

Ano V n. 50 Mar. 2024
ISSN 2675-2573

Revista

a

EVOLUÇÃO

MULHER

TODOS OS DIAS



Filada à:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



INTERNACIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 50 - Março de 2024

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Vilma Maria da Silva

Andreia Fernandes de Souza

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Pereira Santos da Silva
Amanda Campos Martins Miranda
Anderson da Silva Brito
André Alves de Albuquerque
Andressa Talita de Lara
Angelita Aparecida Ferreira Gebin
Beatriz Faria de Castro
Cibele Vieira dos Santos Alves
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Dinah Luísa da Silva
Eriene Gomes da Silva
Ester de Paula Oliveira

Iolanda Aparecida dos Santos
Letícia Zuza de Lima Cabral
Luciana Pereira dos Santos Martins
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Marilena Wackler
Mirella de Souza Cruz
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Rosinalva de Souza Lemes
Sidneia Viana
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 5, n. 50 (mar. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 198 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.50

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.50>



São Paulo | 2024

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Andreia Fernandes de Souza

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Isac Chateaufneuf

José Wilton dos Santos

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Dr. Isac Chateaufneuf

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Dr. Isac Chateaufneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado

Vilma Maria da Silva

Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703

Whatsapp: 55(11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)

netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)

https://primeiraevolucao.com.br

Imagens, fotos, vetores etc:

https://publicdomainvectors.org/

https://pixabay.com

https://www.pngwing.com

https://br.freepik.com

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.

A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

Filiada à:



Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 POIESIS

MULHER, TODOS OS DIAS

ARTIGOS MULHER

- | | |
|---|-----|
| 1. COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA | 7 |
| 2. TÉCNICAS CIRÚRGICAS DE CORREÇÃO PARA FISSURAS LABIOPALATAL
AMANDA CAMPOS MARTINS MIRANDA | 17 |
| 3. CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
ANDERSON DA SILVA BRITO | 25 |
| 4. A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO AEE E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PAULISTA
ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE | 31 |
| 5. A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES DESDE A TENRA IDADE
ANDRESSA TALITA DE LARA | 37 |
| 6. DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELITA APARECIDA FERREIRA GEBIN | 45 |
| 7. PARESTESIA DO NERVO ALVEOLAR INFERIOR PELA EXODONTIA DO TERCEIRO MOLAR
BEATRIZ FARIA DE CASTRO | 55 |
| 8. DIFICULDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
CIBELE VIEIRA DOS SANTOS ALVES | 67 |
| 9. O PAPEL DOS JOGOS DE TABULEIRO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA | 73 |
| 10. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA
DÂNIELA PROENÇA VERLY DA SILVA | 79 |
| 11. PROMOVEDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA LEI Nº 14.533/2023
DINAH LUÍSA DA SILVA | 85 |
| 12. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ERILENE GOMES DA SILVA | 95 |
| 13. EMOÇÕES NO PROCESSO APRENDIZAGEM ESCOLAR
ESTER DE PAULA OLIVEIRA | 105 |
| 14. RACISMO INFANTIL: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
IOLANDA APARECIDA DOS SANTOS | 113 |
| 15. ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NAS TURMAS DAS SALAS DE PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA RMESP
LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL | 119 |
| 16. A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA PEREIRA DOS SANTOS MARTINS | 125 |
| 17. ESTRATÉGIAS PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS | 137 |
| 18. A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCELA RODRIGUES PIMENTEL | 145 |
| 19. A ARTE EDUCAÇÃO
MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES | 151 |
| 20. A EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19
MARILENA WACKLER | 157 |
| 21. APRENDIZAGEM HÍBRIDA: UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA PARA O ENSINO CONTEMPOR NEO
MIRELLA DE SOUZA CRUZ | 167 |
| 22. OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFERÊNCIAS NA MATEMÁTICA
NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES | 173 |
| 23. ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADAPTATIVAS PARA DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSINALVA DE SOUZA LEMES | 179 |
| 24. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
SIDNEIA VIANA | 185 |
| 25. A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA | 191 |



CAPA - <https://www.pexels.com/pt-br/foto/sozinho-soltario-estranho-encantador-7523506/>

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

DANIELA PROENÇA VERLY DA SILVA¹

RESUMO

A jornada educacional de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma tapeçaria complexa, tecida com fios de desafios e triunfos. A inclusão escolar desses alunos é um processo que exige uma abordagem pedagógica inovadora, adaptada às suas necessidades únicas de aprendizado. A escola inclusiva é um ambiente onde cada aluno é valorizado e tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Para um aluno com TEA, isso significa criar um ambiente de aprendizado que seja receptivo, compreensivo e adaptável às suas necessidades específicas. A inclusão escolar não é apenas sobre a presença física do aluno na sala de aula, mas também sobre garantir que ele esteja engajado e participando ativamente do processo de aprendizado. Isso requer uma compreensão profunda do TEA e uma abordagem pedagógica que seja flexível e centrada no aluno. A inclusão escolar do aluno com TEA é uma jornada contínua de aprendizado, adaptação e crescimento. É um processo que exige paciência, compreensão e, acima de tudo, um compromisso inabalável com a ideia de que cada aluno, independentemente de suas diferenças, tem o direito de aprender e prosperar em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: TEA; Inclusão Escolar; Educação.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica de indivíduos com certas limitações e/ou deficiências tem sido objeto de intensos debates e polêmicas desde as últimas décadas do século anterior e atual. Fóruns, conferências e entidades internacionais resumiram críticas ao modelo padrão de educação regular e especial, bem como à própria noção daquilo que se compreende por deficiência.

Andrews et al. (2000) acreditam que os discursos e políticas atuais em educação especial se agrupam de acordo com uma visão que considera a deficiência como fenômeno intrapessoal apoiado em um modelo médico: deficiência que precisa ser corrigida e/ou tratada. Essa visão se distingue de discursos mais recentes que redefinem a deficiência como

construção social, entendendo que a mesma está na “mente do espectador e não no corpo do observado”.

Da mesma forma, Peters (2007) compreende que a concepção tradicional de deficiência que prevaleceu no século passado, e que ainda não perdeu a vigência, define a mesma como condição patológica interna do indivíduo, condição que o “sujeito deficiente” carrega e o diferencia substancialmente do restante dos indivíduos não deficientes.

Parte dessa concepção de deficiência foi sugerida como primeira opção de escolarização para esses ex-alunos “deficientes” em ambientes educativos separados das escolas regulares, aqueles que por vezes tiveram atenção profissional específica, dependendo da deficiência que apresentam.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós Graduação em Educação à Distância pela Universidade Paulista, UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

Essa concepção tradicional se opôs recentemente a uma abordagem psicossocial da deficiência, que assegura que toda pessoa - com ou sem deficiências -, desde o início do processo de escolarização, demandará certas necessidades e auxílios. Portanto, todas as pessoas, todos os ex-alunos escolarizados, não serão substancialmente diferentes entre si. O sistema escolar regular deverá fornecer recursos suficientes para garantir a educação de todos.

Essa abordagem psicossocial da deficiência começou a ser formalmente configurada a partir da declaração de Salamanca (1994), onde 92 governos e 25 organizações internacionais apoiavam o desenvolvimento de escolas com uma orientação que incluía o fim de combater atitudes discriminatórias, e com o objetivo central de colaboração na criação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dyson (1999, 2001) diferencia os discursos profissionais sobre inclusão educacional que começaram a ser gerados em duas grandes categorias: os discursos para explicar a necessidade de inclusão, e os discursos baseados na implementação da inclusão. Os primeiros repousam sobre uma perspectiva ética, baseada nos direitos civis e nas pesquisas que apontam para a ineficácia dos circuitos de educação especiais tradicionais. Os discursos baseados na implementação são sustentados, por um lado, no âmbito das discussões políticas, e por meio de outros programas, em argumentos pragmáticos sobre como realizar os mesmos. Esses diferentes discursos começam a coexistir e se vinculam a outros discursos profissionais que circulam tanto nos circuitos de educação regulares como nos de especial.

A este respeito e referindo-se somente à educação de pessoas com deficiência, Vygotsky (1995), afirmou:

aqui não só não se desenvolvem, mas a força da criança é sistematicamente atrofiada... Esta escola aumenta a psicologia do separatismo, em toda a sua natureza é anti-social e educa o espírito anti-social. Somente a reforma radical de toda a educação em geral oferece uma saída" (Vygotsky, 1995, p. 98).

Contudo, diversos estudiosos defendem atualmente que, apesar da vasta quantidade de documentos produzidos e das inúmeras convenções internacionais realizadas desde Salamanca até o presente, as práticas convencionais de educação regular e especial não foram significativamente influenciadas por essas perspectivas, documentos e políticas inclusivas (Dyson, 2000; Dyson & Slee, 2001; Mittler, 2005; Brantlinger, 2006; Lunt & Norwich, 2009). Danforth, Taff e Ferguson (2006) indicaram que um número relevante de países concordou em caracterizar a escola regular como a instituição onde devem ser educados aqueles ex-estudantes cujo desenvolvimento psicológico é considerado comum ou "padrão", educar por meio do uso de um tipo específico de profissionais docentes, os quais ministrarão um currículo básico geral acordado.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Pensar na educação escolar inclusiva permite a Vygotsky destacar a importância:

"da análise metafísica isolada do intelecto e do afeto, como essências independentes, reconhecendo seu vínculo interno e unidade, libertando-se do ponto de vista da relação entre intelecto e o afeto como uma dependência mecânica unilateral do pensamento, do sentimento" (Vygotsky, 1989, p. 227).

O acervo de pesquisas anteriormente citadas contribuiu para impulsionar novas políticas e documentos internacionais que demandam alterações nos modelos convencionais de educação de indivíduos com deficiências e/ou limitações. Nesse trajeto, diferentes terminologias propostas foram empregadas e combinadas, sendo frequentemente interpretadas como sinônimos ou conceitos correlatos às noções de "necessidades pedagógicas especiais", "integração" e "inclusão". Norwich (2000), Armstrong e Barton (2008) destacam a importância de diferenciar esses conceitos mais recentes: "integração" é geralmente referida aos arranjos técnico-pedagógico-administrativos necessários para alocar um ex-estudante com uma deficiência específica na escola regular.

Por outro lado, a “educação inclusiva” se fundamenta na convicção de que todos os ex-estudantes têm o direito de se educar no ambiente menos restritivo possível, priorizando a escola regular e desencorajando aqueles circuitos de educação especialmente segregados.

Essa educação inclusiva exige uma transformação cultural e educacional da escolarização, que desafia a divisão tradicional de educação regular-especial. Dentro dessas políticas inclusivas, o conceito de “inclusão total/plena” será compreendido. Segundo Mesibov e Shea (1996), a inclusão total entende que todo indivíduo com deficiências tem o direito de se educar nos mesmos cenários em que seus pares não-deficientes se educam, apoiados pelos recursos que a escola regular deve garantir.

A educação de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), enquadrada no modelo tradicional de educação especial e sob a concepção clássica de incapacidade, foi configurada na maioria dos casos por critérios de agrupamento desses ex-estudantes em função de discrepâncias idade/mental - idade/cronológica.

Esses critérios são baseados em categorias funcionais de deficiência, e sedimentados para estabelecer a escola especial como o ambiente escolar “de origem” para esses ex-estudantes.

Como resultado dessa configuração particular de educação, a segregação social e funcional que esses indivíduos têm sofrido se apresenta hoje como um obstáculo que torna visíveis os limites do modelo tradicional de educação. É necessário entender que os traços do espectro autista (TEA) são definidos como um conjunto de características do desenvolvimento caracterizadas por apresentar alterações na interação social e na comunicação, bem como manifestar também comportamentos repetitivos e um repertório restrito de interesses e atividades.

A ênfase na concepção do TEA como um espectro contínuo é baseada nos trabalhos de

Wing (1981) nos quais eles enfatizam os diferentes graus ou matizes qualitativas de alterações nas áreas específicas do desenvolvimento afetadas. Essa denominação se refere a um tanto da nomenclatura Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), os quais agrupam subtipos categoricamente mais diferenciados: autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo Infantil.

Considerando essas diferenças teóricas, é comum encontrar que TEA e TGD são usados como sinônimos nos dispositivos escolares, produzindo equívocos e confusões de tipos distintos. O autismo típico, hoje como um subtipo de TEA ou TGD, foi definido pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner (1943) e pelo pediatra Hans Asperger (1944). Desde então, foram propostas teorias distintas para explicar sua origem. Segundo Frith e Hill (2004), inicialmente foram propostas explicações psicogenéticas (Bettelheim, 1967), depois resumiram e estabeleceram teorias comportamentais do autismo e mais recentemente teorias que tentaram explicar esses traumas no nível cognitivo-cerebral.

Dessa forma, podemos parafrasear ao definir o conceito de zona de desenvolvimento proximal como

A distância entre o nível de desenvolvimento, o que é conhecido, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, o que pode vir saber, determinado através da resolução de problemas sob a orientação ou mediação de um adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz. (p. 45)

Vygotsky (1989) escreveu:

“é o período mais saturado e rico em conteúdo, mais denso e mais valioso do desenvolvimento em geral... a regra fundamental do desenvolvimento infantil é que o ritmo de o desenvolvimento é máximo logo no início, enfim, a aquisição e o desenvolvimento dependem muito do meio social em que o sujeito vive. (p. 200)

A este respeito, Riviére (1997) afirma que

“as crianças autistas normalmente não conseguem desenvolver estas capacidades num período crítico do seu desenvolvimento, que se estende entre os 18 meses e os cinco anos. Neste período crítico ocorrem condições neurobiológicas especiais nas crianças normais, que permitem um desenvolvimento extremamente rápido de competências muito complexas, de simbolização, de relacionamento com as pessoas e de organização significativa da realidade. Essas condições de desenvolvimento não existem.” (p.177).

Por um extenso período, indivíduos com deficiências eram considerados como algo a ser ocultado, sem importância, que não teria propósito para a comunidade. Com as mudanças científicas, tecnológicas, econômicas e sociais, as pesquisas sobre as deficiências revelaram que essa é uma percepção incorreta e confusa, sendo que as pessoas com deficiências “podem se instruir e evoluir como todos e necessitam de estímulos e métodos diferenciados” (SÁ e RABINOVICH, 2006).

Em 2008, o Ministério da Educação, fundamentado em Políticas Internacionais, divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e estabeleceu um novo referencial teórico e organizacional na educação brasileira, que vem permitindo a construção de um caminho para a “Educação Inclusiva, onde são respeitados o direito de todos à educação de qualidade” (BRASIL, 2008).

No entanto, ainda se encontra um grande desafio em viabilizar e garantir as leis que asseguram a participação da pessoa com deficiência destacando os vários exemplos positivos de sua inclusão na sociedade, como, por exemplo, as Paraolimpíadas que ainda apresenta fortemente presente o preconceito e o estigma. E isso leva a “erros e angústia principalmente por parte dos familiares da pessoa com deficiência” (GLAT e PLETSCHE, 2004)

O nascimento de um descendente representa uma fase de mudanças significativas para os pais. Segundo Fiamenghi Jr e Messa

(2007), “o nascimento consolida o sistema parental” e é necessário estruturar a rotina diária de cuidado. Essa alteração geralmente sinaliza que será necessário modificar a configuração familiar para se adaptar à presença do novo membro.

A DEFICIÊNCIA E O DIAGNÓSTICO DO TEA EM UMA PERSPECTIVA FAMILIAR

No pensamento coletivo, a deficiência “carrega consigo um forte peso emocional, as pessoas envolvidas no processo - pais, crianças e outros familiares” e o Brasil tem um histórico de marginalização em três aspectos: “marginalização pela deficiência, pelo preconceito e pela pobreza e de acordo com Sá e Rabinovich (2006, p.1): “as mudanças devem começar na mentalidade das pessoas”. A família, como grupo social fundamental, tem o papel de moldar e determinar com suas ações o desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo, além disso, ajuda na interação desse sujeito na sociedade, muitas vezes, se estendendo pela fase adulta. Quando a criança nasce, tem seu primeiro contato com o mundo e as primeiras relações que estabelece são com os membros de sua família: pai, mãe, irmãos, avós. E assim, segundo Sá e Rabinovich (2006), a família tem um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento da criança: Portanto, a família não pode ser negligenciada durante o processo de desenvolvimento e socialização desta criança, especialmente nos momentos em que podem encontrar serviços sociais mal preparados e políticas públicas que precisam de revisão em seus projetos.

No Brasil, historicamente, é a educação especializada que tem assumido a responsabilidade por esse tipo de assistência. Nesse contexto, para Sousa e Prieto (2002, p.123): “Tem-se antecipado o ‘diferenciado’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns estudantes para que se possibilite a realização do direito de todos à instrução”.

O objetivo principal, portanto, é a defesa do ensino escolar para todos como um princípio. Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino.

Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares.

O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que

podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar.

O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos.

Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

Durante sua trajetória, vários psicólogos têm investigado e formulado teorias sobre o crescimento do indivíduo, o papel das interações sociais nesse crescimento e sobre o aprendizado. Nesse cenário, poderiam ser apresentadas pelo menos três concepções psicológicas: a inata - que presume que o crescimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de um indivíduo são geneticamente herdadas de seus progenitores; a ambiental - que, ao contrário, acredita que o infante nasce sem que nada esteja biologicamente determinado, de forma que o ambiente em que vive é que irá modelá-lo, estimulá-lo e corrigi-lo segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o crescimento humano e não podem ser dissociados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças que estão se consolidando no Brasil em termos de tratamentos, intervenções e políticas públicas, ainda é possível identificar muitos obstáculos a

serem vencidos pelos profissionais da educação no que diz respeito ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como um componente essencial na rede de apoio, mas precisa ser habilitada para apoiar e ajudar no tratamento. A relação entre os familiares e os profissionais que cuidam das crianças nem sempre é pacífica, cabendo ao profissional sugerir estratégias que suavizem e convidem a família a se unirem para apoiar e superar juntos.

Conclui-se que é necessário juntar esforços na busca por transformar as práticas e articular os diferentes campos do conhecimento, às ações preventivas, o diálogo com as políticas públicas e a reestruturação dos processos de trabalho para atender a criança com deficiência de forma eficaz e trazer a família para compor a rede de apoio necessária para seu desenvolvimento.

Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo esteja engajada nesse processo. A inclusão efetiva não é apenas uma questão de políticas públicas e práticas educacionais, mas também de mudança cultural. É necessário que todos reconheçam e valorizem a diversidade, e que sejam eliminados os estigmas e preconceitos associados à deficiência.

A educação inclusiva não é apenas um desafio para os profissionais da educação e para as famílias, mas para toda a sociedade. É um caminho que todos devemos percorrer juntos, com empatia, respeito e solidariedade, para construir um mundo onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. E é nesse caminho que encontraremos a verdadeira beleza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISCOW, M.; CABINE. & DYSON, A. (2006) **Melhorando as Escolas, Desenvolvendo a Inclusão**. Londres: Routledge.
ANDREWS, J.; CARNINE, D.; COUTINHO, M.; EDGAR, E.; FORNESS, S.; FUCHS, L.; JORDAN, D. E KAUFFMAN M, (2000); **Reduzindo a divisão da educação especial**. Concentre-se no autismo e outros transtornos do desenvolvimento, 21, 258-267.
BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008.

Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15. mar.2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 12 mar.2024.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

DYSON, A. & SLEE, R. Necessidades educativas especiais de Warnock a Salamanca. In Phillips, R. & Furlong, J. **Educação, Reforma e Estado**. Vinte e cinco anos de política, política e prática. Londres: Routledge. 2001.

PETERS, S. Educação para Todos? Uma análise histórica da política internacional de educação inclusiva e dos indivíduos com deficiência. **Jornal de Estudos de Políticas de Deficiência**, 18(2), 98-108.2007.

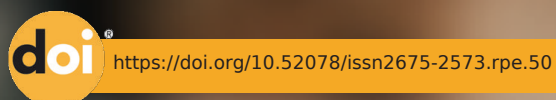
RIVIÈRE, Á. **O tratamento do TEA como um transtorno do desenvolvimento em O tratamento do TEA**. Novas idéias. Instituto de Migração e Serviços Sociais. 1997.

VYGOTSKY, L. **História do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Cientista Técnico. 1987.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de Defectologia, Obras Completas**, Volume V. Pessoas e Educação. 1989/1995.

VYGOTSKY, L. **Ferramenta e sinal no desenvolvimento da criança**. As Obras Coletadas de LS Vygotsky, Vol 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. 1999.

VYGOTSKY, L. (2006). Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: compilador AL Segarte. **Psicologia do Desenvolvimento Escolar**. Seleção de leituras. (págs. 45-60).



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva
Amanda Campos Martins Miranda
Anderson da Silva Brito
André Alves de Albuquerque
Andressa Talita de Lara
Angelita Aparecida Ferreira Gebin
Beatriz Faria de Castro
Cibele Vieira dos Santos Alves
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Dinah Luísa da Silva
Eriene Gomes da Silva
Ester de Paula Oliveira
Iolanda Aparecida dos Santos
Letícia Zuza de Lima Cabral
Luciana Pereira dos Santos Martins
Lucimara dos Santos de Barros
Marcela Rodrigues Pimentel
Maria Aparecida Armandilha Nunes
Marilena Wackler
Mirella de Souza Cruz
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Rosinalva de Souza Lemes
Sidneia Viana
Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

