializou os benefícios do projeto. Nas oficinas de artesanato, foram criadas placas de identificação para as verduras, temperos e vegetais plantados na horta, além de pinturas em pedras para a decoração dos canteiros.

Além disso, os assistidos participaram de diversas atividades elaboradas em sala de aula pelas educadoras, promovendo consciência ambiental, respeito à natureza e entendimento sobre a sustentabilidade. O ensino do ciclo de vida das plantas e o cuidado com os recursos naturais incentivam o respeito pelo ambiente e o cuidado com o próprio trabalho, gerando um senso de responsabilidade e incentivando a paciência. Além disso, as atividades estimulam a percepção sensorial e cognitiva, envolvendo, texturas e símbolos que ajudam na identificação dos elementos da horta.

Em relação à terapia ocupacional e psicologia, foram conduzidas atividades que ajudaram a desenvolver habilidades fundamentais para a vida diária, além de promover aumento da autoestima e melhora nos relacionamentos sociais. As tarefas de realizar o plantio, cuidar do espaço da horta, regar e monitorar o crescimento das mudas fortaleceram a confiança dos assistidos em suas próprias capacidades, gerando um senso de realização e independência. A horta também

serviu como espaço para o trabalho com a redução do estresse e promoção do bem-estar emocional, pois o contato com a natureza é reconhecido por seus efeitos terapêuticos e calmantes. A interação social durante as atividades de plantio e manutenção fomentou a cooperação e a comunicação, elementos essenciais para o fortalecimento dos laços entre os assistidos, criando um ambiente onde o suporte mútuo e a empatia são valorizados.

RESULTADOS

O projeto da Horta Terapêutica no Instituto ACORDE trouxe resultados significativos para o desenvolvimento dos assistidos, abrangendo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. A participação ativa dos assistidos em todas as etapas do projeto – desde o preparo do solo, plantio e manutenção até as oficinas de artesanato e atividades de educação ambiental – gerou impactos positivos em sua qualidade de vida e no fortalecimento da comunidade institucional.

O contato com a natureza proporcionou uma experiência terapêutica valiosa, ajudando a reduzir níveis de ansiedade e estresse. A rotina na horta, combinada com a tranquilidade do ambiente, ofereceu momentos de calma e foco para os assistidos, promovendo relaxamento e bem-estar emocional. Os efeitos terapêuticos do cultivo da horta foram especialmente importantes para criar um espaço de conexão e alívio emocional, onde os assistidos podiam se concentrar no presente e encontrar tranquilidade. Ao trabalharem juntos, puderam aprender a importância do respeito mútuo, da paciência e do apoio. O projeto estimulou o desenvolvimento de vínculos e o fortalecimento das relações sociais, criando um ambiente onde cada um se sentiu valorizado e parte de uma comunidade.

Em resumo, o projeto da Horta Terapêutica no Instituto ACORDE foi bem-sucedido em criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os assistidos puderam desenvolver habilidades importantes para seu bem-estar e independência. Os resultados observados não apenas demonstram os benefícios da horticultura terapêutica para pessoas com deficiência intelectual, mas também evidenciam o valor de projetos integradores e sustentáveis na promoção de uma vida mais saudável e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Pollyanna Mara de Souza; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e. **Horta orgânica como ambiente de aprendizagem de educação ambiental para alunos com deficiência intelectual**. Belo Horizonte, 2013.

DANTAS, Vitória Régia de Barros *et al.* **Educação ambiental inclusiva: proposta de horta sensorial como ferramenta pedagógica no ensino a pessoas com deficiência visual**. Recife, 2023.

MENEZHINI, Rafael Cedric Möller *et al.* Implementação de horta como terapia complementar em uma casa de recuperação. **Revista Extensão em Foco**, n. 31, p. 68-82, 2023.

PARCERIA ENTRE PROFESSOR COLABORATIVO E PROFESSOR DE SALA REGULAR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Joice Fernanda Cavalcante
Rita de Kássia Cândido

INTRODUÇÃO

A parceria na área da Educação Especial, entre professores de sala de aula e professores de ensino colaborativo representa uma importante estratégia pedagógica destinada a promover a inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais. Para que seja efetiva e tenha resultados qualitativos, essa prática deve envolver um trabalho conjunto, visando atender de maneira eficaz às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Essa pesquisa configura-se no contexto da problemática do acolhimento e pertencimento de estudantes com TEA em escolas, visto que sabemos que os desafios da inclusão são infindáveis e precisamos buscar alternativas para a superação de tais dificuldades. Assim, a presente publicação tem como objetivo analisar os fundamentos e impactos da parceria entre duas profissionais no contexto da inclusão na cidade de São Carlos, sendo uma professora de sala regular e uma professora de ensino colaborativo, em que a parceria profissional ocorreu no ano de 2024, tendo em vista o pleno desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, dentro de suas habilidades e características.

Conforme discutido por Mendes (2007), o coensino é uma das modalidades que favorecem a inclusão, visto que permite uma interação mais próxima entre os professores e uma abordagem pedagógica mais adaptativa e inclusiva. Tendo em vista tal modelo, as professoras relatadas compartilharam responsabilidades desde o planejamento, perpassando a execução das atividades e a avaliação, promovendo assim um ambiente educacional mais integrador e diversificado.

As professoras tiveram como objetivo (desde o início) o avanço de cada um dos estudantes, dentro de suas potencialidades, criando estratégias para que os alunos se integrassem e participassem do contexto escolar de forma ampla e construtiva.

É importante ressaltar que a legislação brasileira respalda a inclusão educacional a partir do incentivo para a execução de práticas educativas, que assegurem o direito à educação de qualidade para todos, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -BRASIL, 2008). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, têm o direito a um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças individuais.

Além de promover a inclusão, o coensino na Educação Especial oferece benefícios significativos tanto para os alunos com necessidades especiais quanto para seus pares sem deficiência. Nesse sentido, a parceria entre as duas

professoras, relatadas nessa pesquisa, oportunizou uma experiência de êxito entre todos os alunos da sala, vislumbrado os ideais de inclusão. Tais vivências garantiram que não ocorressem situações de exclusão entre os estudantes, pois formou-se um ambiente acolhedor e receptivo.

No entanto, é importante destacar que o sucesso do coensino na Educação Especial depende de uma série de fatores, como a formação adequada dos professores, a disponibilidade de recursos educacionais adaptados, a parceria entre professor regular e professor de educação especial e o apoio contínuo da comunidade escolar e das famílias dos alunos. A implementação eficaz dessa prática requer um comprometimento institucional com a promoção da inclusão e a garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Portanto, a colaboração é um processo que se tece em redes de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades. Encontros que rogam pela reinvenção do modo de se conceber a inclusão para muito além dos scripts de condições preestabelecidas, implementados no lugar das relações humanas. (LEME e TOLEDO, 2024, p. 3)

METODOLOGIA

A Educação Especial no Brasil é um campo de atuação multidisciplinar que visa oferecer suporte educacional adequado a alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou múltiplas, permitindo-lhes desenvolver seu potencial máximo (BRASIL, 2008).

Nessa parceria, definimos um trabalho voltado para a colaboração entre professores, na adaptação curricular, diferenciação pedagógica e suporte individualizado de todos os alunos.

De acordo com Galvão (2014), é a abordagem pedagógica que visa promover a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais dentro do ambiente regular de ensino. Esta prática envolve a colaboração entre um professor regular e um professor de educação especial, ambos trabalhando juntos, na mesma sala de aula, para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Diante de todos esses aspectos do coensino, as professoras relatadas nessa pesquisa, procuraram desenvolver um trabalho em conjunto, visando a interação e inclusão. A sala apresentava 30 alunos e dois deles tinham diagnóstico de TEA (para efeito de pesquisa, respeitando o sigilo de dados, adotaremos as letras X e Y para a identificação), sendo acompanhados pela professora de educação especial, porém, todos os alunos podiam contar com a ajuda e colaboração das duas professoras.

Especificamente, com o aluno X, a partir do diagnóstico de TEA, nível de suporte 3, foi realizado um trabalho de interação e reconhecimento de regras básicas, além de todo trabalho de desenvolvimento cognitivo.

No início das aulas, X tinha o hábito de ir ao banheiro e não retornar para a sala, pois desviava o caminho a procura de insetos. Dessa forma, durante o decorrer do ano letivo, foi trabalhado com ele a importância de pedir para a professora para ir ao banheiro, onde esperava-se uma compreensão, por meio do combinado, de que após ir ao banheiro, deveria voltar para a sala. Depois de um

tempo ele passou a cumprir o combinado de maneira satisfatória, indo e retornando para a sala de aula e adquirindo autonomia.

X era uma criança que interagiu pouco com os outros alunos, estando sempre focado em seu mundo particular, com hiperfoco em insetos, ficava andando e identificando esses bichinhos que encontrava tanto na sala quanto na escola. Sempre foi carinhoso e amável com toda equipe escolar, compreendia comandos, porém algumas instruções precisavam ser lembradas e faladas com frequência, pois ele acabava esquecendo com facilidade. X estava alfabetizado, portanto conseguia realizar as atividades planejadas para a turma, com algumas adaptações realizadas pela professora de apoio colaborativo, em consonância com a professora de sala regular.

A proposta mais significativa realizada com ele foi o projeto insetos, que partiu de seu hiperfoco e foi aderida por toda a turma. Ele conduziu os colegas para conhecerem os locais em que tinham insetos, mostrou como eram, pegou na mão. Mostrou tanta empolgação por falar em animais que trouxe para a sala sua tartaruguinha de estimação.

Já com o aluno Y, também com diagnóstico de TEA, nível de suporte 3, foi desenvolvido um trabalho voltado para o seu comportamento, pois ele era uma criança que interagiu com os outros alunos, inclusive de outras salas da escola, tinha interesse em conversar com os colegas e professoras, gostava de demonstrar seus conhecimentos de forma oral, porém, apresentava muita irritabilidade, com picos de humor durante a aula. Além disso, ele era sarcástico e irônico, utilizando essa forma de expressão com frequência.

Durante o decorrer do ano letivo, foi trabalhado com o estudante a importância de verbalizar o que sentia quando se desregulava, então, ele se condicionou a dizer quando estava nervoso, com alguma dor ou incômodo e muitas vezes já pedia para beber uma água antes mesmo de se desregular.

Ressalta-se que ele dialogava muito bem, se expressando oralmente, entretanto, não gostava de ser contrariado. Quando sentia que aquilo que queria não acontecia (por exemplo, quando perdia em jogos e competições, ou quando tinha de fazer alguma atividade escrita) ficava agressivo, rude e ríspido nas palavras e atitudes: jogava materiais, gritava, chutava carteiras e cadeiras, em alguns episódios ameaçava agredir alunos e chegou a dizer que queria bater na professora. Nesses momentos, as professoras procuravam acalmá-lo, o que grande parte das vezes ocorria. Ao final do ano, o aluno estava mais concentrado e menos irritado, conseguindo se autorregular.

No dia a dia, se recusava a desenvolver o que lhe era proposto (atividades no papel), sempre dizendo estar cansado e/ou que não queria fazer. Normalmente, já chegava na escola reclamando de cansaço e sono, ficando desregulado com facilidade. As atividades propostas, normalmente passavam por adaptações, visando possibilitar a escrita de algumas coisas no caderno e também na lousa. No entanto, não podia ser muita coisa, pois ele se irritava. Tais adaptações eram realizadas tanto pela professora de sala regular, quanto pela professora de apoio colaborativo.

Pedagogicamente, foi um aluno extremamente desafiador, devido à sua resistência e negação em desenvolver as atividades propostas. Dessa forma, foram utilizadas estratégias variadas, tais como: pedir para um colega de sala auxiliá-lo, trabalhar a oralidade, fazer atividades de desenho e pintura. Y demonstrava interesse em falar e expressar suas conquistas para o restante da

sala, ficando motivado com os aplausos e reconhecimento. A atividade mais significativa, realizada com este estudante, foi a eleição para prefeito da sala. Ele se candidatou, elaborou seus panfletos em parceria com a família e apresentou para a turma suas propostas. Quando perdeu, contou com o apoio das professoras e colegas, tendo assim o respaldo para se autorregular.

Tanto no caso de X, quanto no de Y, a parceria com a família foi de extrema importância, pois o diálogo foi mantido para minimizar os conflitos e prejuízos para os próprios alunos durante o ano.

Diante de todos os desafios e expectativas, ao longo do período que a parceria foi estabelecida houve evolução no processo pedagógico, social, emocional e cognitivo de ambos os estudantes e também da turma como um todo.

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola (...) diante desse contexto, o trabalho em colaboração pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos. (BUZZ e GIACOMAZZO, 2019, p. 659)

RESULTADO

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma prática educacional baseada na parceria entre as professoras de sala e de ensino colaborativo, procurando demonstrar os benefícios deste modelo de parceria, que serve para incluir tanto os estudantes com deficiência quanto os demais, promovendo um ambiente harmonioso na escola, dando a oportunidade para desenvolver uma maior compreensão da diversidade e aprimorar habilidades sociais como empatia e colaboração. O trabalho desenvolvido na escola municipal relatada apresentou resultados positivos, pois foi alicerçado nas potencialidades de cada estudante, trazendo desafios e novas perspectivas para a vida deles.

Como resultado, percebemos o avanço deles, a superação dos desafios e também a receptividade e amorosidade de toda a turma.

Em termos pedagógicos, os resultados positivos perpassaram as adaptações curriculares e o entendimento dos conteúdos que estes estudantes puderam ter, a partir das contribuições da professora do ensino colaborativo, que atuou em sintonia com o planejamento da professora da sala, respeitando o nível de dificuldade de cada criança.

CONCLUSÃO

Ao criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e adaptativo, essa abordagem não apenas atende às necessidades individuais dos estudantes, mas também fortalece a diversidade e a inclusão dentro das escolas regulares.

A parceria entre professor de sala regular e professor de educação especial precisa ser de extrema confiança, troca de ideias e baseada na vontade de acolher e entender as especificidades de cada aluno, baseando sempre nos princípios de colaboração entre professores, adaptação curricular, diferenciação pedagógica e suporte individualizado.

Acreditamos que para continuidade do processo de desenvolvimento de habilidades e competências é necessário paciência e empatia, buscando ajudar os alunos, acolhê-los e entender os seus anseios e sentimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

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

BUSS, B; GIACOMAZZO, G.F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, 2019

COOK, L., & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, 28(3), 1-16, 1995.

GALVÃO, D. M. Coensino: uma estratégia para a inclusão escolar. *In*: MENDES, E. G. (Org.). **Educação inclusiva: aspectos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 123-140.

LEME, E. S.; TOLEDO, M. dos S. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 105, 2024

PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA

Rosangela Emi Yonemitsu

INTRODUÇÃO

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”. O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Cada aluno é diferente e o aluno com TEA, necessita de um ensino diferenciado, emanado de muita atenção, carinho, paciência e persistência. A responsabilidade de cada aluno no espectro, tem de ser com um profissional habilitado, disposto a usar variadas metodologias e estratégias para que o aluno seja alfabetizado.

Neste estudo, visando a mostrar algumas dessas metodologias que visam o aprendizado das práticas de alfabetização e se essas metodologias alcancem o objetivo.

Esta pesquisa, foi desenvolvida com uma análise bibliográfica, feita a abordagem qualitativa, tendo como base autores renomados, sites acadêmicos, pedagogos e demais especialistas nesta área. Também feita pelas observações em sala de aula, das professoras de apoio e professores que atuam em sala comum do ensino regular.

O estudo teve como característica o objetivo de descrever o que é autismo e seu contexto histórico, a fim de interpretar os fenômenos do problema abordado, ressaltar a importância de conhecer as síndromes autistas, e mostrar como os métodos de ensino utilizados em sala de aula influencia na aprendizagem dos alunos com o espectro. Verificando se todos os métodos utilizados culminam para que haja a inclusão desses alunos.

DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologias de ensino e inclusão escolar

Os diagnósticos de pessoas com TEA vem aumentando a cada dia, desse modo esses alunos vão ser incluídos no sistema de ensino, quando os profissionais conhecerem cada aluno e verificarem suas especificidades. Então se faz necessário, que esses alunos sejam incluídos não só de estar inseridos nas salas de aulas, mas também tendo o suporte necessário para o desenvolvimento de cada um.

[...] entre os múltiplos aspectos para implantação de uma escola inclusiva, um se refere a metodologias de ensino. Este trabalho focaliza jogos (atividades lúdicas) como uma proposta metodológica de ensino de conceitos relevantes para a vida cotidiana, e mostra uma experiência de pesquisa realizada por a Aguiar

(2002) que usou essa metodologia na prática educacional de um espaço escolar (AGUIAR, 2004, p. 18).

Sendo assim as metodologias tem de ser diferentes para cada tipo de necessidade do aluno, as aulas dos professores de sala devem ser adaptadas para que o aluno desenvolva, alguns tem direito a um professor de apoio, que ajudam no processo de ensino, tendo resultados satisfatórios.

A aprendizagem dos alunos com TEA é de grande responsabilidade, não apenas da parte profissional, mas, também da parte pessoal, pois, é imprescindível que o professor queira fazer a diferença na vida do aluno com TEA.

Para isso, é insubstituível ter professores especializados para recebê-los, para que o aluno se desenvolva na aprendizagem depende muito do envolvimento do educador, estando disposto a elaborar novas metodologias e técnicas de ensino para cada aluno.

Há várias abordagens para se fazer a inclusão dos alunos com TEA, metodologias diversificadas, tecnologias à disposição, mas tudo depende de como os profissionais envolvidos trabalham com os alunos.

Conforme Glat (2004) quando nasce um filho especial, com características diferentes do padrão culturalmente reconhecido como “normal”, o funcionamento da família se altera, tudo o que a família havia sonhado, todos os sentimentos e anseios se deterioram. Ficando uma sensação de desestruturação familiar, onde uma nova família tenha que ser criada.

Nunes *et al.* (1988) fala do filho idealizado na gravidez. Os pais passam por um período de luto simbólico e passado esse período é muito importante o posicionamento deles para o desenvolvimento do filho com TEA, algumas famílias não aceitam e se torna prejudicial ao aluno.

A família precisa de uma rede de apoio para lidar com a nova situação. Com isso, a família juntamente com a escola, devem participar juntos para o aprendizado do aluno.

A criança com TEA, tem a capacidade de aprender como outro aluno, para isso é preciso ensinar com técnicas e metodologias diferenciadas, de acordo com suas dificuldades, ritmo e individualidades, trabalhando professores juntamente com a família neste processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a constituição federal, as pessoas com necessidades especiais têm direito à educação, integrando com as pessoas da sociedade. A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade.

Na LDB art. 58. §1º, garante quando necessário o serviço de apoio especializado, para ajudar o aluno com suas particularidades e dificuldades. Assim o professor adapta e desenvolve as aprendizagens desses alunos, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Além dos professores de apoio, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que faz uso de recursos tecnológicos e de outros recursos pedagógicos para melhorar a aprendizagem dos alunos. São variados recursos e

profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, não cabendo somente ao professor da sala a responsabilidade de ensinar, mas também dos diferentes profissionais que atuam na escola, juntamente com os colegas de classe e equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem dos alunos com TEA, pode apresentar dificuldades, nem sempre os pais estão dispostos a auxiliar e ajudar seus filhos, até para ir atrás de laudo e garantir seus direitos. A inclusão na escola, nem sempre é na sua totalidade, mas vimos que com o passar do tempo a garantia de direitos dos anos com necessidades especiais, estão sendo garantidas.

É desafiadora essa profissão, para lidar com as peculiaridades de cada aluno e adaptar o ensino, recursos e habilidades, para um atendimento de qualidade. Esse estudo trouxe reflexões sobre as práticas, mostrando que os educadores devem fazer ações diferenciadas para cada tipo de alunos com TEA, transformando significativamente comportamentos e habilidades nas áreas de desenvolvimento.

Concluindo que o profissional da área de educação especial, deve estar em constante aprendizado, atualizado com novas metodologias e recursos, aperfeiçoando em novos conhecimentos, é importante também que esse profissional procure ajuda psicológica, pois é uma área que demanda muito esforço mental e físico. Mas esse já é um tema para outro artigo.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

Brasil. LDB. **Lei Nº 9394/96** – Lei de diretrizes e bases da educação nacional - 1996 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 14/09.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

MATSUMOTO, A. S.; MACÊDO, A. R. R. A Importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.9, p.5-15, 2012.

NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA: SENSIBILIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.

Carlos Samuel Rossi
Amanda de Luca Menezes Nogueira

INTRODUÇÃO

A altas habilidades ou superdotação (AHSD) integra o grupo de alunos atendidos pela Educação Especial, conforme estabelecido pela Lei nº 12.796/13, que altera o artigo 58 da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDBEN (1996) determina que os sistemas de ensino devem garantir assistência educacional e acesso a todos os estudantes da Educação Especial, incluindo aqueles com AHSD. A legislação reconhece como superdotados aqueles que demonstram habilidades excepcionais nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Além disso, a Lei prevê a identificação precoce desses alunos, a oferta de serviços especializados e a formação de professores para atuar nessa área (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CEB 04/2009 em seu artigo 4º inciso III define:

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Além do embasamento legal, estudiosos como Renzulli (2021), Gagné (2012) e outros contribuíram significativamente para a construção do conceito de superdotação, destacando indivíduos que se sobressaem em relação aos demais por meio de realizações originais e impressionantes. No ambiente escolar, que é por natureza coletivo, essas diferenças tendem a se destacar, gerando tensões tanto nas diferentes etapas de ensino quanto nas redes de educação, sejam elas públicas ou privadas.

A formação continuada é um processo essencial no meio educacional, caracterizado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e econômicas. Refere-se à aprendizagem constante e ao desenvolvimento de competências ao longo da vida, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Essa prática não se limita à educação formal, mas engloba cursos, workshops, palestras, leituras e outras formas de atualização do conhecimento. Dentre as diversas importâncias da formação continuada de professores, destacam-se a atualização profissional e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Nóvoa (2019), a atualização profissional permite que profissionais se mantenham atualizados com as novas tendências, tecnologias e metodologias em suas áreas de atuação. Já no aspecto do desenvolvimento pessoal e profissional, Tardif (2014) reforça que além das habilidades técnicas, a formação continuada contribui para o crescimento pessoal, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação.

O problema que permeia a realidade escolar acerca das AHSD, segundo Braz e Rangni (2019), é que a temática é pouco explorada no contexto docente em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento. Isso é perceptível na nossa realidade e rotina no trabalho nas escolas bem como nas formações continuadas oferecidas anualmente.

Considerando a existência de leis que asseguram o atendimento a alunos com AHSD, bem como a presença desses estudantes tanto na rede pública quanto na privada, surgem as seguintes questões: por que a formação continuada de professores aborda tão pouco a temática das AHSD? Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao identificar crianças e adolescentes com essas características?

Sendo assim, o objetivo geral foi tornar os horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPCs) um espaço de formação continuada acerca da temática das AHSD. O objetivo específico foi acessibilizar o conhecimento acerca das AHSD para professores da rede municipal de ensino do município de São Carlos.

MÉTODOS

Na Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC), os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), para a maioria dos professores, ocorrem às segundas-feiras das 18h15 às 20h15. Para aqueles que possuem dois contratos de trabalho no mesmo empregador na PMSC, as reuniões são realizadas às quartas-feiras, no mesmo horário nos meses de junho, setembro, outubro e novembro de 2024.

Durante o ano de 2024, os HTPCs na rede municipal de São Carlos foram realizados de forma híbrida, com três encontros presenciais e um online por mês. Com base nessa estrutura, nossa proposta de trabalho foi elaborada para atender os professores do segundo contrato, às quartas-feiras como citado anteriormente.

Como procedimento metodológico, destaca-se o último encontro *on-line* do primeiro semestre de 2024, nesse encontro foram levantadas demandas sobretudo pelo fato da temática da formação ser sobre as dificuldades em lidar com os comportamentos e emoções das crianças inicialmente da educação infantil, mas que também se estende aos adolescentes das escolas municipais. Em planejamento do segundo semestre entre o professor de educação especial e a coordenadora pedagógica, fizemos um momento de avaliação desse primeiro encontro e identificamos muitas questões levantadas pelos professores que apontaram dificuldades em lidar com as crianças.

Características essas ligadas à oposição ou resistência, perfeccionismo e autocobrança, dificuldades de socialização, frustração e explosões emocionais etc. Crianças com AHSD podem se recusar a realizar tarefas que consideram repetitivas ou desinteressantes, o que pode ser interpretado como teimosia ou comportamento opositor. Joseph Renzulli, um dos principais pesquisadores da área, destaca que a falta de desafios adequados pode levar a comportamentos de desengajamento e frustração (Renzulli, 1978). Também as crianças com AHSD apresentam reações emocionais intensas diante dos comandos dos adultos. Kazimierz Dabrowski, em sua Teoria da Desintegração Positiva, descreve como a sobreexcitabilidade emocional pode resultar em comportamentos

aparentemente inadequados, mas que refletem um processamento profundo das emoções (Dabrowski, 1964).

Nesse sentido, foi firmada uma parceria entre o professor de Educação Especial da Sala de

Recursos Multifuncionais (SRM), vinculado ao Grupo de Pesquisas para o Potencial Humano (Grupoh) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e a coordenadora pedagógica da Educação Infantil, ambos do CEMEI Bruno Panhoca. Também participaram das formações outros coordenadores da rede, além de professores de Educação Infantil, Educação Especial e Educação Física de outros CEMEIs da PMSC.

Para o segundo semestre de 2024, foi estruturado um ciclo formativo que contou com cinco encontros, sendo um presencial e os demais realizados no formato *on-line* via *Google Meet*. O encontro presencial foi fundamental para estabelecer um primeiro contato entre o professor de Educação Especial e os demais educadores, promovendo a aproximação, a escuta ativa e a desmistificação de algumas concepções relacionadas às AHSD no contexto escolar.

Encontro 1: dia 19/06 - HTPC presencial; Prof. Esp. Carlos Samuel Rossi; Título: Altas Habilidades ou Superdotação: uma introdução do tema.

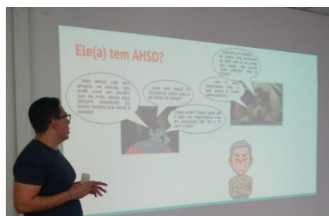
Encontro 2: dia 04/09 - HTPC on-line; Prof. Esp. Carlos Samuel Rossi e Profa. Ms. Chaiane Wenzel; Título: Altas Habilidades ou Superdotação: da definição à identificação.

Encontro 3: dia 02/10 - HTPC on-line; Dra. Marília Pessali e Prof. Esp. Carlos Samuel Rossi; Título: Neurociência e altas habilidades ou superdotação

Encontro 4: dia 16/10 - HTPC on-line; Profa. Dra. Rosemeire de Araujo Rangni e Prof. Esp. Carlos Samuel Rossi; Título: Altas Habilidades ou Superdotação: Direito dos estudantes e deveres da educação

Encontro 5: dia: 06/11 - HTPC on-line; Profa. Dra. Fabiana de Oliveira Koga e Prof. Esp. Carlos Samuel Rossi; Título: Altas Habilidades ou Superdotação: Suplementação das áreas no contexto social.

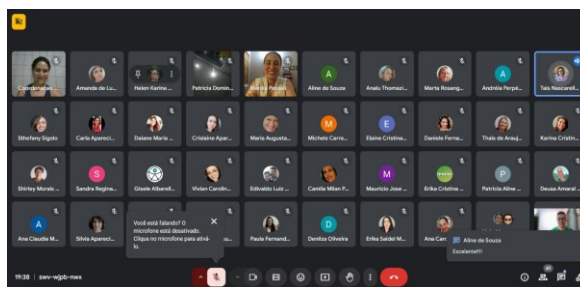
Segue as imagens das formações realizadas.



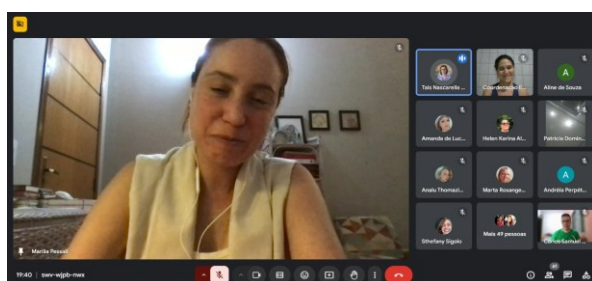
1º Encontro (presencial) nas imagens 1 e 2 e 2º Encontro *on-line* na imagem 3.



2º Encontro on-line.



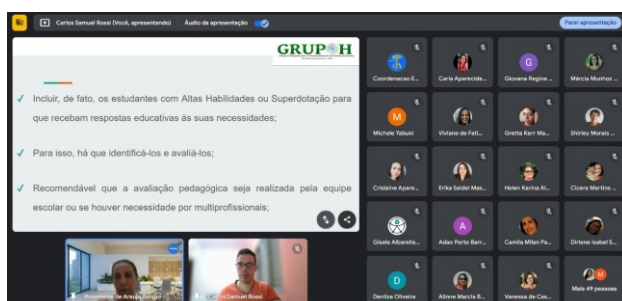
3º Encontro on-line.



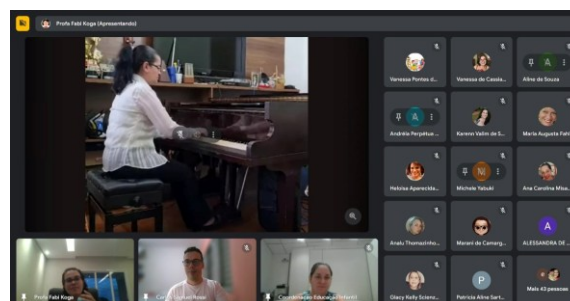
3º Encontro on-line.



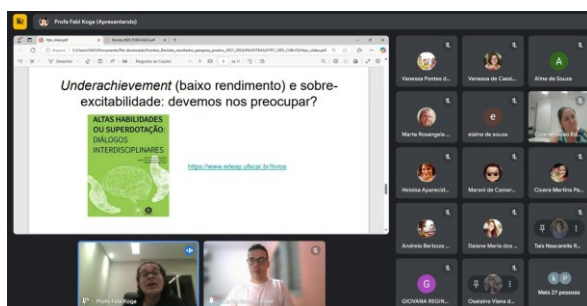
4º Encontro on-line.



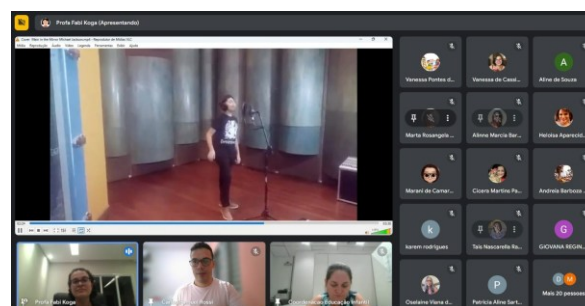
4º Encontro on-line.



5º Encontro on-line.



5º Encontro on-line.



5º Encontro on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores é uma peça-chave para o avanço da educação no século XXI, permitindo que os educadores desenvolvam as habilidades necessárias para lidar com as constantes mudanças e desafios do

contexto educacional. No entanto, como discutido, a formação continuada ainda enfrenta lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à identificação e ao atendimento de alunos com AHSD. A falta de instrumentos validados para professores e metodologias adequadas de enriquecimento curricular, assim como a presença de estereótipos e preconceitos, dificultam a identificação precisa desses alunos, o que compromete o pleno desenvolvimento de seus potenciais.

Diante disso, é fundamental que os gestores educacionais, juntamente com os professores, busquem soluções para melhorar a formação continuada, abordando de maneira específica e eficaz as questões relacionadas à AHSD. É necessário, portanto, que se promova uma mudança de paradigma, onde a educação ao longo da vida seja vista como um investimento não só no aprimoramento profissional, mas também na equidade e na inclusão educacional. Somente por meio de políticas públicas que incentivem a capacitação dos educadores, aliadas a estratégias pedagógicas baseadas em pesquisas científicas, será possível garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com AHSD, recebam a atenção e o suporte necessários para desenvolver suas habilidades e talentos de forma plena e justa. É preciso que o sistema municipal de ensino volte o seu olhar para esses alunos para que estes não continuem na invisibilidade.

REFERÊNCIAS

BRAZ, P.P.; Rangni R. A. Conhecimento de gestores da educação infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev Online Política Gestão Educ.**, 23(3), 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de dezembro de 1996.** Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 11 mar. 2025.

GAGNE, F. From genes to talent. **Rev Educ.**, 368:12, 2015.

NÓVOA, A. **Formação Continuada de Professores:** Realidades e Perspectivas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

DABROWSKI, K. **Positive Disintegration.** Little, Brown and Company, 1964.

RENZULLI, J. S. **What Makes Giftedness? Reexamining a Definition.** Phi Delta Kappan, 1978

RENZULLI, J. S. Reflections on my work: the identification and development of creative of creative/productive giftedness. *In:* D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), **Scientific Inquiry into human potencial:** historical and contemporary perspectives across disciplines (p.197-211) 2021.

PARCERIA FAMÍLIA-PROFESSORES NA ABORDAGEM DA COOPERAÇÃO: RUMANDO À AUTONOMIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA

André Henrique de Lima
Eugênia Acácia Jorge

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem sido uma área de estudos que tem incitado intersecções na educação, sendo possíveis de serem feitas entre a Educação Especial e outras áreas do conhecimento que coincidem no ensino de alunos com e sem deficiências (Maior & Oliveira, 2009; Santos & Costa, 2020).

Uma dessas intersecções possíveis é a parceria entre as famílias e a escola e seus respectivos professores. Isso tem se demonstrado como uma engrenagem importante no ensino e aprendizagem de pessoas com e sem deficiências matriculadas na Educação Básica. Isso porque, a educação precisa de uma sinergia entre os conteúdos passados na escola e os mesmos conteúdos reforçados em ambiente familiar, para que o aprendizado seja melhor concretizado para com a criança (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Outra intersecção é a presença da abordagem do ensino colaborativo nas interações entre professores de sala regular e de Educação Especial, pois é por meio disso que pode ser solidificado uma coadunação entre as lógicas de trabalho pedagógicas realizadas em sala de aula, bem como conteúdos e maneiras de se aplicar esses conteúdos de forma equânime para todos os estudantes, independente de terem ou não deficiências (Machado & Almeida, 2010; Santos & Costa, 2020; Costa-Renders & Coutinho, 2024).

Diante dessas intersecções, justificamos esse relato de experiência ao nos depararmos com todas as variedades que essas conjunturas podem causar no ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e no desenvolvimento de suas autonomias, principalmente ao considerarmos o histórico de exclusão que esse segmento populacional sofreu e pode ainda sofrer em diversas sociedades. Além disso, o estudo no formato de relato de experiência reflete na realidade escolar, no que factualmente ocorre nas vivências da esfera da escola (Maior & Oliveira, 2009; Lima, Spinazola & Landin, 2019).

O problema de pesquisa urge ao compreendermos que as várias conjunturas que formam essas intersecções podem impactar a própria formação cidadã do aluno com deficiência dentro da escola. Isso, não apenas em conteúdos acadêmicos, mas em vertentes que vão contra os preceitos da aprendizagem ao longo da vida, que orientam que os ensinamentos para pessoas com deficiências devem ser dirigidos para que haja condições deles avançarem da Educação Básica até as mais avançadas de maneira autônoma (Silva-Júnior & Sguissardi, 1999).

Nesse sentido, temos como objetivo deste relato de experiência apresentar e descrever quais elementos podem fomentar a parceria família-professores em uma abordagem de cooperação para a construção de condições autônomas de um aluno com deficiência.

METODOLOGIA

Esse relato de experiência se trata de um estudo de caso ao qual envolveu o trabalho de dois professores (sendo um formado em Ciências Exatas, professora de sala regular, e um formado em Educação Especial, professor atendente de Ordem Judicial) aos quais passaram um ano letivo completo (2024) com uma sala do quinto ano de uma escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (SP), em que haviam matriculados 30 alunos, sendo três com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nesse relato de experiência, focaremos em apresentar e descrever o caso de um aluno, ao qual denominaremos de Fábio (nome fictício), de 10 anos, ao qual tem TEA e na época estava em processo de diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI).

Essas observações foram registradas em diários de campo a cada quinze dias e, para esse trabalho, utilizamos de sete desses diários para formular as discussões deste trabalho. Para tratar os dados coletados via diários de campo, nos utilizamos dos preceitos da Análise de Conteúdo, bem como nos utilizamos dessa lente para formular os tópicos presentes em nossos resultados e discussões (Franco, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização do aluno

Fábio foi um aluno que mantinha uma boa postura em sala na maior parte dos momentos, sendo um aluno bastante gentil e respeitoso com as outras crianças, professores e funcionários da escola, seguindo bem as regras da sala de aula. Verbalizava com todos, mesmo diante de suas dificuldades fonéticas. Essas relações eram uma potência verificada no convívio do aluno com os demais no ambiente escolar.

No que dizia respeito às interações sociais, Fábio demonstrava um interesse genuíno pelos colegas, embora pudesse enfrentar desafios na compreensão das nuances das situações e nas intenções que envolviam os outros alunos de sua sala, ou até mesmo desafios para expressar as suas próprias emoções. Em algumas ocasiões o aluno demonstrava uma oscilação de humor, que fazia com que algumas explicações ou atividades fossem cessadas, a fim de acalmar o aluno, frisando colocá-lo em uma situação mais confortável, visando seu bem-estar enquanto sujeito. Além disso, a autonomia do aluno precisava ser muito trabalhada, pois ele se fazia dependente de uma forma muito grande de alguns funcionários da escola (sem necessidade, uma vez que o aluno tinha competência para realizar as tarefas as quais alguns funcionários realizavam para ele).

A família do aluno

A parceria entre escola e família desempenhou um papel crucial na criação de um ambiente educacional que fosse encorajador, isso facilitou o alcance de um potencial do estudante (Parolin, 2007; Lima *et al.*, 2022). A família de Fábio foi extremamente participativa na vida escolar do aluno. Os familiares estiveram

sempre presentes e preocupados com a interação e o desenvolvimento do ensino aprendizagem de Fábio. A família tomava conhecimento da rotina escolar do filho e partilhava experiências com os professores as quais agregavam no ensino e aprendizagem do referido aluno.

Compreendemos que esse cenário foi um facilitador para o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem do aluno, pois haviam diálogos entre professores e familiares diariamente, trocas, conhecimentos dos familiares passados para os professores e vice-versa. Foi algo que coadunou com o que estamos vendo na literatura sobre a temática (Parolin, 2007; Souza, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Lima *et al.*, 2022).

Os desafios citados (no tópico “A caracterização do aluno”) sobre oscilação de humor foram ao longo do ano superados com a participação da família em diálogos periódicos com os docentes responsáveis, que trabalharam em cooperação para que a autonomia do aluno fosse desenvolvida. Ele teve uma diminuição significativa nas oscilações de humor, fazendo com que mais atividades pudessem ser aplicadas em prol de seu desenvolvimento acadêmico. Além disso, sua autonomia aumentou, se tornando mais independente e realizando mais tarefas sozinho e sem ajuda de atores escolares (colegas de sala, profissionais escolares e até mesmo professores).

Os professores do aluno

A cooperação entre os professores de sala regular e de Educação Especial foi fundamental para o ensino de Fábio. Foi por meio dessa parceria solidificada já no início do ano letivo que foi possível compreender que para alcançar êxito no ensino do aluno era preciso trabalhar com a acessibilidade programática, além de trabalhar com uma rotina a qual orientasse a organização do aluno em múltiplos aspectos, ajudando-o a exercer maior autonomia, domínio sobre seu tempo, suas tarefas e até mesmo sobre seu estado emocional, como em momentos de variações sentimentais. Isso só reforça o quão necessário é a escola oportunizar um trabalho conjunto entre professores, confiando-nos o ensino de alunos rumando à uma aprendizagem efetiva não apenas no conteúdo acadêmico, mas na autonomia e no cerne do desenvolvimento cidadão (Machado & Almeida, 2010; Lima, Spinazola & Landin, 2019; Costa-Renders & Coutinho, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos observar que a parceria da família com os professores foi um facilitador muito grande para o pavimento da aprendizagem de Fábio. Contudo, isso só funcionou por causa que os dois professores em sala (regular e Educação Especial) estiveram em uma relação horizontalizada, a qual levava enquanto indubitável a perspectiva da cooperação.

Aqui, não trouxemos sobre estratégias de ensino, tampouco apresentamos um recorte de uma atividade diferenciada / direcionada. E sim, colocamos em pauta que o trabalho em uma abordagem de cooperação permite a abertura de caminhos para isto. Esse relato de experiência vem para apresentar o quão podem ser fidedignos os resultados que o ensino colaborativo pode dar, desde

que seja em uma relação distante das verticalizações e relações de poderes (parafraseando com a ótica de Michel Foucault).

Diante dessa experiência, entendemos que o ensino colaborativo pode ser um modo de se lecionar ao qual favorece todos os alunos e oportuniza a eles condições mais equânimes e autônomas em seus aprendizados e sociabilizações, além de também favorecer os docentes que se comprometem com a realização e sucesso dessa perspectiva de ensino em cooperação.

Concluimos que pouco materializáveis são as atividades as quais são feitas por professores distantes entre si e, principalmente, entre eles e a família, ainda mais tendo em vista que a escola há de ser um ambiente acolhedor para aluno e família, que, no fim, é a parte da comunidade a qual faz acontecer a materialização da educação enquanto um dos direitos cívicos fundamentais.

REFERÊNCIAS

COSTA-RENDERS, E. C., & COUTINHO, R. I. D. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. Formação Docente. **Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores**, 16(35), 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, A. H. D. E, *et al.* Apontamentos de elementos educacionais pertencentes ao contexto de famílias de pessoas com deficiências na pandemia. **Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa**, 4(3), 88–99, 2022.

LIMA, A. H., SPINAZOLA, C. DE C., & LANDIN, R. DE C. DE S. PIBID da Educação Especial: Coensino e Tecnologias Instrucionais em uma sequência didática para o ensino do Sistema Solar. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, 6(2), 131-140, 2019.

MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, 27(84), 344-351, 2010.

MAIOR, I. M. M. L.; OLIVEIRA, L. N. Trabalho: caminho para o exercício da cidadania. In: Schwarz, A.; Haber, J. (Org.). **Cotas: como vencer o desafio da contratação de pessoas com deficiência**. 1ed. São Paulo: I Social, v. 1, p. 60-65, 2009.

OLIVEIRA, C. B. E. D. E., MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos De Psicologia (campinas)**, 27(1), 99–108, 2010.

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre família, à escola e a aprendizagem**. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.

Santos, C. E. M. dos, Costa, L. K. da. O Que É Ensino Colaborativo? **Revista Brasileira De Educação Especial**, 26(4), 779–780, 2020.

SILVA-JÚNIOR, J. R., SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, M. E. DO P. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa De Desenvolvimento Educacional PDE.** Paraná, 2009.

IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO CEMEI DÁRIO RODRIGUES: UMA EXPERIÊNCIA DE AEE E TRANSFORMAÇÃO DE ESPAÇO

Viviane de Fatima Teodoro

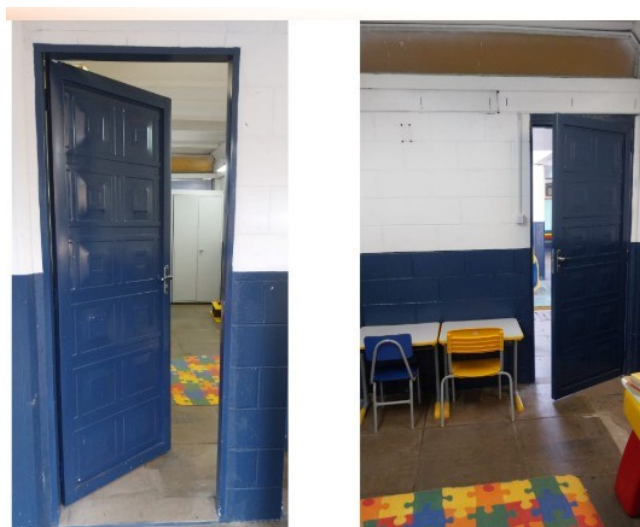
INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que busca assegurar a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando apoiar os sistemas de ensino a oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garantir o acesso ao ensino regular para os alunos público da Educação Especial.

Este estudo tem como objetivo relatar o processo de implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais no CEMEI Dário Rodrigues, no ano de 2024, e os desafios enfrentados na adaptação do espaço, organização e oferta do AEE. A pesquisa busca refletir sobre as ações realizadas, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados até o momento.

JUSTIFICATIVA

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica é uma estratégia crucial para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O CEMEI Dário Rodrigues, ao inaugurar a sua sala de recursos multifuncionais, teve a oportunidade de fornecer um atendimento especializado aos seus alunos, respeitando suas necessidades educacionais. Essa iniciativa visou transformar um espaço improvisado em um ambiente adequado para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.



PROBLEMA DE PESQUISA

A principal questão a ser investigada neste estudo é: **Quais os desafios e estratégias adotadas na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais no CEMEI Dário Rodrigues?**

Este problema envolve aspectos como a organização do espaço, o levantamento de dados dos alunos e a implementação do AEE, além de avaliar as condições estruturais e pedagógicas necessárias para que o atendimento seja eficaz.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Relatar o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais no CEMEI Dário Rodrigues, destacando as etapas de organização do espaço e implementação do AEE.

Objetivos Específicos:

- Analisar as ações realizadas para a adaptação do espaço físico da sala;
- Identificar as dificuldades encontradas na organização e levantamento de dados dos alunos;
- Avaliar os resultados do atendimento aos alunos do público-alvo da educação especial.

METODOLOGIA

O estudo foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, visando compreender o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

Observação Participante: O estudo foi realizado de forma participativa, ou seja, o relato é de uma experiência vivida pela professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais. A observação foi conduzida durante a organização do espaço, o levantamento dos dados dos alunos e os atendimentos realizados.

Entrevistas com as famílias: Para o levantamento dos alunos elegíveis para o AEE, foram realizadas entrevistas com as famílias, buscando informações sobre o diagnóstico e necessidades específicas de cada aluno.

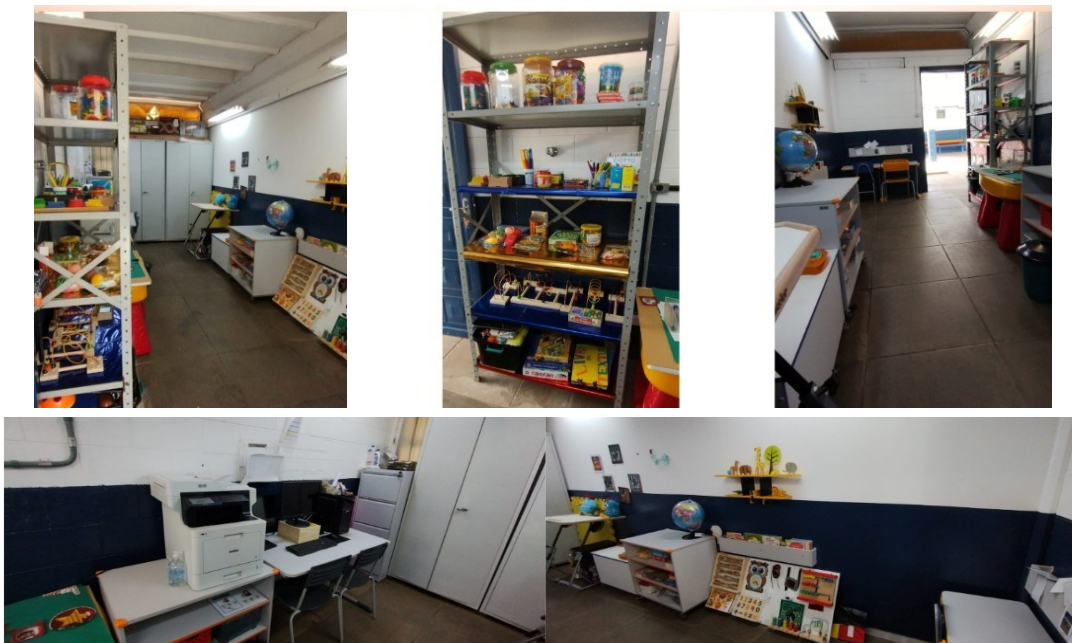
Análise de Documentos: Foi realizada uma análise dos prontuários dos alunos, laudos médicos e registros escolares para identificar os alunos público da educação especial.

Análise de Conteúdo: Após a coleta de dados, os conteúdos foram analisados, buscando identificar padrões, desafios e boas práticas durante a implantação da sala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adaptação do Espaço

O processo de adaptação do espaço para a Sala de Recursos Multifuncionais foi um dos maiores desafios. O local inicialmente disponível era um espaço improvisado, sem condições adequadas para o atendimento. O trabalho inicial envolveu a organização do ambiente com materiais pessoais da professora, equipamentos da própria escola e doações feitas por outros profissionais da instituição. Ao longo do tempo, foram adquiridos mais materiais, e a sala foi sendo transformada em um local adequado para o atendimento especializado.



LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS

A identificação dos alunos com deficiência foi uma etapa que demandou grande esforço. O sistema de registros escolares não apresentava informações completas, tornando necessário um levantamento detalhado e cruzamento de dados entre os prontuários e as informações disponíveis nos drives da escola. Essa etapa revelou a existência de alunos com diagnóstico de autismo, deficiência intelectual, atraso na linguagem e outras condições que necessitavam de acompanhamento especializado.

Atendimento aos Alunos

Inicialmente, haviam 30 alunos, desses, 9 foram atendidos com diagnósticos ou suspeitas de autismo, deficiência intelectual e dupla excepcionalidade. O atendimento foi estruturado com base no Guia Portage de Educação Pré-Escolar. A organização do atendimento e a adaptação das práticas pedagógicas focaram nas necessidades específicas de cada aluno, visando proporcionar o suporte necessário para o seu desenvolvimento.



DESAFIOS ENCONTRADOS

O processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais enfrentou diversos desafios, que exigiram esforços contínuos e a busca por soluções criativas e eficazes. Entre os principais obstáculos, destacam-se a escassez de recursos/materiais, a falta de informações detalhadas sobre os alunos e a necessidade constante de adaptação do espaço físico. A sala inicialmente disponível não oferecia condições adequadas para o atendimento, o que demandou um trabalho intenso de reorganização e adaptação para criar um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos.

Além desses desafios, houve a dificuldade de comunicação com os professores regentes e com a gestão da escola. A falta de tempo para trocar informações e alinhar estratégias pedagógicas foi uma limitação importante, já que o trabalho de inclusão exige uma ação coordenada entre todos os profissionais envolvidos. A interação mais estreita com a equipe pedagógica e a gestão poderia ter potencializado os resultados, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento e à articulação das atividades de ensino.

Outro desafio foi a ausência de alguns alunos nos atendimentos do AEE devido à dificuldade financeira de algumas famílias para transportar as crianças até a escola. Algumas famílias não tinham condições de arcar com o custo do transporte, o que gerou um número considerável de faltas, prejudicando o acompanhamento contínuo e a evolução dos alunos.

Além disso, houve casos em que as famílias não reconheciam a importância do Atendimento Educacional Especializado, o que dificultou a adesão ao trabalho proposto. Contudo, também existiram famílias comprometidas, que compareciam regularmente e reconheciam a relevância do trabalho realizado, colaborando de forma ativa no processo de inclusão.

Apesar dessas dificuldades, a evolução dos alunos que frequentaram regularmente os atendimentos foi visível. O comprometimento das famílias mais presentes foi fundamental para o sucesso do atendimento, e os alunos que receberam acompanhamento contínuo apresentaram melhorias consideráveis.

A experiência mostrou que, mesmo diante de desafios, é possível promover avanços significativos. No entanto, um trabalho em conjunto entre os profissionais da educação, a equipe escolar e as famílias poderia ter potencializado ainda mais esses resultados. A colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo é essencial para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz e contínua. A interação constante

entre a equipe escolar – incluindo professores regentes, gestores e outros profissionais de apoio – e as famílias seria crucial para o alinhamento das estratégias pedagógicas, monitoramento do progresso dos alunos e ajustes necessários ao atendimento. Além disso, uma maior troca de informações e planejamento conjunto permitiria a criação de um ambiente mais inclusivo e eficaz, promovendo uma abordagem mais holística e integrada ao desenvolvimento dos alunos. Com a participação ativa de todos, o impacto do trabalho educacional seria mais profundo, garantindo que os alunos recebessem o apoio necessário em todas as áreas de seu aprendizado e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas na sala de recurso podem afetar profundamente o sucesso do trabalho pedagógico, interferindo diretamente na qualidade do atendimento e na inclusão efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Para compreender melhor o impacto dessas dificuldades, é importante analisar cada um dos pontos mencionados e entender como eles comprometem a eficácia do atendimento educacional especializado e a real inclusão dos estudantes.

A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais no CEMEI Dário Rodrigues representou um avanço significativo para a inclusão educacional, proporcionando um atendimento especializado e adequado às necessidades dos alunos com deficiência. Embora tenham surgido desafios, como a adaptação do espaço e a organização dos dados dos alunos e a falta de diálogo entre a equipe devido ao tempo escasso, os resultados foram positivos, com a formação de um ambiente de ensino mais inclusivo e acessível.

O trabalho realizado até o momento é uma prova da importância da união entre gestão escolar, professores e famílias na promoção da inclusão. A previsão de mudança para um novo espaço, mais amplo e com melhores condições, é um passo importante para a continuidade do trabalho e a ampliação do atendimento aos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11/2010** – Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 13, de 17 de janeiro de 2007**. Institui o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2007.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado** - Avaliação do Desenvolvimento de Crianças de 0-6 Anos. [S.l.]: Juruá, 2018.

