

DM

**Jovens Especiais e o Empreendedorismo**  
Uma abordagem etnográfica  
do Transtorno do Espectro Autista

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Patricia Araujo Nunes dos Santos**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

janeiro | 2019

**Jovens Especiais e o Empreendedorismo**  
Uma abordagem etnográfica  
do Transtorno do Espectro Autista

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Patricia Araujo Nunes dos Santos**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís Sousa Correia  
Roberto Sidnei Macedo

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este estudo à memória de minha mãe, Maria de Lourdes, que me ensinou a importância de estudar e de lutar pelos meus ideais. Ao meu amado marido, Luiz Demétrio, pelo encorajamento diário frente aos obstáculos nesse mundo contemporâneo, e às minhas estimadas filhas, Leticia e Luiza, que mesmo em minhas ausências para que pudesse estudar, conseguiram entender que poderiam sempre contar comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de viver essa experiência neste plano existencial.

A construção dessa pesquisa só foi possível a partir da coparticipação de seres humanos especiais que, de forma direta e indireta, ampararam a produção. A estes, manifesto meus leais agradecimentos, particularmente:

Ao professor Dr. Fernando Correia, pela presteza e orientações cuidadosas ao longo da construção desta pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Nogueira Fino, por oportunizar o conhecimento de suas obras, e de autores como Toffler e Papert, que me inspiraram a compreender o significado de Inovação Pedagógica, transformando, assim, minha vida.

À professora Dra. Jesus Sousa, que com sua maneira afetuosa, branda e arguciosa, me incentivou a abrir os olhos para uma visão emancipadora do professor, e, conseqüentemente, do currículo tradicional.

À Professora Janilda Passos, que incansavelmente incentivou a produção acadêmica e revisões literárias.

Ao meu marido, Luiz Demétrio, que me incentivou durante todo o processo, velando por mim quando precisava viajar para as aulas, justificando as ausências nos eventos familiares, cuidando das nossas filhas enquanto eu estudava, dentre outras tantas coisas, muito obrigada. Se não fosse por você, não sei se teria conseguido.



*Figura 1 – Fachada do Centro Inclusivo Genilda Porto – Maceió/Alagoas*

*“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender” (TOFFLER, 1970).*

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar se na escola inclusiva Genilda Porto, situada na cidade de Maceió – Alagoas/Brasil, existe inovação pedagógica, e se as práticas desenvolvidas com os jovens inseridos no Transtorno do Espectro Autista (TEA) poderiam torná-los empreendedores. Na sequência, discutem-se incursões no âmbito escolar em estudo, que incluem observações participativas de práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes formais e não-formais de aprendizagem. Nesse espaço, pudemos acompanhar as ações desenvolvidas nas áreas das artes, por meio das aulas de canto, percussão, dança, capoeira, teatro, artesanato e pintura, além da construção/testagem de receitas na cozinha experimental. Assim, a base metodológica utilizada nessa investigação foi aquela fornecida pela pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, cujos instrumentos mobilizam a observação participante e a entrevista não estruturada. Os dados recolhidos possibilitaram interpretar, descrever e analisar os conteúdos de base hermenêutica, verificando as ações empreendedoras dos jovens inseridos no transtorno do espectro autista em ambiente formal e não formal de aprendizagem. Diante disso, pudemos constatar as habilidades *in loco*, lugar que permitiu que duas práticas pedagógicas ultrapassassem os muros da escola, o que aqui se toma como metáfora representada por dois sujeitos específicos, quais sejam: o primeiro jovem empreendeu para o ramo alimentício, e o segundo, para o ramo das artes plásticas, ambos iniciaram com o projeto na escola e conseguiram abrir seus próprios negócios. Destarte, conclui-se que as práticas pedagógicas realizadas na escola inclusiva, mas especificamente no interior dessa escola, transcendem em rumo ao simulacro do contexto social, fazendo com que os jovens inseridos no TEA conseguissem construir sua aprendizagem de maneira autônoma e segura, e proporcionando, assim, subsídios para que os mesmos desenvolvam ações de perspectivas empreendedoras. Esse processo envolve a quebra do paradigma que endossa a consciência de que o autismo faz parte deles, mas não os definem, pelo contrário, os evidenciam pelas suas singularidades.

**Palavras-chave:** Autismo; Construcionismo; Empreendedorismo; Etnografia e Inovação Pedagógica.

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate if at the inclusive school located in the city of Maceió - Alagoas/Brazil, are indications of pedagogical innovation, and if the practices developed with young people in Autism Spectrum Disorder (ASD) could make them entrepreneurs. In the sequence, we discuss incursions into the school environment under study – the participative observations of their pedagogical practices in the formal and non-formal learning environments, where we could follow the actions developed in the arts area, through the classes of singing, percussion, dance, capoeira, theater, handicrafts, painting and in the execution of recipes in the classes of experimental kitchen. The methodological basis used in this research was the ethnographic research of qualitative approach, whose instruments are used to observation and the unstructured interview. The collected data made it possible to interpret, describe and analyze the hermeneutical content, verifying the entrepreneurial actions of young people with ASD in the formal and –non-formal learning environment. Facing this, we were able to verify specific skills, in two slopes: the first young person went for the food industry, and the second child went for the arts sector. Both of them started with the project at school and managed to open their own businesses. In this way, it can be concluded that the pedagogical practices carried out in the inclusive school, but specifically within the school, transcend to the social context, and with this the young people with ASD manage to construct their learning in an autonomous and safe way, which it provides subsidies for them to develop actions with entrepreneurial perspectives. Through this paradigm break, they endorse the awareness that the autism is only a part of them, not the totality of their personalities; in this way, their conditions are with evidences their singularities.

**Keywords:** Autism; Constructionism; Entrepreneurship; Ethnography e Pedagogical Innovation

## RÉSUMÉ

Cette étude visait à déterminer si l'école y compris dans la ville de Maceió - Alagoas / Brésil, il existe des preuves de l'innovation pédagogique et les pratiques développées avec les jeunes dans les troubles du spectre autistique pourrait les rendre entrepreneurs. A la suite des raids dans les écoles à l'étude, les observations participatives de leurs pratiques pédagogiques développées dans un cadre formel et l'apprentissage non formel, où nous suivons les actions développées dans le domaine des arts, à travers les cours de chant, percussions, danse, capoeira , théâtre, artisanat et peinture. De même, dans la construction de recettes dans la cuisine expérimentale. Ainsi, la base méthodologique utilisée dans cette recherche était la recherche ethnographique de l'approche qualitative, dont les instruments utilisaient l'observation participante et l'interview non structurée. Les données recueillies ont permis d'interpréter, de décrire et d'analyser les herméneutiques signifie le contenu en vérifiant les activités entrepreneuriales des jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme dans le cadre formel et l'apprentissage non formel. , Nous avons donc trouvé les compétences sur place, où deux pratiques pédagogiques ont dépassé les murs de l'école sur deux côtés, le premier jeune se engageaient pour l'industrie alimentaire et le deuxième jeune se engageaient à la branche des arts visuels, où les deux ont commencé avec le projet à l'école et a réussi à ouvrir leurs propres entreprises. Ainsi, il est conclu que les pratiques pédagogiques menées dans l'école inclusive, mais plus particulièrement au sein de l'école, transcendent le simulacre du contexte social, et que les jeunes ayant des troubles du spectre autistique peut construire leur apprentissage autonome et en toute sécurité dans lequel fournit des subventions pour leur permettre de développer des actions avec des perspectives entrepreneuriales grâce à ce changement de paradigme avaliser la prise de conscience que l'autisme fait partie d'entre eux, mais ne les définissent pas, au contraire la preuve de son caractère unique.

**Mots clés:** Autisme, Constructionisme, Entrepreneuriat, Ethnographie et Innovation Pédagogique.

## RESUM

Aquest estudi va tenir com a objectiu investigar si l'escola inclusiva a la ciutat de Maceió - Alagoas / Brasil, hi ha evidència d'innovació pedagògica i les pràctiques desenvolupades amb els joves en el trastorn de l'espectre autista podria fer que els empresaris. Després de les incursions en les escoles en estudi, observacions participatives de les seves pràctiques docents desenvolupades en contextos formals i no formals d'aprenentatge, on seguim les accions desenvolupades en l'art, a través de la classes de cant, percussió, dansa, capoeira, teatre, artesanía i pintura. També, en la construcció de receptes a la cuina experimental. Per tant, la base metodològica utilitzada en aquesta investigació va ser la investigació etnogràfica d'enfocament qualitatiu, els instruments s'utilitza l'observació participant i l'entrevista no estructurada. Les dades recollides han permès interpretar, descriure i analitzar l'hermenèutica significa el contingut mitjançant la comprovació de les activitats empresarials dels joves amb trastorn de l'espectre autista en l'àmbit formal i l'aprenentatge no formal. Per tant, trobem les habilitats en el lloc, on dues pràctiques pedagògiques van superar les parets de l'escola en dues parts, la primera es comprometia jove per a la indústria alimentària i el segon es comprometia jove a la branca de les arts visuals, on tots dos van començar amb el projecte a l'escola i van aconseguir obrir les seves pròpies empreses. I així, es conclou que les pràctiques pedagògiques dutes a terme a l'escola inclusiva, però específicament dins de l'escola, transcendir al simulacre del context social, i que els joves amb trastorn de l'espectre autista pot construir el seu aprenentatge de forma autònoma i segura en el qual ofereix subsidis perquè puguin desenvolupar accions amb perspectives empresarials a través d'aquest canvi de paradigma recolzar la presa de consciència que l'autisme és part d'ells, però no els defineixen, per contra, l'evidència de la seva singularitat.

**Paraules clau:** autisme, construcció, empenedoria, Etnografia i innovació pedagògica.

## LISTA DE FOTOS

<i>Figura 1 – Fachada do Centro Inclusivo Genilda Porto – Maceió/Alagoas.....</i>	<i>v</i>
<i>Figura 2 – Fachada do Centro Inclusivo Genilda Porto .....</i>	<i>61</i>
<i>Figura 3 – Aula conjunta de Dança e Ballet no Pátio coberto .....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 4 – Sala de aula de EJA .....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 5 – Alunos realizando aula no Laboratório de Artes .....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 6 – Alunas no Laboratório de Ballet .....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 7 – Aulas de Capoeira no pátio do Centro Inclusivo .....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 8 – Laboratório de Música e Percussão .....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 9 – Laboratório da Cozinha Experimental .....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 10 – Laboratório de Capoeira .....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 11 - Bazar construído com materiais reciclados .....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 12 – Agenda visual para os jovens com TEA .....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 13 – Jovem empreendedor vendendo cachorro quente gourmet .....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 14 – Jovem empreendedor pintando quadros em seu ateliê.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 15 – Aula de percussão na quadra coberta .....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 16 – Roda de capoeira .....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 17 – Voltando para o ônibus .....</i>	<i>96</i>

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

<i>Quadro 1 – Estrutura Física da Escola</i> .....	63
<i>Quadro 2 – Equipamentos distribuídos nos ambientes formais</i> .....	67
<i>Quadro 3 – Hierarquia Funcional do Centro Inclusivo</i> .....	69
<i>Quadro 4 – Faixa etária dos alunos com Transtorno do Espectro Autista</i> .....	70
<i>Quadro 5 – Quantitativo de alunos no Transtorno do Espectro Autista por níveis</i> .....	71
<i>Quadro 6 – Horário das aulas observadas</i> .....	72
<i>Quadro 7 – Quantidade de alunos por grupos de interesses</i> .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**DSM** – Diagnóstico de Saúde Mental

**CID** – Classificação Internacional de Doenças

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**Ed.** – Edição

**CIGP** – Centro Inclusivo Genilda Porto

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
RESUM .....	ix
LISTA DE FOTOS .....	x
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS .....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
1. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUEBRA DE PARADIGMA.....	10
1.1 Inovação Pedagógica: Conceito .....	10
1.2 Inovação pedagógica e mudança paradigmática: uma exigência necessária da contemporaneidade .....	15
1.3 Paradigma Educacional Emergente .....	20
1.4 Mudanças paradigmáticas para a inclusão .....	22
2. O AUTISMO: COMPROMETIMENTOS.....	28
2.1 Concepção do Autismo para Kanner e Asperger: comprometimentos.....	28
2.2 Etiologia do Autismo .....	30
2.3 O cérebro autista: pensando através do espectro .....	33
3. O EMPREENDEDORISMO E O AUTISMO.....	37
3.1 O Empreendedorismo e a Interação: um obstáculo para o jovem autista segundo a perspectiva de Vygotsky.....	37
3.2 A arte de aprender: os autistas aprendem fazendo .....	41
3.3 Padrões atípicos dos autistas: fatores que dificultam o ato de empreender.....	43
4. ESCOLA INCLUSIVA GENILDA PORTO: O CONSTRUCIONISMO E A APRENDIZAGEM DOS JOVENS AUTISTAS.....	48
4.1 Escola Inclusiva Genilda Porto: relato de uma realidade .....	50
4.2 A escola e o Construcionismo: uma possível inovação pedagógica .....	51
5. PERCURSO METODOLÓGICO .....	58
5.1 O <i>locus</i> da Investigação .....	58
5.2. Estrutura Física .....	60
5.3 Equipamentos .....	64
5.4 Hierarquia Funcional .....	65
5.5 Escolha dos Sujeitos da Pesquisa .....	65
5.6 Fundamentação e escolha metodológica da dissertação .....	69

5.7 Documentos da Pesquisa.....	71
5.8 PROCESSOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	72
5.9 Observações .....	75
6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	79
6.1 Descrição e Interpretação dos Dados Coletados .....	79
6.2 Análise dos dados .....	79
7. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	98

## INTRODUÇÃO

A pesquisa transcorreu *in loco* no Centro Inclusivo Genilda Porto, uma escola pública, situada na cidade de Maceió, no estado de Alagoas, Brasil, e teve como sujeitos da pesquisa jovens inseridos no Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA). Há 11 anos o centro inclusivo em questão tenta promover a inserção de jovens com deficiência na sociedade, por meio da educação, esporte e cultura. Em princípio, a educação empreendedora emerge para impulsionar esses jovens a procurarem o autoconhecimento, novas maneiras de aprender e a importância do trabalho em equipe.

Nesse hiato, o juízo é o de que a educação deve operar como agente transformador do indivíduo e impulsionar à ruptura de paradigmas e ao desenvolvimento de aptidões e de atitudes empreendedoras. Sobre esse viés, corrobora Montessori (2003, p. 116) que “*é necessário que as escolas registrem as observações sobre o crescimento de cada indivíduo, com quaisquer aberrações do padrão*”, e acrescenta:

O crescimento não é só somente um aumento harmonioso do tamanho, mas uma transformação. O homem é um escultor de si mesmo, encorajado por uma força interior misteriosa para a realização de uma determinada forma ideal. O crescimento pode ser definido como uma procura pela perfeição, dada por um impulso da vida. (MONTESSORI, 2003, p. 116).

Em meio a tantas ocorrências e preocupações, destaca-se um grande número de pais e mães que têm filhos com diagnóstico de autismo, temerosos pelo futuro dessas crianças. Some-se a isso o medo de morrer e deixá-los sozinhos. Essa é uma questão recorrente no pensamento das famílias, em todas as classes e grupos sociais.

No Brasil, o quadro de não-identificação do transtorno e o consequente desconhecimento e redirecionamento apropriado de cuidado com a criança autista, faz com que os números de indivíduos com TEA sejam apenas estimados, dificilmente representando a realidade do grupo em questão. Segundo dados fornecidos pela ONU, avalia-se que aproximadamente 70 milhões de indivíduos no planeta apresentem autismo, estando 2 milhões delas no Brasil, contudo, até os dias atuais, não se tem evidências de que algum levantamento do tipo foi concretizado no país.

Diante deste quadro esfacelado em que diagnóstico, tratamento e acesso à informação são dificultados, as famílias buscam incessantemente espaços que adaptem atividades que as auxiliem no desenvolvimento das crianças (até a fase adulta) inseridas no Transtorno do Espectro Autista. Nesse interim, almejam que sejam arquitetadas residências assistidas para aqueles quem apresentem autismo severo, uma vez que, na realidade, muitos dos autistas severos constituem uma população despercebida, sempre às margens. Sob este pano de fundo, o foco do acompanhamento recai sobre a infância, atitude que deixa de considerar as fases de amadurecimento dos jovens autistas, que são matriculados nas escolas e recebidos por professores que não conseguem conduzir de maneira adequada esse público, já que muitos não têm formação para saber lidar com a inclusão nas escolas regulares, muito menos conseguem compreender como devem desenvolver suas práticas pedagógicas e, com isso, estimular as habilidades desses jovens em todo seu potencial.

Sendo assim, as práticas de aprendizagens, têm como estimular a autonomia do indivíduo para aprender, a evolução de atitudes imprescindíveis para condução da sua vida pessoal e social. Frente a esse cenário, as crianças inseridas no TEA, apresentam dificuldades para aprender no formato tradicional. Necessitam, assim, de uma mudança, uma quebra de paradigma na ação do aprender, para construir sua aprendizagem e, por meio disso, compreenderem a causa e o efeito das suas ações. Nessa perspectiva, para Papert (2008, p.51) *“A mudança é análoga ao surgimento do ensino centrado no desenvolvimento, que evita moldar a mente como se ela fosse um meio passivo e, em vez disso, coopera com os padrões de desenvolvimento do aprendiz”*. Dessa forma, os indivíduos constroem seu conhecimento e aprendem em seu próprio ritmo e em seu determinado tempo.

No entanto, essa mudança necessita ser multidisciplinar e articular família, acompanhamento clínico, e o campo escolar. Na esfera da Lei Brasileira de Inclusão, as instituições de ensino são impelidas a acolherem os estudantes com autismo, implementando quaisquer ajustes adaptativos (de pequeno ou grande porte) necessários, sem que nenhum custo financeiro será encaminhado para as famílias.

É fato que a inclusão é benéfica para todos, no entanto, na prática, as necessidades reais excedem a previsão, já que esses jovens vivem uma exclusão dentro da própria escola, onde são segregados ao serem incluídos em uma sala que já abriga alunos diagnosticados com transtornos diferentes. Nesse cenário, a falta de uma estruturação do acolhimento faz com que os autistas regredam em desenvolvimento, por não serem estimulados adequadamente, sem fazer uso de

materiais adaptados a sua especificidade, sem acesso à tecnologia assistida, e tampouco a acompanhantes especializados.

Diante disso, é imprescindível que essas escolas entendam que esses jovens poderão ser favorecidos por intermédio do convívio social. Assim, percebemos que muitos questionamentos das instituições de ensino sobre os possíveis obstáculos e discriminação são produtos de um aspecto cristalizado pela cultura. Na mesma esteira de pensamento, muitas pessoas ainda necessitam ser educadas para a inclusão, de maneira que as dessemelhanças sejam consideradas, e não discriminadas.

Perante esse cenário, a educação coloca à mostra a necessidade de um grito de mudança, assim, a escola precisa ser um ambiente crítico e construtivo, mas, sobretudo, um espaço de compartilhamento de conhecimentos e de experiências. Nesses moldes, uma simples renovação de conteúdo não tem significado sem modificações de metodologias. No que diz respeito às adaptações curriculares, esse representa um poderoso artefato para o movimento de reflexão, observação e intervenção na dinâmica escolar. Com isso, o professor não pode trabalhar com a ideia de currículo como sinônimo de um conjunto de conhecimentos determinados e que se enquadraram em disciplinas predefinidas e delimitadas, pelo contrário, é necessário adotar a perspectiva de um conjunto de ações que cooperam para a formação humana; dando, assim, identidade para a escola e para os que dela participam. Nesse processo, os alunos exportarão as habilidades aprimoradas na escola para fora dela, em direção à agência nos/sobre os diferentes espaços sociais em que circulam.

Por isso, torna-se importante pensar em educação empreendedora com jovens inseridos em TEA, levando em consideração quanto polêmico é o tema por envolver o público autista, tornando-se uma questão extremamente delicada e que divide opiniões. Esse público, em especial, apresenta especificidades na comunicação social, acompanhadas de comportamento restrito e repetitivo. Em contrapartida, detém habilidades aprimoradas em áreas específicas, quando potencializadas, e são capazes de se tornarem os melhores no que fazem. É neste espaço em que o ambiente a ser equipado precisa aperfeiçoar-se, sendo indispensável um material de trabalho especial. Uma vez alcançadas a concentração e a disciplina, os alunos poderão mantê-las em toda espécie de atividade, tornando mais ativo o jovem e cada vez menos ativo quem ensina, até ao ponto de vir a pôr-se quase à parte. Sobre este aspecto, afirma Montessori (1987):

Devemos ter presente que o fenômeno da disciplina interior é algo que deve cumprir-se, não o que quer que seja preexistente. A nossa

finalidade é guiar no caminho da disciplina. A disciplina nascerá quando a criança concentra a sua atenção no objeto que a atrai e permite não só um útil exercício, mas a verificação do erro. Graças a estes exercícios, cria-se uma admirável coordenação da individualidade, pela qual a criança torna-se calma, radiosamente feliz, ocupada, esquecida de si, por consequência, indiferente aos prêmios ou recompensas materiais. (MONTESSORI, 1987, p. 218).

Vale destacar que os jovens autistas, ao realizarem uma atividade, sempre esperam um reforço positivo, que pode ser conferido por meio de elogios verbais e/ou gestuais (palmas ou sinais que indiquem positividade). Alguns autistas podem também apresentar dificuldades para compreender esses reforços, por isso aguardam recompensas com alimentos de sua preferência (batatas, jujubas, salgadinhos etc.). No entanto, os reforços só devem ocorrer quando acontecer o acerto, ou seja, quando o comportamento alvo ocorrer. Assim, com o adiantar do tempo, é relevante proporcionar uma variação de reforçadores/recompensas, o que reduz a possibilidade de o jovem ficar satisfeito pelo reforçador.

Mesmo que o jovem não estime os reforçadores sociais, tais como os sorrisos e elogios supracitados, o reforço deve recair sobre os reforçadores primários (alimentos, bebidas, brinquedos favoritos, etc.). Com isso, é importante ficar atento para desenvolver e identificar os reforçadores, atentando para o atendimento do reforço inerente a cada idade, o que melhora a interação social.

Dessa forma, nossa hipótese é a de que a educação empreendedora, que perpassa pelo nível do reforço de categoria mais básica e avança em direção ao estímulo à carreira e à integralização socioeconômica, poderá ser o cerne e o principal guia de desenvolvimento para esses jovens em uma perspectiva futura. Esse tipo de intervenção emergirá como exemplo de aprendizados possíveis, na perspectiva adotada de não se satisfazer meramente com o ensino do conteúdo, e sim assegurar que os jovens com TEA tenham a propriedade de mobilizar estratégias com elementos e habilidades reais e que tenham completa execução transformadora, num batimento entre teoria e prática. Nesse prisma, a visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser. Corroborando Delors (1999):

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1999, p. 90).

Diariamente, apresentamos possibilidades de inventar inéditas amarrações neurais, inovações na aprendizagem, por isso educação é uma coisa que jamais chega ao fim. É também por isso que ela compõe o ser humano e está em todos os ambientes, nas mais diferentes circunstâncias. Contudo, como configuração de disposição social, há um lugar que nomeamos como foco fundamental de disseminação do conhecimento: a Escola. Esta, em conjunção com a sociedade que a mantém, passa por constantes mudanças, e como sugestão de melhoramentos, vem apresentando investimentos em práticas que tendem ao desenvolvimento irrestrito do indivíduo. Assim, o ser humano transforma-se em cerne da ação educacional. Diante disso, faz-se imprescindível operacionalizar os indivíduos para que possam ser atores principais do seu oportuno desenvolvimento, e, nesse formato, apresentarem modos mais assertivos, a estimulados para a educação do século XXI em sua dimensão empreendedora.

Nesse interim, cabe ressaltar que apesar das múltiplas nuances culturais e socioeconômicas do Brasil, o ato de empreender dos autistas se manifesta singularmente. A ressalva que se faz é justamente a de influenciados pela herança cultural e suas particularidades, vivências e aptidões, esses indivíduos definam e aperfeiçoem suas habilidades e competências, sempre situados no espaço de que participam e onde se constituem. Essas habilidades emergem, iminentemente, nas/pelas práticas pedagógicas. Por conseguinte, faz-se necessário uma transformação na qualidade dessas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, segundo Fino (2008, p. 1): *“A inovação implica em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, implícito ou explícito, faces as práticas pedagógicas tradicionais”*. Nesse caso, faz-se necessária uma ruptura paradigmática, uma descontinuidade do antigo e atemporal modelo fabril.

Frente a isso, essas mudanças qualitativas perpassam pela efetivação de atividades coletivas, pois elas são essenciais para originar esses conhecimentos da vida, dentro da escola e fora dela. Contudo, lidar com autistas é uma provocação diária, assim como trabalhar com qualquer criança ou jovem, porque eles trazem repertórios desiguais e apresentam seus favoráveis tempos (singulares) de aprendizagens. Com isso, não podemos delimitar o que pretendemos proporcionar aos jovens acreditando que eles irão apreender. O que precisamos fazer de fato é apostar em conduzi-los a esta compreensão das mais variadas maneiras, por observação, formulação, tentativa e acerto, até encontrarmos aquela mais adequada.

Apresentadas essas informações iniciais, reforçamos que esta pesquisa se justifica pela crescente demanda de jovens com TEA, e que investigará a imersão desses jovens na própria

ação de fazer, pensar e aprender. Não só observar, mas também analisar se esses jovens poderão se preparar para o simulacro do contexto social, de forma autônoma e consciente na possibilidade de construir sua aprendizagem. Enfim, busca-se exercitar o olhar investigativo para que possamos perceber possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras, mesmo em condições de difícil execução para os autistas e educadores.

Nesses moldes, este estudo encontra-se construído em capítulos, estando este primeiro marcado como passo introdutório, em que apresentamos brevemente a problemática que desencadeou a escolha do tema, além da justificativa do estudo e os objetivos aos quais pretendemos alcançar. Em um segundo momento, iniciamos com o primeiro capítulo – nele buscamos esboçar alguns conceitos mobilizados acerca da percepção sobre inovação pedagógica, seguidos da discussão e quebra de paradigmas, na intenção de situar e aplicar um novo cenário que garanta e propicie a aprendizagem ao oposto do ensino, que transfira o domínio da técnica de aprendizagem para as mãos do aprendiz. Ainda neste âmbito, refletimos sobre a inovação a partir de uma prerrogativa intencional, conjecturada na reminiscência escolar clássica, intuindo tencionar conscienciosamente modernos cenários e novos enfoques equivalentes com as precisões atuais da nossa sociedade.

Posteriormente, trataremos do autismo e de seus comprometimentos, donde destacaremos a incidência do autismo em qualquer tipo de cultura, casta ou nível social. A partir dessa premissa, pontuamos as várias conjecturas que vinculam a etiologia do autismo aos sinais dos indivíduos. Nesse momento também discorreremos sobre como funciona o cérebro do autista, destacando que muitas vezes a inteligência desse indivíduo é subestimada. Nesses meios, se pudermos reconhecer de modo realista e caso a caso os pontos fortes de um indivíduo autista, podemos motivar uma melhor estruturação de seu futuro. Tradicionalmente, pesquisadores do autismo observaram que pessoas inseridas no TEA às vezes prestam mais atenção aos detalhes do que as neurotípicas, id. Est., o pensamento dos autistas se processa de maneira peculiar.

Seguidamente, no terceiro capítulo, passamos a fazer uma abordagem alusiva ao empreendedorismo em sua relação com o autismo, traçando um panorama que compreenda desde o conceito ao comprometimento empreendedor dos jovens inseridos no TEA, observando, nesse percurso, os obstáculos vivenciados pelos jovens autistas, no que diz respeito ao empreendedorismo e à interação social, sob a ótica de Vygotsky (1982). Desse modo, temos como premissa o aprender a empreender, e logo percebemos que os autistas aprendem fazendo.

Ainda nesse capítulo, destacaremos que a arte de aprender é uma órfã acadêmica, como advoga Papert (2008), frente a isso, ponderaremos que não há qualquer denominação idêntica para disciplinas acadêmicas que sustentem a arte de aprender. Desenhamos, assim, a necessidade de uma aprendizagem heurística e que implique em uma técnica pedagógica que almeje conduzir o aluno a desvendar de maneira particular, o que aprender, por meio de pesquisas, tornando-se um procedimento que ambiciosamente induz a idealizar, desvendar e solucionar dificuldades.

Ademais, no quarto capítulo, ponderaremos sobre a escola inclusiva, o construcionismo e a aprendizagem dos autistas. Iniciaremos abordando o construcionismo como impulsionador do lume do aprender, convidando os alunos que apresentam dificuldades para aprender de forma interativa, e proporcionando mudanças significativas no desenvolvimento psicointelectual dos sujeitos. Nesse sentido, e de acordo com Vygotsky (1982), os indivíduos são seres epistêmicos, e protagonizam o papel central.

O quinto capítulo se reserva ao tratamento da metodologia: sua motivação, como foi iniciada e com base em que premissas. Neste ponto também é possível vislumbrar o tipo de estudo adotado, o recorte, a escolha dos sujeitos, a estrutura física, equipamentos, hierarquia funcional, entre outros. Posteriormente, adentraremos no ponto mais importante da pesquisa, situado no sexto capítulo, que reúne a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Por fim, no sétimo capítulo, aloca-se a triangulação da pesquisa.

Esta dissertação propõe-se, dessa forma, a estudar o aprender a aprender dos jovens inseridos no Transtorno do Espectro Autista, e de forma animadora argumentar que a educação de jovens autistas não deve centrar-se apenas em suas fraquezas, uma vez que os estudos revelam que esses indivíduos têm pontos fortes, por vezes ignorados, o que multiplica as formas de se aproveitar suas contribuições únicas, em uma perspectiva em que consigam empreender para a vida. A investigação será, predominantemente, de tipo qualitativa e de cunho etnográfico.

A temporalização da coleta de dados diz respeito ao fluxo do ano letivo 2017/2018, e às observações dos locais convividos nos andamentos das aulas nos ambientes formais e não-formais de aprendizagem. Particularmente, destacamos que nos momentos de comunhão dos alunos, à guisa de qualquer deficiência física, intelectual e/ou sensorial, todos aprendem a conviver/convivem harmoniosamente. Mesmo nos momentos em que algum dos jovens apresenta um quadro de crise comportamental de birra, os demais sentam e esperam o momento de calma chegar.

A aprendizagem acontece conjunta e simultaneamente entre os jovens que estão inseridos no TEA e os típicos com deficiência específica, já que o espaço da escola que figura como objeto desta pesquisa possibilita essa construção. Especificamente, devido à estrutura da sala, a interação entre os jovens ocorre por meio de músicas, sons de instrumentos, melodias proferidas, e também ao se recitar uma fala de uma personagem em foco no momento de estudo, por exemplo.

A investigação ocorreu, assim, observando as práticas dos instrutores ao atuarem mediando o desenvolvimento das habilidades dos jovens inseridos no TEA. As observações ocorreram um dia por semana. A cada dia, observávamos um espaço específico (salas de aulas, laboratórios e/ou espaços não-formais), seguindo um cronograma construído conjuntamente com a equipe técnica pedagógica do Centro Inclusivo. Esse calendário incluía ainda a listagem das atividades que seriam realizadas durante o período de observação, possibilitando minha inserção em todas as aulas planejadas pelos instrutores. Em posse desse esboço, fui habilitada a frequentar e a ter livre acesso para acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa.

Em algumas ocasiões, e quando era cabível, estendia-se um diálogo participativo de modo informal com alguns jovens autistas e seus responsáveis, de forma a obter elementos mais peculiares sobre o que pensam em relação ao empreender e às suas habilidades para ter melhor qualidade de vida. Os questionários pontuais também serviam para encontrar um sentido concreto que justificasse que os jovens inseridos no TEA, ao terem estimulado o seu centro de interesse e habilidade, poderiam atingir sua autonomia e independência financeira.

Frente a esse cenário, percebemos nos relatos e nas conversas informais que o medo mais angustiante para os pais era como seus filhos ficariam quando eles partissem para a vida adulta, já que parte dos responsáveis tinha idade avançada, e a certeza de que iriam fazer a passagem antes dos filhos. Foi nesse interim que o CIGP possibilitou a essas famílias palestras e cursos, tendo como objetivo principal potencializar a autonomia e a independência dos seus filhos, para que quando o momento referido chegasse, eles pudessem viver bem, dentro de suas especificidades e limitações.

Compreende-se aí a possibilidade de ter condições de ir e vir, transporte, alimentação, higiene pessoal, reconhecimento das embalagens de suas medicações e uso da correto da posologia, e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades que assegurem o empreendedorismo, arrecadando renda com a venda dos materiais e/ou serviços produzidos,

mantendo-se ativos no mercado de trabalho, em qualquer área em que tenham maior desenvoltura e afinidade. O desejo é o de, assim, garantir que os filhos tenham qualidade de vida digna, saudável e autônoma, e que consigam se inserir nesse mundo contemporâneo, em que as informações chegam a tempos líquidos e numa velocidade assustadora, assim também, é preciso garantir que a tecnologia possa ser um subsídio de modernidade positiva para esses jovens, que tem um potencial singular reconhecido e valorizado.

# 1. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUEBRA DE PARADIGMA

## 1.1 Inovação Pedagógica: Conceito

A educação necessita se enquadrar aos novos ambientes de aprendizagem, como também, à forma de aprender. Precisa de adequações às atuais necessidades e peculiaridades educacionais. Com isso, estabelece-se a investigação incessante por referenciais mais contemporâneos para consentir não apenas ao campo educacional, como também às demais extensões do conhecimento.

Esse cenário torna-se justificado pelas transformações ocorridas na sociedade, períodos de provocações a serem sobrepujados a cada minuto. Abonando esse argumento, Toffler (1973, p. 13) aponta que:

Na aterradora complexidade do universo, mesmo no seio de determinada sociedade, ocorre simultaneamente um número virtualmente infinita de correntes de transformação. Todas as “coisas” – desde o mais imperceptível dos vírus até a maior das galáxias - não são, na realidade coisas, mais processos. Não existe um ponto estático, nenhuma coisa que se pareça a uma não-transformação nirvânica, cuja referência servisse para medir o tempo. A transformação é, por conseguinte, necessariamente relativa. (TOFFLER 1973, p. 13)

Como sabemos, a transformação é também desigual. O futuro, assim, invade o presente por meio de velocidades diferentes. Parafrazeando Toffler (1972), “*torna-se possível comparar a velocidade dos diferentes processos, à medida que se afirmam e se desenvolvem*”. Nesse paradigma, a transformação no âmbito educacional provoca uma mudança, o ritmo acelerado da invenção, da exploração e da difusão, por sua vez, acelera ainda mais todo o sistema. Tudo isso porque as novas técnicas não são meramente um produto, mas uma fonte de novas ideias criadoras. Convergindo para a inovação pedagógica e ancorado nesse pressuposto, Fino (2008, p.2) descreve a inovação pedagógica como “*a ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais*”. O autor ampara que “*a abertura para a emergência para culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição*”. Precisamos compreender que inovar é vital, e para além disso, que as inovações pedagógicas sugerem soluções inéditas em relação aos problemas sociais, filosóficos ou até mesmo intrapessoais. Alteram, assim, o meio ambiente intelectual do homem de forma total – a maneira como ele pensa e constrói sua aprendizagem.

A inovação segundo Correia (2011, p. 42) “*é, em primeiro lugar, uma condição do espírito, em vez de um estado de espírito*”. Sendo assim, provoca adesão entre informação, investigação, tecnologia e aprendizagem, objetivando como base principal nos recursos humanos. Onde acrescenta o autor “*a inovação implica um contexto cultural, bem como de educação e formação, processos estes capazes de gerar estratégias inovadoras em vez de as imitar*”.

A inovação é um fenómeno de "destruição criativa". Ela ocorre dentro da história, evolui junto com ela e transforma-a constantemente. A inovação não tem idade, nem lugar, nem tempo. Na aldeia global da cultura tecnológica, a inovação já não é uma escolha, mas uma constante da vida. Rejeitá-la só pode resultar na exclusão da moderna comunidade internacional. (CORREIA 2011, p.42)

Na perspectiva de Correia (2011, p. 43) a inovação enquanto ruptura paradigmática ou fenómeno de "destruição criativa", raramente é referida. Conforme Fino “...a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade.” E adiciona “...consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns, relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino”. Contudo, muitos dos autores que publicam a respeito de inovação, no entanto revoga expondo um conjunto de táticas inovadoras em conjunturas educativas dentro da sala de aula. Entretanto, como um ciclo vicioso a inovação pedagógica continua sendo apresentada centrada no ensino e não na aprendizagem.

Do mesmo modo, esse fenómeno de mudança da escola acarreta, segundo Toffler (1972, p.5) “*o choque do futuro que é um produto do ritmo grandemente acelerado das transformações que ocorrem na sociedade*”. Nesse compasso, ocorrem inovações em vários segmentos, mas a escola ainda continua com estrutura fabril. Em grande parte dos casos, as estruturas das escolas continuam com formatação tradicionalista, o que se traduz no formato e disposição das bancas, no manejo das aulas, no sinal sonoro anunciando o término das aulas, etc., todos esses aspectos que remontam uma conjuntura fordista. Corrobora Fino (2008, p. 278) ao destacar que “*o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação*”.

De certo, a inovação pedagógica acontecerá quando as escolas mudarem sua percepção fabril e instaurarem um novo papel para o professor, diferente do técnico, que decodificará os conteúdos, e do transmissor de conteúdos. Sendo assim, esse profissional assumirá seu papel

de mentor, oferecendo a bússola para que o aprendiz construa seu conhecimento, pautado em seu desenvolvimento sua inquietação por interpretações de respostas no meio em que está inserido.

Uma vez que tenha aprendido a realizar uma operação, o aprendiz passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Conseqüentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. (VYGOTSKY 1994, p. 109).

Seguramente, é necessário pensar a inovação a partir de uma análise intencional e vislumbrada da memória escolar tradicional, projetando cuidadosamente contemporâneos cenários e originais aspectos paralelos com as necessidades emergentes da nossa sociedade. Nessa conjuntura, Papert (1997, p.53) autentica destacando que *“na medida em que procuram as soluções para os problemas colocados, reconhece-se a aprendizagem como intencional”*. Quando o indivíduo pressente o desafio, desperta a aspiração. Imbuído nesse desejo de aprender, ele constrói mecanismos de interligações sinápticas, que possibilitarão a interação entre assimilação e acomodação do conhecimento, de tal forma que ao adquirir a consciência por todo o processo de aprendizagem, notar-se-ão resultados significativos, sobretudo porque essa se torna uma aprendizagem legítima e autêntica.

Na coletividade do conhecimento e da tecnologia, torna-se indispensável repensar a ação da escola, mais designadamente os pontos pertinentes ao ensino e à aprendizagem. O ensino constituído em um formato fracionado favorece a memorização de significados e de acontecimentos. Apoiado nas padronizações, esse ensino não consente às imposições deste moderno paradigma. Diante disso, o tempo demanda uma inovação na forma de refletir e atuar para assim possibilitarmos uma aprendizagem ágil, dinâmica, motivadora e prática. Ancorados nas ideias de Toffler (1972) quando destaca que observamos, por conseguinte, a um sustento de aspecto no úbere da sociedade – educação – sendo movida a diferenciar o seu produto, justamente como faz a economia. Aqui nesta esfera, precisamente como acontece no setor de produção, a nova tecnologia, ao oposto de desenvolver a padronização, nos conduz para a disparidade superindustrial.

Os computadores, por exemplo, facilitam às grandes escolas o estabelecimento de seus currículos de uma maneira mais flexível. Tornam mais fácil para as escolas enfrentar o estudo independente, com um painel mais amplo de ofertas de cursos e com atividades extracurriculares mais variadas. O que é mais importante ainda, a educação, a base da assistência dos

computadores, a despeito dos equívocos populares, incrementa radicalmente a possibilidade de diversidade na sala de aula. Permite a cada um dos estudantes seguir o seu próprio roteiro em direção ao conhecimento, em lugar de submeter-se a um programa rígido com um currículo tradicional da era industrial. Além do mais, no mundo da educação do futuro está relíquia da produção em massa – o local de trabalho centralizado – tornar-se-á também menos importante. Exatamente como a produção em massa, pedia grande número de trabalhadores em atuação conjunta nas fábricas, a produção educacional em massa pedia grande número de estudantes amontoados na escola. Mesmo isto, com as suas exigências de uma disciplina uniforme, de hora regulares, de conferências de frequências diárias e coisas do gênero, era em si mesmo uma força de standardização. A tecnologia avançada fará com que grande parte disto, no futuro, seja desnecessário. Uma boa parte da educação se dará na própria sala do estudante, em casa ou numa de suas dependências de alojamento segundo horário que lhe aprouver. Com vastas bibliotecas de dados à sua disposição, via a informação computadorizada de sistemas informativos manipuláveis à vontade, repetidamente, com as suas próprias fitas magnéticas e as suas unidades de televisão, seu próprio laboratório linguístico e seu próprio equipamento eletronicamente estruturado para seus estudos, o estudante será libertado, pela maior parte de seu tempo, das restrições e das desagradáveis que o atormentam na sala de aula confinado (TOFFLER, 1972, p.229).

Evidencia-se a inovação também na gestão do tempo e espaço na educação, em uma ampla heterogeneidade de circunstâncias que demandam um novo posicionamento dos indivíduos, propiciando, assim, que os mesmos possam realizar suas escolhas e definir suas prioridades, tornando-os mais analíticos, críticos e reflexivos. Além disso, há os componentes excepcionais com os quais nos deparamos nas múltiplas situações diárias, exigindo o desenvolvimento de táticas fecundas e inovadoras. Neste ponto de vista, a mais perfeita configuração de instruir, é aquela que propicia aos aprendizes o alargamento de capacidades para lidar com as particularidades da modernidade, que ressaltam a autonomia do aprendiz para a busca de novas concepções, do protagonismo e de atuações fecundas e colaborativas.

Torna-se cabível destacar que a inclusão do aprendiz na ação do *aprender fazendo* é essencial. Para isto, a escola deve mediar a aprendizagem do aluno, para que o mesmo possa descobrir significado e funcionalidade naquilo que compõe o foco do seu centro de interesse, nas mais diversificadas situações da sala de aula. De igual modo, é necessário possibilitar a observação e instigar a curiosidade do aluno para envolver as analogias entre os fatores que podem interferir nos fenômenos e no desenvolvimento das espécies. Portanto, seria um enfoque de educação que propicia a ação de construção da informação, para a concepção da realidade no sentido de determinar o procedimento para resolver as incertezas, e, assim, tratar a informação em sua unicidade, por meio de interligações entre conceitos, hipóteses e credos, em

uma perspectiva de um currículo emancipadora, que não dicotomize as áreas de conhecimento e não estime uma determinada área em detrimento da outra.

O currículo não pode abdicar de promover o crescimento global, e particularmente intelectual, para que cada aluno, independentemente da sua cor, raça, classe social, gênero e orientação sexual, tenha a possibilidade de exercitar o pensamento científico de forma a conseguir estar em pé de igualdade com os demais. Para compreender e intervir criticamente no mundo natural e social, é necessário, por isso, um currículo, por natureza ortodoxo, exigente e, por via dessa exigência, emancipador, que lhe permita, com bases sustentadas em conhecimento digno desse nome, a transgressão consciente. (SOUSA, 2015, p. 119).

É importante, assim, que o currículo demonstre as especificidades de cada campo e aponte a relevância de transdisciplinar com visão a abranger e modificar uma realidade. Diante disso, a concepção da realidade é essencial para que o aprendiz possa tomar parte como protagonista da sua vida, propagando novos direcionamentos de maneira a desempenhar sua cidadania. Assim, elencamos a precisão de se cogitar a ampliação de capacidades e competências, as quais se ampliam por meio de atos e múltiplos graus de ponderação, que incorporam conceitos e táticas, abrangendo ativas ações de afazeres que privilegiam a resolução de dificuldades emergentes na conjuntura ou construção de projetos. Nesse ponto, apoiamo-nos no primado de Perrenoud (1999), quando destaca que "*as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas*" (p.69).

A propósito desta abordagem, é importante destacar que a inovação pedagógica não tem nenhuma conexão com inovação tecnológica – são práticas distintas. Porém, nos tempos atuais, onde os jovens vivem conectados, a ação da tecnologia pode ser um cúmplice extremamente formidável, exatamente porque desperta várias formas de construir o conhecimento. Embora a tecnologia signifique um artefato usual bastante significativo, ela necessita ser devidamente envolvida em marcos que impliquem na construção da aprendizagem, sem que ela seja a única fonte de prática construtiva, mas sim um trampolim para despertar a curiosidade de se buscar respostas no ambiente social. Por vezes, entretanto, essa relação é vista em uma configuração equivocada e a tecnologia é acionada por meio de uma matéria direcionada apenas para instrumentalizar seu uso, ou ainda, em um formato adjunto a um determinado campo curricular, reduzindo seu potencial.

Diante desta perspectiva, destacamos a relevância da tecnologia ao ser coligada à sala de aula, e integralizada produtivamente na vida dos aprendizes, tendo em vista a construção de uma cidadania mais participativa socialmente. Para tanto, é essencial que o mediador, independente da sua área de desempenho, possa reconhecer os potenciais e restrições pedagógicas entrelaçadas nas diversas tecnologias. O que deve ser ressaltado é que cada uma delas transporta suas oportunas particularidades, que podem ser acrescidas entre si, e entrelaçadas com o suporte a outras soluções não-tecnológicas. Uma tecnologia específica configura-se por uma pluralidade de soluções diversificadas, as quais devem ser estimadas para que sua utilidade seja expressiva para os aprendizes engajados e pertencentes ao contexto. Sendo assim, Papert (1997, p. 205) destaca que *“a despeito das frequentes previsões de que está eminente uma revolução tecnológica na educação, a Escola mantém-se, nos seus aspectos essenciais, muito semelhante ao que sempre foi”*.

A inovação nas práticas perpassa o uso da tecnologia na escola. Exemplificamos brevemente a multiplicidade de recursos que podem ser utilizados em situações de aprendizagem. Este tipo de utilidade, enquanto ferramenta, é um passaporte bastante atrativo, oportunizando que aluno se envolva na atividade e, conseqüentemente, na ação de aprendizagem. Por esta causa, destacamos a importância do olhar mediador do professor, que necessita estar atento para que os aspectos interligados nesta conjuntura de aprendizagem possam potencializar o cognitivo do aprendiz. Ancorado nas práticas tecnológicas, Papert (1997) discorre que *“além disso, ser fluente com computadores não significa que se saiba tudo”*, e acrescenta: *“De fato, uma boa prova da fluência tecnológica será a reação a algo que não se sabe como funciona – pessoas pouco fluentes ficam embaraçadas, ou correm a pedir ajuda. Quem for tecnologicamente fluente carregará nalgumas teclas até que alguma coisa aconteça”* (PAPERT 1997, p. 55).

## **1.2 Inovação pedagógica e mudança paradigmática: uma exigência necessária da contemporaneidade**

Sem dúvida, urge repensar a escola da contemporaneidade, perspectivando-a como um local de ponderação sobre os múltiplos conhecimentos. Neste contexto, as funções dos professores têm de ser ponderadas – é tempo de mediação em múltiplos campos. Quando o aprendiz desbrava acessos para buscar conhecimento do qual necessita, ou examina escolhas para resolver dificuldades, os professores, na função de tutores, poderão indicar modificações, novas aberturas, propondo o encadeamento de raciocínios cada vez mais complexos, cogentes

à atividade do aprendiz, promovendo um ambiente que propicie o empreendedorismo, preparando e ressignificando, assim, conteúdos originais a partir das atividades indicadas.

Indubitavelmente, nesse moderno panorama, o aprendiz anseia por uma ação mais analítica e ativa, espectro que contradiz a probabilidade tradicional, a educação formal, que pondera um intenso isolamento entre aprendiz, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. Dessa forma, aplica-se um novo paradigma que gere a aprendizagem ao oposto do ensino, que transfere o domínio da técnica de aprendizagem para as mãos do aprendiz, e que ampara o professor a apreender que sua atuação não deverá abancar na permuta de conhecimento, mas no procedimento de construção mental. Dessa maneira, surgem novas características, o professor “intermediador” e o aluno “construtor”. Reitera Vygotsky (1994, p. 18), afirmando que “*a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento como mediação*”. Sendo assim, no que diz respeito às formas superiores de comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora, como uma parte do processo de resposta a ela. Nesse cenário, o professor, na zona de desenvolvimento proximal, assume a função de mediador da aprendizagem e o aprendiz constrói seu conhecimento.

Nestes espaços, a construção das aprendizagens entre professor e aprendiz torna-se uma frequente. Existem simultaneamente novos enfoques pedagógicos e atitudinais por parte do professor, que dessa maneira vai distinguindo uma máxima estima ao aprender a aprender, à ação do aprendiz e aos afazeres em grupo. Essa prática concretiza o procedimento de construção, no qual a informação é localizada, assim como a concepção da definição revestida de uma extensão igualitária na partilha e na cooperação entre os pares. Nesse sentido, parafraseando Papert (2008), é por isso que precisamos desenvolver a *Matética*:

A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado. (PAPERT, 2008, p.134).

De certo, como dizia Papert (2008), precisamos proporcionar uma extensa escala de atividades mateticamente opulentas. Assim também, o construcionismo é erigido sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo. Neste viés, o tipo de conhecimento que os aprendizes mais precisam e o que os ajudará a obter mais conhecimento, configura-se pelo estímulo à arte do aprender. Dessa maneira, a inovação pedagógica é uma primazia e a singular configuração de reprender a estagnação ou a vagarosa mudança dos princípios educativos. É

admirável que na contemporaneidade ainda vigorem nas escolas práticas pedagógicas tradicionais, totalmente inadequadas a um mundo em veloz mudança.

Primeiramente, o indivíduo aprende e depois desenvolve. Certamente, o formato das escolas do futuro beneficiará esse desenvolvimento. Entretanto, para estimular alguém é necessário saber o que ele sabe fazer: todos temos habilidades específicas, estejam elas relacionadas à área de humanas ou exatas. Para exemplificar as escolas do futuro, Toffler (1972, p. 341), advoga que “*nada é mais claramente adaptativo, se quiserem facilitar a adaptação que deve vir, mais tarde, na vida, terão de experimentar programas muito mais variados e de arranjos mais ricos*”, e complementa:

Aulas com vários professores e um único estudante; aulas com vários professores e um grupo de estudantes: estudantes organizados em temporárias forças-tarefas e em equipe de projetos; estudantes que passam de grupo de trabalho a um trabalho individual e vice-versa – tudo isso e muito mais as suas permutas será necessário empregar-se a fim de dar ao estudante alguma noção antecipada da experiência que terá de enfrentar mais tarde [...] (TOFFLER, 1972, p. 342).

Inquestionavelmente, a inovação pedagógica torna-se um dispositivo que tem a competência de incorporar, estabelecer conexões, promover atividades, arraigando aspirações e visando alternativas, transformando, assim, as condições de formação naquilo que os aprendizes querem ser. Sendo assim, este é um movimento que deve ser refletido e analisado a partir das suas impreteríveis decorrências e responsabilidades em relação à formação integral do indivíduo. Esse movimento deve ser democrático, de possibilidades emancipatórias e um mediador potente para a experiência formativa.

Na perspectiva da inovação, se colocam em cena as possibilidades inelimináveis de atribuições de sentido, que propiciem aos aprendizes utilizarem suas habilidades e conhecimentos sociais e culturais, objetivando uma aprendizagem dinâmica, interativa e colaborativa. Como afirma Piaget (2010, p. 47), “*vê-se que a escola deve desenvolver-se e orientar-se com tais capacidades para daí extrair uma educação do espírito experimental e autônomo, que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre repetição*”. Destacamos, nesse enquadramento, que as escolas precisam atentar para essa relação extremamente importante, e não se deixar levar pelas lógicas fragmentárias de tentar separar o inseparável, não se tornarem estanques, e não assumirem um papel dispensável diante da evolução dos tempos.

Em conformidade com Piaget (2010), Papert (2008) afirma que “*o aprendiz faz melhor quando investiga autonomamente o conhecimento. E nessa busca de respostas, motiva-se na incessante descoberta*”. O autor revolta-se, assim, contra a sabedoria já pronta. Em consonância com a inovação pedagógica, antes de tudo, destacamos que o aprendiz aprende melhor quando é menos ensinado, já que, ao procurar as respostas, o aprendiz trilha seus próprios caminhos, estabelece conexões, constrói pontes de significados e reestrutura seu pensamento. Sobretudo, se faz necessário compreender que o conhecimento é um fenômeno situado: não aprendemos nada fora do contexto, aprendemos com/na interação social.

Parafrazeando Toffler (1972), “*os estudantes devem aprender como se livrarem das velhas ideias, como e quando as substituir. Devem, em resumo aprender a aprender*”. Assim sendo, o conhecimento atravessa os muros da escola – as crianças aprendem experienciando, ao descobrirem a área em que apresentam maior aptidão. Particularmente no caso dos autistas, as crianças apresentam fixação por determinados assuntos ou áreas, o que pode ser utilizado para motivá-los a engajarem-se e, posteriormente, empreender na gama de assuntos em que apresentam maior habilidade.

Diante disso, este enfoque parte da conjectura de que na esfera escolar é admissível ocorrer a aprendizagem significativa do aprendiz, mas, para isso, o mediador deve envolver sua concepção de como ocorre o desenvolvimento, de acordo com todas as fases evolutivas e com base na teoria construtivista. Deve, assim, instruir o aprendiz com base em um conhecimento expressivo e não arbitrário, buscando a inovação pedagógica.

Consequentemente, a inovação pedagógica advém de uma concepção de mudança nas práticas pedagógicas, e deve compreender o conceito novo de “paradigma” e do termo “invariante cultural”, defendido por Fino (2005) atrelados a sua influência histórica nas aprendizagens escolares. O objetivo é o de ampliar uma prática educativa eficaz na perspectiva da construção da aprendizagem. Com isso, não se deve caminhar na contramão da inovação pedagógica, executando em tempos atuais modelos de práticas tradicionais, conservadoras e fabris que conotam negativamente o processo do aprender fazendo.

Platão, ao ser discutido por Kuhn (1962), planeia “paradigma” como uma amostra teórica que acarreta uma hipótese filosófica carregada de importâncias e credices, em que cada ser humano que o congrega em sua coletividade inconsciente (padrão) exhibe o próprio modo de apreender alguma coisa, compreender e atuar no mundo, recebendo, sem nenhuma ressalva ou

crítica, os embasamentos pessoais de sua definição. De uma perspectiva diversa, Kuhn (1962), em *A estrutura das revoluções científicas*, conceitua paradigma dizendo que “*é o que os membros de uma comunidade científica compartilham*” (p. 237), sendo considerado sem estima, ou despercebido, aquele que atua antagonicamente a esses princípios. Conforme essa acepção, um paradigma não é exclusivamente um objeto de estudo, mas conduz, em elementar veemência, no campo da instrução ou não, um grupo de pessoas em determinada direção. O autor adverte ainda que mudança de paradigma significa uma revolução, “*uma espécie de mudança especial que envolve certo tipo de reconstrução dos compromimentos de um grupo*” (1962, p. 243), uma condição de transformação instigada por ativistas de mudança, e que não tem de ser essencialmente uma ampla mudança e, nem tão insuficiente, parecer perturbadora aos olhares dos que são externos ao grupo.

De outro lado, Toffler (1980), adverte: enquanto muitos especialistas decorrem-se debruçando a respeito da “*teoria da catástrofe*”, com o intuito de esclarecer os “*saltos*” nas diversas evoluções significativas, (p. 292). Em contrapartida, “*outros estão pesquisando mínimas variações que podem ter sido em desenvolvidas transversalmente através de realimentação em inesperadas mudanças estruturais*” (p. 293), repartindo, assim, as opiniões da comunidade científica em relação a esses pontos de vista. Ainda que conservando determinados valores arraigados na cultura ocidental, o desenvolvimento das civilizações industrializadas e urbanas gerou, conforme Toffler (1980), amplas transformações na estrutura e na vida familiar, transferindo às escolas as funções antes desempenhadas por membros daquela comunidade.

Por outro lado, ponderando que o ensino escolar ultrapassa o âmbito da transmissão da tradição como conjugado de significações “*desinteressadas*” que sustentam os currículos programáticos acadêmicos, Sacristán (1999), adiciona: “*são réplicas práticas à necessidade de um tipo característico de coletividade, a determinados padrões de vida e a uma apropriada hierarquia de valores*” (p.148). Ponderando que as instituições de ensino descritas como “*redentoras*”, acolhem a diversos interesses, remata Sacristán (1999) que:

[...] as escolas que conhecemos com sua composição estrutural, seu funcionamento, suas práticas internas e a ação designado para seus atuantes não são frutos maduros cevados por uma filosofia sólida de educação e, sim, um produto histórico inventado pela solidificação e desordens de conceitos diferentes, interesses variados e práticas multiformes. (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Afluindo com o pensamento desses autores, a inovação pedagógica em uma instituição de ensino, ainda que seja causada ou incitada por juízos que vão mais à frente da demarcação local, aborda uma escolha particular em condição local, percorrendo o ímpeto de não deter-se no conteúdo curricular, na tradição hegemônica local e nas práticas pedagógicas intransigentes. Nessa abrangência, a inovação pedagógica acontece por variação de atitude do instrutor, comumente de dentro para fora, o que alude ponderação, inventividade, criticidade e autocrítica, incluindo inovações nas configurações de organização do ambiente letivo e dos papéis que necessitam ser exercidos pelos professores e pelos alunos (FINO, 2006; 2008).

Deste modo, de acordo com as ideias de Fino (2006; 2008), as inovações pedagógicas são mudanças nas práticas educativas, em que os estudantes constroem sua aprendizagem de uma maneira em que potencializam suas habilidades. Concomitantemente, o alunado busca o que quer aprender, assessorado por instrutores que tem o encargo de instituir para os estudantes a construírem sua aprendizagem em ambientes que possibilitem contextos de aprendizagem favoráveis.

### **1.3 Paradigma Educacional Emergente**

A inovação pedagógica incide na eclosão de conjunturas de aprendizagem e não de ensino, perspectiva ainda muito arraigada na escola. O enorme desafio aqui é a invalidação do paradigma antigo, ainda muito atual, e que tolhe a liberação e prioridade dos aprendizes. Entretanto, esse paradigma antigo pode ser compreendido por uma alusão, uma diretriz ou até mesmo uma composição. Não em sentido único a ser seguido, mas enquanto diretriz a ser considerada e reinventada. Podemos, assim, proferir que um paradigma é uma compreensão geral e comum – não essencialmente a mais perfeita – de se ver determinada ocorrência, artefato, fato, ou um conjugado de conceitos. Pode ser determinado como uma matriz disciplinar que ampara uma percepção de mundo em um determinado período.

O paradigma educacional aqui proposto de ser pensado em relação àquele cristalizado pela tradição é composto por arquétipos inovadores, que se traduzem em uma prática pedagógica que oferece espaço a uma aprendizagem analítica e que motiva uma transformação produtiva no aprendiz. Para Kuhn (1962), um paradigma não surge com o desígnio de suprir o logo existente, mas para consentir a atuais necessidades que não mais são consideradas com o paradigma vigente. Em se tratando da educação, há uma paradoxal teoria, pois acontece precisamente o antagônico.

Com isso, pesquisam-se alterações no paradigma vigente com o desígnio de consentir novas questões. Dessa maneira, constatamos que não há um *novo* paradigma educacional, permanecemos ancorados no mesmo. O paradigma usado pelo professor tem um choque no aprendiz, o que decide se ele vai aprender ou não o que é apresentado. A configuração de aprendizagem das atuais gerações difere das gerações antecedentes, em virtude de a educação advir adentro de uma conjuntura que é composta de muitas definições e importâncias alusivas a determinados locais e momentos. Com isso, a definição para a educação é edificada por quem a comete, quem é representado da ação educativa. Na definição de Geertz (1989, p. 15) “*o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise*”. Reitera Alves (2003), declarando que “*podemos confirmar que a educação está intimamente ligada ao contexto, à cultura em que está inserida, não ocorrendo de forma isolada*”. Nesses moldes, é imprescindível para o educador compreender qual é a definição de educar, pois é a partir desta concepção que a ação educativa pode ocorrer, este significado é construído por meio da prática educativa.

Por vezes, no cotidiano da escola e da educação, consecutivas atuações que permeiam o rotineiro tornam-se invisíveis à percepção de seus elementos. Muitos estilos levam a implicações positivas ou negativas, e se tornam tão íntimos que são cometidos automaticamente, sem qualquer discricção crítica de seus resultados. É quando, de repente, a escola se descobre em condição saturada, mas não se encontra mais o fio condutor de determinado conjunto de práticas obsoletas.

Por outro lado, a inovação, na concepção de Toffler (1970, p. 433), trata-se de uma transformação, que necessita iniciar primeiramente em nós mesmos, instruindo-nos a expor as nossas opiniões precocemente à novidade, ao admirável, ou ao visivelmente inflexível, afugentando os homicidas de juízos que eliminam possibilidades de inovação, afirmando sua inviabilidade, enquanto acobertam e estabelecem alguma coisa, experimentado até o contrassenso. Em outras palavras, a inovação pedagógica não é qualquer coisa abstrata, nem semelhante à inovação tecnológica, mas sim, uma prática heterodoxa, que, conforme com Sacristán (1985), *apud* Fino (2008), controverte de uma ação palpável, válida ou física, centrada em uma conjuntura de aprendizagem relativamente insólita, abarcando aprendizes e instrutores, atuantes do processo de mudanças, desconsiderando a matriz cultural invariante.

#### **1.4 Mudanças paradigmáticas para a inclusão**

Sem dúvidas, a tarefa do professor neste contexto é mais circunscrita, podendo integrar uma reflexão dos conteúdos, problemas e modos de ação a desenvolver. Há muito tempo, esse profissional deixou de ser o único a ter acesso à informação, e isto também contribuiu para uma mudança de postura, abdicando do poder que detinha enquanto único possuidor do conhecimento relevante no contexto escolar, favorecendo, assim, uma relação mais simétrica com o aprendiz.

Contudo, com a inclusão dos aprendizes com transtorno do espectro autista no cenário educacional, tornaram-se necessárias mudanças paradigmáticas nos procedimentos realizados, não havendo lugar para uma imposição direta de um modelo pelo professor, mas sim um processo de modelização que deve ser ativado e estabelecido pelo próprio aprendiz, a partir dos problemas enfrentados. A intervenção do professor deve suscitar a reflexão sobre as atividades de aprendizagem e não enfatizar a resposta ou o resultado. Com isso, os processos de trocas e de negociação no contexto escolar, realizam-se por meio da participação do professor, visto como um mediador da aprendizagem do aprendiz.

Nesse contexto epistemológico, o professor-mediador dará enfoque ao desempenho do aprendiz por meio de tentativas para atingir um modelo de conhecimento viável para este. O professor interpela-o no sentido de resolução das situações/problema, dando-lhe condições para que veja que o seu modelo prévio de conhecimento é inútil (para resolução do problema) e, desta forma, estimula-o no sentido da edificação de um novo construtor, mais assertivo e essencial ao seu desenvolvimento.

O professor deverá centrar-se na promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo essa situação possível apenas se ocorrer uma interferência positiva na zona de desenvolvimento proximal, promovendo-se, desse modo, uma aprendizagem interativa. Para contribuir no processo de construção do conhecimento do aluno, o professor deve compreender a ideia do aluno para intervir, compreender o seu nível desenvolvimento, mediar e facilitar a aprendizagem, sustentado pelas teorias de suporte e mediação.

Concomitantemente à mudança paradigmática educacional adotada, dever-se-á enfatizar o desenvolvimento de determinadas competências como habilidades comunicativas, trabalho em equipe, procura e assimilação de novos conhecimentos, e a participação ativa. Sendo assim, advoga-se, por isso, a substituição da função tradicional da escola, que em vez de

meramente fazer da transmissão de saberes, sua principal missão deverá centrar-se na criação de contextos mais estimulantes e promotores da aquisição de saberes e competências básicas, de modo a que os alunos de inclusão tenham êxito em uma sociedade de informação.

De acordo com Laszlo & Castro (1995), a “*chave deste paradigma educacional, centrado no aprendente, reside na ênfase que se coloca na relação entre o indivíduo e a base de conhecimento*”. Assim também, os novos desafios colocados à educação apontam para a transformação dos conhecedores em *aprendentes*, que sejam capazes de adaptar as suas atividades aos desafios que se colocam diariamente.

Focando a visão sobre o paradigma educacional, não é abstruso compreender, segundo Fino (2009, p. 1), que a cultura que reprime a escola tem sua procedência na revolução industrial, cujo “paradigma fabril”, corrente invariante cultural, por encontrar-se intensamente arraigada no pensamento (inconsciente) e na prática de cada indivíduo do grupo escolar, dentro e fora dela, até o presente. Conforme o pensamento de Fino (2009, p. 1), a invariante cultural constitui uma coisa intangível, mas “*com força suficiente para contrariar propósitos de mudanças*”, transpassando pela organização dos ambientes letivos (filas indianas), segregação das crianças por faixa etária, punição, gratificação, e pelos papéis que necessitam ser desempenhados por instrutores e educandos, chegando a se enleiar com o “currículo oculto” (preceitos, ritos e valores), legitimadores do sistema de ideias predominantes.

Em perspectiva similar, Sousa (2000, p. 23), ressalta que esse é modelo em que o educador é o cerne do sistema, que produzia a informação a ser passada ao aluno, que, por sua vez, precisava memorizá-la e reproduzi-la fidedignamente. Com isso, o que predominava não era o saber-fazer, mas o domínio de certo tipo de conhecimento, aprovado à reprodução e à ação mecânica. Ainda segundo Sousa (2000), nesse padrão, a afetividade surgia como barreira ao funcionamento da razão, e a instalação das bancas em classe, em forma indiana, e o impedimento dos educandos de compartilharem entre si, reforçam o princípio unidimensional: “*a pessoa que continha o saber engendrava o efeito*”.

Diante disso, Freire (1984, págs. 63-87), questiona o “*sistema de ensino*”, confrontando-o com o “*sistema bancário*”, advertindo que, nesse princípio, a educação se revolve em uma ação de depositar – nesse esquema, os estudantes são os depositários e o educador, o depositante. Nessa visão, a sabedoria, motivador no sistema de ideias da opressão, é uma concessão dos que se avaliam sábios aos que se pensam nada saber. Em outras expressões, a

ação pedagógica em uma instituição de ensino reproduz a cultura dominante, ou seja, “*reproduz a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima*” (FREIRE, 1984, p. 63).

A quebra com o ensino monitorial, a padrão do que ocorreu até meados do século XIX, ergue a nova escola no ambiente de ser a mais perfeita decodificação do Estado para reportar a matriz ideológica predominante nessa época. Nesse cenário, a Escola necessitava se situar em uma localidade conveniente, fora da atmosfera natural de aprendizagem, “*para concentrar o maior número possível de crianças e jovens submetidos à mesma lógica de produção em série e de segregação por idades*” (SOUSA & FINO, 2008). Na mesma esteira de pensamento, ao analisar a invariante cultural na conjuntura escolar sob a ótica de diversos crivos (origem, fundação paradigmática, currículo oculto, atividade real e escolar, estereótipo, imprensa etc.), na perspectiva da inovação, Fino (2009, p. 1-13) ressalta que esta deve passar por uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela, de modo que a “*invariante cultural*” seja o primeiro constrangimento a ser desmontado.

Diante disso, as instituições de ensino fazem referência às TIC, produzindo uma ludibriadora impressão de inovação. Papert (2008), Fino (1998; 2000; 2001) e Fino & Sousa (2003) advertem que a ingênua inclusão de inovações tecnológicas nas escolas não constitui inovação no processo educativo. Pelo contrário, atestam que os elementos cruciais que geram a inovação pedagógica são extrínsecos à tecnologia oportunizada ao ambiente escolar. Para Fino (1998), o termo inovação pedagógica denota mudanças, uma guinada qualitativa nas práticas pedagógicas, compreendendo um posicionamento crítico, explícito ou implícito, e ainda, uma ruptura paradigmática, fato que é corroborado por Kuhn (1962). De perspectiva semelhante, Toffler (1970) afirma direção convergente ao elencar uma descontinuidade perante as práticas pedagógicas tradicionalistas preeminentes nas gerações dos contextos de ensino.

Assim também, Papert (2008, p. 39), erguendo sua concepção sobre o sistema educacional, ressalva que a principal tática para uma mudança intensa incide em movimentar o “*estoque de conhecimento intuitivo, empático e do senso comum sobre a aprendizagem*”, adicionando que reconhecê-lo é elementar para a sua consolidação. O autor ainda acrescenta uma tática que consiste em roborar o sentido subjetivo e rescindir com a força sufocante do meio escolar, ao discorrer que a escola é a singular maneira apropriada de aprender, recomendando um processo sobre as ocorrências de aprendizagem produtiva, principalmente a respeito de nossas extraordinárias experiências singulares de aprendizagem.

Do ponto de vista de Fino (2008; 2009), a inovação pedagógica não é qualquer coisa que necessite ser investigada nas reformas do ensino, nem nas modificações curriculares, ainda que as duas possam promover ou impulsionar modificações qualitativas nas práticas de ensino – ainda que o trajeto da inovação esporadicamente advenha do senso comum, por pulsações intencionadas e definitivamente admitidas em direção ao inesperado (2008; 2009). Retornando aos argumentos de aprendizagens, concebe-se que tanto as ideias de Fino (2008; 2009) quanto as de Papert (1980; 1993), sintetizam a noção de que a ação do professor construcionista, inovador, é a de imputar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino, atuando mais externamente, como um administrador metacognitivo, e não como um ingênuo transmissor de conhecimento.

Nesse interim, Sousa (2003) argumenta que a formação do educador pode acarretar em fantásticos subsídios à aprendizagem dos educandos, dependendo de como é alocada ao ofício de uma interferência pedagógica. Nessa ótica, contribuem Freire (2006) e Perrenoud (2000), ao sustentarem a tese de um conjugado de condições essenciais, que indicam práticas inovadoras, com a possibilidade de os educadores formarem novas inclusões com seus educandos e estes, por sua vez, com a aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1968; 2003), a qual sintetiza na organização, obtenção e fixação de conhecimentos na perspectiva cognitiva.

Ensinar é uma prática que exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do aluno (FREIRE, 2006, p. 21-46).

Nessa perspectiva, o desafio do professor inovador incide em propiciar, por meio de práticas pedagógicas que abrangem experimentos e reflexões, a construção de amostras por meio das quais os estudantes formem ideias a propósito de si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Com isso, a instituição de ensino, apesar de estar operando sob a hegemonia do antigo paradigma, conservando na sua cultura as qualidades e requisições do modelo fabril, frente às reivindicações da modernidade, oferece rastros, indícios, ainda que tímidos, da inclusão de práticas pedagógicas inovadoras. O fenômeno pode ser percebido pela indigência de mudanças, afixando de tal modo, que o profissional astuto seja próspero nas suas práticas pedagógicas, e que impulsiona as aprendizagens expressivas que promovam a inclusão.

No que diz respeito a este aspecto, Kuhn (2009, p. 241) assevera que *“aquilo que muda com a transição para a maturidade não é a presença de um paradigma, mas antes a sua*

*natureza*”, adicionando, além disso, que “*só aqueles que foram encorajados pelo fato de saberem que o seu próprio campo (ou escola) possui um paradigma, poderão talvez sentir que algo importante é sacrificado pela mudança*”. O autor alude ainda às amplas e densas mudanças que sucederam no século XX, com renovações na educação e na ação que a escola enfrenta admitir, assegurando-se como uma instituição democrática e atualizada, expondo as marcas dessas mudanças até os dias atuais, na escola contemporânea. Apoiado nesse contexto, Cambi (1999, p. 513) adverte que, nessa ocasião, as experiências escolares produziam existência priorizando o fazer. Tanto a didática quanto as conjecturas pedagógicas, procuravam basear e decodificar essas práticas inovadoras em uma possibilidade para um trabalho inclusivo, proporcionando uma quebra de paradigmas nas próprias práticas.

Desse modo, a inovação pedagógica emerge para romper bruscamente com o passado – as estruturas didáticas das instituições escolares, que atuam de forma disciplinar, antiquadas, castradoras, limitantes, conteudista, que têm como pano de fundo uma pedagogia tradicionalista e deontologista, depositando todas as expectativas no detentor do saber: o professor. Com isso, ressalta-se a necessidade para a mudança paradigmática, onde o sujeito esteja no cerne da aprendizagem, em consonância com a teoria piagetiana. Nesse viés, põe-se de escanteio o conhecimento fragmentado, verticalizado, centralizado, excludente e castrador. A partir deste enfoque teórico, focalizado na essência das práticas pedagógicas daqueles que instruem e constroem, espera-se que a inovação pedagógica que incentiva e beneficia a aprendizagem significativa dos estudantes típicos e atípicos, signifique mais um fator extremamente relevante e determinante às transformações paradigmáticas nas instituições de ensino, algo que se faz iminente para a contemporaneidade.

Ainda assim, sabemos que a inclusão infelizmente ainda não é uma realidade abrangente. Nos meios em que ela ocorre, toda a política de inclusão vai dizer da importância de a pessoa com autismo estar inserida no contexto social (aí incluída sua faceta de agência sociopolítica e econômica), já que se estima que 80% das pessoas com autismo estão desempregadas. No Brasil, a lei auxilia a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho, mas nem sempre essa transição é fácil. Dentre os motivos que contribuem para as dificuldades instauradas nessa passagem situamos o fato de a empresa não estar, em muitos casos, preparada para recebê-los. Some-se a isso que, por vezes, os autistas não passam nas entrevistas de emprego pela dificuldade em estabelecer comunicação linear ou manter um bate-papo, por exemplo, ou até mesmo a dificuldade de adaptabilidade de um indivíduo autista em um ambiente repleto de pessoas. Nesse cenário, apesar lei, do amparo do direito, muitas pessoas e

empresas não enxergam a possibilidade de pessoas com autismo poderem trabalhar e desenvolver/superar as metas esperadas.

Ressalte-se, entretanto, a existência de empresas que treinam os autistas para entrarem no mercado de trabalho, ensinando-os a interagir, a lidar com os colegas, com as atividades e com as cobranças. No entanto, alguns autistas, por não serem sindrômicos, parecem pessoas típicas, só divergem pelo seu comportamento como as dificuldades de interação, raciocínio sempre lógico ou com mensagens muito diretas, o que pode gerar algumas dificuldades. Então, quando essas expectativas são alinhadas, a interação pode acontecer de forma positiva, e assim os autistas tornam-se autônomos e disponíveis para serem incluídos no contexto social.

Adiante, discorreremos sobre o pensamento do autista, sessão destinada a explicar a incidência da cognição que ocorre “de baixo para cima”, esmiuçando determinados aspectos dos objetos sem ater-se ao geral. De um modo simplista, podemos dizer que os autistas têm dificuldade em captar o todo, apresentando maior facilidade em enxergar os padrões puros, em detrimento dos padrões sociais. Além disso, utilizam partes do cérebro diferentes das usadas pelos neurotípicos, deixando, também de atribuir emoções e sentimentos ao movimento.

## 2. O AUTISMO: COMPROMETIMENTOS

### 2.1 Concepção do Autismo para Kanner e Asperger: comprometimentos

Quando se ouve a palavra “autismo” logo vem à mente a imagem de uma pessoa isolada em seu próprio mundo, contida em uma bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos. Geralmente o termo está associado a alguém diferente de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. Mas não é bem assim. Esse olhar nos parece restrito demais. Quando Kanner e Asperger analisaram o autismo, eles se referiram a pessoas com muitas limitações e restrições, e também a pessoas com comportamentos antagônicos, acometidos por habilidades absolutamente reveladoras, que calam fundo nossa alma, e nos fazem refletir sobre quem de fato vive alienado.

A narrativa da pessoa com deficiência é evidenciada pela exclusão, segregação social e educacional. Por muito tempo, esse público teve os seus direitos recusados. As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), os quais, independentemente (o primeiro em Baltimore e o segundo em Viena), forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e de suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome, até então desconhecida.

Em suas pesquisas com as crianças que acompanhava, Kanner (1943), percebia nelas uma incapacidade na interação pessoal que as diferenciava das demais patologias, como a esquizofrenia. O autor definiu como “*o distúrbio mais surpreendente, patognômico, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas*” (p. 242). O autor contribuiu ainda, ao afirmar que esse comprometimento caracterizava-se pela limitação em aceitar, de uma maneira antecipatória, que o adulto tivesse o desejo de pegar a criança no colo. Kanner (1943) denominava o comportamento como “*fechamento autístico externo*”, presume-se, então, que tal comportamento induzia a criança a ignorar tudo que surgia no exterior.

O comportamento não era observado em todas as crianças, entretanto, Kanner (1943) destaca outra característica analisada, mais geral, que diz respeito ao atraso da fala dos indivíduos autistas. Nos casos percebidos, a linguagem não era empregada enquanto ferramenta para esboçar ou emitir mensagens. Por vezes, as palavras eram reproduzidas prontamente. O autor denomina esse fato como “*ecolalia imediata*”, ou quando reproduzia alocações escutadas como “*ecolalia diferida*”. Assim também, a entonação nem sempre combinava com o contexto linguístico. Kanner (1943, p. 248), acrescenta ainda que se deve “*acreditar no bom potencial cognitivo dessas crianças, as quais mostravam fisionomias notadamente inteligentes*”.

Posteriormente, Kanner (1943) destaca a vigilância para a dificuldade na atividade motora global na grande maioria das crianças com autismo. Em contraponto, ocorre uma surpreendente habilidade na motricidade fina, para girar objetos giratórios, ou até mesmo enfileirar determinados objetos. Para esse autor, essa seria a particularidade chave do autismo, a persistência obsessiva na conservação da rotina, dos rituais e dos movimentos estereotipados ou repetitivos, induzindo a um entrave na diversidade de atividades espontâneas. Ainda segundo Kanner (1943), existe um certo tipo de inabilidade no relacionamento interpessoal:

Há nelas uma necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo que trazido para ela do exterior, tudo que altera o seu meio externo ou interno representa uma intrusão assustadora. Se algo é mudado mesmo em um mínimo detalho, a situação deixa de ser idêntica, mas podendo então ser aceita. (KANNER, 1943, p. 244).

Kanner (1943) alça um assunto que apresenta intensa polêmica acerca das famílias observadas: entre os conseqüentes comuns a elas estavam os elevados níveis de inteligência e arcabouço sociocultural dos pais, além de certa apatia nas afinidades, não somente entre os casais, mas também entre pais e filhos. Asperger (1944), por outro lado, descreve as mais amplas observações alusivas ao autismo, cobrindo características que Kanner (1943) não levantou. Ressalta as dificuldades das crianças autistas em prender o olhar, apresentando-o como periférico e abreviado. Assim também, avocou a atenção para a particularidade dos gestos marcados por estereotípias. Observou ainda que a fala era apresentada sem dificuldades de gramática e com vocabulário diversificado, porém monótono.

Nessa perspectiva, o autismo, apresentado por Kanner (1943) e Asperger (1944), reconheceu analogia, uma vez que ambos identificaram as limitações no comportamento e na comunicação social, como as particularidades mais acentuadas desse transtorno. Ambos os autores sustentaram que a dificuldade principal no autismo era a de manter relação afetiva com

os outros, de modo espontâneo e mútuo. No Brasil, estima-se que existam mais de 2.000,00 de autistas, em relação à infância, avalia-se que 1 a cada 160 crianças sejam afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista no mundo, sendo mais amplamente percebido em indivíduos do sexo masculino (cerca de quatro vezes mais do que no gênero feminino). Essa é uma descoberta que aponta para um mundo cheio de incertezas, e que atinge todas as classes sociais.

## **2.2 Etiologia do Autismo**

Recentemente, compreende-se que o autismo pode incidir em qualquer tipo de cultura, casta ou nível social. A partir dessa premissa, surgiram várias conjecturas vinculando a etiologia do autismo aos sinais dos indivíduos. Entretanto, dentre as descobertas mais relevantes, está a ocorrência maior de transtornos afetivos, obsessivos- compulsivos e tiques em familiares de autistas, se comparados à população geral. Assim também, observam-se problemas de linguagem em pais e irmãos de autistas, além de dificuldades no comportamento social, apresentadas como evidências comuns. Sobre este aspecto, Kanner (1943, p. 33) notou a:

[...] presença de comportamentos “obsessivos” na família de crianças com autismo. Eram pessoas extremamente preocupadas com detalhes e sistemáticas em suas atividades. Com dificuldades no casamento e nas relações interpessoais em geral. Os relacionamentos entre os conjugues e entre esses os filhos eram pouco calorosos. (KANNER, 1943, p. 33).

Esse ponto é extremamente abstruso de ser tratado. No entanto, a posição é de que ele não deve ser absorvido em um cárcere unidimensional – de causa e efeito, mas como um preceito sobre o qual vários sentidos interatuam, influenciando mutualmente. Dessa forma, ainda que assumamos como alicerce os aspectos biológicos ou genéticos, não devemos deslembrar que o desenvolvimento infantil, incide dentro de um contexto sociocultural. No livro *A Formação Social da Mente*, de Vygotsky (1998), constata-se que, embora em estágios prematuros de desenvolvimento, a linguagem e a percepção estão ligados. Para ele, a percepção de artefatos autênticos aparece cedo no indivíduo e adverte que o termo percepção não é aceito por ele como unicamente em cor e forma, mas como um mundo de definição e significação.

A percepção é a parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Sendo mediado pela representação simbólica e sociocultural desses processos. (VYGOTSKY, 1998, p. 44).

A dificuldade em se compreender o que acontece com os autistas, em especial a falta de linguagem com finalidade comunicativa (naquelas que falam), os rituais e estereotípias (que

aponta a condição da criança, já que, na pluralidade, nada pode ser identificado pelo seu aspecto anatômico), são uma das fontes frequentes de lamentação e ansiedade por parte dos pais. Essa mesma dificuldade pode levar ao afastamento social, e até mesmo da convivência com os próprios familiares e amigos.

Sendo assim, durante muito tempo, prevaleceu a compreensão de pessoas com autismo como sendo ausentes, alheias ao mundo em volta, não aceitando o contato físico, estabelecendo pouco ou nenhum contato visual com as pessoas. Constrói-se a ideia de que esse é um indivíduo interessando mais por objetos do que por pessoas, ou ainda, nem mesmo discernindo seus pais de um estranho. A literatura disponível, entretanto, aponta para o conceito do “sábio camuflado”, ainda que comprometido com balanços do corpo e agitação repetitiva dos braços.

Estudos contemporâneos têm evidenciado o que profissionais envolvidos com essas crianças já sabem: nem todos os autistas manifestam aversão ao toque ou isolamento. No Brasil, dois guias de diagnósticos têm sido seguidos: o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que pode ser encontrado em sua 5ª edição; e o CID (Classificação Internacional de Doenças), que está na sua 10ª publicação. Ambos tratam do autismo como um Transtorno do Desenvolvimento.

Nesse prisma, o autismo é qualificado como uma desordem cerebral impelida no desenvolvimento da pessoa, sendo capaz de interferir na configuração de como ela compreende o mundo ao redor e sua interação com os outros. Com isso, ocasiona em desafios sociais, de comunicação (verbal e não verbal) e comportamentais. Trata-se de uma situação crônica, de uma deficiência neurológica, e não de uma enfermidade. Devido à complexidade e à possibilidade de uma escala gradativa de identificação e manifestação das características intrínsecas ao indivíduo autista, esta condição é agora denominada por Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme constitui no DSM-V, o TEA pode ser disposto como alicerce no comprometimento do transtorno. Consiste em ser analisado por intermédio de um combinado de critérios que delineiam os indícios que podem ser evidenciados nas áreas de comunicação social e comportamento. Em linhas gerais, o TEA pode ser classificado de acordo a condição de acoplamento e/ou necessidade de apoio, podendo ser analisado como autismo leve, moderado e severo. Com base nesta apreciação, é admissível mensurar as aptidões de cada pessoa com TEA – do ponto de vista da interação social, o que abarca a especificidade dos

problemas, da deficiência intelectual e de linguagem. Um percentual dos sujeitos inseridos no espectro mostra-se com deficiência intelectual entre leve a moderada, e deficiência linguística associada.

Diante desse cenário, os cientistas insistem em querer saber de onde se origina o autismo, já que muitos aspectos ainda são desconhecidos. No entanto, precisa-se perceber que o indivíduo com autismo é um único, como discurremos anteriormente. A gênese da percepção sobre o autista inicia-se com uma psiquiátrica promovida por Kanner (1943) nos Estados Unidos, quando da análise de 11 crianças que se isolavam do exterior imediato, daí em diante, tudo que era visto como exceção à dominância da interação social aguçada, foi tomado como ponto de partida para um longo trabalho teórico, aprimorado nos últimos 75 anos. Dentre as produções aí inseridas, destacamos uma em especial, a qual nos atemos a seguir, e que alavancou reflexões e divergências.

A ciência caminhou e descobriu que nenhum autista é idêntico, essa característica se chama Espectro, que significa amplitude, dos tipos de autistas, e isso tem a ver com a genética. Esse mistério assombra muitas famílias. Foi então que uma pesquisa na USP com dentes de leite, os cientistas retiraram células, e transformaram em tecidos cerebrais, e assim criaram mini-cérebros, a partir disso, comparam os cérebros de quem é autista e os que não são autistas, conseguindo observar que existe uma célula específica no cérebro que é denominada de estrósico. Se ela estava inflamada, produzia uma molécula além do que devia, conduzindo uma inflamação, causando um efeito prejudicial nesses neurônios. Essa inflamação pode ser a resposta. Mas, em cada autista o problema pode estar em partes diferentes do cérebro, por isso cada caso tem que ser analisado separadamente (BELTRÃO, 2013, p. 2).

Em contraponto, na Califórnia, um brasileiro também buscou possíveis causas para o autismo. O cientista Alysson Moutri é hoje, segundo os especialistas da área, um dos mais próximos de uma “resposta”. Ele destaca que:

Todas as pesquisas estão convergindo para que o autismo tenha duas causas, uma é a causa ambiental, causada por algum trauma intrauterino, ou seja, alguma infecção ou alguma droga que chega no útero durante o desenvolvimento da criança; e o outro fator, que acontece na maioria dos casos, é o fator genético, que são alterações genéticas com as quais uma pessoa nasce ou adquire durante estágios bem iniciais de desenvolvimento e que acabam alterando a forma como o cérebro se desenvolve, levando ao autismo. (MOUTRI, 2018, p 3).

A análise do DNA de autistas revela que existe uma falha genética, não apenas em um gene isolado, mas em vários, conforme assevera Moutri (2018):

A grande surpresa é que não é um único gene, não existe o gene do autismo, e sim, são diversos. A gente estima que mais ou menos uns 1000 genes estariam relacionados ao autismo, pois é muito difícil você achar um autista igual ao outro, isso porque as alterações genéticas não acontecessem de forma idêntica em duas pessoas (MOUTRI, 2018, p.3).

### **2.3 O cérebro autista: pensando através do espectro**

Muitas obras tentam explicar cientificamente ou, às vezes, até de maneira bem-humorada, as diferenças entre os homens e as mulheres. Para o psiquiatra inglês Simon Baron-Cohen (2002), diretor do centro de autismo da Universidade de Cambridge, o cérebro feminino seria, em geral, mais bem adaptado para o mundo social, mais ligado aos sentimentos e emoções. Já o masculino, busca sempre uma razão para cada ação e, nesse sentido, está mais envolvido com o mundo lógico, com as regras por trás do funcionamento dos sistemas.

Simon Baron-Cohen (2002), discorre, ainda, sobre as diferenças visíveis entre homens e mulheres desde a primeira infância. Os garotos constroem brinquedos, constroem rampas para seus carrinhos, buscam alternativas e argumentos para atingirem seus objetivos. Por outro lado, as garotas utilizam a inteligência emocional, são mais criativas nas brincadeiras de faz-de-conta, se imaginam mães a aninarem bonecas, usam seu charme para conquistar os pais, são dóceis, afetivas, e se engajam nas artes, enfim. Consequente, na vida adulta, ganham vantagem em relação aos homens no que diz respeito à capacidade de interpretar e de perceber o mundo.

Nesse inteiro, as pessoas com autismo também falham na compreensão de questões simbólicas relativas às relações sociais. Muitas vezes, algumas “mancadas” que os homens cometem são bastante parecidas com as gafes cometidas por pessoas com funcionamento mental autístico. Inúmeros são os conflitos e mal-entendidos estabelecidos pela dificuldade de comunicação desses indivíduos. Para Simon Baron-Cohen (2002), em pessoas com traços de autismo, o estereótipo do cérebro masculino, menos propenso à interação sensível e comunicação refinada, é ainda mais evidente.

O cérebro autístico seria um cérebro predominantemente masculino, como resultado de uma exposição maior a testosterona, o hormônio masculino durante a gestação. Estudos genéticos, apesar de muito importantes, ainda engatinham nas elucidações da causa do autismo e é provável que a tese do excesso de testosterona não explique todos os casos de autismo existentes no mundo. Mas, tudo indica que isso pode ser um dos fatores nessa colcha de retalhos (COHEN, 2002, p. 55).

Estatisticamente falando, o autismo acomete mais meninos do que meninas, em uma proporção de 4:1. Com isso, a Síndrome de Asperger (um quadro do espectro autista de alto funcionamento) é dez vezes mais frequente nos meninos. O que faz com esses transtornos sejam primordialmente do sexo masculino, entretanto, apesar dos apontamentos genéticos referidos por Cohen (2002), ainda é vago. O que se pode afirmar com certeza é que este é um quadro que dialoga com acepções associadas ao comportamento da psique masculina e que, em muitas famílias de autistas, observa-se que avós, pais e filhos compartilham esses traços, fato constatado no estudo de muitos casos, inclusive pelo próprio Cohen (2002).

Diante desses dados, a Ressonância Magnética Nuclear Funcional (RMNF) criada em 1991, mostra o cérebro funcionando em respostas a estímulos sensoriais (visão, paladar, olfato, tato e audição), ou quando uma pessoa realiza uma tarefa – resolve problemas, ouve uma história, aperta um botão, entre outros. Ao seguir o fluxo sanguíneo do cérebro, a RMNF supostamente segue as atividades dos neurônios (já mais atividades requer o uso de mais sangue em determinadas áreas). Ainda assim, as neuroimagens não fazem distinção entre causa e efeito. Consideremos um exemplo bem conhecido associado ao autismo: o reconhecimento facial. Ao longo dos anos, estudos de neuroimagens indicam repetidas vezes que o córtex de um autista não responde aos rostos tão vivamente como responde aos objetos. As neuroimagens não podem nos dizer tudo. Mas, podem nos dizer muita coisa. Uma tecnologia que consegue olhar uma parte do cérebro e responder em que o cérebro autista difere de um cérebro neurotípico? O que o cérebro autista faz de diferente do cérebro neurotípico? Os pesquisadores do autismo já conseguiram fornecer muitas respostas a estas duas perguntas – respostas que nos permitiram comparar comportamentos que sempre foram a base de um diagnóstico de TEA com a biologia do cérebro. Assegura Grandin (2017, p. 31) que *“se querem entender o comportamento animal, comece pelo cérebro e encontrem seu caminho”*. A autora defende que as partes do cérebro que compartilhamos com outros mamíferos evoluíram primeiro – as áreas emocionais primárias que nos dizem quando lutar e quando fugir. Elas são a base do cérebro, lugar onde ele se liga à medula espinhal.

As áreas que realizam funções que nos tornam humanos evoluíram mais recentemente – a linguagem, o planejamento de longo prazo, a consciência de si mesmo. Elas estão na área frontal do cérebro. Mas é a relação complexa entre as diversas partes do cérebro que faz de cada um de nós quem somos (GRANDIN, 2017, p.31).

Pela primeira vez, graças a milhares de estudos de neuroimagens de pessoas autistas, estamos vendo uma compatibilidade sólida entre o comportamento autista e as funções

cerebrais. A hipótese de trabalho mantida por muito tempo tornou-se agora o consenso da evidência e da comunidade: o autismo está realmente no cérebro. No entanto, o problema que fica claro é que, o que está no cérebro de um autista, não é necessariamente o que está no cérebro de outro autista. Não obstante, estão surgindo padrões que parecem consistentes em relação a determinados grupos de autistas – amígdalas aumentadas, macrocefalia, ausência de ativação cortical ao ver rostos. Outros padrões muito disseminados incluem evitação do contato visual, que diferente de uma preferência por objetos em lugar de rostos, diz respeito à evitação ativa de rostos.

Desde modo, nossos sentidos definem a realidade para cada um de nós. Mas, e quando nossos sentidos não funcionam normalmente? Sem referenciar os globos oculares, os receptores na língua, no nariz ou na ponta dos dedos, mas sim ao cérebro. Recebemos, pois, a mesma informação sensorial que os outros indivíduos, mas cada cérebro interpreta os sentidos de um modo diferente.

Embora os especialistas em TEA tenham em grande medida desprezado os problemas sensoriais como objeto de estudo, o fato é que não se pode estudar autismo sem buscar um modo de categorizar as questões sensoriais. A categoria da Busca Sensorial cobre problemas que surgem quando o autista busca por sensações. Eles tendem a buscar o tempo todo, não se saciam delas. Assim, muitas vezes, os autistas emulam essas sensações embalando-se, girando, batendo palmas ou fazendo ruídos. As outras duas categorias funcionam como o oposto da primeira. Ao invés de buscar por sensações, as pessoas nestas categorias respondem à sensações não-buscadas. A categoria de Alta Responsividade Sensorial compreende pessoas hipersensíveis aos sentidos. Outra categoria é a Baixa Responsividade Sensorial, que enquadra pessoas que tem pouca ou nenhuma resposta aos estímulos comuns. Frente a essas situações, podemos dizer que o autista pode apresentar comportamentos distintos para cada situação vivenciada, ou seja, pode ser categorizado com relação às sensações vividas, a depender do estímulo que está recebendo.

Percebemos que as diferenças nos tornam indivíduos singularizados – a distância da norma e as variações no cérebro. No entanto, consideramos que todos somos indivíduos, temos uma série de hábitos, capacidades, preferências e limitações. Constatamos, assim, que o pensamento alusivo ao autismo pode estar preso a rótulos, esses têm sido incrivelmente importantes e continuarão a sê-lo. Sem o rótulo dado por Leo Kanner, por exemplo, o autismo poderia ter permanecido sem diagnóstico, sem tratamento, simplesmente ignorado, o que

acompanharia, em maior ou menor grau, a inexistência de evidências de que o autista poderia ter inteligência.

Nesse sentido, compreendemos que muitas vezes a inteligência do autista tem sido subestimada. Se pudermos reconhecer de modo realista e caso a caso os pontos fortes de um indivíduo autista, podemos motivar melhor seu futuro. Pesquisadores do autismo, tradicionalmente ao longo dos anos, observaram que pessoas com autismo às vezes prestam mais atenção nos detalhes do que as neurotípicas, ou seja, o pensamento dos autistas se processa de maneira peculiar.

Podemos elucidar o pensamento autista por meio da metáfora que prediz uma linearidade de “baixo para cima” – os autistas são muito bons em reparar nos detalhes. De um modo mais informal, podemos dizer que eles têm dificuldade em captar o todo, ou que percebem a floresta pelas árvores. Eles conseguem enxergar os padrões puros, em detrimento dos padrões sociais. Além disso, utilizam partes do cérebro diferentes das usadas pelos neurotípicos.

Vale salientar, nesse sentido, o papel e a importância da tecnologia para as pessoas com TEA em todos os espaços. Algumas iniciativas mudam a qualidade vida de muitas famílias, como, por exemplo, o robô que funciona como fantoche eletrônico, e ensina as crianças e jovens gestos e palavras. Outra ferramenta tecnológica muito utilizada é o aplicativo de comunicação alternativa *Livox*, que consiste em um recurso desenvolvido para o aprendizado e comunicação de pessoas com deficiência e dificuldade de aprendizagem. O *software*, mundialmente premiado, desenvolvido no sistema Android, é a única tecnologia no mundo que possui recursos de inteligência artificial e aprendizado de máquina, pensados como tecnologia de acessibilidade. Nesse cenário, surge a *gameficação* em relação à tecnologia.

No aplicativo, os indivíduos são apresentados a imagens em forma de jogo, e podem construir conexões neurais, correlacionando uma sequência frasal. A partir daí, iniciam uma pseudoleitura e, posteriormente, uma metacognição. Por meio destes recursos e de outros mais, os autistas são inseridos no cenário em que possam apresentar desenvoltura e atração pelo/por meio do mundo tecnológico. Posteriormente, dedicar-nos-emos à discussão sobre empreendedorismo, que nada mais é que do que a capacidade de criar algo novo, figurando, nesse processo, os empreendedores como pessoas ousadas, que aprendem com os erros e encaram seu interesse como um desafio a ser superado.

### **3. O EMPREENDEDORISMO E O AUTISMO**

#### **3.1 O Empreendedorismo e a Interação: um obstáculo para o jovem autista segundo a perspectiva de Vygotsky**

Durante muitos anos e até poucas décadas atrás, pais e profissionais dedicavam muito tempo buscando uma maneira de as pessoas com autismo serem independentes. Porém, em nossa sociedade, uma das únicas maneiras de alcançarmos nossa independência plena é por meio do trabalho e da aquisição de renda. Até alguns anos atrás, as pessoas com autismo eram excluídas do mercado de trabalho por suas deficiências. No entanto, em dias atuais, observamos que pode ocorrer exatamente o contrário, e serem acolhidas pela diferença.

O autismo, conforme vem sendo discutido, apresenta um grande espectro em relação à forma de apresentação e à intensidade dos sintomas. De modo que pessoas inseridas no TEA podem apresentar comprometimentos leves, moderados e severos no que diz respeito às áreas de socialização, comunicação e comportamento com interesses restritos. Quando nos referimos à inserção mercadológica do trabalho de alguém com comprometimento severo, devemos pensar em profissões centradas em atividades rotineiras, que sigam um cronograma determinado. Para pessoas com comprometimento moderado, pode-se investir em treinamentos para atividades práticas. Essas pessoas podem ter êxito em tarefas repetitivas e, muitas vezes, com riqueza de detalhes, como por exemplo, montar placas eletrônicas de computadores e autopeças, participar de controle de qualidade, ou, até mesmo, sistema financeiro. Por fim, para as pessoas com comprometimentos leves, com alto funcionamento ou traços de autismo, temos um leque variado de possibilidades dependentes de suas habilidades. Se, por exemplo, voltarmos na história, perceberemos que algumas características do fornecem qualidades importantes para desenvolvimento de algumas profissões.

Olhando novamente para as características do autismo e dentro de uma lógica trabalhista que preza pelo comprometimento e atenção redobrada, as pessoas com esta condição seriam o estereótipo do bom funcionário, já que tendem a ser honestas ao extremo, verdadeiras e incapazes de mentir ou enganar, o que nos leva a pensar na confiabilidade depositada nessas pessoas que, praticamente, serviriam de exemplo de conduta e de normatividade ética de determinada empresa ou setor público.

É importante lembrar que a pessoa com autismo tem como base de suas dificuldades a interação social. Às vezes, uma pessoa brilhante não consegue mostrar sua potencialidade por não conseguir fazer parte de um grupo. Nesse cenário, as inúmeras possibilidades apresentadas para nós por nossa rede de apoio social ficam escondidas quando se trata de uma pessoa com autismo. Assim, se mantivermos na sociedade apenas grupos “ilhados” de pessoas com autismo, elas permanecerão com seus talentos escondidos para o restante, fazendo com todos percamos a possibilidade de descobri-las.

Podemos levantar a hipótese de que, em uma sociedade preconceituosa como a nossa, quando uma pessoa nasce com algum problema grave, ou com algum comportamento que fuja à “normalidade”, tanto ela quanto sua família deixam de sonhar, e todos os esforços passam a ser feitos no sentido de trazê-la para a “normalidade” e não no de criar oportunidades, recursos e viabilizar tratamento para suas dificuldades. Além disso, muitas vezes é esperado que uma pessoa tenha uma profissão “com nome e sobrenome”, isto é, que seja um administrador de empresas, juiz de direito, enfim, profissões que ocupam lugar de prestígio na conjuntura social em que estamos inseridos. Assim, parece que profissões “mais simples”, do ponto de vista da lógica social, não têm valor e nem são cogitadas no momento de formação de uma pessoa.

Precisamos, entretanto, quebrar esses paradigmas e lembrar que um operador de fotocopiadora pode ser tão importante quanto o editor de um livro, e que o lavador de louças ajuda tanto em uma cozinha quanto o cozinheiro. Se não for possível introduzirmos essas pessoas em um mercado formal, temos a obrigação de tentar fazê-lo até o fim, sem nunca desistir de instruí-los e media-los.

Sendo assim, para conseguirmos alcançar o objetivo da inserção no mercado de trabalho das pessoas com autismo, precisamos contar com o apoio e com a criatividade de muitos profissionais – toda a equipe que os acompanha e suas famílias devem estar unidas para alcançar um objetivo em comum. Nesse ensejo, alguns profissionais se destacam por estimularem as atividades de vida prática e diária, tendo como pano de fundo a estimulação para a independência e autonomia. É importante perceber que, com uma boa equipe, o futuro profissional estável de uma pessoa com autismo tem grandes chances de se tornar um sonho possível e, frequentemente, muito bem-sucedido.

Diante disso, *a priori*, a educação necessita revelar e esboçar o destino multifacetado do humano. Parafraseando Morin (2011) “*o destino da espécie humana, o destino individual, o*

*destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis*”. Sendo assim, deve-se inculcar que todos os indivíduos apresentam vocações essenciais, e conduzi-los à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos, e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra, frente às suas habilidades e competências.

Segundo Carvalho (1996, p. 79), *“os empreendedores são indivíduos que têm a capacidade de criar algo novo, assumindo responsabilidades em função de um sonho*”. Os autistas, como qualquer outro indivíduo, podem possuir centros de interesses restritos a uma determinada área de conhecimento, podendo desenvolver e executar funções com responsabilidade. Sendo assim, podem encarar o erro e as frustrações como um desafio a ser superado.

[...] os empreendedores são pessoas ousadas, aprendem com os erros e encaram seu negócio como um desafio a ser superado; têm facilidade para resolverem problemas que podem influenciar em seu empreendimento, e mais, identificam oportunidades que possibilitam melhores resultados; são pessoas incansáveis na procura de informações interessadas em melhorias para o seu setor ou ramo de atividade, elevando ao máximo sua gestão. (CARVALHO, 1996, p. 82).

Além disso, o conhecimento que o indivíduo adquire será organizado e sistematizado, sua inteligência torna-se total graças à visão de unicidade que lhe foi apresentada. Seu interesse espalha-se por tudo e para tudo o que estiver articulado e que possuir seu espaço no universo no qual sua mente está centrada. Para Montessori (2003, p. 16), *“se a ideia do universo for apresentada da maneira correta, isso fará mais do que simplesmente estimular seu interesse, pois criará nela admiração e curiosidade*”. Nessa perspectiva da curiosidade, o aprendiz descobre suas habilidades empreendedoras com o propósito pedagógico buscando promover a prática – o aprender fazendo como estratégia educacional. O conhecimento, a cultura empreendedora, emerge em momentos de criação e sensibilização, de forma prática e contextualizada.

Sobre o mesmo ponto de vista da característica empreendedora, percebe-se que ela é desenvolvida ao longo da existência, objetivando que o indivíduo aprenda a empreender sua própria vida. É necessário buscar por uma vida mais equilibrada, de interação social articulada, respeito à natureza e inclusão da reflexão sobre sustentabilidade. Se olharmos para o aprendiz de modo geral, podemos concluir que, atualmente, nem sempre ele tem tempo para criar suas brincadeiras, se descobrir e perceber o outro, para aprender a jogar com os outros e a transferir

as aprendizagens que constrói para práticas concretas de agência social. Dessa maneira, advoga Cunha (1998, p. 35), que “*é brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades*”.

No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasias acontece a expressão de uma realidade interior que pode está bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas. (CUNHA, 1998, p.35).

A criança necessitará ter consciência acerca dos resultados positivos que serão alcançados com a atividade empreendedora. Deve ser direcionada para um objetivo comum. Para os jovens com autismo, é necessário serem estabelecidas correlações entre a cultura empreendedora e os valores éticos, de cidadania e autonomia. Com isso, o trabalho de mediação rumo para a garantia de conhecimento (do indivíduo) acerca das etapas de planejamento que concretizarão um determinado objetivo, a predisposição de um trabalho coletivo, o alçamento de uma atividade direcionada para o bem comum.

Com o fim de observar se existe a possibilidade dessa consciência nos jovens com Transtorno do Espectro Autista, é mister perceber se eles constroem sua aprendizagem de maneira autônoma e independente, por meio de práticas pedagógicas inovadoras de natureza cognitiva, atitudinal e operacional, de cunho empreendedor. Garantindo que seja operacionalizado o construcionismo de Papert (2008), que prevê a importância dos ambientes ativos de aprendizagem para a construção desses conhecimentos.

Desde a década de 1940, quando ocorreram as primeiras publicações na área por Kanner (1943), até os dias de hoje, ninguém sabe dizer ao certo e de forma indiscutível o que é autismo (em um panorama abrangente, que dê conta de compreender todos os aspectos ligados ao transtorno). Quando se adota a sempre válida recomendação de Kanner (1943), a necessidade de cautela e humildade diante do tema, compreendemos que o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre as nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo, e, sobretudo, sobre nós mesmos – uma viagem para dentro de si.

Na mesma esteira de pensamento, Kanner (1943, p. 149), afirma que o autismo “*é um distúrbio autístico do contato afetivo*”, desenhando um perfil de que as pessoas autistas têm um mundo particular e não aceitam o contato físico com outros indivíduos. Além disso, mantém

pouco contato visual, e verbalizam com linguagem robotizada, ecológica e, às vezes, apresentam apraxia da fala. Como resultado está o prejuízo na interação social e comportamento atípico.

O autismo é um “distúrbio autístico do contato afetivo”. Destacando o isolamento social, alteração de linguagem e comportamentos repetitivos e inadequados. E sua origem seria na relação parental, embora o destaque fatores biológicos como facilitadores do surgimento desse distúrbio. (KANNER, 1943, p. 149).

O autismo, para Melo (2007, p. 16), “*é uma síndrome definida por alterações precoces*”. Imbuídos desse pensamento, precisa-se destacar o aspecto da linguagem: vivemos em um mundo repleto de opções de comunicação. Mas, e quem não é capaz de interpretar os sinais de comunicação? Como ficam? As crianças autistas apresentam grandes dificuldades na capacidade de se comunicar pela linguagem verbal e não verbal e, com isso, permanecem isoladas e distantes em seu mundinho particular. Melo (2007) ainda afirma que o autismo “*se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação*”, dessa maneira, os comprometimentos são fatores que preocupam e inquietam pais e profissionais.

### **3.2 A arte de aprender: os autistas aprendem fazendo**

A arte de aprender é uma órfã acadêmica, advoga Papert (2008), frente a isso, pondera-se que não há qualquer denominação idêntica para disciplinas acadêmicas que sustentem a arte de aprender. Esse enfoque é digno de destaque: “*a arte do aprender*” é essa ideia de matemática que é reintegrada por Papert (2008), expõe-se aí intensamente como ação do aprendiz. Desenha-se, assim, uma aprendizagem heurística, ou seja, que implica em uma técnica pedagógica que almeje conduzir o aluno a desvendar de maneira particular, comumente por meio de pesquisas. Com isso, ensinar torna-se um procedimento que ambiciosamente induz o indivíduo a idealizar, desvendar e solucionar dificuldades.

Em um nivelamento prático, Papert (2008, p. 105), consente um ditame matético concreto ao destacar “*procurem conexões*”. Sendo assim, o autor alude que o elemento determinado da ação do aprender incide em constituir conexões entre essências intelectuais já existentes com as conexões novas, que com isso evadem do domínio consciente. Os alunos inseridos no TEA são mais produtivos quando buscam, analisam e pesquisam autonomamente a informação de que precisam. O conhecimento de que eles mais carecem é o que subsidia a conquista de mais conhecimentos. Com isso, adotam o mais formidável princípio da matemática,

em uma coletividade jugulada pela didática, que é a incitação à revolta versus a sabedoria já finalizada. Segundo Papert (2008, p. 141), “*se aprende melhor quando se é menos ensinado*”, nessa acepção, temos ciência de que se pode aprender sem ser *ensinado*.

Um grande número de jovens inseridos no TEA leve torna-se autodidatas, aprendem sobre uma área específica. Imbuídos do centro de interesse restrito e particular, buscam informações em casa, por meio de pesquisas pela internet e informações que sustentem sua curiosidade. Assim, conseguem construir uma ponte de conexões correlacionadas as suas investigações, tornando-se especialistas naquela área, muitas vezes sem nunca ter ido para a escola.

Segundo Darold Treffert, psiquiatra e pesquisador norte americano, cerca de 10% das pessoas com autismo são brilhantes em algumas tarefas. De forma geral, essas potencialidades espetaculares estão relacionadas às áreas de memória, cálculos matemáticos, cálculos de calendários, desenhos, artes plásticas, música, literatura e outros conhecimentos gerais. Essas pessoas com tamanha capacidade também podem ser chamadas *savants* (sábios). Os *savants* são poucos no mundo e apresentam “ilhas” de conhecimento em um cérebro com tantas outras “falhas” ou deficiências.

Costuma-se confundir pessoas com síndrome de Asperger (um quadro mais leve do espectro autista) com gênios ou *savants*. Porém, quem tem síndrome de Asperger geralmente apresenta interesse restrito, mas nem sempre são brilhantes nesses interesses. Já as pessoas com síndrome de *savant* apresentam, de maneira extraordinária, no mínimo uma habilidade especial. Essas aptidões estão sempre acompanhadas de uma memória prodigiosa, como uma memória de computador. Vale salientar que, embora a síndrome de *Savant* possa surgir em consequência do autismo, somente uma minoria dos que têm um funcionamento mental autístico são de fato *savants* ou gênios.

Cabe esclarecer que as pessoas autistas apresentam esse jeito peculiar de ser e de pensar, comportamento que singulariza as suas existências. É possível dizer que, ao identificar essas pessoas, precisamos aguçar e valorizar seus talentos a despeito de suas dificuldades. Perdermos ao tentar enquadrar todo e qualquer indivíduo nos moldes da “normalidade”, podemos ignorar ou não dar as devidas oportunidades a possíveis gênios que podem mudar a história da humanidade. No entanto, a genialidade sozinha não é suficiente: é preciso proporcionar caminhos que lhes possibilitem exercer suas reais potencialidades.

Por isso mesmo, Papert (2008) afirma que “*a matemática, como facilmente se inferirá, só funciona com o aprendiz no centro do processo, não podendo funcionar de outra maneira*”. Segundo a lógica do autor, a ação que se computa é a de quem instrui-se, assim, aprender vale muito mais do que a ação do ensinante, o que corrobora com a máxima de “*induzir a máxima aprendizagem com o mínimo de ensino, o qual pode ‘matar’ o aprendiz caso não seja utilizado em doses homeopáticas*”. Diante disso, vale salientar que o aluno com TEA necessita estar no centro do processo, atuando como protagonista do seu conhecimento, pautado em seus interesses e habilidades, e por meio disso, copropiciar um ambiente matético.

O TEA é um transtorno de desenvolvimento, causado e afetado, ao mesmo tempo, por problemas relacionados ao desenvolvimento da arquitetura cerebral. Crianças autistas apresentam uma arquitetura mais imatura, inadequada aos padrões cerebrais. No que diz respeito à disposição dos neurônios, pode-se afirmar que estão dispostos em formações desorganizadas, e essa desorganização varia de localização, de acordo com as áreas mais afetadas e mais correlacionadas ao autismo em cada criança.

Podemos observar que existem autistas que falam utilizando de todas as minúcias convencionadas pelas regras morfosintáticas, enquanto outras nem falam. Essa discrepância no quadro clínico reflete exatamente isso: o fato de haver uma relação não linear e heterogênea entre a formação e a organização desses neurônios em cada indivíduo, estando alguns mais e outros menos afetados na área de linguagem, o mesmo pode ser observado no senso perceptivo e em outras em áreas motoras e de percepção visual.

Dependendo do local em que esse desarranjo está mais presente e severo, teremos um quadro autístico diferenciado, com autistas de nível intelectual normal ou comprometido, com altas habilidades ou não. Essa variabilidade comportamental e cognitiva reflete o que é o autismo no cérebro dessas crianças. A intensa heterogeneidade, localização e alteração, acarretam em uma desordem na conformação e na arquitetura da inter-relação entre os neurônios, levando à alteração de funcionamento, de estrutura e de desenvolvimento dessa criança em algumas áreas de forma significativa.

### **3.3 Padrões atípicos dos autistas: fatores que dificultam o ato de empreender**

Certamente, a ausência da fala, na maioria dos casos, é o fator que mais preocupa os pais num primeiro momento de diagnóstico do quadro em que se encontra inserida a criança, o que os motiva a procurar ajuda profissional. Kanner (1943, p. 247) acredita “*no bom potencial*

*cognitivo dessas crianças*”. Nesse aspecto da fala, destacamos algumas das várias formas de linguagem das crianças com autismo: as ecolalias, por exemplo, aparecem em muitas delas. Em outras, percebe-se a fala sobre si na terceira pessoa, como se fossem uma personagem, especialmente na hora de se relacionarem com seus pares ou parentes. Há ainda aquelas que apresentam um discurso monotônico, como se fossem um robô programado. Vygotsky (1991, p. 20) não atribui papel importante à fala “*na organização da atividade infantil, mas admite seu valor*”.

Conseqüentemente, o comportamento adaptativo das crianças e a atividade de uso de signos são tratados como fenômenos paralelos – uma visão que leva ao conceito de fala "egocêntrica" de Piaget. Ele não atribui papel importante à fala na organização da atividade infantil, como também não enfatiza suas funções de comunicação, embora seja obrigado a admitir sua importância prática. (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

A comunicação do autista é um fator que necessita de toda a atenção, pois faz-se indispensável falar sobre o centro de interesse deles. Sabemos que as pessoas autistas costumam ter interesses restritos por determinado assunto, por vezes, esse é o primeiro contato que podemos estabelecer com o autista. A primeira vinculação social, pode desenvolver as habilidades de socialização, vinculação e vocabulário, além de propiciar um *feedback* daquilo que estão construindo entre pares.

Diante disso, é essencial encurtar as sentenças, ou seja, falar especificamente o que se deseja de forma sucinta e objetiva. Por isso, é importante introduzir estímulos visuais, já que muitas pesquisas mostram que os autistas aprendem por meio de pistas visuais. Torna-se fundamental também, fornecer um tempo para que os autistas processem as informações. Passado esse breve período, caso não se obtenha uma resposta assertiva, reformule a questão e pausadamente repita a solicitação, deixando que o autista processe a informação. Nesse inteiro, o adulto precisa demonstrar tranquilidade, assim, a criança inserida em TEA não ficará ansiosa e, no seu tempo, chegará a resposta. De porte desse manejo no contato social, consegue-se estabelecer uma comunicação sequenciada, de maneira adequada.

Torna-se relevante, também, falar de maneira consistente para não confundir o autista. Por exemplo, não falar de maneira excessivamente metafórica, evitar frases de duplo sentido ou sentenças que exijam carga contextual de recuperação complexa, que demandam processamento demorado, lembrando sempre que os autistas também podem ter dificuldades de compreender e interpretar os sinais sociais. Vale ainda ter cuidado com as derivas de sentido que os que mal-entendidos podem gerar. As indicações de silêncio nem sempre implicam em

sinal de tristeza ou problemas maiores, muitas vezes, o calar acontece porque eles precisam de um tempo maior para processar suas ideias, seus pensamentos, diante disso, é importante respeitar e esperar pelo tempo deles.

Frente a esse contexto da fala, é imprescindível destacar a ecolalia, brevemente mencionada no decorrer de nossa exposição, que é um distúrbio no desenvolvimento da fala e da linguagem, muito comum em pessoas com autismo. Nesse cenário, o indivíduo repete o que acabou de falar, ou repete o que o interlocutor acabou de falar para ele. Na ecolalia se instauram dificuldades na continuidade dos diálogos, o que atrapalha na reciprocidade de compartilhamento de informações, e inserção em contextos comunicativos diferentes.

A ecolalia é um problema de linguagem que necessita ser adequadamente conduzido. É importante não repetir o que a pessoa fala, o ideal é mudar de assunto, introduzir palavras novas no vocabulário da pessoa inserida em TEA. Quando o autista pedir alguma coisa por ecolalia, é importante atender e passar para outra atividade ou ação. Assim, podemos reduzir a ecolalia de uma pessoa com autismo e ajuda-la a diversificar o vocabulário de acordo com a realidade e o contexto social em que vive.

Sem dúvida, os padrões de comportamento das crianças com autismo independem de raça, nacionalidade ou credo dos indivíduos. Kanner (1943, p. 244) afirma que “*tudo que altera o seu meio externo ou interno representa uma intrusão*”. Acima de tudo, os comportamentos dessas crianças, aí entendidos a socialização e a linguagem, possuem um espectro de gravidade (gradativo), onde podem ser inseridos os comportamentos motores estereotipados e repetitivos. Kanner (1943, p. 245) explicita que “*aquilo que conservava a sua identidade e não ameaçava o isolamento da criança era bem tolerado por ela*”.

Destacam-se nesse meio os comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos, que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las.

Tudo que não era alterado quanto à aparência e posição, ou seja, aquilo que conservava a sua identidade e não ameaçava o isolamento da criança, não somente era bem tolerado por ela como passava a ser objeto de interesse, com o qual poderia passar horas brincando. (KANNER, 1943, p. 245).

Dessa forma, percebemos o autista pela sua conduta atípica ou comportamento que o distingue pela bizarrice, por vezes até considerada desajuste social. Gomes (2007, p.3) diz que “*o pensamento do autista é concreto e visual*”. Assim sendo, algumas dessas crianças precisam de informações visuais para compreender a causa e o efeito das ações, como abrir e fechar, entrar e sair, e, às vezes, até o ato do aprender de forma tradicional. Imbuídos dessa perspectiva, afirmamos que as inovações nas práticas pedagógicas necessitam ser emergentes. A intenção é a de que aconteça nas escolas uma quebra de paradigma, constituída por uma inovação pedagógica, que oferecerá um ambiente de aprendizagem mais analítico, propiciando uma transformação no aluno, e possibilitando, assim, que ele construa e signifique sua configuração de aprender.

A estereotipia é um comportamento que causa muito estresse em todos os envolvidos, podemos dizer que ela é um dos grandes desafios no convívio e na condução de crianças e jovens com TEA, o que envolve administrar seus movimentos estereotipados. Esse tipo de comportamento leva a grandes restrições sociais, hesitação da família em sair de casa, realizar atividades de lazer, e, conseqüentemente muito desconforto. Esse comportamento pode gerar uma vigilância acirrada, devido a alguns perigos que esse modo de agir pode gerar. A estereotipia é o modo de agir, falar, de comportar em determinados contextos e de manipular objetos em ambientes, sem levar a nenhum significado funcional ou social. Sem qualquer intenção de se comunicar com seus pares, é um sinal comum do TEA, e um dos traços desse transtorno que mais o representa e preocupa. O comportamento repetitivo exaustivo faz com que a pessoa inserida em TEA se distancie da realidade e do contexto social imediato, fugindo, por exemplo, de diálogos, ou desistindo de iniciar e de dar continuidade a uma tarefa do cotidiano, o que conseqüentemente fragmenta rotinas, prejudicando também a alimentação e o sono.

Logo, o despreparo na maneira de lidar com as estereotipias leva ao fracasso no aprendizado, na construção da rotina e produção do rendimento. Existem várias estereotipias, tais como as motoras (automutilações), de fala (ecolalias imediatas e tardias), com objetos, rituais de movimentos (pulos, *flappings*, balançar o corpo), perseverança em rotinas individuais (manias, compulsões, agir de forma previsível). Precisamos destacar que os autistas são pessoas heterogêneas, únicas e singulares, por isso, cada um tem suas particularidades e especificidades, o que não deve ser confundido com a estereotipia.

É preciso perceber no autista se ele tem um grau de genialidade – se podem superar os obstáculos que farão toda a diferença na vida deles. Esses indivíduos podem atingir degraus de desenvolvimento indescritíveis, e com isso alcançar um potencial de aprendizagem surpreendente. Alguns autistas encontram-se na ilha de genialidade, e assim despertam habilidades nas áreas de matemática, línguas, química, artes, esportes entre outras. Uma possível explicação, que perpassa pelo mapa cerebral que abordamos outrora neste texto, é que na divisão dos hemisférios cerebrais, ligados por uma ponte por onde intercambiam as informações, um dos lados do cérebro dos autistas acaba se desenvolvendo mais do que o outro.

Nesse trajeto, nem todas as atividades conseguem transitar bilateralmente por essa ponte, o que faz do autista excepcional para algumas coisas, e para outras, nem tanto. A genialidade acomete incide predominantemente em autistas de grau mais leve, que podem atingir objetivos na área em que apresentam maior destreza, e, concomitantemente, dificuldades em atividades da vida diária e prática. Diante disso, torna-se importante motivá-los para que potencializem suas habilidades, para que cresçam em tamanho e talento. A seguir, abordaremos o construcionismo e a aprendizagem dos jovens inseridos no TEA no Centro Inclusivo Genilda Porto, ressaltando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e propondo uma transposição/descontinuidade das práticas tradicionais.

#### **4. ESCOLA INCLUSIVA GENILDA PORTO: O CONSTRUCIONISMO E A APRENDIZAGEM DOS JOVENS AUTISTAS**

Ao serem inseridos no contexto escolar, os jovens com autismo começam a conviver e a vivenciar experiências novas. Precisam, nesse contexto, adequarem-se às regras contidas nesse novo espaço interativo. Com isso, os anos escolares tornam-se investimentos em várias áreas da vida. Em termos gerais, o desempenho escolar do autista depende do nível de acometimento do transtorno, uma vez que os jovens que apresentam níveis severos de autismo, podem apresentar atraso intelectual e permanecer dependentes de ajuda, enquanto aqueles com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e as instruções.

Sabemos que aqueles jovens com autismo severo que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, necessitam de atenção individualizada. Com isso, já iniciam a vida escolar buscando estratégias individualizadas para se adequar conjuntamente ao instrutor pedagógico, muitas vezes por serem acometidos por atrasos intelectuais, e não conseguirem acompanhar a demanda como os demais. É nesse momento que serão necessários os acompanhamentos educacionais especializados e individualizados, objetivando garantir o desenvolvimento satisfatório de habilidades e competências. Por isso, se faz importante avaliar os pontos fracos do aluno e colocar em prática as estratégias cabíveis.

Nesse momento, o professor/instrutor coloca seu empenho para fazer a diferença na vida dos alunos. Nessa hora é que o papel do mediador é crucial, pois o professor pode tirar o aluno de um mundo com repertórios restritos e redirecioná-los a um universo repleto de novidades e atrativos. Além disso, podem facilitar a convivência dos autistas em grupo, de maneira harmoniosa e prazerosa. Mais do que ensinar, a escola possui o importante papel de ser o local de formação dos primeiros grupos sociais. Lá, as crianças encontrarão pessoas que, por vezes, os acompanharão por anos.

No centro inclusivo, não se perdem de vista as reais potencialidades e limites do jovem autista. Por isso, constrói-se um programa educacional específico para cada um deles. E, pautados nisso, procuram trocar ideias com os jovens, certificando-se de que eles compreenderam o que foi solicitado. Além disso, para que o aprendizado seja eficaz, sempre utilizam palavras de incentivos e elogios. Não restam dúvidas de que, além dos pais, o

desenvolvimento dos jovens depende, e muito, da instituição de ensino. Esses fatores, em conjunto, podem garantir um futuro menos caótico e uma vida mais harmoniosa e produtiva. Imbuídos dessa concepção, os jovens constroem sua aprendizagem de maneira significativa.

Frente a esse cenário, em primeiro lugar, precisamos discorrer sobre o construcionismo, um dos princípios da teoria de Papert (2008), que prediz “*a criação de ambientes ativos de aprendizagem que permitam ao aluno testar suas ideias, teorias ou hipóteses*” (p. 14). Logo, o construcionismo impulsiona, na maioria dos alunos, o lume do aprender, e convida os indivíduos que apresentam dificuldades para aprender de forma interativa, proporcionando mudanças significativas no desenvolvimento psicointelectual dos sujeitos. De acordo com Vygotsky (1982), os indivíduos são seres epistêmicos, e protagonizam o papel central na aprendizagem, o que significa dizer que os aprendizes são o centro da atenção do processo de aprendizagem.

Elencando da ideia construcionista de Papert (2008), é oportuno lembrar que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes e que os educadores necessitam harmonizar ensejos de interatuarem transversalmente em atividades inventivas que devorem o processo de edificação do conhecimento. Parafraseando Papert (2008), os aprendizes não aprendem melhor pelo fato de o professor ter encontrado melhores maneiras de instruí-los, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir saberes.

Logo, a aprendizagem advém quando os aprendizes se posicionam frente à construção de qualquer acontecimento inundado de significado. Sendo assim, o construcionismo envolve dois tipos de construções, conforme Papert (2008), a “*construção das coisas (objetos, artefatos) que o aprendiz efetua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas*” (p. 32). Dessa forma, cognominamos o conhecimento em zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vygotsky (2010):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determina através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 2010, p. 97).

Ainda assim, a escola vem caminhando na contramão da mudança. Fino (2011, p.64) afirma que “*a escola do presente está mal de saúde, mas já foi mesmo doente no passado*”. É como se, verticalmente, não se pensasse em escola como construção de aprendizagem, e sim

em os alunos simplesmente vistos como depósito de conhecimento. Na verdade, precisamos desconstruir essa visão errônea, arcaica e ultrapassada de que a escola tradicional está exercendo práticas inovadoras, visto que permanece com a estrutura fabril e com práticas fordistas.

A escola nunca passou por uma “idade de ouro”, segundo Fino (2011, p. 65), que completa ao afirmar que *“se passou dificilmente terá sido ainda nos séculos XIX, como também não no século XX”*. É provável que o juízo de escolaridade universal tenha sido concebido de forma errônea. Quem sabe, apresentava-se uma proposta de considerar as atividades manuais como alicerce para o desenvolvimento cognitivo. Porém, o antagonico aconteceu, e as crianças continuavam com a estrutura sistêmica arcaica e fabril. Dessa maneira, seguiam sem autonomia e com suas ideias castradas.

Nesse quadro, a instituição escolar necessita mudar suas práticas pedagógicas. Tem-se, assim, como principal premissa, representar uma mudança que, segundo Papert (2008, p. 51), *“é análoga ao surgimento do ensino centrado no desenvolvimento, que evita moldar a mente como se ela fosse um meio passivo, em vez disso, coopera com os padrões de desenvolvimento do aprendiz”*. Assim, a mudança na escola, primeiramente precisa acontecer na mente dos professores, quando perceberem a importância de se tornarem pesquisadores e centrados no desenvolvimento, com uma visão macro e holística do processo. Concebe-se, assim, que a quebra de paradigma da tradição se faz necessária para a inovação pedagógica efetivamente emergir.

#### **4.1 Escola Inclusiva Genilda Porto: relato de uma realidade**

O Centro Inclusivo Genilda Porto (CIGP) é uma entidade filantrópica que é reconhecida como referência no acompanhamento de jovens do nível mais leve ao mais elevado de deficiência intelectual. O centro sobrevive de doações, desde colaborações em âmbito Federal, como o Mesa Brasil (programa do governo), até doações de livros e de roupas pelos membros da sociedade local. A instituição firmou parceria com os Correios, que propicia, por intermédio de contratação, que jovens com deficiência intelectual sejam imersos no mercado de trabalho. Com esforço, o centro vem desenvolvendo esse trabalho há 37 anos.

No CIGP são matriculados jovens a partir dos 15 anos de idade. Atualmente, na unidade do Farol, são atendidos 200 alunos com deficiência intelectual, independentemente do grau apresentado, do leve ao severo. A instituição, é vista pela sociedade como referência de inclusão

com jovens que apresentem deficiência intelectual, principalmente no que diz respeito à escolarização especializada para jovens e adultos. Os alunos frequentam várias atividades pedagógicas e culturais nas oficinas; biblioteca; brinquedoteca; no ballet; na Banda de Percussão Afrolozzi; na capoeira Gingaterapia; no Coral Canta e Encanta; no teatro ou nas danças folclóricas e de rua; na Quadrilha Junina; e também na cozinha experimental. Esses são alguns dos vários caminhos que facilitam o desenvolvimento (inter)pessoal. O Centro contribui, realmente, na tarefa de habilitar e empreender para a vida, integrando os indivíduos na sociedade.

O CIGP apresenta um cenário de muitas ações educativas, em que os jovens autistas constroem sua aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e centros de interesse, aprimorando seus conhecimentos e, por meio dessa prática, potencializando uma perspectiva empreendedora. A escola proporciona uma estrutura curricular diferenciada em que os alunos aprendem juntos, organizados pelas suas áreas de interesse e não por idade, ou mesmo especificidades. Todos constroem sua aprendizagem por intermédio de práticas pedagógicas realizadas em ambientes não-formais, seja na praça, no teatro, no centro da cidade, entre outros espaços sociais.

Entretanto, algumas dessas pessoas com autismo são abandonadas pelos seus familiares e deixam de frequentar o CIGP. Essa problemática possibilitou que um novo olhar fosse lançado sobre a situação de evasão. Nesse cenário, surge o projeto Centro Dia e Residência Inclusiva. O novo centro de referência começou a funcionar em fevereiro desse ano (2018), tornando-se o pioneiro nessa modalidade no estado. A casa foi tem competência para acolher até 10 pessoas com deficiência, de 18 a 59 anos. Caso seus vínculos familiares sejam partidos, nesse espaço, eles recebem os cuidados sociais e assistenciais adequados. Estruturalmente, a casa é composta por três quartos, sala de estar, jantar, cozinha e cinco banheiros adaptados. Possui ainda um espaço para desenvolvimento de atividades pedagógicas, uma área de serviço e uma sala para a equipe técnica (psicóloga, assistente social, nutricionista, enfermeira, terapeuta ocupacional, cuidadores, serviços gerais e cozinheira). Oferece também oficinas terapêuticas, atividades de vida diária, arteterapia, musicoterapia, capoeira inclusiva, entre outras atividades que possam desenvolver a autonomia. A unidade funciona por meio de convênios co-financiados entre estado, município e governo federal.

#### **4.2 A escola e o Construcionismo: uma possível inovação pedagógica**

Em termos práticos, e focalizando nas instituições escolares, é notório perceber que as escolas segregam por idade e obrigam todos a seguirem um currículo único e linear. Agrupam, assim, por idade cronológica, e não por desenvolvimento cognitivo. No tocante a essa questão, Vygotsky (1984, p. 16) defende que, definitivamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no seu meio social. A sociabilidade é o ponto de partida de suas relações sociais com o entorno. A crescenta ainda que o indivíduo tem por sua origem a natureza, e que “*não pode nem existir, nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada*” (p. 17). O sujeito constrói, assim, seu conhecimento baseado na interação com o meio. Conceito que expressa a ideia de que o aprendiz está engajado na construção de algo externo.

O conhecimento inicia-se, assim, quando os aprendizes estão imersos no contexto social. Dessa forma, tornam-se autores e protagonistas do processo de aprendizagem. De acordo com Papert (2008), existe uma distância no relacionamento entre os aprendizes e o que eles estão fazendo. Mas, se permanecerem envolvidos, determinados e motivados no processo, não se dispersarão e continuarão focados na construção da aprendizagem. É provável que a motivação dos alunos ao acreditarem na construção de um “espaço livre”, permitirá que façam qualquer coisa que desejam.

Atualmente, as escolas estão impregnadas de tecnologia, mas não se sabe extrair proveito desse recurso, já que existe um hiato entre inovação tecnológica e inovação pedagógica. O que se faz necessário são as mudanças nas práticas pedagógicas, e não um mero envolvimento dos aprendizes em tecnologias que mecanizam ou robotizam a construção da aprendizagem. Diante disso, a cada dia, a escola está afastando-se da inovação pedagógica, o que visivelmente piora o cenário da educação. A esse respeito, Fino (2011, p. 67) faz um recorte no tempo ao sinalizar que “*esses problemas são todos resultantes de desorientação paradigmática*”. O velho paradigma industrial opera com força nos tempos atuais. Percebemos, por meio do currículo fragmentado, o aumento da indisciplina e da massificação. Sendo assim, as salas de aula encurralam os aprendizes, obrigando-os a memorizar conteúdos que não apresentam significado algum para eles. Se não encontram correspondência entre esse saber e a aplicabilidade dele em suas vidas, não percebem a relevância da exigência. Por certo, a escola chega em uma nova fase que se caracteriza por um impasse. Segundo Fino (2011, p. 68):

[...] por um lado, o currículo que anima tende para a fragmentação na periferia, quase absurda necessidade de especialização e por outro lado,

o presente já exige mais adaptação e flexibilidade do que de especialização desenfreada. (FINO, 2011, p. 68).

Uma vez que a instituição escolar abeira-se de um dilema, precisa escolher entre o arcaico e a mudança. Quer dizer que os espaços informais estão mais atrativos para a aprendizagem do que os conhecimentos apreendidos no espaço formal das escolas. Sem dúvida, as salas de aula não podem ser mais tradicionais, nem os alunos devem ser podados, pois necessitam ir em busca de respostas. Para tanto, surge a necessidade da modificação da estrutura educacional. Nesse cenário, o construcionismo pode torna-se o alicerce da mudança na educação, já que possibilita que os aprendizes compreendam a importância de serem construtores do processo de aprendizagem e seu protagonismo, tornando-se, eles mesmos, seus maiores aliados na autonomia no campo da pesquisa.

Nesse interim, sobre a emergente necessidade de mudanças, podemos apoiar-nos em Toffler (1972) quando ele nos situa em uma abordagem sobre as emergentes tendências futuristas, consideradas por meio do processo histórico, comparativo e evolucionista do Homem. Com isso, o autor institui a apreciação do período de transição para o choque do futuro, e destaca que “*o choque do futuro é um fenômeno relacionado com o tempo, um produto do ritmo grandemente acelerado das transformações que ocorrem na sociedade*” (1972, p. 5). Com isso, entendemos que o compasso da vida está inerentemente unido ao conceito de transição, que, nesta conjuntura, quer dizer rotação entre as afinidades que pusemos na vida – uma rescisão ao apego, às vinculações do passado e à efemeridade das ocorrências emergentes. Toffler (1972) acrescenta ainda que “*a transitoriedade é uma nova ‘temporalidade’ da nossa vida cotidiana*” (p. 34). Diante disso, percebemos que há uma visível aceleração para mudanças emergentes que alteram radicalmente o equilíbrio entre as situações que já conhecemos e as atuais. Com isso, a vida moderna fica confusa frente à complexidade dessa mudança. A circulação dos acontecimentos nas nossas vidas acontece de maneira mais desenfreada, onde as necessidades tornam-se instantâneas. O autor assegura ainda que:

Devemos iniciar e terminar os relacionamentos com as coisas, com os lugares, com as pessoas e com as organizações a um ritmo até mais veloz, assim também precisamos atentar para as nossas concepções da realidade, para as nossas imagens mentais de mundo em intervalos cada vez menores. (TOFFLER, 1972, p. 149).

Com isso, na contemporaneidade, onde as informações nos arrebatam em uma velocidade desenfreada, surgem as crises e proeminências prototípicas na e da educação, que têm amplas semelhanças com as crises paradigmáticas mais densas no campo do preceito

capitalista. Se, por um lado, esses paradigmas têm muitas paridades, uma vez materializados pelos símbolos da modernidade, em contraponto, têm uma narrativa particular porque abordam assuntos privativos, cujas crises possivelmente afligem as múltiplas esferas da sociedade. Na concepção de Bauman (2013), a crise da educação contemporânea é muito peculiar porque, possivelmente, terá sido a primeira vez que na história moderna compreendemos que a disparidade entre os seres humanos e a ausência de um arquétipo universal permanecem imutáveis.

Nessa perspectiva, buscamos a concepção das absorventes crises que se intensificam na área da educação, no que diz respeito à edificação de distintos paradigmas que estão oportunizando atitudes diversas perante as contendas a bordo das tendências pedagógicas na contemporaneidade. Ancorados nas reflexões acerca da fragmentação originada na conjuntura pós-moderna, ensaiando a apreciação das probabilidades na perspectiva de Bauman (1997), ao afirmar que a perspectiva pós-moderna (ou modernidade líquida) constitui, principalmente, o rompimento do disfarce das utopias e o prestígio de exatas ambições como pérfidas, e de acertados escopos como inalcançáveis.

Frente a esse cenário, Bauman (1999), elucida que a história da educação apreciou muitos períodos cruciais evidenciados em que argumentos demandados e visivelmente seguros não abonavam a descrição da realidade e determinavam reestruturações. O autor ainda destaca que vivemos no mundo líquido-moderno em que a base das ocorrências, assim como a durabilidade das conexões humanas, é visualizada como advertência diante de uma sociedade de consumista. Assegura ainda que a educação e a aprendizagem, para significarem benéficas no ambiente líquido-moderno, devem ser ininterruptas e perdurar toda a vida, de maneira indissociável. Diante disso, percebemos que nas percepções líquido-modernas não há um costume da sociedade heterogênea e ou homogênea universalmente aceita e praticada, já que os sujeitos constroem um olhar líquido sobre os valores reais, que são realmente importantes e, assim, (con)vivem de aparências, em uma dicotomia de preceitos. Muitos se tornam invisíveis, mesmo sendo reais e palpáveis. Com isso, os diferentes são marginalizados por uma modernidade líquida que não os permite apresentar suas aprendizagens, por receberem rótulos e indiferença – a educação, nesse contexto, não se limita às quatro paredes da sala de aula.

Sustentamos, baseados nos pensamentos de Paulo Freire (2005), que “*aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam*”. O autor ajuíza as disposições no que pulsa a esse período pós-

moderno em seus escritos, e lança a valor do não adestramento da era e do papel de interposição da subjetividade na história que, por si, já alude à inovação da ação da educação. Para ele, não há liberação sem “*humanização do indivíduo*”, e não há humanização sem a ruptura do sistema capitalista.

A Pedagogia do Oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará. (FREIRE, 1984, p. 32).

Em consequência, a batalha dos oprimidos e sua liberação estão inteiramente acopladas à percepção dessa ocorrência opressora/alienante e à invenção de alternativas a essa condição. Com isso, a crise das histórias grandiosas foi analisada por vários observantes com medo, como um chamamento à circunstância de permissividade total e o extermínio de toda ordem ética e social. O medo do vácuo, a deficiência de uma amostra globalmente indispensável, inconfundível e realizável. Bauman (1999, p. 169), assevera que “*o olho pós-moderno (isto é, o olho moderno liberto dos medos e inibições modernos) vê a diferença com alegria e prazer: a diferença é bela e não menos boa por isso*”. Concebemos, nestes tempos líquido-modernos, evidentes alterações no campo da educação e na própria denotação do conhecimento e na sua configuração de obra, classificação, obtenção, absorção e modo.

Nesse sentido, a educação necessita manter-se não exclusivamente de conhecimento, mas de pensamento crítico, apto de promover revolução nos arquétipos presentemente inábeis de oferecer um diálogo com a ocasião contemporânea. Este panorama de colapso de fundamentação é proveniente do conflito intrínseco ao paradigma moderno. Para refletir em diversas probabilidades, é imprescindível a revolução cultural que impugne esse sistema reprimido pela ética da penúria, do egocentrismo alienado, da ambição e da benesse. Lugar no qual os atores habitam em uma coletividade desconexa como a nossa, que convivem num paradoxo entre os que têm, e os que não têm a cultura, pois esse é o terreno, em que se dá a ação pela conservação ou superação das classes sociais.

Nesses termos, “*nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar*” (BAUMAN, 2013, p. 31). Para o autor, apesar dos domínios do contemporâneo sistema educacional semelhaem ser restritos, e ele próprio esteja todo dominado ao vai e vêm do consumismo, esse sistema tem capacidades de modificação satisfatórias para ser estimado como um dos fatores propícios para essa revolução. Nesse cenário, há uma desvalorização

desanimadora com que se aborda a escola, mas é justamente nela e sobre ela que necessitaríamos restaurar.

Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem-informados”? (BAUMAN, 2010, p. 43).

O conhecimento determinado atualmente se dilui no tempo mesmo em que é apreendido, isto diz respeito ao antagônico de tudo o que a aprendizagem e o ensino conceberam em grande parte de sua história. Segundo Bauman (2010), em nosso mundo volúvel, de transformações rápidas e imprevisíveis, os costumes, prioridades palpáveis e duráveis, artefatos da educação intransigente, transformam-se em desvantagens. Com isso, a ampla dificuldade, para o autor, é que uma melhoria das táticas educacionais, por mais abrangente que seja, pode muito pouco ou quase nada transformar-se, pois, nesse caso, foi o mundo externo das quatro paredes da escola que mudou. Essa mudança impactou muito os horizontes dos educandos, uma vez que são sujeitos sociais, críticos e reflexivos, mesmo com suas limitações, que percebem e podem construir sua aprendizagem, situando o tipo de mundo no qual/para o qual as escolas estão formando.

Entretanto, as modificações atuais são diferentes e implicam provocações jamais enfrentadas. Bauman (2010, p. 60), assevera que “*a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi apreendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida*”. Para o autor, o escolar necessita se conectar cada vez mais à vida, demolindo muralhas e se implantando em uma conjuntura humana real, expandida de concepção individual e coletiva. Perante isso, necessitamos com urgência de modernos conceitos para construir nossas experiências.

[...] a ignorância leva à paralisia da vontade. Quem não sabe o que guarda no depósito, não tem como calcular os riscos. [...] a dominação através da ignorância e da incerteza deliberadamente cultivadas é mais aceitável e menos cansativa do que o princípio baseado na discussão atenta dos acontecimentos e no esforço demorado de estabelecer a verdade dos fatos e os modos menos arriscados de proceder. A ignorância política entrançada com a inatividade fica ao alcance da mão cada vez que é sufocada a voz da democracia ou as suas mãos ficam atadas. É preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis ao nosso alcance (BAUMAN, 2009, p. 682).

Conseqüentemente, percebemos que a penetração e a magnitude das problemáticas educacionais na Modernidade Líquida nos depositam a provocação de repensarmos as práticas pedagógicas, no sentido de ultrapassar os constantes conflitos que a educação vem sobrecarregando. Concordando ou não com as distintas obras críticas e pós-críticas na academia, necessitamos apreender que há a precisão da quebra das máximas que confiam que os conhecimentos se tornem universais e ditadores. A ambivalência nos conhecimentos, nas afinidades humanas, nos sentimentos é decorrência dos tempos líquido-modernos. Assim, devemos estimular o pensamento e a aprendizagem em uma perspectiva que exceda as contemporâneas incongruências dos sistemas educacionais, na expectativa e persuasão de que a transformação é admissível e que a ação por uma estreme insurreição cultural necessita ser construída com embasamento no juízo sobre a pluralidade, a heterogeneidade do mundo, e com pauta nessa premissa de superar as exclusões, disparidades e distopias sociais. Posteriormente neste texto, nortearmos os passos metodológicos que compuseram a pesquisa etnográfica.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Para planejar esse estudo empírico, debruçamo-nos sobre a pesquisa metodológica de cunho etnográfico, em convergência com as abordagens exploradas por autores de menção referencial, tais como Lapassade (2005), Macedo (2010), Bogdan & Biklen

(1994), Bogdan & Taylor (1975), Bardin (2009), Words (1986), dentre outros que, do mesmo modo, são expressivos e de importante contribuição para a pesquisa.

### 5.1 O *locus* da Investigação



Figura 2 – Fachada do Centro Inclusivo Genilda Porto

A inclinação pelo Centro Inclusivo Genilda Porto foi deliberada pelo interesse em examinar indícios de inovação pedagógica referentes à metodologia desenvolvida em uma escola em que o público era constituído por jovens com deficiências. “*Só nos Estados Unidos, cerca de 50 mil pessoas diagnosticadas com TEA completam 18 anos. É um pouco tarde para se pensar na vida adulta*” (GRANDIN, 2017, p. 194). Para Grandin (2017), os pais devem pensar no que os filhos farão quando crescerem, considerar as possibilidades para terem tempo de preparar a criança antes que atinja a idade adulta. A metodologia do centro inclusivo, objetiva inovar a construção da aprendizagem e a formação para a vida dos jovens. Tendo como princípio essa metodologia, o alinhamento regido à luz da interação mediada de Vygotsky e alicerçada pela independência e autonomia defendida por Montessori no que diz respeito à educação, sobretudo, por perceber que o desenvolvimento humano se regula na própria

biografia e no contexto social de cada indivíduo. Na verdade, as próprias obsessões dos jovens inseridos no TEA podem ser grandes motivadoras: “*um pai e/ou um professor criativo pode canalizar as obsessões para habilidades relevantes para uma carreira*”. (GRANDIN, 2017, p. 195).

O Centro Inclusivo Genilda Porto situa-se na Avenida Santa Rita de Cássia, s/n, no bairro do Farol, cidade de Maceió, estado de Alagoas, na Região Nordeste do Brasil. Está localizado na parte alta da cidade, ponto central, por se encontrar próxima à avenida principal da cidade, Avenida Fernandes Lima. Sua localização possibilita a acessibilidade dos jovens que fazem uso do transporte público. A escola oferece aos 300 alunos – oriundos das cidades de Maceió, Rio Largo, Pilar e Murici – a EJA em concomitância ao ensino profissionalizante de Artes (canto, percussão, ballet, capoeira e teatro), Culinária e Informática, justificando, assim, uma carga horária integral.

A escola foi uma iniciativa da Associação Pestalozzi, que vislumbra uma educação igualitária, para todas as pessoas com deficiência, independente de qual seja a limitação da criança, jovem ou adulto. Com esse intuito, vem desenvolvendo o trabalho com Jovens e Adultos há 12 anos, desde 14 de setembro de 2006. Perscrutando a inserção de pessoas com deficiência no âmbito profissional e da sociedade, por meio de ações integradoras, em ambiente formal e não formal, proporcionando a imersão para sua qualificação profissional e educacional.

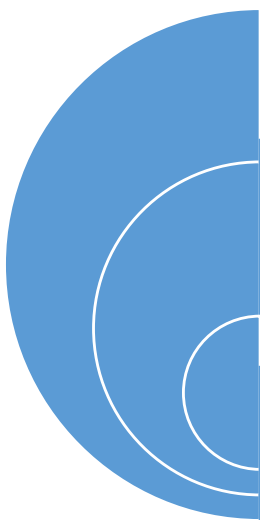


*Figura 3 Aula conjunta de Dança e Ballet no Pátio coberto*

Segundo informações disponibilizadas no portal da Secretaria de Estado da Fazenda do Governo do Estado de Alagoas, A Associação Pestalozzi de Maceió, entidade sem fins

econômicos, há 40 anos oferece serviços a pessoas com deficiência de Maceió e demais municípios do Estado. Com a missão de prestar serviços com excelência em educação, saúde, trabalho, assistência social, esporte, cultura e lazer, contribui para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva e visual. Totalizando 11 unidades de atendimento no município de Maceió.

## 5.2. Estrutura Física

	6 Salas de aula em Ambientes Formais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Educação de Jovens e Adultos - EJA</li></ul>
	6 Laboratórios	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cozinha Experimental</li><li>• Ballet</li><li>• Artes</li><li>• Música - Percussão</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Capoeira</li><li>• Pátio externo / Praças</li><li>• Informática Educacional</li></ul>

Quadro 1 – Estrutura Física da Escola

A estrutura física é composta por um prédio de dois andares, sendo distribuído da seguinte maneira: 1º piso: 2 salas de aulas, 3 laboratórios; 2º piso: 4 salas de aula, 2 laboratórios. As salas, por seu turno, são estruturadas da seguinte maneira: Salas de aula e laboratórios.

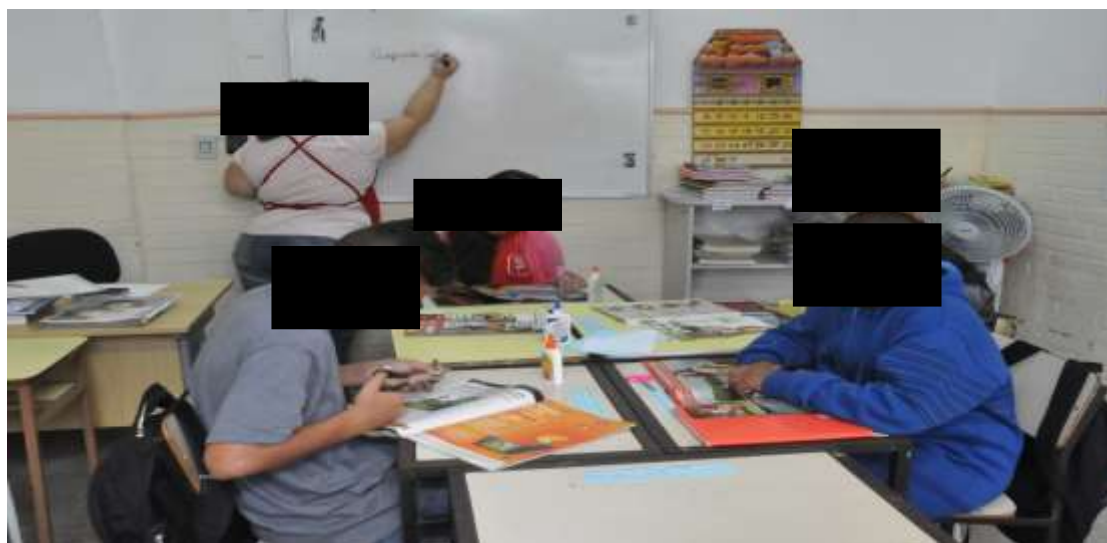


Figura 4 – Sala de aula de EJA

As salas térreas foram planejadas para facilitar a acessibilidade dos jovens e adultos com limitação física (cadeirantes e/ou com deficiência nos membros inferiores – que fazem uso de bengalas, órteses e próteses);



*Figura 5 – Alunos realizando aula no Laboratório de Artes*

O laboratório de artes é composto por uma mesa retangular ampla, cadeiras, telas, aquarelas, torneira, pia e armários.



*Figura 6 – Alunas no Laboratório de Ballet*

O laboratório de ballet é espaçoso e dispõe de ar condicionado, piso adequado e espelho na parede.



*Figura 7 – Aulas de Capoeira no pátio do Centro Inclusivo*

O pátio tem uma área ao ar livre e outra coberta, com piso de cimento e armários.



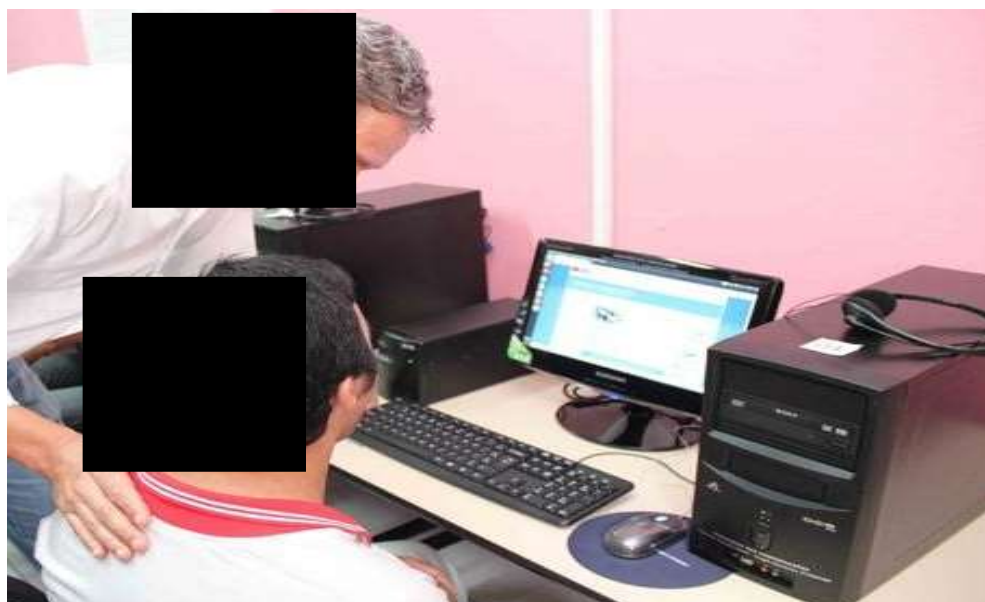
*Figura 8 – Laboratório de Música e Percussão*

O laboratório de música é localizado no segundo piso, e integra uma sala ampla e climatizada, com tapetes antiderrapantes, cortinas e lâmpadas fluorescentes.



*Figura 9 – Laboratório da Cozinha Experimental*

O laboratório de Cozinha Experimental localiza-se no segundo piso e é composto por mesa retangular, pia, banheiro e torneira.



*Figura 10 – Sala de Aula de informática – EJA*

A sala de informática é retangular, climatizada, arejada, iluminada, com cadeiras ajustáveis e computadores.

Em seguida apresentaremos os instrumentos que compõem a estrutura física referenciada anteriormente nos espaços formais do Centro Inclusivo.

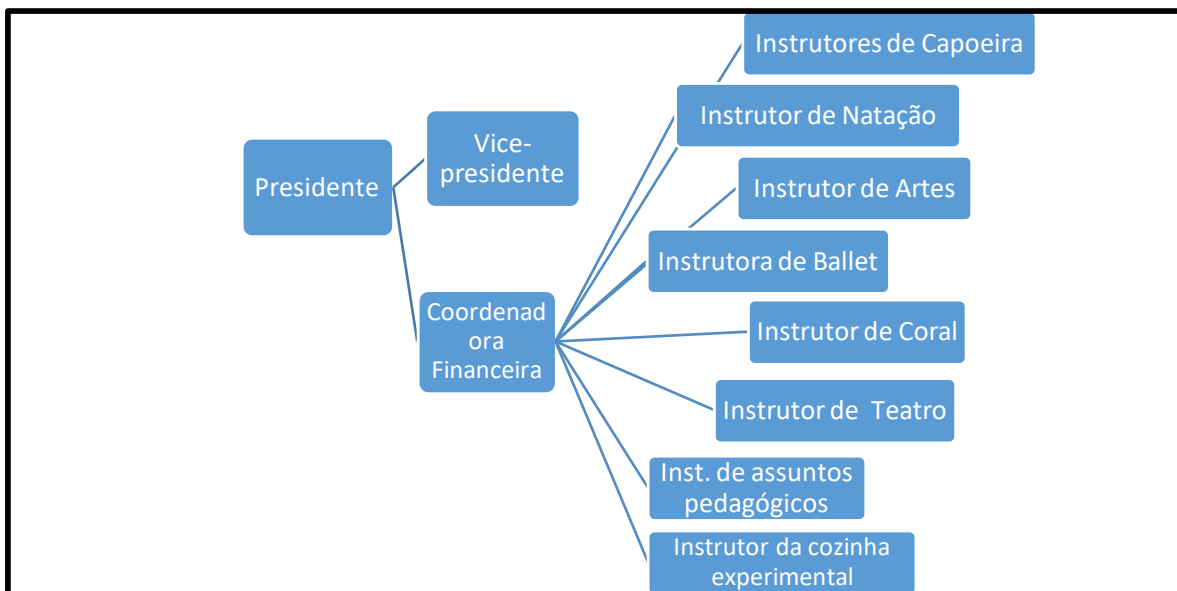
### 5.3 Equipamentos

Salas de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas</li> <li>• Cadeiras</li> <li>• Ventiladores</li> <li>• Armários</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Materiais Didáticos: livros, cadernos, papel A4, revistas, canetas variadas, lápis, borrachas, cola, tesoura, régua, entre outros.</li> </ul>
Laboratório da Cozinha Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geladeira</li> <li>• Fogão</li> <li>• Forno</li> <li>• Depurador de ar</li> <li>• Formas diversas</li> <li>• Recipientes variados</li> <li>• Utensílios domésticos: colheres, garfos, facas, escumadeira, concha, espremedores, entre outros.</li> </ul>
Laboratório de Música e Percussão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ar condicionado</li> <li>• Microfone</li> <li>• Instrumentos musicais como violão, guitarra, tambor, flauta, atabaque, surdo, saxofone, bateria e teclado.</li> </ul>
Laboratório de Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos como berimbau, pandeiro, atabaque, agogô, caxixe, dobrão e baqueta.</li> </ul>
Laboratório de Artes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais como garrafas plásticas, telhas, panos de prato de saco, argila, tampas de garrafas, lacres de latas, parafina (para fazer velas), tintas variadas, pincéis e tesouras.</li> </ul>
Laboratório de Ballet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de som</li> <li>• Cadeiras</li> <li>• Armários</li> <li>• Barras de inox na parede.</li> </ul>
Laboratório de Informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas</li> <li>• Computadores</li> <li>• Ar condicionado</li> <li>• <i>Data show</i></li> <li>• <i>Notebooks</i></li> <li>• Fones de ouvido</li> <li>• <i>Mouse</i></li> <li>• Teclado</li> <li>• Estabilizador</li> <li>• Monitor</li> </ul>

Quadro 2 – Equipamentos distribuídos nos ambientes formais

Posteriormente, exibiremos a constituição hierárquica que compõe o Centro Inclusivo e suas respectivas atribuições.

### 5.4 Hierarquia Funcional



Quadro 3 – Hierarquia Funcional do Centro Inclusivo

A hierarquia é constituída pela presidente (Tereza Amaral), vice-presidente (Tereza Amaral), coordenadora financeira (Patricia Fabiana), coordenadora pedagógica (Neuza), instrutor de capoeira (Sérgio), instrutor de natação (Daniele), instrutor de artes (Paulo), instrutora de Ballet (Carla), instrutor do Coral (Fábio), instrutor do teatro (Alexandre) e instrutores pedagógicos (Roberta, Ana, Kátia e Sheila), além do instrutor da cozinha experimental (Anderson).

### 5.5 Escolha dos Sujeitos da Pesquisa



Figura 11 – Laboratório de Capoeira

A escolha dos sujeitos constitui-se por meio de uma conversa com a coordenadora pedagógica, que apresentou os alunos matriculados que atendiam ao perfil delineado pela pesquisa, a saber: entre 18 a 21 anos e com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

18 anos	21 anos
•5	•11

*Quadro 4 – Faixa etária dos alunos com Transtorno do Espectro Autista*

Grandin (2017, p. 117), destaca, em seu livro *O cérebro Autista*, que “*sem os rótulos dados por Leo Kanner, o autismo poderia ter permanecido sem diagnóstico*”. Ressalta ainda que “os rótulos” constituem saltos extraordinários para o direcionamento dos tratamentos e, com isso, o conjunto de padrões que o DSM-5 emerge para elucidar algumas desordens, utilizando um modelo (diádico) de dois critérios:

- Déficits persistentes na comunicação social e interação social;
- Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

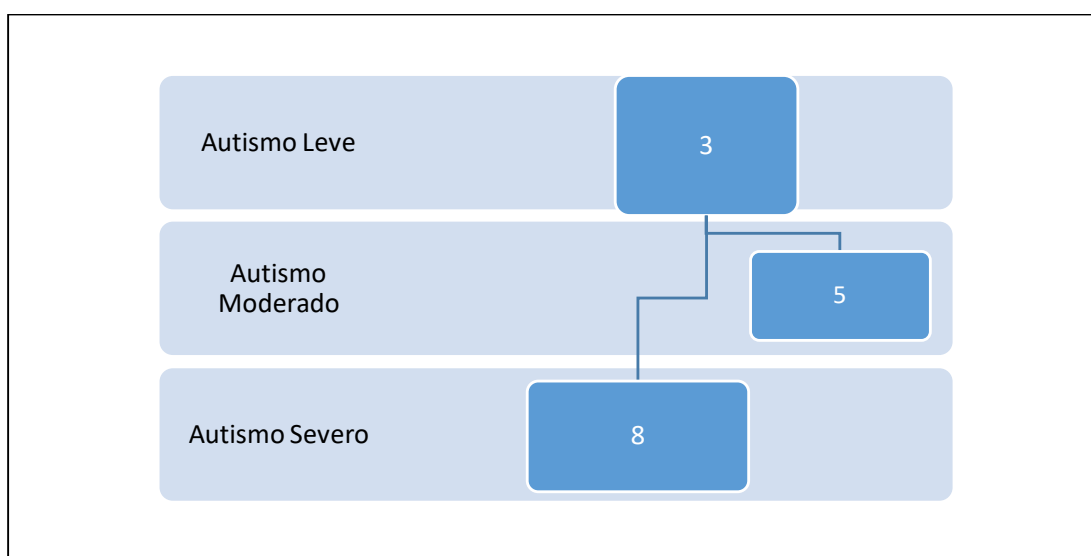
Diante disso, no DSM-IV, a categoria relacionada ao autismo era a de transtorno global de desenvolvimento, e incluía os seguintes diagnósticos:

- Transtorno autista (ou autismo clássico);
- Síndrome de Asperger;
- Transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) ou autismo típico;

Ao que se acrescente no DSM-5 um *Transtorno do Espectro Autista*.

A grande mudança consiste na elucidação de que os déficits de comunicação estão intimamente relacionados aos déficits sociais. Sendo assim, os dois são manifestações de um só conjunto de sintomas, que muitas apresentam em contextos distintos. Em linhas gerais, segundo DSM-5, o TEA pode ser classificado conforme o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser considerado, conforme anteriormente aludido, um autismo leve, moderado e severo.

Com base nessas informações, realizamos a triagem dos alunos matriculados no Centro Inclusivo que se enquadravam no padrão diádico conforme os graus supracitados:



*Quadro 5 – Quantitativo de alunos no Transtorno do Espectro Autista por níveis*

Ao confrontarmos esses dados com o cenário atual da educação nas escolas regulares de ensino, percebemos que a maior incidência no centro inclusivo é de jovens de classe social baixa. A limitação dos recursos financeiros dos seus pais e/ou responsáveis acompanha o fato de que, a grande maioria, deixou de trabalhar para acompanhar seus filhos nos tratamentos clínicos e terapêuticos. Em contraponto, a educação tornou-se pré-requisito para que os jovens descobrissem suas habilidades e competências. Frente a isso, emergiu a necessidade de potencializar os pontos fortes desses jovens.

O horário das aulas observadas durante o período da pesquisa ficou distribuído da seguinte forma:

Aulas Simultâneas			
Dias / Horários	Todos os dias da Semana		
1ª aula – 7h30 às 8h20	EJA	Laboratório de Cozinha Experimental	Laboratório de Informática
2ª aula – 8h20 às 9h10	Laboratório de música e percussão	EJA	Laboratório de Dança
3ª aula – 9h10 às 10h	Laboratório de Teatro	Laboratório de Capoeira	EJA
Intervalo – Lanche			
4ª aula – 10h20 às 11h10	Laboratório de Artes	EJA	Laboratório de Natação
5ª aula – 11h10 às 12h	EJA	Laboratório de Coral	Laboratório de Ballet
Intervalo – Almoço			
6ª aula – 13h20 às 16h	Aulas práticas em ambientes não-formais (teatro, <i>shopping</i> , feiras e exposições)		

Quadro 6 – Horário das aulas observadas



Figura 12 – Bazar construído com material reciclado pelos alunos do centro – Semana Sustentável TRE/AL

A exposição acima faz parte de um recorte de uma das aulas práticas observadas, em que os alunos do centro inclusivo explicaram como construíram esses objetos e quais materiais utilizaram nesse processo. Esses momentos acontecem por intermédio da firmação de parcerias entre o centro e empresas que acreditam que os alunos com deficiência podem empreender,

fazendo uso de suas habilidades. Semanalmente, esse tipo de evento acontece em lugares diversificados como, por exemplo, *shoppings*, centro de convenções, praças entre outros.

Os alunos são, assim, conscientes do seu centro de interesse, e se agrupam para irem ao laboratório que melhor explora suas habilidades, objetivando envolverem-se no processo de desenvolvimento da área a qual manifestem maior afinidade: artes, música, teatro, esporte, culinária, enfim. Os grupos dos alunos inseridos em TEA começam a se finalizar, e, com isso, começam a perceber os comportamentos restritos e repetitivos peculiares de cada sujeito envolvido, aprendendo a compreender suas próprias subjetividades e complexidades. Ficam assim distribuídos:

Laboratórios	Masculino	Feminino
EJA	14	2
Coral	4	2
Capoeira	5	1
Artes	8	2
Natação	5	2
Cozinha Experimental	5	1
Teatro	4	2
Dança	5	2
Percussão	5	1
Informática	8	2
Ballet	0	2

*Quadro 7 – Quantidade de alunos por grupos de interesses*

O grupo de cinco atores sociais inseridos no TEA de grau moderado (segundo o DSM-5), que apresentam comprometimentos na díade (comunicação social e comportamento restrito e repetitivo) constituiu os sujeitos desta investigação, a qual mobilizou, de maneira semelhante, informações e instrumentos que definiram a confiabilidade desse estudo qualitativo etnográfico.

## **5.6 Fundamentação e escolha metodológica da dissertação**

A preferência pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico, se deveu à abrangência proporcionada pela ampliação dessa abordagem metodológica no campo científico. Essa corrente vincula-se diretamente ao que Macedo (2007) destaca como sendo “*uma das primeiras providências serão a cautela com a presença nas observações e a*

*necessária proximidade do pesquisador com os atores e seu contexto*”. Com isso, buscou-se estabelecer um adequado distanciamento teórico, a fim de construirmos, durante as observações, uma proatividade frente às possíveis ocorrências. Essa menção assinala a austeridade metodológica epistemológica, principalmente, no contexto em que as pesquisas qualitativas se pretendem. A esse respeito, afirmam Bogdan & Taylor (1975) que:

Trata-se de uma pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências (BOGDAN & TAYLOR, 1975, p. 24).

A validação de uma pesquisa assenta-se inteiramente na maneira como é efetuado o tratamento da obra científica, a qual se fundamenta em normas estabelecidas. Investir em qualquer abordagem científica acarreta avançar em direção a uma consistente fundamentação teórico-metodológica para certificar a natureza da cientificidade. A opção pela metodologia qualitativa em educação busca sustentar o conceito de uma máxima conexão, confinante ao reconhecimento incluso na exploração das diversas gnoses sociais.

A abordagem seguida nesta investigação buscou oferecer a configuração de obtenção de subsídios informativos alusivos de como os alunos podem empoderar-se de suas habilidades para ressignificar suas aprendizagens, de maneira sistematizada e com mais significado, em meio à conjuntura escolar. Desse modo, esse estudo predispõe-se a um processo que delineia o cenário da aprendizagem dos alunos inseridos em TEA, mais declaradamente, intuindo entender e explicar a problemática delineada. Assim, a alternativa foi pela metodologia qualitativa, de cunho etnográfico e de observação participante.

Essa opção assenta-se na ocorrência dessa metodologia prestar-se, de forma mais intersticial, às especificidades de nossa problemática, assim como das finalidades, subjacentes nesta pesquisa. Portanto, a preferência pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, deu-se não só pelo ponto de vista metodológico, mas, sobretudo, como um traçado na coleta de dados.

A etnopesquisa tem seus alicerces investigativos no interesse em compreender as ordens sociais, históricas e culturais, preocupando-se com “processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam”. (MACEDO, 2010, p. 9).

Diante disso, podemos destacar que a etnopesquisa estuda a hermenêutica social, e é, portanto, um estilo de pesquisa que concomitantemente adquire uma expectativa de observação

participante e relacional. A pesquisa qualitativa acompanha um arquétipo investigativo que recolhe elementos e os interpreta. A consequência da análise se constitui de maneira inteiramente conectada ao analista.

### **5.6.1 A Investigação: Questões e Objetivos**

O tema deste estudo, jovens especiais e o empreendedorismo: uma abordagem etnográfica do Transtorno do Espectro Autista, engloba a investigação de indícios de inovação dentro dos muros escolares. No trajeto, foi imprescindível praticar um itinerário investigativo com o intuito de melhor organizar a oportuna pesquisa. Desse modo, emergiram ponderações que ocasionaram nas indagações a seguir:

- O Centro Inclusivo Genilda Porto tem indícios de inovação Pedagógica?
- As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo CIGP nos jovens com Transtorno do Espectro Autista os estimulam para o empreendedorismo?

As réplicas a esses pontos pretendem auxiliar a prática e desenvolvimento dessa investigação e seus objetivos estão subjacentes a essas questões. Para investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas constroem espaços inovadores apropriados para favorecer a aprendizagem dos alunos do CIGP, foi imprescindível:

- Clarificar o conceito de inovação pedagógica;
- Aprofundar a literatura da linha de pesquisa;
- Observar *in loco* as práticas pedagógicas desenvolvidas com os jovens inseridos no TEA;
- Verificar se as práticas pedagógicas realizadas com os jovens inseridos no TEA induzem a ação de empreender.

### **5.7 Documentos da Pesquisa**

Para se alcançar um estudo dessa magnitude, foram indispensáveis tanto as observações participantes, quanto as entrevistas não estruturadas. Assim também, foram esses documentos que sustentaram nossas averiguações. Diante disso, ancoramo-nos nos subsequentes documentos:

1. E-mail de liberação para realizar a pesquisa de campo no CIGP (Anexo 1)

2. Diário de Campo (Anexo 2)
3. Projeto Político Pedagógico da Associação Pestalozzi (Anexo 3)
4. Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos (Anexo 4)
5. Atendimento Educacional Especializado – AEE (Anexo 5)
6. Conteúdos Programáticos das Oficinas Profissionalizantes (Anexo 6)
7. Currículo Funcional (Anexo 7)

## **5.8 PROCESSOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Para que possamos determinar o processo e a técnica de coleta de dados em uma pesquisa de campo, é necessária, em primeiro lugar, uma incondicional posição consequente e epistemológica diante do objeto pesquisado. Este âmbito é incluso na pesquisa qualitativa, junto à atmosfera educacional, no que se traduz por conhecermos o quantitativo de subsídios e legalidades, perante complexidade que a submerge, que se ajustarão às implicações a adequados graus de análise inquantificados. Sendo assim, a etnografia crítica será considerada, neste estudo, em consonância com os procedimentos utilizados.

Lapassade (2005, p. 121) aponta que o pesquisador precisa tomar as devidas precauções quanto ao estudo, para que não se perca seu rigor científico, uma vez que a investigação:

É a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador. Espera-se que esteja em condição de controlar os riscos de distorção e de garantir a validade dos dados coletados. A implementação de estudos qualitativos – etnográficos – contempla a análise de pesquisas transculturais, uma vez que intenciona restaurar a perspectiva dos autores sociais envolvidos no campo da análise. (LAPASSADE, 2005, p.121).

### ***5.8.1 A Metodologia Qualitativa Etnográfica: Instrumentos da Investigação***

A abordagem qualitativa selecionada para amparar esta pesquisa, convida que a pesquisadora introduza indagações que serão debatidas em todo o percurso metodológico investigativo. Construindo e desconstruindo conjecturas, almejando acomodar as correlações entre os objetos analisados, procurando, assim, decifrar, impelindo-se à realidade da arte ativa de debater.

### 5.8.1.1. A Etnografia

A etnografia apresenta condições particularmente favoráveis para contribuir com a lacuna entre o investigador e o professor, entre a investigação científica e a prática docente, entre a teoria e a prática. Woods (1986, p. 18), corrobora com esse preceito, conceituando que *“El término etnografía deriva de la antropología y que literalmente significa descripción del modo de vivir de un grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo se interactúa”*. Acrescenta o autor, que a etnografía se propõe a descobrir as crenças, valores, perspectivas, motivações, e a maneira pela qual tudo se desdobra ou muda ao longo do tempo ou de uma situação para outra.

Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices, ya se trate de la tripulación de un buque pesquero, un grupo de aficionados en una tribuna de fútbol, una banda de “grave diggers”, los reclusos de una prisión, o los internos de una orden religiosa, una clase. (WOODS, 1986, p. 19).

A essa perspectiva, acrescenta Fino (2011, p. 5) que antes de ser etnógrafo, o professor precisa ser professor, *“e ser professor implica ser detentor de um saber científico – o da sua especialidade de docência – e de um saber profissional, que tem uma componente técnica e didática”*. O etnógrafo tende, portanto, a representar a realidade estudada com todas as diversas camadas de significado social em sua plena riqueza. Os etnógrafos tentam se livrar de todos os pressupostos que podem perturbar a situação que estudam. Diante disso, Woods (1986, p. 19) atesta que os etnógrafos se introduzem *“en el campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, co frecuencia mediante su própria participacion en la acción, en calidad di miembros de la organización o grupo”*. Independente do local, podemos dizer que a etnografia pode ser muito divertida e também muito perigosa. Em qualquer caso, implica a excitação própria de uma viagem de descobrimento por novos territórios, junto com interesses humanos básicos de pesquisa e de compreensão das pessoas que os encontram.

Do cunho etnográfico emerge uma ferramenta que proporciona máxima flexibilidade para investigar. Essa situação é apresentada por Fino (2008, p. 3), que acrescenta *“não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas*

*pedagógicas para de decidir se serão inovadoras*”. Corroborando Lapassade (2005, p. 43) que “*não é um método (ou metodologia) para a etnologia, mas o estudo (logia) dos etnométodos*”. Alargando essa análise, Macedo (2010, p. 68) apresenta que “*a etnometodologia é uma teoria do social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas, consubstanciou-se numa teoria dos etnométodos*”. Essa conjuntura proporciona a concepção de como os procedimentos de averiguação diária humana precisam ser empregados para alcançar o juízo de como os sujeitos podem utilizá-la. Nesse sentido, contribui Lapassade (2005, p. 44) “*as normas para interpretar o social nas suas interações sociais*”.

### **5.8. 2 Instrumentos e procedimentos no recolhimento dos dados**

O estudo aqui apresentado utilizou a observação e a entrevista como técnicas fundamentais de coleta de dados. Além delas, outras ferramentas como a fotografia, a filmagem e a documentação interna da escola apoiaram a obtenção de informações que auxiliaram no alcance dos objetivos desta investigação. O diário de campo foi igualmente empregado para registrar detalhes sobre as observações e entrevistas, e sobre as atividades praticadas no conjunto da escola. Woods (1986, p. 60), denomina notas de campo como “*fundamental apuntes realizados durante el dia para refrescar la memoria acerca de lo que se há visto e se desea registrar, y notas mas extensas escritas com posterioridade, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo*”. Os etnógrafos precisam ter seus próprios truques para realizarem notas diante das ocasiões vivenciadas e observadas. Assim, por vezes, é conveniente fazer anotações ocasionais, diretamente, no seu próprio estilo, ou através de siglas e/ou textos icônicos.

La recogida de datos puedes ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante. Si el etnógrafo empatiza verdaderamente com sus sujetos, entonces incluso el – aburrirse se vuelve interesante. Entre los etnógrafos es muy conocido el sentimiento – llamado – síndrome de otro sitio – de que lo realmente importa ocurre en algún otro sitio. Y por mucho que se cambie el programa del investigador para tratar de detectar esse otro sitio, éste parece siempre desplazarse exasperantemente. Estes temores tienen su origen en la mala captación de lo que se há presenciado como testigo, lo cual ocurre por ascidentes tales como la perdida de notas, fallos de memoria, incapacidad para comprender las propias notas, inconvenientes mecánicos, como grabador que no graba, o fatiga abrumadora. (WOODS 1986, p. 62).

Desse modo, esses instrumentos proporcionaram essencial apoio à etnografia. Os dados recolhidos sistematicamente pelas relações estabelecidas no campo e pelas observações, foram ponderados junto às literaturas de referência e contemplados pela visão holística, procurando sempre considerar as várias subjetivações do processo da aprendizagem diante do meio virtual.

## **5.9 Observações**

### ***5.9.1 Observação Participante***

Para essa pesquisa, optou-se por realizar uma observação participante, técnica fundamental da investigação etnográfica. É denominada assim porque o pesquisador terá um estado de intercâmbio com a situação analisada, contagiando-a e sendo por ela contagiado. Para Lapassade (1991; 1992; 2001), essa expressão tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto. Desde a chegada do investigador ao campo, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em que o abandona, depois de uma estada longa. Com essa perspectiva, corrobora Woods (1986, p. 52), ao afirmar que “*observación no participante el investigador solo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal*”. Diante disso, o autor postula que na observação participante o investigador teoricamente adota técnicas para registrar como as coisas acontecem naturalmente, com um mínimo de interferência possível de sua presença.

Bogdan & Taylor (1975) definem a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de “*interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática*”. Defendida por Geertz (1973, p. 14) “*a cultura, como um sistema de símbolos construídos*”. O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida. Nesse contexto, Lapassade (2005, p. 69) expõe que “*os elementos coletados, durante o processo permanente junto dos atores, emanam de muitas fontes e, especialmente, da ‘observação participante’ propriamente dita*”.

Diante disso, o pesquisador observa tudo em tempo real, podendo registrar suas percepções e, ao mesmo tempo, participando de suas atividades. Além disso, tem a oportunidade de, por meio das entrevistas etnográficas, dos diálogos no campo e de pesquisa, converter os importantes documentos oficiais da pesquisa.

A pesquisa etnográfica nos possibilita, assim, caminhar de maneira neutra e quase imperceptível no loco da pesquisa. Podemos ficar em silêncio, observando as práticas pedagógicas sem interferência alguma. Dessa maneira, a imparcialidade e não participação ativa resgata a importância da escuta. Nesse momento, o que está em pauta são as ações construídas pelo educando, o instrutor assume o papel de coadjuvante e os estudantes, de protagonistas da pesquisa e de suas histórias de vida.

### **5.9.2 *Diário de Campo***

O diário de campo refere-se a um instrumento utilizado na investigação para registrar dados susceptíveis à interpretação. Sugere analisar que a apreensão maior da etnografia é alcançar um traço denso e holístico da ocorrência social, ou seja, uma definição prudente e minuciosa da conduta dos sujeitos, analisando a comunicação, o comportamento, as interações sociais, enfim, tudo que consistir em se propor a ser significante na/para a captação do universo social que está sendo investigado. Ancorado nessa ideia, Woods (1986, p. 64), destaca que as notas de campo, quando um instrumento bem construído, podem facilitar muitos problemas de observação, mas também tem seu preço. Na verdade, os dados são mais limitados a partir do momento em que o observador tem que ignorar uma grande parte da ação, do meio cultural geral, pela situação observada.

La definición previa de categorías también menoscaba uno de los principios etnográficos básicos: el de permitirles emerger de los datos. Además, los significados ocultos tras las acciones observadas pueden fácilmente ser mal interpretado o inadecuadamente representados. Por estas razones, la mayoría de los etnógrafos prefiere no llegar a estos extremos, utilizan estos instrumentos con propósitos restringidos. La mayoría prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí misma toda la sistematización. (WOODS, 1986, p. 64).

Neste estudo, o diário foi construído por uma composição descritiva, em que todas as referências (datas, hora, local, ocorrências) figuram enquanto elementos importantíssimos para a ponderação, coleta de conceitos e acontecimentos diários para a constituição da pesquisa. Os subsídios coletados no diário etnográfico encontram-se no Anexo 2 deste estudo, registrados durante nossa estada no campo da investigação. Ao construir meu diário de campo, reafirmei decididamente minha disposição de autora e, por conseguinte, ingressei em uma ação de construção do sujeito e do objeto. Para Macedo (2004, p. 196), a prática de escrita de um diário de campo leva ao pesquisador a possibilidade de “*compreender como seu imaginário está*

*implicado no labor da pesquisa, quais os seus atos falhos, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados”.*

Baseada nos registros do diário etnográfico, pude perceber a importância de ser fidedigna aos fatos e ações observadas. Pautados nele, ancoramos os gatilhos para a construção da pesquisa, de maneira que os detalhes foram registrados simultaneamente às ações, mesmo que sem a riqueza dos detalhes. São, entretanto, ganchos que servirão, posteriormente, de base para discorrer sobre as ideias.

### **5.9.3 A Entrevista não estruturada**

Os principais atributos exigidos nas entrevistas são os mesmos que em qualquer outro aspecto da pesquisa. Sempre em torno da confiança, da naturalidade e da curiosidade. O mesmo vale para o caso de observação, em que há questões de acesso implícitas, de obtenção de respeito pelo projeto no qual a pessoa está engajada, e a confiança na capacidade de realizá-lo. Sobre este aspecto, assevera Woods (1986):

Pero, sobre todo hay, una vez más, necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación. Un buen test de lo que llevan implícito estas cualidades reside em pensar a qué tipo de persona estaría uno dispuesto a confiar algunos de su más íntimos secretos. Al mismo tempo, esperaria que el entrevistador fuera consciente, bien informado y honrado y que no cayera facilmente en ninguna de las distorciones de la verdad que yo pudiera intentar. (WOODS, 1986, p. 78).

A entrevista etnográfica será uma ferramenta na qual há uma correspondência espontânea e dilatada pelas circunstâncias. Em investigação qualitativa, as entrevistas poderão ser aproveitadas de suas maneiras e podem compor a tática predominante para a coleta de dados, podendo, ainda, conjugar-se com a observação participante e outras técnicas. Ancorados nessa concepção, Bogdan & Biklen (1994, p. 134), contribuem elucidando que em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados *“descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.*

As entrevistas etnográficas se dão por intermédio de diálogos aleatórios no local, não estruturados, e mediante os esboços das informações pessoais ou oficiais, nos quais o entrevistado revele seu ponto de vista. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 134) a entrevista é

utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, “*permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”. Os indivíduos ficarão, assim, cara a cara, lugar de papéis determinados e díspares: o que gere o encontro é o que é convidado para replicar e para discorrer de si.

Nesta pesquisa, a entrevista etnográfica serviu de instrumento que corresponde a uma conversação informal, aflorada durante as observações no campo, de forma espontânea e dilatada pelas circunstâncias. Pautado nessa linha de pensamento, Woods (1986, p. 66) assegura que o objetivo maior da compreensão da ação social na situação estudada são “*las descripciones del etnografo pueden muy bien estar llenas de detalles, de significados, de stylo y de modelos todas ellas características no facilmente mensurables*”. Assim, em investigação qualitativa, as entrevistas poderão ser aproveitadas de duas maneiras – podem compor a tática predominante para a coleta de dados, ou podem ser aproveitadas em conjugado com a observação participante e outras técnicas. Asseguram Bogdan & Biklen (1994, p.134) que em todas estas situações a entrevista é utilizada para “*recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”.

As entrevistas etnográficas se deram transversalmente, por meio de diálogos não estruturados e eventuais no local de pesquisa, mediante rascunhos dos dados pessoais, nos quais o entrevistado desponte sua argumentação. Serviram de base principal para sustentar a pesquisa, já que em posse delas, pudemos ponderar as observações, tanto no que diz respeito aos sujeitos, quanto às ações desenvolvidas pelos atores e seus pares. Esse instrumento propiciou o confronto das práticas pedagógicas com os relatos que compõem o cerne da pesquisa.

## **6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### **6.1 Descrição e Interpretação dos Dados Coletados**

Partindo dos pressupostos de Bardin (2010, p. 127), percebemos que o pesquisador, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então “*propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas*”. As implicações obtidas e a comparação sistemática desses dados acomodam o fundamento para outras análises dispostas, tendo como base novas extensões teóricas, ou, até mesmo, técnicas. Assim, reafirmo que essa pesquisa me punha, enquanto pesquisadora, às ações de delinear, mostrar, esclarecer e comentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no CIGP, em Maceió-Alagoas. Compreendia que a descrição seria extensa, pois tinha grande volume de informações sobre as práticas pedagógicas do CIGP para expor, o que pode considerar-se como sendo o nosso objetivo principal.

Assim, o objetivo principal traduziu-se como identificar se as práticas pedagógicas do centro (baú) eram inovadoras. No percurso das observações nas duas comunidades, verifiquei que a prática pedagógica do “baú” se diferenciava daquelas com as quais já estava habituada a conviver no dia a dia da escola regular. Assim, já percebia um ambiente provocador de aprendizagem, assim como uma prática pedagógica inovadora. Dessa forma, fui compreendendo a importância de utilizar o diário de campo como dispositivo de descrições e anotações da investigação.

### **6.2 Análise dos dados**

Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como ligação de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a investigação do significado (ou dos significados) de um documento. Parafraseando Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, se torna um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Análise de conteúdo é essencialmente referenciar o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2009, p.15).

Antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas tornadas operacionais pelas ciências humanas, realizaremos uma análise de base hermenêutica para imergirmos nas experiências. Serão organizadas categorias de análises, distribuídas da seguinte maneira: Categoria A) Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no CIGP; Categoria B) Índícios de inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas no CIGP, como instrumento de transformação social e inserção no mercado de trabalho; Categoria C) Impacto de transformação ocorrida nos alunos inseridos no TEA ao se apoderaram de suas habilidades e, por fim, a Categoria D) Programas em que os jovens são inseridos nas práticas pedagógicas consideradas essenciais à aquisição da aprendizagem. Posteriormente, será realizada a triangulação dos dados, destacando se convergem ou divergem, formulação da conclusão e retorno à pergunta de pesquisa. Nesse sentido, destaca Macedo (2007) que os próprios procedimentos de investigação “*inerentes aos dispositivos metodológicos em pesquisa qualitativa, demandam uma competência pluralista*”, por isso torna-se de grande importância a técnica da triangulação.

A triangulação é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a qual trabalha; é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. (MACEDO, 2007, p. 103).

A observação participante deu-se por meio das entrevistas etnográficas indiretas e não estruturadas, dos registros em diários de bordo, das conversas ocasionais de campo, dos estudos dos documentos oficiais e da coleta de artefatos. Para Bogdan & Biklen (1994), “*o fato de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa*”.

O observador participante vai se esforçar em adquirir um “conhecimento de membro”. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham de fazer e fizeram, estabelecer o que seus atos significativos para eles mesmos naquele momento. Reencontra-se aqui a noção weberiana de *verstehen*, um termo que Max Weber tomou de empréstimo da linguagem coloquial. Esse termo foi traduzido por “compreender”, opondo-se a “explicar”: explicar remete à análise causal feita de fora, enquanto compreender implica uma empatia, uma capacidade de ver as “coisas” desde dentro. (LAPASSADE, 2005, p.70).

### 6.2.1 Análise do Conteúdo das Observações

O desempenho dos alunos em suas ações diárias foi observado nos variados contextos de aprendizagem. Nesse panorama, foram percebidos pontos relevantes e, na busca de avaliar os dados coletados, procuramos, ainda, o que Bardin (2010, p.32) orienta ser a análise do conteúdo “*um método empírico, dependendo do tipo de interpretação que se pretende como objetivo*”. Para facilitar a interpretação e compreensão dos dados coletados, categorizamos e analisamos as informações recolhidas em campo. Ainda ancorados em Bardin (2010, p. 146), classificamos os elementos por categorias fixas que “*investiga o que cada um converge uns com os outros*”. Sob esse pano de fundo, foi construída a tabela abaixo:

<b>Categorias</b>	<b>Práticas</b>	<b>Indicadores</b>
Categoria A Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no CIGP	Atividades Ambiente Fatos ocorridos	Laboratórios Pátio coberto e não coberto Ambientes não-formais Sala do EJA
Categoria B Indícios de inovação pedagógicas nas práticas desenvolvidas no CIGP como instrumentos de transformação social e inserção no mercado de trabalho	Comportamento Interação Atitudes Expressões	Novas Atitudes Mudança Paradigmática Desafio
Categoria C Impacto da transformação ocorrida nos alunos inseridos no TEA ao se apoderaram de suas habilidades	Habilidades Empoderamento	Jovens Empreendedores
Categoria D Práticas Pedagógicas com os jovens no TEA são consideradas essenciais para a construção da aprendizagem	Artes Culinária	Interesse Motivação Interação Superação

*Indicadores de categorias observados*

#### 6.2.1.1 Análise e interpretação dos dados relativos aos indicadores encontrados nas observações

Nessa etapa da análise, optamos pela apreciação das categorias isoladamente, uma vez que desejávamos apreender como cada categoria de informação se exibia, quando individualizada. Assim sendo, expusemos e analisamos os dados:

**Categoria A:** Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no CIGP. Incorporamos nesta categoria subsídios que endossam a análise, tendo como exemplo o percurso nos espaços estruturais e a atmosfera das atividades desenvolvidas pelos aprendizes. Verificamos que a aprendizagem aconteceu em todos os espaços internos e externos do centro. Os registros observados nos dias 19 e 22 de janeiro ressaltam esse ponto de vista:

**(Observação do dia 19/01/2018)** A estrutura física denota um ar de segurança, organização e acessibilidade. O ambiente é devidamente preparado, sinalizado com placas indicadoras, contendo imagens e palavras que norteiam o percurso. Com isso, a execução das atividades melhora, já que o indivíduo sabe o que o espera em seguida. Corrobora Toffler (1971, p. 349) *“Evidente por si mesmo, como possa parecer, na maioria das situações nós podemos ajudar os indivíduos a melhor se adaptarem-se simplesmente lhe dermos em antecipação informações corretas sobre o que os aguarda”*. A aprendizagem era construída instantaneamente, pois os alunos se reuniam em grupos de interesse, direcionando-se para os laboratórios, onde os instrutores apresentam os materiais de trabalho, como, por exemplo, no ambiente em que estávamos, o laboratório de artes. Lá, os aprendizes puderam manusear os pincéis e esboçar traços nas folhas afixadas sobre a mesa de trabalho coletivo. Ainda reforça Toffler (1971, p. 345) *“Embora todos os estudantes não devam seguir o mesmo curso, imbuir-se dos mesmos fatos, ou armazenar as mesmas coleções de dados factuais, todos eles devem estar munidos de certos elementos técnicos comuns necessários à comunicação humana e a integração social”*.



Figura 13 – Agenda visual para os jovens com TEA

**Observei que:** ao chegarem a sala, com tudo preparado, os alunos inseridos no TEA ou outra deficiência, conseguem se organizar sem que o mediador precise direcionar essa ação. No entanto, alguns alunos apresentavam apresentando resistência para entrar ou permanecer na sala ou laboratório. Talvez, por esse ser um espaço novo aos seus olhos. Ancoramos em Toffler (1971, p. 345) “*as escolas do amanhã devem, por conseguinte, ensinar não apenas os dados, mas a maneira de manipulá-los. Os estudantes devem aprender a se livrarem das velhas ideias, como e quando substituí-las. Devem em resumo aprender a aprender*”. A escola, assim, necessita propiciar a aprendizagem de escolhas nos alunos, para que eles consigam projetá-las para suas vidas, e, com isso, criar pontos de referência entre as pessoas, por meio de um sistema universal para suas capacidades.

**(Observação do dia 22/01/2018)** A primeira semana foi planejada para que alguns dos alunos veteranos recebessem os novatos e, assim, conjuntamente com os instrutores, apresentassem as suas habilidades e competências. A dinâmica teve como objetivo descobrir as habilidades dos alunos que estavam chegando. A aprendizagem era construída com muita simplicidade e desenvoltura.

Anteriormente foi planejado quais seriam os alunos e instrutores que iriam ficar responsáveis por essas atividades, assim como os grupos de alunos novatos que seriam assistidos em cada dia da semana. Acompanhei todos os momentos para compreender a funcionalidade diária do CIGP.

**Observei que:** nos dias posteriores, os alunos já estavam familiarizados com a estrutura física e seguiam com a rotina prática das atividades, sem resistência para entrar ou permanecer nas salas.

Percebemos que essas informações denotam que o ambiente estruturado facilita que a aprendizagem ocorra sem a intervenção direta do instrutor ou professor.

**Categoria B:** Indícios de inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas no CIGP, como instrumentos de transformação social e inserção no mercado de trabalho.

Constatamos, ao adentrar no CIGP, que sua estrutura não despertava o nosso olhar para a possibilidade de inovação pedagógica, nem mesmo o currículo funcional, mas sim o que rompia com o véu do modelo fabril. Ali se dava a construção da autonomia dos jovens, desde da porta de entrada a aprendizagem era construída. Grande parte disso se deve à maneira com que os professores conduziam os alunos para atingir sua independência – mesmo tendo deficiências, os jovens são preparados para a vida. Com isso, ancorados na teoria construtivista de Papert (2008), partimos da ideia de que ensinar “*de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a*

*quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado”* (p. 134). Só assim percebemos a verdadeira transformação. Essa noção se evidencia nas observações do dia 25 de janeiro, descritas a seguir:

**(Observações do dia 25/01/2018)** Direcionei-me para a praça em frente ao CIGP, para observar como os alunos chegavam. Alguns ficavam na praça, sentados com seus pais; outros iam chegando de transporte particular, no entanto, a grande maioria andava em pequenos grupos e vinham de transporte público. Alguns pais carregavam as mochilas das crianças e levavam os filhos até a porta de entrada, pedindo para que entrassem. Supreendentemente, os instrutores no portão já eram treinados para explicar a importância de estimular a autonomia desde a chegada. Alguns pais e/ou responsáveis ficavam relutantes, e a assistente social era chamada para conversar com eles. Após a conversa, saíam um pouco inconformados, no entanto, entendiam o objetivo.

**Instrutor (A)** recebemos formação continuada para ensinar atividades da vida diária e prática aos jovens, desde levar sua própria bolsa, abrir o zíper, retirar seus materiais, usar o banheiro, alimentar-se, enfim, parecem ser coisas pequenas, mas não o são. Essas coisas fazem grande diferença no final do ano. Entretanto, tem muitos pais que mimam os seus filhos, e querem fazer tudo por eles. Já tenho 10 anos de experiência, e sei que isso não ajuda, pelo contrário, eles ficam dependentes e limitados. É como se eles percebessem e interpretassem que são incapazes de evoluir e fazer as coisas sozinhos, e com isso sempre esperam que alguém faça por eles. Quando posso, falo para os pais: “Dê autonomia e prepare seu filho para a vida!”. A deficiência é um estado e não uma condição, eles podem nos surpreender, e vejo isso acontecer diariamente. Quando eles se sentem confiantes, tudo muda, eles crescem de um dia para o outro. Tem uns jovens que chegam com os pais e no final do semestre estão chegando de ônibus com os colegas. Fico feliz em perceber que, no final, eles aprendem com o meio social. Não fazemos nada, só mediamos de longe, eles fazem tudo sozinhos.

**Categoria C:** Impacto da transformação ocorrida nos alunos com TEA ao se apoderarem de suas habilidades

**(Observações do dia 27/04/18)** - Fui observar o trabalho do jovem (L), inserido no TEA leve e Síndrome de Down, aluno do CIGP. O mesmo resolveu ensinar o que aprendeu no laboratório da cozinha experimental, e em plena praça pública, localizada na rua fechada na praia de Ponta Verde, decidiu vender seus produtos culinários. Com o suporte financeiro dos seus pais, comprou um carrinho de passaporte – tipo de sanduíche – composto basicamente por carne moída, salsicha e pão. Criou uma logomarca e levou sua ideia para a rua. Lá, as pessoas, ao chegarem, poderiam escolher o que gostariam que ele colasse em seu pão, dentre os ingredientes disponíveis: carne seca, linguiça triturada,

bacon em tirinhas, milho verde, ervilha, batata palha, cebola, tomate, pimentão, queijo ralado, mostarda, maionese e ketchup.



Figura 14 – Jovem empreendedor vendendo cachorro quente gourmet

O jovem relatou que: “*eu era muito tímido, introspectivo e medroso. Tinha resistência para sair de casa e minha vida não tinha sentido*”. Diante de um convite, a sua mãe o levou para conhecer as práticas do CIGP. Iniciou com as aulas no laboratório da cozinha experimental e foi nesse momento que conseguiu encontrar o que achava impossível, fazer amigos e encontrar sentido para acordar. Começou a perceber que suas limitações eram pequenas diante das dos outros colegas que também frequentavam o centro. Esse fator tornou-se um divisor de águas em sua vida. Dentre todas as aulas práticas que tinha e por gostar de comer, despertou uma paixão pela Gastronomia. Esta era a mola propulsora de motivação que faltava em sua pacata vida. Despertou o interesse para aprender a ler e escrever. Com o tempo, começou a criar e escrever receitas de *passaportes gourmet*. Com sua imaginação fértil e com a ajuda dos seus pais, o jovem decidiu colocar a mão na massa e preparar cachorros-quentes gourmet (o que se traduz pela alcunha *passaportes gourmet*, ou ainda, *hot-dogs*), para vender em seu carrinho vermelho e amarelo personalizado, aos domingos, das 10h às 14h, na rua fechada, localizada na orla de Ponta Verde, em Maceió. No começo, o cardápio contava com salsicha tradicional e três opções de molhos caseiros, com os sabores três queijos, cebola caramelizada e *chutney* de tomate. O sanduíche ganhava um toque especial com os acompanhamentos de maionese com ervas, mostarda com mel e queijo em lascas, que harmonizam ainda mais o sabor da carne.

O jovem (L) chegava a vender cerca de 60 cachorros-quentes aos domingos, e concluiu dizendo: “o sucesso é tanto que, desde a inauguração do empreendimento, os pedidos para festas e aniversários não pararam de chegar”.

A mãe do jovem destacou: A gravidez foi muito desejada e planejada, e quando aconteceu, foi um sonho. Escutar o coração batendo bem acelerado foi muito emocionante. Mas, ao receber a notícia de que (L) poderia nascer com Síndrome de Down, a mãe levou um choque. *Com o passar do tempo, aceitei que ele viria diferente. Porém, para minha surpresa, além do mundo diferente que estávamos preparando para apresentar para ele, começamos a perceber um mundo singular e paralelo em que ele vivia. Aos 2 anos recebemos o diagnóstico de que ele tinha SD e TEA. Meu mundo virou de cabeça para baixo! No começo foi muito difícil, pois não era um filho assim que eu sonhava. Entrei em depressão e tive síndrome do pânico. Passei por anos de tratamento. Foi quando um certo dia ele chegou na cozinha, abriu a geladeira e começou a pegar coisas de dentro para fazer um sanduiche. Foi assim, então, que a mãe pesquisou lugares que poderiam ajudá-lo em sua autonomia e independência, e conheceu o CIGP. Hoje se emociona ao perceber o quanto ele se desenvolveu. Fala: Fico muito feliz em perceber a pessoa que meu filho se transformou. Ele é lindo por fora e por dentro. Feliz daquele que entende os desígnios de Deus e faz uso deles sem murmurar. Só depois é que se entende que, na verdade, não fui eu quem transformou a vida dele, e sim ele que transformou e deu sentido à minha.*

Ao observar as aulas de artes no laboratório, percebi que esse espaço serve tanto como escape, quanto como gatilho para uma mudança de perspectiva, já que a partir do momento em que esses jovens inseridos no TEA ingressam na aula, é nítido seu desenvolvimento expressivo e representacional. Por isso, as aulas de artes constituem uma das práticas pedagógicas mais valorizadas no CIGP. Nesse contexto, o aluno (N) nos chamou atenção pela sua habilidade, precisão de traços e concentração. Mesmo com as conversas paralelas dos colegas, mantinha-se focado e cuidadoso aos detalhes. Acompanhei o jovem ao término da aula até o portão de saída. Nesse momento sua mãe o recebeu, apresentei-me como pesquisadora e parabeneizei a habilidade do jovem aluno, foi nesse momento que a mãe (C), relatou um pouco da história do filho:

Mãe (C) Aos 4 anos de idade meu filho deixou de falar. Eu procurei todos os especialistas para encontrar uma resposta. Foi uma peregrinação. Saímos de Maceió, pois ninguém encontrava um diagnóstico. Fomos para Recife, onde a equipe multidisciplinar solicitou que fôssemos até São Paulo e nos encaminhou para um Neuropediatra e Geneticista. A caminhada foi longa, mas conseguimos

fechar o diagnóstico de TEA. Retornamos para Maceió, e com o passar do tempo, tentávamos de um tudo para estimulá-lo. Foi então que chegamos ao CIGP. Ele participava de todas as práticas, mas num certo dia fui convidada para conversar com a coordenadora pedagógica, que me conduziu até o laboratório de artes. Comecei a sorrir e disse que ele não permanece sentado por muito tempo! A coordenadora respondeu que só gostaria que eu observasse o comportamento dele. Com muita curiosidade, segui adiante. Para minha surpresa, ficou sentado por 2 horas brincando com o pincel e as tintas, enquanto conversávamos. Eu já estava feliz por ele ter ficado sentado e comportado. Quando ele terminou de brincar, nos trouxe o quadro, que tinha a cara de um leão, com uma riqueza de detalhes surpreendente. Fiquei emocionada e vi na minha frente um artista. A partir daí comecei a comprar telas e ele pintava cada vez melhor.

A mãe (C) me convidou para conhecer o ateliê de quadros que o jovem tem na garagem de casa. Trocamos contatos e endereços. No mesmo dia, fui visitar o ateliê do jovem (N). Fui recebida pelo próprio artista, que começou a me apresentar cada obra com muito brilho no olhar. Relatou que:



*Figura 15 – Jovem empreendedor pintando quadros em seu ateliê*

**Jovem (N)** Sou um adolescente com TEA leve. Adoro desenhar animais, principalmente dinossauros e animais mágicos. Também gosto de jogar xadrez. Hoje o que faço mais é pintar meus quadros. No começo, as pessoas que visitavam meu ateliê pediam para comprar, mas eu não gostava de vendê-los, eles eram meus. Depois, minha mãe me explicou que quanto mais eu pintasse e vendesse, mais eu aprenderia novas técnicas, mas para aprender mais técnicas, eu precisaria de dinheiro para comprar pincéis, tintas e telas. Foi então que resolvi começar a vender meus quadros. Hoje recebo pedidos de pessoas conhecidas pelo *WhatsApp* e pelo *Facebook (inbox)*. Consigo vender em média quatro quadros por mês. Minha mãe abriu uma conta física para mim, ela administra tudo, mas sou esperto, e percebo que os números sempre aumentam no final do mês. Penso em montar um ateliê

maior, e convidar um colega que também sabe pintar, e que já é meu amigo, para conseguirmos vender mais quadros. E a mãe dele abrirá uma conta para ele, assim terei uma pessoa para jogar xadrez nos intervalos das pinturas.

**Mãe (C):** Desde bebê eu percebia que ele era diferente, não olhava em meu olhos, brincava sempre sozinho, enfileirava os brinquedos, girava as rodas das malas, andava na ponta do pé, não gostava de barulhos altos, enfim, percebia que ele tinha um padrão diferente. Foi assim que começou minha peregrinação nos consultórios. Nenhum especialista fechava um diagnóstico. Antes tudo era muito difícil, as pessoas não falavam a respeito, mas eu queria uma resposta. O tempo passava e as coisas não se encaixavam, até que um dia uma neuropediatra fechou o diagnóstico de TEA. Foi um momento de luto, eu imaginava aquele autista com estereotípias severas, não conseguia ver uma luz no fim do túnel. Chorei, me desesperei, adoeci, mas uma forma inexplicável me envolveu. Comecei a lutar e me dedicar ao meu filho. Foram vários anos de terapias. Foi então que percebi que meu casamento já era, me separei e minha dedicação se multiplicou. Vivia em função dele, e a cada dia comecei a perceber a evolução em seu desenvolvimento. Ele começou a fazer esculturas com massinha de modelar, eram obras de arte. Logo em seguida, percebi a habilidade artística forte nele. Começou desenhando em cadernos de desenho, depois se expandia para todos os lugares da casa, foi então que o CIGP potencializou essa habilidade, que se expandiu para as telas. Ele fez aulas de técnicas de pintura e não parou mais, até hoje.

Observei que o aluno (N) tem um comportamento ansioso, mas que isso não interfere em seu desempenho social, visto que sua comunicação acelerada é controlada pelo prazer em demonstrar sua habilidade. Demonstrar saber aonde quer chegar, mesmo estando inserido no TEA.

**Categoria D:** Práticas Pedagógicas com os jovens inseridos no TEA são consideradas essenciais para a construção da aprendizagem

**(Observações)** Em conversa com a coordenadora pedagógica, fui apresentada ao PPP, o Regimento e os Planos de Ensino do CIGP. Imbuída dessas informações, pude me situar sobre a contribuição do centro para a comunidade, bem como para as cidades vizinhas. Com a colaboração de profissionais que se preocupam com a qualidade da aprendizagem e que acreditam que só com a unificação de esforços alcançarão a melhoria na educação. É a crença no trabalho coletivo, onde se perdem os traços de singularidade em função de um objetivo comum: que nossos educandos tenham maior independência e autonomia possível, na busca constante do exercício pleno da cidadania.

**Coordenadora (S)** Há um otimismo crescente entre a comunidade escolar, visto que a elaboração desse documento norteará e definirá o trabalho coletivamente. Vamos cada vez mais lutar pela construção de uma educação ideal. A premissa é a de que a aprendizagem acontece

em todos os ambientes, e não só dentro dos muros do centro. O seio do currículo do CIGP tem como norte tentar criar possibilidades de oferta de elementos amplamente diversificados, em que os jovens sejam permitidos a fazer suas próprias escolhas. Amparamo-nos em Toffler (1971, p. 344) ao definir o “*currículo de contingência*” – programas educacionais visando o treinamento das pessoas para lidarem com problemas.

As crianças deviam permitir-se a uma escolha infinitamente maior do que o que se observa no presente. Deviam ser encorajadas a experimentar uma ampla variedade de cursos a curto prazo (talvez de duas ou três semanas de duração), antes de se vincularem a compromissos de extensão maior. Cada escola deveria fornecer um punhado de materiais opcionais, todos eles baseados em constatações verificáveis acerca das necessidades do futuro.

Diante disso, percebemos que a aprendizagem transcende as paredes do CIGP e rumam em direção a ambientes formais (laboratórios, pátios, salas) e não-formais (praças, casas, praias), perpassando por uma avaliação de desempenho frente às particularidades e singularidades de dos atores sociais.

**(Observações do dia 16/01/18)** Observei que nas aulas de percussão os jovens inseridos no TEA verbais e não verbais, se misturam e essa delimitação desaparece, provando que nesse espaço a habilidade surpreende e supera. Constatei que os movimentos repetitivos e restritos de alguns tornam-se imperceptíveis.



*Figura 16 – Aula de percussão na quadra coberta*

O encantamento foi me arrebatando de tal maneira, que percebi que a linguagem não era importante nesse momento, que o que mais importava era deixar os outros sentidos falarem mais alto, a audição, visão e o tato. O instrutor de percussão iniciava com um solo no atabaque e, em poucos minutos, cada jovem introduzia sua batida. O contato visual com o instrutor acontecia sem que o mesmo solicitasse.

**(Observação do dia 16/02/18)** Ao observar as aulas de capoeira em ambientes não-formais, percebi que os alunos mantêm a concentração. Mesmo estando em meio a olhares curiosos, as pessoas não tiram a

atenção e o foco dos jovens inseridos no TEA. Desta vez, todo o grupo estava presente. O instrutor não faz intervenção, só media cantando a música. Todos realizam os movimentos com segurança, dentro de suas limitações. A aprendizagem construída é apresentada de maneira gradativa.



*Figura 17 – Roda de capoeira*



*Figura 18 – Voltando para o ônibus*

Retornam ao ônibus em fila, cantando a melodia outrora tocada. Pude observar dois pontos. O primeiro é que os jovens inseridos no TEA se dirigem para o meio do grupo, mesmo sem que ninguém os chamem. Por já serem independentes, se dirigem autonomamente. Talvez, para que não ocorra nenhuma eventualidade de distração, ou mesmo para evitar que se percam do grupo. O segundo ponto observado foi que todos eles se protegem, cuidam mutualmente uns dos outros. Ajudam-se e conhecem as necessidades uns dos outros.

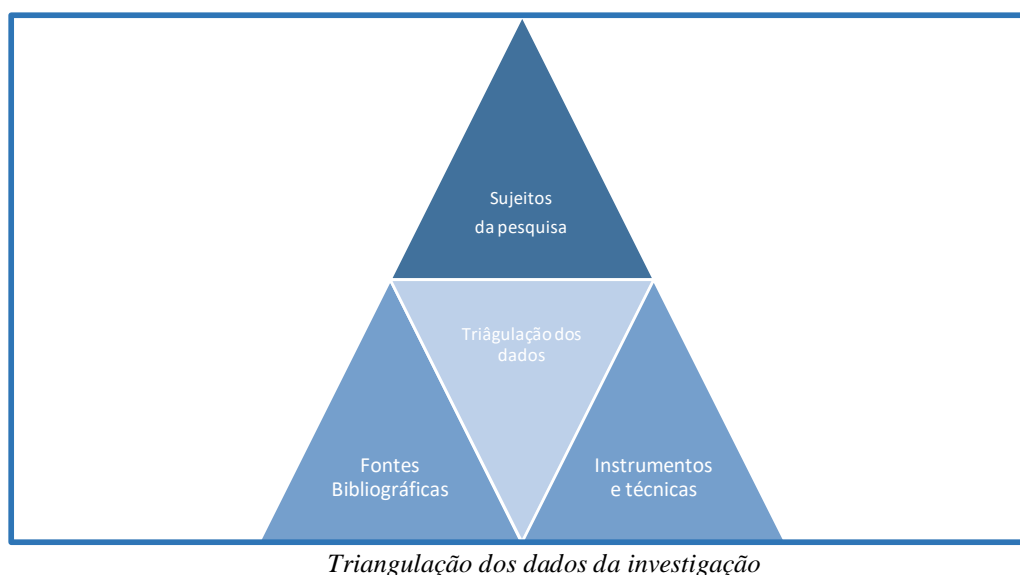
As práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes não-formais proporcionavam uma interação, engajamento, cuidado e empatia. Entre todos os envolvidos, o instrutor era seguido com o olhar de todos e o comando verbal era único, objetivo, curto e preciso. Caso o instrumento caísse no chão, eles esperavam que uma pessoa do apoio o pegasse. Ninguém saía do lugar. O autocontrole imperava, por mais que eles se desorganizem emocionalmente, permaneciam de pé. A harmonia e respeito pelas especificidades emocionavam.

## 7. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Nessa etapa da pesquisa, apontamos as variáveis elucidativas sobre os dados coletados. A construção da triangulação desta pesquisa é produto de investigações qualitativas consolidadas pelo conceito de práticas pedagógicas e se propõe a apresentar, por meio da observação participante, se houve indícios de inovação pedagógica. Pérez (2001, p. 74) assegura que *“a triangulação admite a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquece e amplia o âmbito da representação subjetiva e constrói mais criticamente seu pensamento e sua ação”*. O levantamento dos dados é apresentado transversalmente em um quadro omnicompreensivo e instantâneo das características mais importantes da pesquisa.

A triangulação é uma técnica que aponta e descobre as distintas dimensões do estudo. Para tanto, apoio-me em Sousa (2004), que defende que o processo de triangulação advém do afinamento de diferentes metodologias contíguas ao estudo em uma perspectiva de *“conferir certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”* (p. 173), tendo como preceito replicar a pergunta primordial que desencadeou esta pesquisa. A triangulação das informações recolhidas permitiu perpetrar a intercepção dos dados sucedidos dos atores nos múltiplos momentos da pesquisa.

A interpretação dos dados adquiridos concomitantemente às observações e às entrevistas, nos fez conjecturar o cruzamento de informações convergentes. Assim, estabelecemos relações nessas informações, analisando, para sintetizar o resultado final. Para isso, construímos a triangulação dos dados retirados dos elementos apontados como substanciais, os quais serão corroborados na figura esquemática que se segue:



Temos por base da triangulação metodológica o emprego dos métodos de coleta de dados, principalmente a observação participante, as conversas informais, o recolhimento documental e as entrevistas não estruturadas, que se evidenciaram bastante eficazes na análise dos dados, e que viabilizaram a construção de um parecer mais preciso sobre a prática pedagógica emergente no contexto de observação, qual seja: o Centro Inclusivo Genilda Porto. A conjunção desses métodos foi também solidificada em diversos momentos e etapas da pesquisa, o que propiciou a hidratação das informações frente às ocasiões observadas. Com isso, facilitou-se a percepção do que está relacionado às variantes e como os diferentes elementos puderam ser reunidos em uma unidade.

A ética na pesquisa etnográfica pressupõe um conhecimento antecipado de todas as interferências que venham a acontecer na investigação. Cabe ao pesquisador explicar e expor claramente o objetivo da investigação e, desta forma, garantir a confiança e o respeito dos sujeitos pesquisados. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 75) a ética na investigação consiste “*nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo*”. Ponderando que esta é uma pesquisa que abarca pessoas, é indispensável certificar que este estudo não interfira ou altere o campo de pesquisa. Neste sentido, se fez imprescindível que o pesquisador tivesse atitude ética em resguardar a identidade e a credibilidade dos sujeitos da investigação.

O primeiro contato com os instrutores do CIGP ocorreu uma semana depois de iniciarmos a observação participante. Dialoguei sobre a relevância da pesquisa e como proceder durante as observações. A direção do CIGP autorizou-me a fazer a pesquisa dentro da instituição, e também a acompanhar as práticas pedagógicas que acontecem em lugares não-formais. No entanto, apresentou algumas restrições no que dizia respeito ao ato de fotografar as práticas (devido a alguns jovens frequentarem o CIGP sem a presença dos pais e/ou responsáveis, que emitiriam a autorização). Contudo, todas as imagens que circulam nas redes sociais podem ser utilizadas, resguardados o cuidado ético e o direito autoral. Diante disso, acreditei ser apropriado não aludir os nomes verdadeiros dos instrutores, assim como dos jovens alunos. Nesse intuito, foram mantidos o anonimato dos sujeitos, cujos nomes foram substituídos por siglas fictícias.

No período de observação, arrisquei replicar as questões empíricas, ordenando várias anotações, adquiridas por meio de observações participantes e da relação direta com os atores em campo de observação. Desta forma, a abordagem etnográfica permitiu recolher dados

essenciais pela permanência no contexto do estudo e pela integração completa com toda malha social envolvida nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CIGP. Sendo assim, para conseguir uma interpretação lúcida e objetiva de tudo o que foi recolhido durante a minha permanência em campo, o método etnográfico foi de enorme valor, já que emoldura a pesquisa da realidade onde o objeto de estudo está arraigado, provocando que múltiplos elementos sociais sejam entrelaçados no estudo. Isso me permitiu a concepção da realidade dando configuração macro, absorvendo diversos elementos obtidos durante o recolhimento dos dados. Consequentemente, foram gerados subsídios para atingimos um resultado mais significativo e, posterior a isso, a culminância na conclusão da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que me propus a averiguar se no contexto do Centro Inclusivo Genilda Porto existiam indícios de inovação pedagógica, incuti na mente a curiosidade em conhecer esta instituição ímpar na cidade, que atua em consubstanciando as áreas educacional e assistencial. A pesquisa tornou possível acompanhar de maneira proximal as práticas pedagógicas dos instrutores, observar se eles seriam capazes imbuir nos jovens inseridos no TEA o desejo de vislumbrar além, pelo viés da autonomia, e culminar no ápice do empreendedorismo.

Tomou-se como premissa a investigação sobre a prática pedagógica se conservar arraigada aos paradigmas fabris, ou se elas inovavam ao tornar possível a formação de jovens autistas empreendedores. Nesse processo, observou-se de que maneira ocorre a influência mútua entre os pares, e qual o valor dado à autonomia dos jovens inseridos no TEA dentro do CIGP. A vista disso, a discussão foi conduzida para a compreensão de como o jovem autista constrói sua aprendizagem, e como se sucede o desenvolvimento desses indivíduos nos âmbitos da comunicação social e comportamental, já que este é o maior gargalo para os profissionais que atuam na área.

Parafraseando Bauman (2007), vivemos em tempos líquidos, ou seja, em tempos nos quais as instituições não podem, ou melhor, não devem estagnar, no mesmo modelo fordista do século passado. Tal contexto parece aprisionar as mentes, fragmentar as ideais e tolher as possibilidades. Na fase atual da modernidade, tudo acontece de forma dinâmica, em uma velocidade assustadora. Com isso, observamos os mais variados perfis de jovens, dos quais emerge uma gama de alunos com deficiências intelectuais, que estão inseridos no contexto de aulas em formato tradicional. Esse público demanda metodologias inovadoras, condizentes com a aceleração da modernidade.

A minha estada no CIGP permitiu um olhar refinado à procura dessas mudanças da educação líquida, que tem como referência a construção veloz da aprendizagem, seu fundamental objetivo. Ao observar as práticas pedagógicas dos instrutores, foram percebidos indícios de inovação pedagógica, já que a mudança paradigmática, o que se traduz pela instigação de desafios e incitação da autonomia, acomete os jovens desde a entrada pelo portão, até o término das atividades coletivas. Notei que as mudanças geram sempre certa excitação nas composições já existentes, originando comparações constantes nas opiniões de

todos que não acomodam a ideia do novo, mesmo na ciência de que o modelo antigo não preenche mais as necessidades atuais. Se não houvesse esse choque para desestabilizar o presente, não aconteceria a inovação para o futuro.

É lacônico que a educação seja considerada como insigne, e, conseqüentemente, fundamental nas mais distintas coletividades. Por isso, compete a ela a ação e a obrigação de prover ambientes inovadores. Por esse motivo, o CIGP e os atores comprometidos na pesquisa, evidenciaram competência no enfrentamento das mudanças. Promoveram o avanço na qualidade das metodologias de aprendizagem presentes, e, principalmente, mediarão o conhecimento, direcionando-o para as afinidades que apareceram durante o percurso. Tais habilidades são desenvolvidas a partir das práticas inovadoras existentes nessa instituição, que não tem como papel apenas mediar a construção do conhecimento dos jovens com deficiência da cidade, mas também promover um ambiente em que a autoeducação seja garantida, objetivando a construção da autonomia e o surgimento conseqüente de possíveis empreendedores.

Esta mudança se mostrar como indicativo de transformação quando direcionada para a ponto da aprendizagem, que precisa transpassar por ambientes iminentemente construcionistas, que partilhem ações, comungando ideias, e dando oportunidade aos jovens com deficiência, mais especificamente, aos alunos inseridos no TEA, a possibilidade de encontrar suas habilidades e construir sua aprendizagem.

O que foi aqui discutido comprova que a obtenção do conhecimento e, por conseguinte da aprendizagem, exibe-se mais ativa e com maior significação no cotidiano dos jovens autistas, e para todos que estão engajados com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes formais e não-formais do CIGP. Deste modo, essa reflexão amostra que os ajuizamentos e interferências em torno das práticas desenvolvidas dentro do centro inclusivo, convergem com a teoria interacionista de Vygotsky, que prediz educandos capazes de desenvolver suas aptidões interagindo com outros jovens, aprendendo com o meio, respeitando as especificidades (de si e do outro) e as limitações dos seus colegas de turma. Com isso, esses jovens conseguem transitar da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal e atingem, por conseguinte, a zona de desenvolvimento potencial.

Os dados verificados também se relacionam com o construcionismo de Papert, em especial à Matemática, uma vez que os jovens alunos evidenciaram adquirir uma máxima

aprendizagem com um mínimo de ensino. Faço aqui um breve recorte das observações nas aulas do laboratório de percussão, onde os alunos escutavam uma vez as notas musicais e, pouco tempo depois, reproduziam a melodia, aprendendo a aprender. Nesse interim, despertou-se a autonomia dos jovens inseridos no TEA, que podem livremente escolher o ambiente no qual centram seu interesse, que congrega o maior número de habilidades, tendo possibilidade de construir sua aprendizagem e tornarem-se protagonistas (estando, nesse paradigma, o adulto como mediador).

Nesse cenário, resolvemos conjecturar sobre a possibilidade do jovem autista tornar-se empreendedor, lugar de onde incorreu um disparo de indagações. Apesar das dúvidas, o ambiente do CIGP evidenciou as respostas das quais precisávamos, já que lá são propiciadas práticas pedagógicas inovadoras. Os jovens com autismo, em outros lugares de cunho tradicionalista, podem ser estigmatizados, e, muitas vezes, ficam imersos em um contexto social discriminatório e excludente. Ao se matricularem no centro inclusivo, encontram uma atmosfera diferenciada, livre de preconceitos e rótulos. Neste espaço, cada indivíduo é acolhido e respeitado, e, o mais importante, é tratado como ser humano, tendo sua singularidade respeitada ao mesmo tempo em que entende o valor do conjunto. A partir da premissa, de aprender, desaprender e reaprender, conseguiremos entender o relógio da vida, e que cada ser tem um ritmo próprio de construir a aprendizagem.

Durante o percurso, percebemos ainda que a chave mestra para abrir o interesse dos jovens autistas é o estímulo da *habilidade específica*. Quando esse gatilho é ativado, exerce um poder inspirador sobre os jovens, e influencia de maneira positiva a comunicação social e o comportamento restrito. Em consonância com a parceria familiar, esse princípio faz com que os jovens evoluam perceptivelmente. Fazendo a anastomose entre escola inovadora, instrutores inspiradores, pais motivadores e jovens habilidosos, vemos convergir a ação de empreender para a vida.

Apontamos, ainda, que os desafios determinados pelo empreendedorismo, quando bem aproveitados, ocasionam uma benéfica evolução na educação desses jovens promissores. Atraímos a atenção, pois, para a necessidade de aproveitar essas habilidades em prol do desenvolvimento dos alunos inseridos no TEA, acoplando-as ao método educacional. Sem dúvida, urge repensar a escola da contemporaneidade, perspectivando-a como um local de ponderação sobre os múltiplos conhecimentos. Percebemos que o aprendiz desbrava acessos para buscar conhecimento dos quais necessita, e examina escolhas para resolver dificuldades.

Os tutores indicam modificações, novas aberturas, encaixando sucessivamente a atividade à condição do aprendiz, empreendendo e preparando conteúdo original a partir das atividades indicadas.

Verificamos, com muita transparência, que as práticas pedagógicas são desenvolvidas e concretizadas em meio a uma atmosfera de segurança e companheirismo entre instrutores e alunos, que estão entrelaçados em uma mesma perspectiva de aprendizagem, considerando o ambiente social, as experiências, as limitações e o respeito à trajetória histórica de cada envolvido. Por fim, ponderamos que a máxima grandeza do CIGP está possibilitando a agência dos atores sociais – aprendizes, instrutores, coordenadores e familiares, e, com isso, desenvolvendo as práticas pedagógicas, concomitantemente às atividades da vida prática, construindo, assim, um conhecimento paralelo, de forma responsável, primando pela melhoria, qualidade e desempenho de todos. Principalmente, esse espaço prepara os educandos para a autoaprendizagem e para o convívio que alguns iniciarão no mundo empreendedor.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**: entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661- 684, maio/ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J. **Introdução aos métodos de pesquisa qualitativa**, 1975.
- CARVALHO, J. S. F. **Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- CORREIA, Fernando Luis de Sousa. **Internet: sala de estudo virtual**. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira, 2011. Consultado em 11 de dezembro de 2018 através de
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DELORS, Jacques. **A educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília. Cortez/UNESCO/MEC. 1999.
- FINO, C. N. **Um novo paradigma (para a escola): Precisa-se**. Funchal: **FORUMa** – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo**, 2004.

\_\_\_\_\_. **FAQs, etnografia e observação participante. Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3 ed., 107-117, 2003.**

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica e campo de (investigação). In: MENDONÇA, A.; ANTONIO, V. (Org). **Educação em tempo de mudança.** (pp. 277-287), Funchal: Grafimadeira. 2008.

\_\_\_\_\_. O futuro da escola é o futuro. In MENDONÇA, A. (Ed.) **O futuro da Escola Pública** (pp. 63-71). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Zahar: Rio de Janeiro, 1973.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo,** 2007.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **A descoberta da teoria fundamentada: estratégias de pesquisa qualitativa.** Chicago: Aldine, 1967.

GRADIN, T. **O cérebro autista.** CAVALCANTI, C (trad.), 7ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2017.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.** São Paulo: Editora, 1943.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 9º Ed, São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** DIDIO, L. (trad.). Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LIBANEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: \_\_\_\_\_.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, J. F. L. **A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.**

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPV, 2005.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmações.** Brasília: Líber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa, Formação.** Brasília: Líber Livros Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um rigor outro sobre a qualidade da pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: UDUFBA, 2000.

MELLO, A. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MONTESORI, M. **Para educar o potencial humano.** SANTINI, M. (trad.). Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. ELEONORA, C. (trad.), 2. Ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2011.

\_\_\_\_\_. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Portugal: Publicações Europa América, 1988.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**. Zahar: Rio de Janeiro, 1976.

SANTOS, B. S. **Em torno de um novo paradigma sócioepistemológico**: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 1-11, 2007.

SOUSA, J. M. **Repensar o Currículo como emancipador**. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe: Brasil, 2016.

\_\_\_\_\_. **O currículo e a identidade cultural**. In: MORGADO, J. C. (et. ali.). **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo**, vol. 1, Santo Tirso: De Facto Editores, 2015, pp. 171-178.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil. 1972.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: La etnografía en la investigación educativa. México: Paidós, 1986.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## ANEXOS

Anexo nº 01 - E-mail de liberação para realizar a pesquisa de campo no CIGP



**RH PESTALOZZI**

qui 12/12/2017 16:44

**Você**

**Bom dia, Sr<sup>a</sup> Pollyana Barros**

Conforme já conversado por telefone, segue abaixo a solicitação para oficializar a permissão de observações in loco na Associação Pestalozzi, mas especificamente na unidade do CIGP - Centro Inclusivo Genilda Porto.

Sou mestranda, estudante da UMA- Universidade da Madeira – Funchal/Portugal, onde venho pesquisando sobre Inovação Pedagógica – tendo como projeto de pesquisa um estudo intitulado: **Jovens Especiais e o Empreendedorismo: uma abordagem etnográfica do Transtorno do Espectro Autista.**

Venho através desse, solicitar a autorização para realizar observações das práticas pedagógicas desenvolvidas no CIGP – mais especificamente com os jovens com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

**Sr<sup>a</sup> Patricia Araujo,**

Tudo bem?!

Eu, Pollyana Barros, em nome da Associação Pestalozzi de Maceió – Alagoas. Autorizo sua permanência para realizar sua pesquisa de campo, como também acompanhar os alunos nas aulas práticas realizadas dentro de fora dos muros do CIGP. Esperamos que obtenha as respostas das suas indagações.

Será um prazer tê-la conosco!

**Pollyana Barros**  
**Coordenadora de Recursos Humanos - 2121-7031**  
**Associação Pestalozzi de Maceió**  
**Aqui construímos uma nova VIDA!**



Anexo nº 02:

**Diário de Bordo**

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>12/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Centro Inclusivo Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>
<b>19/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Centro Inclusivo Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação do ambiente e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>
<b>22/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Centro Inclusivo Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação do ambiente e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>
<b>24/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Sala da coordenação</b>	<b>Conversa com a coordenação</b>
<b>25/01/2018</b>	<b>7h as 8h30</b>	<b>Praça em frente ao CIGP</b>	<b>Observação da chegada dos alunos no CIGP</b>
<b>26/01/2018</b>	<b>7h as 10h</b>	<b>Sala de música</b>	<b>Aula de percussão</b>

<b>03/02/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Praia de Pajuçara na rua fechada</b>	<b>Aula da banda do CIGP - com músicas de carnaval</b>
<b>09/02/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Pátio coberto</b>	<b>Aula de Capoeira</b>
<b>16/02/2018</b>	<b>9h as 12h</b>	<b>Praça no centro da cidade de Maceió</b>	<b>Aula na roda de capoeira</b>
<b>23/02/2018</b>	<b>7h as 10h</b>	<b>Sala de artes</b>	<b>Aula de pintura de quadros – técnicas e métodos</b>
<b>02/03/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Centro de Convenções – Ruth Cardoso</b>	<b>Aula de artes – Pinturas de quadros</b>
<b>09/03/2018</b>	<b>9h – 11h – 14h – 16h</b>	<b>Shopping Parque Maceió</b>	<b>Aula de canto – homenagem ao dia da Mulher</b>
<b>11/03/2018</b>	<b>8h - 9h -10h</b>	<b>Praça da rua fechada - Pajuçara</b>	<b>Aula da Banda Músicas – Só para ELAS</b>
<b>23/03/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Sala do EJA</b>	<b>Aulas de alfabetização - Educação Jovens e Adultos</b>
<b>28/03/2018</b>	<b>10h – 14h</b>	<b>Laboratório de Artes</b>	<b>Aula de artes – pintura em telhas</b>

<b>06/04/2018</b>	<b>8h – 10h – 14h – 16h</b>	<b>Laboratório de Cozinha Experimental</b>	<b>Aula de delícias com chocolate – Páscoa</b>
<b>13/04/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Sala de Recepção para os Pais</b>	<b>Aulas artes para os pais – cuidadores  Pintura de pano de prato</b>
<b>20/04/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Laboratório de Informática</b>	<b>Aula de aperfeiçoamento  Informática Básica e Softwares</b>
<b>27/04/2018</b>	<b>9h as 11h</b>	<b>Praça da rua fechada – Pajuçara</b>	<b>Aula de Passaporte Gourmet</b>
<b>04/05/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Laboratório de Ballet</b>	<b>Aula de Ballet</b>

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>12/01</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Escola Inclusiva Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>

As primeiras observações no campo de pesquisa como pesquisadora etnográfica transcorreu de maneira intrigante, os atores sociais do Centro Inclusivo Genilda Porto, não se incomodavam com minha presença. Entretanto, a coordenação pedagógica do CIGP fez a delicadeza de apresentar-me aos instrutores e a equipe técnica. No entanto não pude conhecer

todos, pois alguns da equipe estavam em formação continuada fora do estado. Direcionou-se para continuar as observações conjuntamente com a estagiária de pedagogia, ao qual, me proporcionou o prazer de poder assistir o acolhimento dos jovens conjuntamente com seus pais, nesse momento foi apresentado a rotina da semana, como também reafirmaram a importância de seguir as regras para uma boa convivência no CIGP. Sendo assim, foi promovido uma inspeção nos laboratórios e nas salas de EJA, com o intuito de apresentar aos alunos novatos a estrutura física.

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>19/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Escola Inclusiva Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação do ambiente e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>

A estrutura física denota um ar de segurança, organização e acessibilidade. Tendo um ambiente devidamente preparado, sinalizado com placas indicadoras, contendo imagens e palavras que norteavam o percurso, para que os alunos se reúnem em grupos de interesse, se direcionando para os laboratórios, onde os instrutores apresentam os materiais de trabalho, como por exemplo, no ambiente em que eu estávamos, era o laboratório de artes, lá os aprendizes puderam manusear os pinceis, esboçar traços, nas folhas afixadas sobre a mesa de trabalho coletivo.

**Observei que:** ao chegarem na sala com tudo preparado os alunos com TEA ou com outra deficiência, conseguem se organizarem sem que o mediador precise direcionar. No entanto, alguns alunos apresentavam apresentando resistência para entrar ou permanecer na sala ou laboratório. Por talvez, ser um espaço novo aos seus olhos.

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>22/01/2018</b>	<b>8h as 11h30</b>	<b>Escola Inclusiva Genilda Porto – Associação Pestalozzi</b>	<b>Observação do ambiente e reconhecimento das atividades desenvolvidas</b>

A primeira semana foi planejada para que alguns dos alunos veteranos recebessem alguns dos novatos, e assim, conjuntamente com os instrutores apresentassem as suas habilidades e competências. Tendo como objetivo, descobrir as habilidades dos alunos que estão chegando. A aprendizagem era construída com muita simplicidade e desenvoltura.

Anteriormente, tinha sido planejado, quais seriam os alunos e instrutores que iriam ficar responsáveis por essas atividades. Como também, os grupos de alunos novatos que seriam assistidos em cada dia da semana. Acompanhei todos os momentos para compreender a funcionalidade diário do CIGP.

**Observei que:** nos dias posteriores os alunos já estavam familiarizados com a estrutura física e seguiam com a rotina pratica das atividades, sem resistência para entrar ou permanecer nas salas.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>24/01</b>	<b>8h as 10h</b>	<b>Sala da coordenação</b>	<b>Conversa com a coordenação</b>

Em conversa com a coordenadora pedagógica, a mesma apresentou PPP, o Regimento e os Planos de Ensino do CIGP. Imbuídos dessas informações pude me situar sobre a

contribuição do centro para a comunidade, bem como para as cidades vizinhas. E com a colaboração de profissionais que se preocupam com a qualidade da aprendizagem, e que acreditam que só com a unidade de esforços alcançarão a melhoria na educação. É a crença no trabalho coletivo, onde se perdem os traços de singularidade em função de um objetivo comum: nossos educandos com maior independência e autonomia possível, na busca constante do exercício pleno da cidadania.

Coordenadora (S) - Há um otimismo crescente entre a comunidade escolar, visto que, com a elaboração desse documento norteará e definirá o trabalho coletivamente, e cada vez mais, lutar pela construção de uma educação ideal. Tendo como premissa, que a aprendizagem acontece em todos os ambientes, e não só, dentro dos muros do centro. A aprendizagem transcende sobre as paredes, acontece em ambientes formais (laboratórios, pátios, ...) e não formais (praças, rua, praia ...). Perpassando sobre uma avaliação de desempenho frente a particularidade e singularidade de dos atores sociais.

Nessa perspectiva mediadora de avaliação, um grande desafio para os instrutores é a conciliação de suas concepções e o sistema de conceitos, sendo ainda obrigatório, é imprescindível que o medidor busque expressar através de conceito, com a maior fidelidade possível, o real nível de aprendizagem, do aluno. Todas as atividades realizadas pelos aprendizes os instrutores, no decorrer do ano letivo, dividido em 04 bimestres, serão atribuídos conceitos: Ótimo, Bom, Regular e Insuficiente. Ressaltando que, o mais importante é que ao instrutor fique clara a situação do aprendiz, tendo durante todo o processo, apresentados através de relatórios, seu desempenho, suas dificuldades e avanços.

Observei que: Os alunos saem das salas ou laboratórios ao ouvirem um sinal sonoro, uma música clássica, fiquei reflexiva, como a proposta pedagógica tão diferenciada ainda utiliza de uma ferramenta do modelo fabril e Taylorista.

Coordenadora (S) - A música clássica é utilizada para marcar a passagem do tempo para os alunos, principalmente os alunos no TEA, percebemos que: - O sinal sonoro comum, incomoda os jovens com TEA, sendo assim, adequamos uma postura, onde ao ouvirem a música compreenderão que precisam mudar de sala ou laboratório, seguirão suas rotinas. Com isso, todos seguem para seus devidos espaços, onde quem ainda estiver em dúvida, poderá se direcionar até o quadro de rotina visual (com fotos, nomes e horários) e seguir para seu próximo destino.

Constatei também que esses quadros de rotinas são móveis e atualizados diariamente de acordo com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas durante o dia.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>25/01/2018</b>	<b>7h as 8h30</b>	<b>Praça em frente ao CIGP</b>	<b>Observação da chegada dos alunos no CIGP</b>

Me direcionei para a praça em frente ao CIGP, para observar como os alunos chegavam, alguns ficavam na praça sentados com seus pais, outros iam chegando de transporte particular, no entanto a grande maioria andava em pequenos grupos e viam de transporte público. Alguns pais levavam os filhos e suas respectivas bolsas até a porta de entrada e pediam para entrar, porém surpreendentemente os instrutores do portão, já eram treinados para explicar a importância de estimular a autonomia desde da chegada. Alguns pais e ou responsáveis, ficavam relutantes e a assistente social era chamada para conversar com eles, após a conversa saiam um pouco inconformados, no entanto, entendiam o objetivo.

Instrutor (A) – recebemos formação continuada para ensinar atividades da vida diária e prática aos jovens, desde levar sua própria bolsa, abrir o zíper, retirar seus materiais, usar o banheiro, se alimentar, enfim, parece ser coisas pequenas, mas não são, essas coisas fazem grande diferença no final do ano. Entretanto, tem muitos pais, que mimam os seus filhos, e querem fazer tudo por eles, mais, já tenho 10 anos de experiência, e sei que isso não ajuda, pelo contrário, eles ficam dependentes e limitados. É como, se eles percebessem e interpretassem que são incapazes de evoluir e fazer as coisas sozinhos, e com isso sempre esperam que alguém faça por eles. Quando posso falo para os pais: - Dê autonomia e prepare seu filho para a vida! A deficiência é um estado e não uma condição, eles podem nos surpreender, e vejo isso acontecer diariamente. Quando eles se sentem confiante, tudo muda, eles crescem de um dia para o outro. Tem uns jovens que chegam com os pais e no final do semestre estão vindo de ônibus com os colegas. Fico feliz em perceber que no final, eles aprendem com o meio social, não fazemos nada, só mediamos de longe, eles fazem tudo sozinhos.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>26/01/2018</b>	<b>7h as 10h</b>	<b>Pátio coberto do CIGP</b>	<b>Aula de percussão</b>

Observei que nas aulas de percussão, os jovens com TEA verbal e não verbal, se misturam e essa limitação desaparece, aprovando que nesse espaço a habilidade surpreende, pois constatei que os movimentos repetitivos e restritos de alguns, tornam-se imperceptíveis.

O encantamento foi me rebatendo de tal maneira, que percebi que a linguagem, não era importante nesse momento, que o que mais importava era deixar os outros sentidos falarem mais alto, que era a audição, a visão e o tato.

O instrutor de percussão, iniciava com um solo no atabaque, e em poucos minutos cada jovem, introduzia sua batida, o contato visual com o instrutor acontece, sem que o mesmo, solicite.

A harmonia dos instrumentos surpreende, pois são 12 jovens, com idades entre 15 e 20 anos, com as mais variadas deficiências, sendo 2 com TEA, 2 surdos, 4 com deficiência intelectual e 4 com deficiência física. As limitações são superadas pelas habilidades.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>03/02/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Praia de Pajuçara na rua fechada</b>	<b>Aula da banda do CIGP - com músicas de carnaval</b>

Acompanhei os jovens para uma aula no ambiente não formal, tendo por objetivo, observar uma possível mudança de comportamento, devido a mudança de rotina, pois alguns jovens com TEA, não se sentem confortáveis com a imprevisibilidade. Entretanto, esse fato, não alterou o comportamento deles. Eles continuavam focados olhando para o instrutor, mesmo com muitas pessoas cantando e gritando aos seus lados.

O instrutor por já ter experiência, tinha planejado que o grupo tocasse 10 músicas, mas, o calor não estava dentro do planejamento, sabia que eles não suportariam, e esse fator poderia desencadear um comportamento atípico. Devido a isso, comunicou que fariam um *pot-pourri*, ou seja, uma mistura de várias músicas em sequência. Com isso, tocariam todas que sempre tocavam e não estimularia uma frustração para o grupo.

Percebi, que a sensibilidade dele, foi de grande sabedoria, pois todos já estavam ficando inquietos e desatentos, o clima estava verdadeiramente insuportável, por terem colocado uma tenda de plástico, sobre a cabeça deles. A temperatura estava alta e desnormalizando os ânimos.

Porém, mas uma vez, ficou notório que a aprendizagem adquirida, transcende sobre os muros da escola.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>09/02/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Pátio coberto</b>	<b>Aula de Capoeira</b>

Ao observar a prática do instrutor, percebi que na atividade ele estimula de forma sensorial os jovens com deficiência, concidentemente nesse dia de observação estavam participando quatro jovens com TEA. Dentre suas atividades ele destacou a estimulação auditiva e tátil, através dos ensinamentos de canções, ritmados através de palmas, e seguindo pelo toque do pandeiro, atabaque, berimbau, agogô, caxixe e baqueta. Como também, o contato físico, é outro fator em que alguns jovens com TEA apresentam aversão, no entanto, por já terem construído a aprendizagem, dos mecanismos de defesa, praticados nas aulas de capoeira, conseguem tranquilamente, aceitarem o toque durante as aulas.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>16/02/2018</b>	<b>9h as 12h</b>	<b>Praça no centro da cidade de Maceió</b>	<b>Aula na roda de capoeira</b>

Ao observar as aulas de capoeira em ambientes não formais, percebi que os alunos mantêm a concentração, mesmo estando em meio a olhares curiosos, as pessoas não tiram a atenção e o foco dos jovens com TEA. Desta vez, todo o grupo estava presente, o instrutor não faz intervenção, só media cantando a música. Todos realizam os movimentos com segurança, dentro de suas limitações, a aprendizagem construída, é apresentada, de maneira gradativa.

Retornam ao ônibus em fila, cantando a melodia, onde pude observar dois pontos, o primeiro é que os jovens com TEA se dirigem para o meio do grupo, mesmo sem que ninguém os chamem, por já serem independentes se dirigem autonomamente, talvez, para que não ocorra nenhuma eventualidade de distração, ou mesmo se perderem do grupo, formam condicionados dessa forma. E o segundo ponto observado, foi que todos eles se protegem, cuidam mutualmente uns dos outros. Se ajudam e conhecem as necessidades uns dos outros, esse ponto me chamou muito a atenção.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>23/02/2018</b>	<b>7h as 10h</b>	<b>Residência do (N)</b>	<b>Aula de pintura – técnicas e métodos</b>

Ao observar as aulas de artes no laboratório percebi, que ela é o gatilho que muitas vezes precisava ser disparado, pois a partir do momento que esses jovens com TEA ingressam na aula, fica notório perceber o crescimento da sua caminhada rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional, e, por isso as aulas de artes é uma das práticas pedagógicas mais valorizada no CIGP. Nesse contexto, o aluno (N) nos chamou atenção pela sua habilidade, precisão dos seus traços e toda sua concentração, mesmo tendo as conversas paralelas dos colegas, mantinha-se focado e cuidadoso aos detalhes. Acompanhei o jovem ao término da aula até o portão de saída, nesse momento sua mãe o recebeu, me apresentei como pesquisadora e parabenizei a habilidade do jovem aluno, foi nesse momento que a mãe (C), onde a mesma relatou um pouco da história do filho:

Mãe (C) – Aos 4 anos de idade meu filho deixou de falar, eu procurei todos os especialistas para encontrar uma resposta, ou um por quê ? Foi uma peregrinação saímos de Maceió, pois ninguém fechava um diagnóstico, fomos para Recife, onde a equipe multidisciplinar solicitou que fossemos até São Paulo e nos encaminhou para um Neuropediatra e Geneticista, nesse inteiore a caminhada foi longa mais conseguimos fechar o diagnóstico de TEA. Retornamos para Maceió, e com o passar do tempo levávamos para tudo que podíamos para estimula-lo. Foi então, que chegamos ao CIGP, ele participava de todas as práticas, mas num certo dia, fui convidada para conversar com a coordenadora pedagógica, que me conduziu até o laboratório de artes, comecei a sorrir e disse: - Ele não permanece sentado por muito tempo! A coordenadora respondeu: - Eu só gostaria que você observasse o comportamento dele! E com muita curiosidade seguir adiante. Para minha surpresa ficou sentado 2 horas brincando com o pincel e as tintas, enquanto conversávamos. Eu já estava feliz por ele ter ficado sentado e comportado. Quando ele terminou de brincar, nos trouxe o quadro, onde tinha a cara de um leão, com uma riqueza de detalhes surpreendente. Fiquei emocionada e vi na minha frente um artista. A partir daí comecei a comprar telas e ele pintava cada vez melhor.

A mãe (C) me convidou para conhecer o atelier de quadros que o jovem tem na garagem da sua casa. Trocamos contatos e endereço. No mesmo dia fui visitar o atelier do jovem (N). Fui recebida pelo próprio artista, onde começou a me apresentar cada obra sua com muito brilho no olhar. Me relatou que:

O jovem (N) – Sou um adolescente com TEA Leve, adoro desenhar animais principalmente dinossauros e animais mágicos. Mas, também gosto de jogar xadrez. Mas hoje o que faço mais é pintar meus quadros, no começo as pessoas que visitavam meu atelier pediam para comprar, mas eu não gostava de vendê-los, eles eram meus. Mas, depois minha

mãe me explicou que quanto mais eu pintasse e vendesse, mais eu aprenderia novas técnicas, mas para aprender mais técnicas, eu precisaria de dinheiro, para comprar pinceis, tintas e telas. Foi então que resolvi começar a vender meus quadros. Hoje recebo pedidos de pessoas conhecidas pelo WhatsApp e pelo Facebook (inbox) é claro. Consigo vender em média 4 quadros por mês, minha mãe abriu uma conta física para mim, ela administra tudo, mas sou esperto, e percebo que os números sempre aumentam no final do mês. Penso em montar um atelier maior, e convidar um colega que também sabe pintar, e que já é meu amigo, para conseguirmos vender mais quadros. E a mãe dele, abrirá uma conta para ele, assim terei uma pessoa para jogar xadrez nos intervalos das pinturas, conclui.

Observei que o aluno (N) tem um comportamento ansioso, mas que isso não interfere em seu desempenho social, visto que sua comunicação acelerada, é controlada pelo prazer em demonstrar sua habilidade. Demonstrar saber aonde quer chegar mesmo estando no TEA.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>02/03/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Escritório de contabilidade do (R)</b>	<b>Empreender no mercado de trabalho</b>

Observei que: Os jovens no TEA, assim como os demais, estão nervosos para conviverem de forma independente e se sentirem imersos no mercado de trabalho. Porém, muitos desses jovens precisam ser induzidos a superar déficits na comunicação e problemas comportamentais, antes desenvolverem a concepção crítica, de que são diferentes, ou até mesmo estranhos. Pois muitos podem ser considerados altamente funcionais, entre as pessoas com outras deficiências de

desenvolvimento. Conforme relato do jovem (R), que diz: - *Ao ler o livro “O cérebro autista” da Temple Grandin, trouxe a frase dela para minha vida quando ela diz: - O autismo é parte de quem eu sou, mas não vou permitir que ele me defina! Pois bem, sei que tenho uma memória visual que consegue armazenar*

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>09/03/2018</b>	<b>9h – 11h – 14h – 16h</b>	<b>Shopping Parque Maceió</b>	<b>Aula de canto – homenagem ao dia da Mulher</b>

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>23/03/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Sala do EJA</b>	<b>Aulas de alfabetização - Educação Jovens e Adultos</b>

Ao observar as aulas do EJA, percebi que não seguem um currículo fragmentado de disciplinas, as aulas são interdisciplinadas, e o mais interessante é que um aluno estava construindo uma caixa com texto fatiados, o outro estava construindo um dado e um outro está construindo um sistema solar. Na mesma sala, todos fazem uma atividade diferente, referente ao mesmo centro de interesse e de acordo com suas habilidades.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>06/04/2018</b>	<b>8h – 10h – 14h – 16h</b>	<b>Laboratório de Cozinha Experimental</b>	<b>Aula de delícias com chocolate</b>

Nas observações feitas na cozinha experimental, percebi que os cuidados com as atividades da vida prática, transcende para o simulacro da vida doméstica do grupo, como por exemplo o aluno (S) relatou:

Aluno (S) relatou: Falei para minha mãe em casa e para minha irmã que: - Antes de começar comermos precisamos lavar as mãos, com água e sabão. Tem que comer de boca fechada e não pode falar de boca cheia.

Aluno (R) complementou falando: Você sabia que o chocolate vem do cacau. E que é do chocolate que fazem o Nescau, Toddynho, Bis e o Danette ?

Observei também: que os alunos além da visão de mundo, eles constroem a noção dos cuidados pessoais e os primeiros socorros, como relatam outros alunos:

Aluno (A) – Precisamos pegar a faca pelo cabo e nunca colocar no escorredor apontada para cima. E se por acaso, alguém se cortar, precisamos apertar em cima do ferimento e levar a pessoa machucada para o hospital e lá os médicos irão ajudar.

Aluno (N) – E também ter cuidado com o fogão, sempre virar os cabos para dentro do fogão e nunca para as pontas. E para acender o fósforo, sempre posicionar de dentro para fora, ou seja, do seu corpo para fora. E ao retirar uma panela do fogo, sempre usar a luva ou um pano. E em caso de incêndio (fogo no pano) pegar o extintor mais próximo.

As concepções sem dúvida esse grupo levará para a vida, pois todos prestam muita atenção e ficam balançando a cabeça concordando com as colocações dos colegas.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>13/04/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Sala de Recepção para os Pais</b>	<b>Aulas artes para os pais – cuidadores</b>

Em observação percebemos que esse momento é muito esperado tanto pelos alunos quanto para os pais, pois se sentem desafiados e ao mesmo tempo encorajados. Nesse dia, que acontece uma vez no mês, um grupo de do laboratório de artes preparam uma técnica para ensinar as pais.

Fala do instrutor de artes (P) – pensamos nessa estratégia de desenvolver essa atividade pratica, com o intuito de deixar o grupo com mais autonomia e quem sabe estimulá-los (alunos e/ou pais) ao pensamento de empreender. Por alguns morarem distantes, alguns pais ficam esperando os filhos largarem, uns pais saem e voltam próximo ao horário de largar e outros ficavam na praça em frente ao centro jogando cartas ou simplesmente conversando. Foi assim que surgiu a ideia, propusemos e todos gostaram, abrimos inscrições e temos uma turma de pais empreendedores, eles aprenderam com os alunos a confeccionar sandálias com pedras, tiaras de fitas e esse grupo está aprendendo a confeccionar panos de pratos aplicados.

Fala da mãe (L): Lá em casa construímos uma mesa e colocamos no terraço, onde lá expomos os objetos confeccionados por nós (eu e minha filha) tudo que ela (minha filha) me ensina aqui nas aulas de artes, replicamos e vendemos. Com o que apuramos compramos mais materiais para fazer mais. Muitas vezes é com esse dinheiro das vendas é que temos a passagem para vir aqui para o CIGP. Quando estamos construindo em casa, esse momento torna-se muito prazeroso, pois conversamos sobre o que fizemos e o que iremos fazer, é muito bom fazer parte desse grupo de artes e o melhor é ver minha filha aprendendo uma habilidade.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>20/04/2018</b>	<b>8h as 12h</b>	<b>Laboratório de Informática</b>	<b>Aula de aperfeiçoamento Informática Básica e Softwares</b>

Fui observar a aula e percebi que esse momento era muito esperado pelos jovens, pensei que seria por que eles iriam jogar, mas, pelo contrário eles utilizam aprender a ler e produzir textos. A sala é toda adaptada para as deficiências, com a tecnologia assistida. Observei a aula em que eles iriam construir a ilustração para uma história, eles utilizavam as ferramentas do Print, o mais interessante é que nenhuma história ficava igual a outra, pois mesmo a história sendo a mesma as escolhas das imagens forma todas diferentes. Um grupo conseguiu concluir e outro não terminou em tempo hábil, isso foi um momento de desconforto, teve gritos e comportamento atípico.

Fala do instrutor (R) – É interessante, eles não se desentendem, por quase nada, mais quando um grupo não consegue terminar e alguém

sorrir, é motivo de desorganização geral. Mas lido com isso todos os dias, já conduzo de maneira tranquila.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>27/04/2018</b>	<b>9h30 as 14h</b>	<b>Praça da rua fechada – Ponta Verde</b>	<b>Aula de Passaporte Gourmet</b>

Fui observar o trabalho do jovem (L) com TEA Leve e Down, aluno do CIGP, onde o mesmo resolveu ensinar o que aprendeu no laboratório da cozinha experimental, e em plena praça pública, localizada na rua fechada na praia de Ponta Verde, decidiu vender seus dotes culinários, com o suporte financeiro dos seus pais, comprou um carrinho de passaporte – tipo de sanduíche – composto basicamente de carne moída, salsicha e pão. Criou uma logo marca e levou sua ideia para a rua, onde as pessoas, ao chegar, poderiam escolher o que gostaria que ele colasse em seu pão, dentre os ingredientes tinha: carne seca, linguiça triturada, bacon em tirinhas, milho verde, ervilha, batata palha, cebola, tomate, pimentão, queijo ralado, mostarda, maionese e catchup.

O jovem relatou que: “- *eu era muito tímido, introspectivo e medroso. Tinha resistência para sair de casa e minha vida não tinha sentido*”. Diante de um convite, a sua mãe o levou para conhecer as práticas do CIGP, iniciou com as aulas no laboratório da cozinha experimental, foi nesse momento que conseguiu encontrar o que achava impossível, fazer amigos e encontrar sentido para acordar. Começou a perceber que suas limitações, eram pequenas, diante a dos outros colegas que também frequentavam o centro. Esse fator, tornou-se um divisor de águas em

sua vida. Dentre todas as aulas práticas que tinha e por gostar de comer, despertou uma paixão pela gastronomia. A mola propulsora de motivação que faltava em sua pacata vida, despertou para aprender a ler e escrever. E como o tempo, começou a criar e escrever receitas de passaportes gourmet. Com isso, sua imaginação fértil e com a ajuda dos seus pais o jovem decidiu colocar a mão na massa e preparar cachorros-quentes *gourmet*, o famoso hot-dog, para vender em seu carrinho vermelho com amarelo personalizado, aos domingos, das 10h às 14h, na rua fechada, localizada na orla de Ponta Verde, em Maceió. No começo o cardápio, tinha salsicha tradicional, e também opções de três molhos caseiros, como os sabores três queijos, cebola caramelizada e *chutney* de tomate. E o sanduíche ganhava um toque especial com os acompanhamentos de maionese com ervas, mostarda com mel e queijo em lascas, que harmonizam ainda mais o sabor da carne bovina. Felipe chegava a vender cerca de 60 cachorros-quentes aos domingos. E conclui dizendo: “o sucesso é tanto que, desde a inauguração do empreendimento, os pedidos para festas e aniversários não pararam de chegar”.

<b>Data</b>	<b>Horários</b>	<b>Local</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>04/05/2018</b>	<b>8h as 11h</b>	<b>Laboratório de Ballet</b>	<b>Aula de Ballet</b>

As aulas no laboratório de Ballet, foi um momento ímpar, pois o grupo 1 era composto por alunas com deficiência visual total ou parcial e 2 com TEA. E só conseguir perceber que todas eram deficientes visuais ao término da primeira música, pois todas seguiam os movimentos sincronizados, com segurança e tranquilidade. Foi quando conseguir registrar que a limitação visual é superada pela sensibilidade auditiva. A instrutora que também é fisioterapeuta, relata: - “*Esse grupo de bailarinas, foi rompendo paradigmas, ultrapassando*

*obstáculos e transformando o que era impossível em arte*”. As bailarinas quiseram saber quem estava assistindo a aula, pois ouviram a professora falando com uma voz estranha aos ouvidos delas. Foi então, que me apresentei como pesquisadora, e que não queria atrapalhar ou tumultuar a aula, comuniquei que iria me retirar, imediatamente uma jovem sorridente, veio ao meu encontro, pediu para tocar em meu rosto, logo permitiu, nesse momento, ela começou a se apresentar e pediu para fazer parte da minha pesquisa, a jovem (J) tem 18 anos de idade, tem TEA e deficiência visual, e descreveu rapidamente a sensação de dançar, da seguinte maneira:

- “ Não me sinto deficiente, a falta da visão, não me incapacita, pelo contrário, me liberta dos meus medos”. Ando sempre com o sorriso no rosto, pois já me disseram que o meu sorriso “*é fonte de inspiração*”. Por ser autista, entendo tudo de forma literal, como posso ser uma fonte? Logo, cheguei em casa e perguntei a minha mãe, o que isso significava, ele disse assim: “- *Filha, fonte de inspiração é: - motivar as pessoas!* ”. Foi assim que decidi, nunca parar de sorrir. E continuar sendo fonte de inspiração para as pessoas. Pois, ao acordar sempre me motivo, sabe por quê? Eu quero ser professora de Ballet de crianças com deficiência visual, sei que eu posso!

Observei que: Mesmo estando dentro do TEA, os traços de autismo na jovem são quase imperceptíveis, apresenta uma fala monótona, porém bem articulada, emprega adequadamente os artigos e as preposições, como também, poucos desvios de olhar.

Anexo nº 3 – Projeto Político Pedagógico

## **ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MACEIÓ**

Filiada a FENASP – sob n.º. 29

C.N.P.J. 12.450.268 / 0001 - 04

Utilidade Pública Federal sob nº 2946 / 93 - 40 de 16 / 09 / 1993

Utilidade Pública Estadual Lei n.º 5250 de 10 / 09 / 1991

Utilidade Pública Municipal Lei n.º 4.262 de 20 / 12 / 1993

Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – RCEAS0894/2005

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Biênio 2010-2012

Maceió, fevereiro de 2010.

## **APRESENTAÇÃO**

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Associação Pestalozzi de Maceió teve início em outubro de 2001, com estudos para fundamentação teórica, bem como a análise situacional da instituição. Contamos com orientações da Profª. Abidízia, docente da Universidade Federal de Alagoas, Departamento de Educação e também com a colaboração de profissionais que se preocupam com a qualidade de ensino e que acreditam que só com a unidade de esforços alcançarão a melhoria na educação. É a crença no trabalho coletivo, onde se perdem os traços de singularidade em função de um objetivo comum: nossos educandos com maior independência e autonomia possível, na busca constante do exercício pleno da cidadania.

Há um otimismo crescente entre a comunidade escolar, visto que, com a elaboração de um documento para nortear e definir o trabalho pode-se, cada vez mais, lutar pela construção de uma escola ideal.

As opiniões de funcionários, professores, pais e alunos foram de relevante importância e ajudaram em um melhor direcionamento dos objetivos. Nestes últimos anos a equipe reuniu-se várias vezes com intuito de redirecionar e avaliar o trabalho, visando à melhoria dos serviços prestados às pessoas com deficiência.

O Projeto Político Pedagógico direciona a organização do trabalho pedagógico proporcionando suporte ao papel institucional da escola e a prática em sala de aula, inserindo sua relação no contexto social imediato (família/comunidade), buscando preservar a questão de totalidade, não visando simplesmente a um restabelecimento formal da escola, como um reflexo do processo ao qual está inserida.

## **HISTÓRICO**

**FUNDAÇÃO - 31/01/1977**

### **PRESIDENTES**

Jaci Vaz de Almeida ( 1977 a 1979 )

Maria do Espírito Santo ( 1979 a 1981 )

Ana Barbosa ( 1981 a 1988 )

Ana Maria Vieira ( 1988 a 1992 )

Ângela Matos (1992 a 1994 )

Tereza Nelma ( 1995 a 2004)

Renato Soares (2004 – 2007)

Tereza Amaral (2007 - .....)

Após sua fundação a Pestalozzi de Maceió inicia suas atividades educacionais em prédio localizado à Av. Humberto Mendes, 873, no bairro Poço. Inicialmente foi oferecido atendimento em sala de aula, com proposta de pré alfabetização e alfabetização, logo após sendo inserida ações de oficina profissionalizante.

A partir de 1995, a diretoria, sob a presidência da Psicóloga Tereza Nelma da Silva Porto, dinamizou a política de atendimento da instituição, implantando serviços em vários bairros da cidade. Isso foi necessário devido a precária condições de acessibilidade nos transportes coletivos e como a maioria das pessoas que necessita de atendimento vive nos bairros periféricos da cidade e tem dificuldade de chegar ao atendimento,

Abaixo, algumas ações desenvolvidas pela Pestalozzi nos últimos anos:

1995 - Diversificação dos serviços: a partir de então, a Associação Pestalozzi de Maceió deixa de ser apenas uma instituição educacional e, passa a oferecer, também, serviços na área de Saúde: clínica médica, reabilitação e odontologia. Captação de recursos (estabelece parcerias e convênios - Governos Federal, Estadual, Municipal e Organizações privadas)

1996 - 1999 - Intensos movimentos reivindicatórios: Nesse período, a instituição passa por grandes dificuldades financeira, decorrente do não cumprimento dos convênios firmados, principalmente, dos Governos Estadual e Municipal. Fomos as ruas, praças e órgãos públicos (Palácio do Governo, Câmara Municipal e Assembleia Legislativa). Com as Pessoas Portadoras de Deficiência e familiares e as instituições co-irmãs, juntos conseguimos sensibilizar as autoridades responsáveis e a comunidade em geral.

Descentralização dos serviços de Educação e saúde da sede administrativa. Criação de novas unidades:

1999 - Sede Administrativa / Unidade de Educação Profissional

- Escola Inclusiva M.<sup>a</sup> do Espírito Santo/Clínica Ana Maria Vieira ( Av. Humberto Mendes, 873 - Poço)

- Escola Inclusiva M.<sup>a</sup> do Espírito Santo/Clínica Ana Maria Vieira ( Rua Albino Magalhães, 135 - Farol )

- 2000 - Policlínica Ana Maria Vieira ( Rua comendador Firmo Lopes, 242 – Farol )
- 2002 - Centro de Atenção Psicossocial Judith Barreto do Amaral - CAPSi ( Rua Barão José Miguel, 300 – Farol ) ( desativada em 2003 pois não recebeu apoio do poder público).
- 2003 – Ambulatório Sheila Miranda e Centro Auditivo Maria Madalena Cabral – ( Rua Firmo Lopes 262 e 266 – Farol )
- 2004 – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – (Rua Firmino de Vasconcelos, 94 – Farol )
- 2005 – Centro de Estimulação Neurosensorial – (Rua Firmo Lopes – Farol ) e Clínica Popular do Benedito Bentes – ( Av. Pratygy, 708, Qd B56, lote 3 – Benedito Bentes I )
- 2006 – Centro Inclusivo Genilda Porto – ( Praça Santa Rita- Farol ) – Unidade de atendimento em Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Programa Educacional Funcional e atividades complementares de cultura, esporte e lazer.
- 2007– Unidade Aline de Moraes – ( Conj. Virgem dos Pobres I) Vergel do Lago.
- 2008 - Unidade Maria Aparecida Cerqueira – (Rua São Pedro, 20 – Lote 07 – Qd 30) Village II e Unidade Judith Barreto do Amaral – Av. Dr. Jorge Montenegro de Barros, 3.333) Santa Amélia.
- 2010 - Unidade de Saúde Padre Trombotto – ( Rua Santa Clara, s/n) Chã da Jaqueira.
- 2011 – O Centro Auditivo Maria Madalena Cabral inicia a realização de exames.

É através da avaliação multidisciplinar que os usuários são encaminhados para os atendimentos. Os atendimentos são oferecidos tanto as pessoas com deficiência quanto as famílias e a comunidade em geral.

## **EDUCAÇÃO**

### **ESCOLA INCLUSIVA MARIA DO ESPÍRITO SANTO**

#### 1 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CURRÍCULO FUNCIONAL

para os estudantes na faixa etária de 03 a 14 anos. Desde 2008 os profissionais da Pestalozzi orientam as famílias a procurarem a escola comum para efetivarem a matrícula, mas infelizmente temos visto um retorno de mais de 80% dos estudantes, com dificuldade de encontrar matrícula na escola pública.

O Programa Educacional Funcional atende estudantes com comprometimento severo, com alto grau de dependência.

Nossa equipe é formada de pedagoga, Assistente social, psicólogo, professoras, auxiliares de sala, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, com a saúde e a educação trabalhando em interface.

Para que nosso objetivo seja alcançado, oferecemos também aulas de informática, brinquedoteca, arte, educação física e biblioteca. E para as famílias oferecemos palestras, seminários, educação de jovens e adultos e cursos de informática, culinária, pintura, bordado, tapeçaria, entre outros.

### **CENTRO INCLUSIVO GENILDA PORTO**

#### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Programa de Educação Profissional tem três etapas: Iniciação, qualificação e colocação no trabalho. A Associação Pestalozzi de Maceió executa essas atividades em cooperação com mais de uma dezena de entidades filantrópicas, governamentais, sociais, comunitárias e religiosas.

De 1999 a 2010, o Núcleo de Educação Profissional da Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo, realizou cerca de 150 cursos, capacitando quase 4.000 pessoas, entre pessoas

com deficiência, seus familiares, profissionais da área e a comunidade em geral. A capacitação e a participação no mercado de trabalho representa a conquista da cidadania plena.

Em 2011 foram inseridos 44 pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CURRÍCULO FUNCIONAL para os estudantes na faixa etária a partir de 15 anos.

## **SAÚDE**

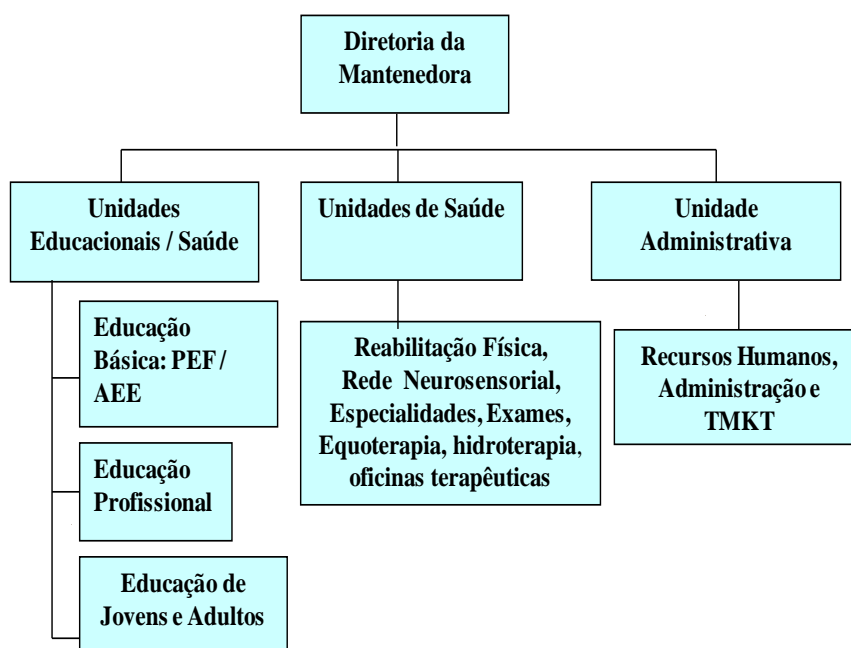
As unidades de saúde têm capacidade instalada, equipamentos e equipe multiprofissional que possibilitam realizar mais de 130 mil atendimentos por ano, com qualidade. A Policlínica atende em especialidades como: clínica geral, pediatria, ginecologia, fisioterapia, ortopedia, psiquiatria, hidroterapia, neuropediatria, fonoaudiologia, serviço de estimulação precoce, orientação sócio familiar, terapia ocupacional, serviço social, odontologia especializada, reeducação postural global, oficina terapêutica, dermatologia, cardiologia, geriatria, otorrinolaringologia, oftalmologia, nutrição, psicologia, urologia, enfermagem. Realiza exames de: ultrassonografia (gestacional, vias urinárias, endovaginal, transabdominal, abdômen total, abdômen superior, hipocôndrio direito, mama, próstata e tireóide ), eletrocardiografia, eletroencefalografia, imitanciometria, audiometria tonal, audiometria vocal, audiometria comportamental. Fornece, ainda, órteses e próteses e meios auxiliares de locomoção.

## **BUSCANDO NOVOS RUMOS**

A Associação Pestalozzi de Maceió, nos últimos anos, tem construído um novo modelo de atendimento às pessoas com deficiência, aqui no Estado. Isto requer uma luta constante. Não é fácil, pois vivemos em um estado onde metade da população vive abaixo da linha da pobreza, numa exclusão política, econômica e social esmagadora. A participação na elaboração das

Políticas Públicas nos permite alcançar uma melhoria na qualidade dos serviços oferecidos e conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das pessoas que utilizam nossos serviços.

## **ORGANOGRAMA PESTALOZZI DE MACEIÓ**



## **JUSTIFICATIVA**

A Constituição Federal preconiza no título VIII da ORDEM SOCIAL, Art. 227 II § 1º a Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais, física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de necessidades especiais mediante ao treinamento para o trabalho e a convivência, e facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A lei n.º 7.853 de 24/10/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) aborda a tutela jurisdicional de interesse coletivos ou difusos dessas pessoas e as responsabilidades do Ministério Público.

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e às do seu sistema de ensino, terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Considerando toda a Legislação pertinente ao Direito da Pessoa Portadora de Deficiência, a Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo, mantida pela Sociedade Pestalozzi de Maceió, planejou e elaborou este Projeto Político Pedagógico, visando apoiar e direcionar a comunidade escolar na melhoria da prestação de serviços e do processo educacional da instituição.

Apesar da maioria dos profissionais que atuam na Escola Inclusiva não possuírem habilitação específica em Educação Especial, os mesmos possuem treinamentos e cursos específicos na área, bem como experiências em sala de aula.

Na elaboração deste Projeto Político Pedagógico, buscou-se, através de questionários e entrevistas, uma avaliação de toda a comunidade escolar: pais professores, administrativos e alunos, com o intuito de diagnosticar a real situação da escola, bem como o contexto social em que ela está inserida, pois a cidade de Maceió possui mais de 50 % de sua população, vivendo abaixo da linha da pobreza.

## **FILOSOFIA**

A filosofia da Instituição é a Inclusão Social da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais, tendo como fundamento:

- a Constituição Federal de 1998, Título VIII, da ORDEM SOCIAL, Art. 208 e Art. 227;
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Cap. IV
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 Cap. V;
- Lei Orgânica da Assistência Social;
- Resolução do Conselho Nacional de Educação N.º 02, de 11/09/2001.

O processo de inclusão busca preparar o indivíduo para o exercício de cidadania, possibilitando o crescimento e desenvolvimento da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, minimizando suas dificuldades e otimizando sua potencialidade.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, não deve consistir, apenas, na permanência física desses alunos junto aos demais, mas representar a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses indivíduos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. É nesse contexto que a escola deve possibilitar o crescimento e desenvolvimento do indivíduo portador de necessidades especiais.

A sociedade moderna em constantes, rápidas e imprevisíveis mudanças torna muitas vezes os conhecimentos adquiridos insuficientes ou inócuos na solução dos problemas cotidianos.

Surge então a necessidade permanente de propiciar à escola condições de desenvolvimento e manifestação do pensamento criativo, instrumentalizando o aluno a lidar com o novo.

Dessa forma, visando a inclusão, a Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo elabora e operacionaliza propostas de capacitação efetiva e contínua dos profissionais.

## **CARACTERIZAÇÃO**

A Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo e o Centro Inclusivo Genilda Porto proporcionam a seus mais de 400 estudantes, atendimento psicopedagógico, tendo como objetivo sua integração familiar, social e cultural, num processo educativo inclusivo, com recursos pedagógicos adequados e currículos adaptados, visando sua participação significativa na família e na comunidade.

A Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo oferece:

Atendimento Educacional Especializado

Atividades complementares: Teatro, Dança, esportes, capoeira.

Laboratório de Informática;

Brinquedoteca;

Biblioteca;

Currículo Funcional;

Clube de Mãe

A Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo está instalada em um prédio alugado e possui, em seu espaço físico:

- 04 salas de aula
- 01 sala setor serviço social / psicologia
- 01 sala de pedagogia / professores
- 01 sala de recursos multifuncional
- 01 cozinha
- 01 despensa
- 01 área de serviço
- 01 refeitório
- 04 banheiros
- 01 banheiro para funcionários
- 01 sala para secretaria
- 01 sala para Coordenação Geral Educacional
- 01 pátio descoberto
- 01 lavatório

O Centro Inclusivo Genilda Porto oferece:

Educação de Jovens e Adultos – EJA;

Atendimento Educacional Especializado

Educação Profissional;

Inclusão mercado de trabalho

Laboratório de Informática;

Currículo Funcional;

Laboratório de Artes

Laboratório de Música, Percussão e Ballet;

Cozinha Experimental;

Laboratório de Capoeira;

Orientação e apoio sócio Familiar

O Centro Inclusivo Genilda Porto está instalado em imóvel alugado, e possui estas dependências:

1º Andar:

- Elevador de acesso
- 06 salas de aula - EJA
- 01 sala coordenação pedagógica e professores
- 01 sala de leitura
- 06 banheiros
- 01 sala de coordenação geral
- 01 sala de recursos multifuncional
- 01 almoxarifado
- 01 sala de oficina
- 01 auditório
- 01 Laboratório de Música, Percussão e Canto;

Térreo:

- 01 sala serviço social
- 01 secretaria
- 01 despensa
- 01 depósito
- 09 banheiros
- 01 sala de currículo funcional
- 01 sala de recursos multifuncional
- 02 Laboratórios pré-profissionalizante: Artes e Cozinha experimental
- 01 salão de artes: dança, canto.
- 01 pátio coberto – Laboratório de Capoeira
- 01 pátio descoberto
- 01 laboratório de informática

As unidades educacionais contam com os seguintes funcionários:

- Instrutores Pedagógicos
- Estagiários
- Psicólogos
- Instrutor de Educação Física
- Coordenador Geral Educacional

- Coordenador administrativo

- Coordenadoras Pedagógicas

- Assistentes Sociais

Merendeiras

- Faxineiras

- Secretárias

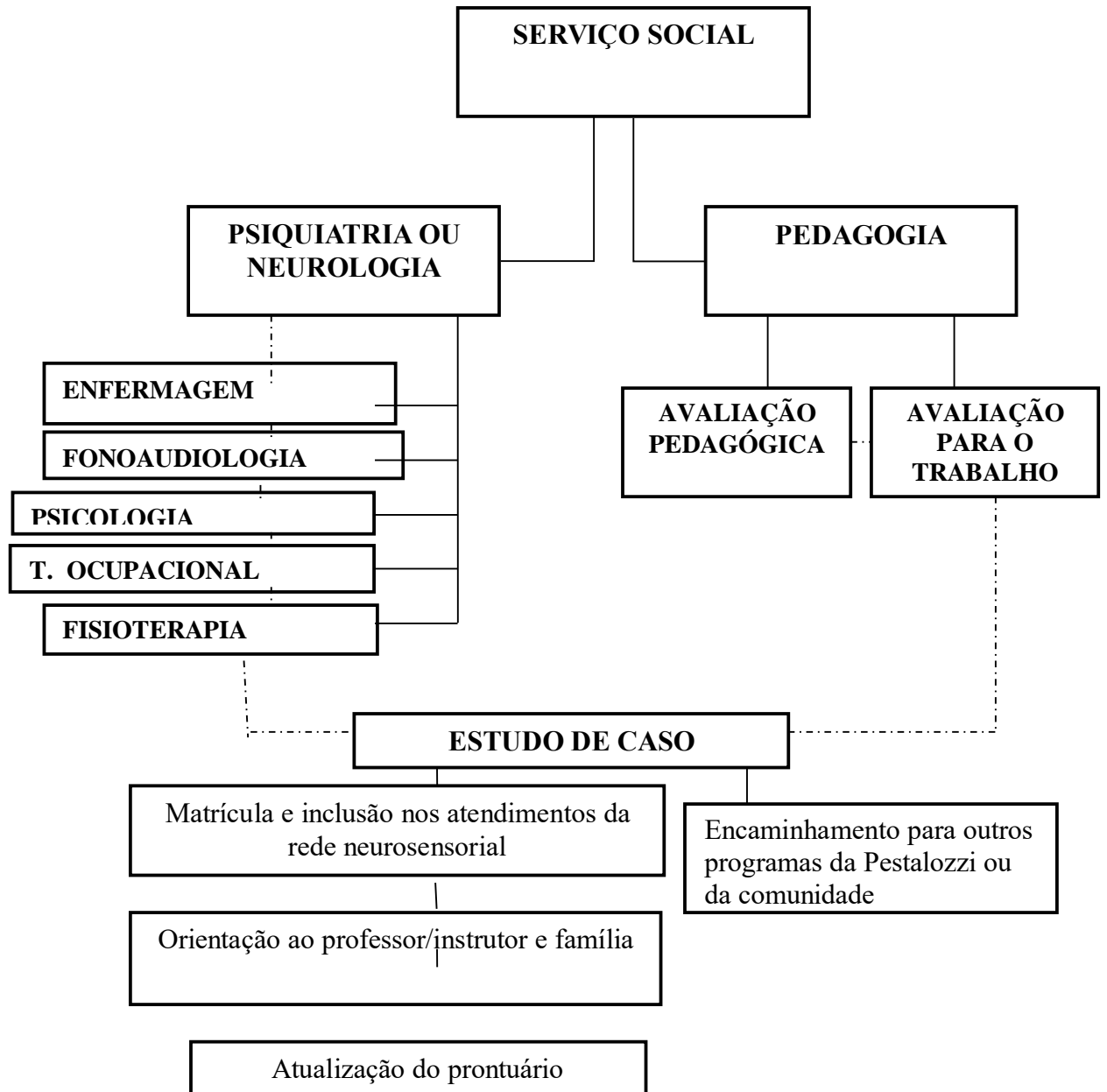
- Auxiliares administrativos

- Porteiros

- Instrutores dos Laboratórios

- Preparador Laboral

## FLUXOGRAMA



## **AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR**

As crianças e jovens são encaminhados por vários segmentos da comunidade, tanto para a unidade escolar quanto para a unidade de saúde. Quando o encaminhamento é feito à Policlínica Ana Maria Vieira, a avaliação é realizada pela equipe multidisciplinar a fim de se elaborar o diagnóstico e fazer o encaminhamento à escola ou a outro serviço da comunidade. As crianças, adolescentes e jovens encaminhados à escola passam pela avaliação pedagógica e por uma triagem psicossocial, realizada pelos setores de serviço social e psicologia. Através da triagem, são levantados dados acerca da família e do desenvolvimento neuropsicomotor do avaliando, e a avaliação pedagógica indica o segmento que o educando irá frequentar. Ressaltando que os serviços de reabilitação são realizados na Policlínica Ana Maria Vieira, de acordo com a necessidade do educando.

## **OBJETIVOS**

### **- Objetivo Geral do Projeto:**

- Oferecer a essa Instituição Escolar um documento norteador, onde estarão implícitas as ações necessárias para o atendimento adequado aos educandos, buscando um bom desenvolvimento do processo educacional.

### **- Objetivo Geral da Escola:**

- Oferecer atendimento em Educação básica e Educação profissional com a finalidade de preparar os alunos para o exercício da cidadania e inserção no mercado do trabalho.

### **- Objetivos Específicos:**

Oferecer uma educação com qualidade, em ambiente físico adaptado, com profissionais capacitados e materiais adequados.

Desenvolver a integração familiar, do corpo dos instrutores e discente na escola.

Estimular o respeito e a valorização da diversidade dos alunos estabelecendo as relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos e o empreender para dar sentido à vida.

Desenvolver a integração da aprendizagem tanto em ambientes formais e como não formais.

Propiciar as famílias ou responsáveis pelas pessoas com deficiência, informações e orientações à cerca de estimular as atividades da vida diária e prática, como também as suas habilidades.

## **ESTRATÉGIAS**

Estruturar a escola, com mobiliário e equipamentos adequados, equipando-a com materiais didáticos – pedagógicos que favoreçam um bom desempenho no processo educacional.

Capacitação e qualificação de recursos humanos através de cursos, seminários, congressos e centros de estudos.

Reuniões periódicas entre os segmentos da Escola e do Centro Inclusivo e a família na troca de informações e apoio, para melhor desenvolvimento do Educando;

Orientações constantes, de todos os segmentos da Escola e do Centro Inclusivo, ao corpo docente e família, de acordo com a proposta de cada setor;

Adequação de atividades respeitando o potencial de cada aluno, bem como suas limitações;

Divulgação junto à comunidade, nos meios de comunicação, dos direitos à acessibilidade da pessoa com deficiência, previstas na lei nº7853, de 24 de outubro de 1989;

Promoções de eventos esportivos – culturais e cursos profissionalizantes, abertos a participação dos discentes, docentes, a família e a comunidade;

Sensibilização da comunidade para que esta participe dos programas e projetos elaborados pela Pestalozzi, como também nos Fóruns/ Conselhos da Pessoa com Deficiência;

Criar programas/ projetos/ mecanismos que qualifiquem a Pessoa com Deficiência, facilitando a colocação no mercado de trabalho;

Organização e adequação do grupo em nível de desempenho e faixa etária respeitando o nível de aptidão individual;

Encaminhamento e oferecimento ao aluno cursos profissionalizantes ministrados pela escola e/ou comunidade, desde que tenha os pré-requisitos necessários;

Elaborar programas de acompanhamento e orientação à família e a equipe da escola receptora, quando o aluno for encaminhado ao ensino comum;

Reuniões periódicas com os setores (educação, saúde, trabalho, assistência social e lazer);

Participação da Equipe Multidisciplinar da Escola e do Centro Inclusivo nos Estudos de caso e reuniões periódicas na Policlínica Ana Maria Vieira para orientações e informações, visando o bom desempenho do processo educacional da Escola, garantindo atendimento terapêutico e/ou encaminhando para outros serviços, quando necessário;

Solicitar aos órgãos competentes, meios para sinalização de frente à Escola e imediações;

Desenvolver projetos para que o corpo discente tenha acesso à diversidade cultural, envolvendo visitas e participações em museus, exposições, cinemas, teatros, entre outros;

Implementar os programas de apoio pedagógico, como: aulas de capoeira, teatro, coral, percussão e outras.

Desenvolver atividades físicas, desportivas e recreativas, através de parcerias com instituições para cedência de espaço físico, recursos humanos e materiais;

Buscar estágios em diversas áreas, para os aprendizes que estão na etapa de Colocação no Mercado de Trabalho, através de convênios com órgãos públicos e empresas privadas;

Divulgar os direitos da Pessoa com Deficiência quanto à acessibilidade, de acordo com a Lei n.º 10.098/00, através de folhetos, folders, cartilhas, imprensa escrita e falada;

Orientação quanto à conscientização de direitos da Pessoa com Deficiência, através de palestras, informativos e reuniões periódicas com a comunidade em geral.

## **METODOLOGIA**

A prática escolar consiste na concretização das condições que assegurem a realização do trabalho docente. Esta prática tem, atrás de si, condições socio-políticas que representam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes

pretextos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Os professores selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação com pressupostos teóricos, claros ou não.

Uma boa parte dos professores baseia sua prática em ordens pedagógicas que viraram senso comum, adquirido quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos, entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos sem clareza. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há aqueles que se apegam às tendências da moda, sem refletir se a escolha trará resultados positivos.

Para melhor esclarecer a posição em que se encontram as condições sócio-políticas, a escola, através do Projeto Político Pedagógico, viabilizou com pais, alunos, professores e corpo administrativo questões que proporcionassem a democracia participativa, visando ações cooperativas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

A Educação Especial, embora possua em suas linhas gerais, os mesmos objetivos da educação comum, utiliza metodologias especiais, alternativas de atendimento diferenciado, recursos humanos especializados, necessitando, portanto, de fundamentos que norteiem suas orientações específicas acerca dos portadores de necessidades educacionais especiais, com vistas a proporcionar-lhes condições que favoreçam sua inclusão à sociedade.

A tendência atual é no sentido de que o professor tenha uma formação multi-especialista, para que saiba lidar com as diferenças individuais de seus alunos e para que se torne apto a adotar metodologias diversificadas, de modo a garantir o aprendizado dos mais variados tipos de educando.

A concepção metodológica está respaldada no objeto de estudo: que é a realidade dos participantes do contexto, à luz da problematização dos conteúdos desta realidade, levando-nos a construir conhecimentos novos e descobrir trilhas para concretizar a posição do "ser" como cidadão, inserido no contexto sócio-educacional e assegurando-lhe a possibilidade de transformá-la.

Nesta concepção, a metodologia está pautada em oficinas vivenciais, utilizando atividades como: trabalho em grupo, conselho de trabalho, textos de apoio e expressões escritas

e verbais, motivando-os a construir os conhecimentos como instrumento do processo ensino-aprendizagem.

Por tanto, faz-se necessário, materializar essa dinâmica tendo como suporte os recursos didáticos convencionais disponíveis na instituição e construído coletivamente por todos envolvidos.

Uma metodologia que se adequa ao trabalho com os educandos com comprometimento cognitivo mais acentuado é o método em Análise de Tarefas. É um sistema de observação e de avaliação de acordo com o desenvolvimento do educando, evitando colocá-lo em tarefas demasiado difíceis (frustração) ou demasiado fáceis (desinteresse). Baseia-se nos seguintes princípios:

- Subdivisão das situações de aprendizagens nos seus componentes;
- Organização seqüencial das tarefas;
- Aproximação sucessiva dos objetivos, por ordem de complexidade;
- Estruturação seqüencial até atingir o comportamento esperado, evitando o insucesso.

Baseando-se na Análise de Tarefas o problema pode ser imediatamente percebido, possibilitando ações imediatas, construindo novas seqüências, subdividindo a tarefa subtraindo a complexidade, etc.

## **ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA**

A Estrutura Educacional da Associação Pestalozzi de Maceió compreende:

I – Atendimento Educacional Especializado, que atenderá crianças na faixa etária a partir de 3 anos.

II – Ensino Fundamental, que atenderá alunos na faixa etária a partir de 6 anos.

III – Educação de Jovens e Adultos, que atenderá às pessoas que não tiveram acesso ao ensino na faixa etária própria;

IV – Educação Profissional, que atenderá, em nível básico, com cursos especiais, jovens e adultos que estejam matriculados no ensino fundamental ou sem escolaridade formal.

Programa de Preparação para o Trabalho - compõe-se de programas de avaliação para o trabalho e pré-profissionalização, oferecendo vivências em atividades práticas de trabalho que revelarão as potencialidades e aptidões e interesses dos aprendizes.

Programa de Qualificação Profissional - Compõe-se de programa de treinamento profissional o qual desenvolverá, por meio de atividades práticas, o potencial do aprendiz para que este execute e produza o trabalho com qualidade e responsabilidade na função a executar, e do programa de habilitação profissional que propiciará ao aprendiz um nível mais formal e sistematizado, a aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos e habilidades associados a uma profissão.

Programa de Colocação no Mercado de Trabalho - Compõe-se dos programas: a) Emprego Competitivo, b) Emprego Competitivo Apoiado, c) Trabalho Autônomo.

V - Programa Educacional Funcional, que atenderá, com Currículo Funcional, os alunos sem condições de acompanhar os programas da Educação Básica e não apresentaram os resultados da escolarização previstos no inciso I do Art. 32 da LDB n.º 9394/96, com horários e programação adequados ao atendimento;

Os programas destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais serão organizados de acordo com os níveis de desempenhos e conveniências psicopedagógicas individuais.

Anexo nº 4 – Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos

## **ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MACEIÓ**

Filiada a FENASP – sob n.º. 29

C.N.P.J. 12.450.268 / 0001 - 04

Utilidade Pública Federal sob nº 2946 / 93 - 40 de 16 / 09 / 1993

Utilidade Pública Estadual Lei n.º 5250 de 10 / 09 / 1991

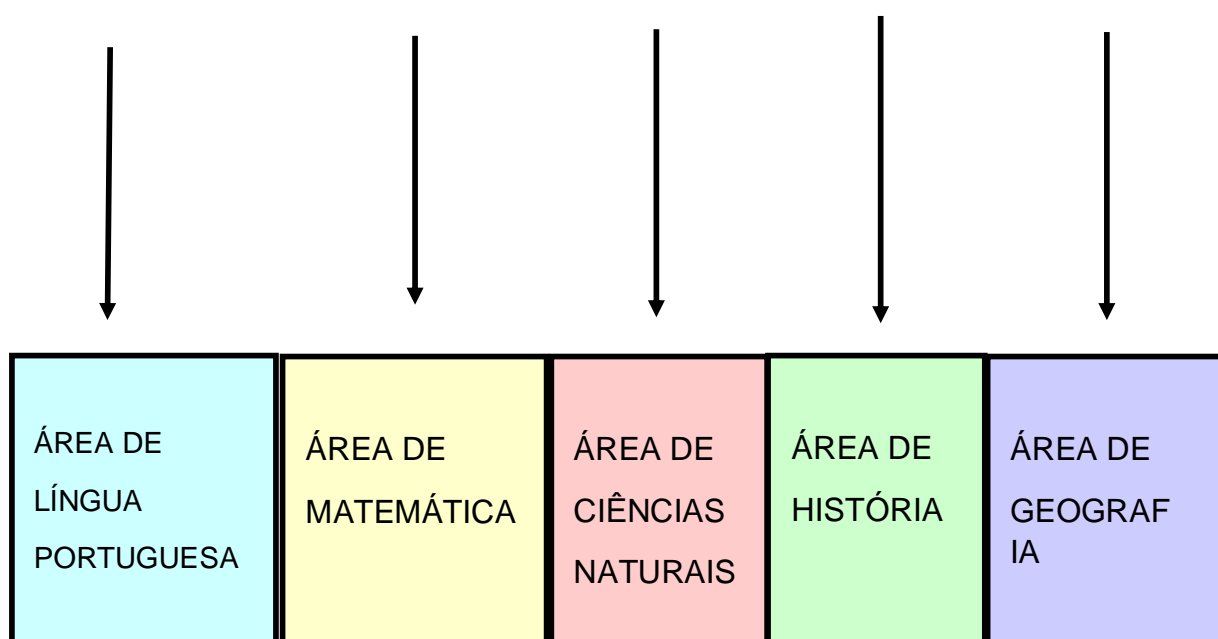
Utilidade Pública Municipal Lei n.º 4.262 de 20 / 12 / 1993

Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – RCEAS0894/2005

PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### **ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**Ética - Saúde - Meio Ambiente - Orientação Sexual - Pluralidade Cultural - Trabalho e Consumo**

**Língua Portuguesa** - Conteúdos trabalhados com o objetivo de que os educandos venham a valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capaz de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário.

**Matemática** - Os conteúdos contemplam o estudo dos números e das operações, do espaço e das formas e o estudo das grandezas e das medidas, que devem contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, na construção e coordenação do pensamento lógico-matemático, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, que constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos.

**História** - A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados parte das problemáticas locais em que a escola e os alunos estão inseridos, sem esquecer a relação destas com problemáticas regionais, nacionais e até mesmo mundiais. As informações históricas locais selecionadas expressam a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com os grupos de indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida.

**Geografia** - Os conteúdos abordam principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

**Ciências Naturais** - Os conteúdos contemplam o estudo das noções de ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem. Os alunos podem aprender procedimentos simples de observação, comparação,

busca e registro de informações, e também desenvolver atitudes de responsabilidade para consigo, com o outro e com o ambiente.

**Artes** - Os conteúdos propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. O aluno irá desenvolver sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas, como também desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

**Educação Física** - Os conteúdos serão trabalhados de maneira equilibrada e adequada, divididos em três blocos: Conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas. Os três blocos se articulam entre si e têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades.

### **BASE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Língua Portuguesa – Alfabetização	05
Matemática e Ciências– Cozinha Experimental	05
História e Geografia – Artes	04
Artes – Música – Percussão - Canto	04
Educação Física – Capoeira – Ballet – Bocha	02

TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL 20 H/A
---------------------------------------

\* 200 dias letivos

\* 800 horas-aula anual

PARTE DIVERSIFICADA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Informática Educativa	02

## **AVALIAÇÃO**

Dentre tantos entraves que a instituição escolar enfrenta no seu cotidiano pedagógico, a avaliação certamente é um dos que mais impõem desafios, pela dificuldade encontrada em definir critérios e instrumentos avaliativos adequados para analisar a aprendizagem dos alunos, e em particular, das Pessoas com deficiência.

Avaliação, segundo Aurélio, é o “Ato ou efeito de avaliar, apreciação, análise”. Avaliar na educação, se define a partir da concepção do processo de ensino e aprendizagem, que não se limita apenas ao julgamento a respeito dos sucessos ou fracassos do discente. Ela tem que ser compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de orientar a intervenção pedagógica, acontecendo de uma forma contínua e sistemática, por meio da intervenção qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando, dessa forma conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem.

Partindo do princípio que nossa prática pedagógica é baseada em uma abordagem de ensino construtivista, em que o conhecimento deve ser visto como inacabado e que pode se revelar de diferentes formas e ter diferentes finalidades de acordo com o sujeito que o aprende e o constrói, partindo de questionamentos e de investigações permanentes, favorecida pela relação interativa entre o mediador e o mediado.

Nessa perspectiva, a avaliação permeia todo o processo de construção de conhecimento pelo aluno, diagnosticando em que níveis, em que etapas de aprendizagem ele se encontra. Caracterizando-se como uma ação mediadora dessa aprendizagem, como um momento entre a etapa atual de construção do conhecimento e a etapa posterior mais avançada.

Nesse sentido o erro terá que ser trabalhado como um processo construtivo, “hipótese provisória”, indicativo do estágio de desenvolvimento do aluno. O erro poderá ser uma importante fonte de informações que irá revelar em que nível de aprendizagem está o aluno, e buscar novos procedimentos de ensino para que o aluno possa progredir em seu processo de construção do conhecimento. *Segundo Luckesi, 1990:140. “O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para auto compreensão, seja pela busca individual (na media em)”*.

*(Que me perguntou como e por que errei), seja pela busca participativa.”*. Principalmente com o nosso alunado, o professor deve ter uma postura de investigador diante dos erros/dificuldades apresentados em seu dia a dia, na tentativa de descobrir as possíveis intervenções necessárias. Para Piaget, os erros dos alunos dão pistas para a compreensão de como se processa sua aprendizagem”.

Nessa perspectiva mediadora de avaliação, um grande desafio para os professores é a conciliação de suas concepções e o sistema de notas ou conceitos, sendo ainda obrigatório, é imprescindível que o professor busque expressar através da nota ou do conceito, com a maior fidelidade possível, o real nível de aprendizagem, do aluno. Todas as atividades realizadas pelos aprendizes os instrutores, no decorrer do ano letivo, dividido em 04 bimestres, serão atribuídos conceitos: Ótimo, Bom, Regular e Insuficiente. Ressaltando que, o mais importante é que ao instrutor fique clara a situação do aprendiz, tendo durante todo o processo, apresentados através de relatórios, seu desempenho, suas dificuldades e avanços.

Portanto, a avaliação da aprendizagem só pode acontecer se o instrutor analisar a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos aprendizes e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Avaliação é essencial à educação enquanto concebida como reflexões sobre a ação, através dela, o instrutor irá pensar a respeito dos trabalhos realizadas nos laboratórios e no EJA frente as dificuldades e avanços dos alunos, para dessa forma, decidir o que precisa ser feito no sentido de superar os problemas identificados. Assim, avaliar é realizar uma reflexão que será transformada em ação.

## **CONCLUSÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, prevê que as unidades de ensino de todo o país elaborem e executem uma proposta pedagógica, que defina os caminhos que a escola deverá seguir, caminhos esses que indicarão o perfil administrativo, pedagógico e dos recursos humanos.

A comunidade escolar da Escola Inclusiva Maria do Espírito Santo e do Centro Inclusivo Genilda Porto na elaboração do Projeto Político Pedagógico, visam acima de tudo melhoria no fazer pedagógico, garantindo ao aluno atendido o resgate de sua identidade e cidadania tornando-o participativo, reabilitado e incluso em todos os segmentos da sociedade.

Nas reuniões com a equipe da Pestalozzi, para elaboração do Projeto Político Pedagógico, foram observadas as necessidades de: maior incentivo à participação dos pais, dos administrativos e dos docentes, revisão das propostas pedagógicas e maior fundamentação teórica dos profissionais.

Com isso, procuraremos nos próximos anos minimizar os problemas detectados, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados, utilizando avaliações contínuas para verificar a operacionalização dos objetivos propostos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

----- . Avaliação Mediadora: uma prática em construção da Pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

Atitudes Inclusivas Fundamentais em Educação. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 1998.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce -

Uma introdução às idéias de Feuerstein. 2.Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GESELL, Arnold. A Criança dos 0 aos 5 anos. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, Lei n.º 9394/96.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. 1997.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Diretrizes, 1995.

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Sugestões Metodológicas para o Ensino de Deficientes Mentais Educáveis. 1992.

WERNER, David. Guia de Deficiências e Reabilitação Simplificada: para crianças e jovens portadores de deficiência, famílias, comunidades, técnicas de reabilitação e agentes comunitários de saúde. Brasília: CORDE, 1994.

Anexo nº 05 - Atendimentos Educacional Especializado (AEE)

## **ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MACEIÓ**

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (A.E.E.)**

#### **1 – Apresentação:**

A proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece uma nova concepção de educação especial que passa a ser complementar ou suplementar ao ensino comum.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas.

#### **– Objetivos**

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos educandos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino;

Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem;

Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

## **1.2 – Metodologia**

O Programa de Atendimento Educacional Especializado oferecerá um ensino diferenciado e estruturado em espaços denominados “ambientes pedagógicos” e “ambientes clínicos” que de forma contextualizada buscam favorecer / possibilitar a aprendizagem acadêmica e ainda oferecerá o serviço de acompanhamento institucional. Tal ação visa a complementação das ações desenvolvidas pelos ambientes pedagógicos e clínicos, por meio do acompanhamento às Unidades Escolares que nos encaminharão educandos, através de encontros realizados nas dependências da Pestalozzi e/ou naquelas que solicitarem nosso apoio, com vistas à socialização de experiências, discussão e possíveis encaminhamentos que visem a facilitação da aprendizagem. Este serviço é fundamental para o sucesso da proposta do Programa de Atendimento Educacional Especializado.

Os atendimentos serão oferecidos individualmente ou em grupo, nos ambientes, duas ou três vezes semanais, de acordo com a necessidade de cada estudante.

Para participar dos atendimentos, os estudantes farão avaliação com equipe multidisciplinar, composta por: pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e psicopedagogo.

### **– Perfil do Público Alvo:**

**Faixa Etária:** alunos a partir de 3 anos

**Níveis de Escolaridade:** Educação Infantil e Séries iniciais do ensino fundamental

**Público Alvo:** estudantes com: Transtornos de Aprendizagem/ Multideficiências/ síndromes/ sequelas de paralisia cerebral/ deficiência intelectual. Estes estudantes deverão estar matriculados na rede pública de ensino.

## **2 - AMBIENTES PEDAGÓGICOS:**

### **2.1 - Ambiente de Letramento, Ciências Sociais e Humanas.**

### **2.1.1 -Apresentação:**

Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura a escrita, ou seja, o homem quando introduzido no processo de letramento, torna-se um ser pensante, histórico, político, social e cultural.

### **2.1.2 - Justificativa:**

Quando o indivíduo aprende a ler e escrever e faz uso dessas habilidades (leitura e escrita), observa-se o desenvolvimento do estado ou condição de vários aspectos, social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros, possibilitando a criticidade. Torna-se relevante, então, investimento no processo de letramento, para que os estudantes ajam de forma consciente, inseridos no contexto social.

### **2.1.3 - Objetivo Geral:**

Propiciar o letramento no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, para que o indivíduo torne-se alfabetizado e ao mesmo tempo letrado, interagindo com vários instrumentos de comunicação, promovendo a análise da relação homem x sociedade, no espaço no qual está inserido.

### **2.1.4 -Objetivos Específicos:**

Dominar a compreensão e a elaboração da linguagem e da leitura;

Valorizar a aprendizagem construída de forma contextualizada a partir de situações e relações sociais significativas;

Reconhecer-se como ser único, sujeito histórico- social;

Compreender a visão de mundo no passado-presente no contexto social, hipotetizando o futuro;

Oportunizar a interação do indivíduo na relação grupal como forma de se reconhecer e ser agente transformador;

Criar e recriar o ambiente de letramento, utilizando recursos e materiais diversificados na perspectiva de alfabetizar e letrar o estudante, preparando-o para perceber-se enquanto indivíduo que compreende o mundo.

### **2.1.5 - Metodologia:**

Leitura, produção e interpretação de texto;

Análise de fatos sociais;

Utilização de mapas e globos terrestres;

Dramatização;

Trabalhos coletivos;

Discussões em grupos;

Leitura e análise crítica de anúncios jornalísticos e charges em vários gêneros literários;

Pesquisa de preços;

Manipulação e conhecimento de cédulas;

Regras de trânsito e cidadania;

Leitura e produção de cartas e bilhetes;

Datas comemorativas;

Utilização de filmes: assisti-los e comentá-los;

Direitos e deveres do cidadão;

Leitura de livros contextuais;

#### **2.1.6 - Recursos:**

Livros literários, informativos, paradidáticos, rótulos, jornais, atlas, revistas diversas, enciclopédia;

CD'S, DVDS, computador com programas diferenciados, fichas, aparelho de TV e aparelho de DVD;

Jogos pedagógicos, microsistem, papéis, lápis giz-cera, caneta hidrocor, tesoura, cola;

Materiais adaptados para necessidades específicas, tais como: braille, comunicação alternativa, libras, etc.

#### **2.1.7 - Avaliação:**

O programa de AEE adota a perspectiva da avaliação formativa, isto é, aquela realizada durante todo processo ensino- aprendizagem com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos e quais os resultados alcançados durante a execução das atividades. Tal avaliação visa, fundamentalmente, determinar se o educando domina gradativa e hierarquicamente as etapas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a prática avaliativa também é prática educativa, pois serve como um instrumento para alcançar objetivos maiores. As ações desenvolvidas no programa por meio da proposta de cada ambiente pedagógico favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam a permanência e a inclusão dos educandos na rede regular, sendo a avaliação contínua e processual, tanto dos profissionais envolvidos como das atividades desenvolvidas e do desempenho dos educandos. Serão participantes do processo avaliativo: representantes das secretarias de educação, da escola de origem e do programa de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E), bimestralmente quando se fará o feedback para posteriores intervenções.

### **2.1.8 – Estrutura do Ambiente Pedagógico: letramento, ciências sociais e humanas.**

**Compõe:** 02 ambientes de Leitura (oral e escrita), produção textual, ciências sociais e humanas.

**Horários:** Matutino e Vespertino

**Tempo de atendimento:** 02 e 03 atendimentos semanais com duração de 01h20min. Sendo 06 turmas com 5 alunos.

**Profissionais atuantes:** Pedagogo/ Psicopedagogo / Fonoaudiólogo

**Público alvo:** Transtornos de Aprendizagem/ Multideficiências/ síndromes/ sequelados por paralisia cerebral/ deficiência intelectual. Usuários oriundos da comunidade geral.

## **2.2 - Ambiente de Educação Psicomotora e Raciocínio Lógico**

### **2.2.1- Apresentação:**

De acordo com Victor da Fonseca (1988), a psicomotricidade é concebida como integração superior da motricidade, resultado de uma relação inteligível entre o jovem e adolescente e o meio. Por isso, os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a educação infantil, estimulando o raciocínio lógico em todas as áreas de conhecimento. O raciocínio é a capacidade de raciocinar e o lógico é o resultado natural do inevitável de uma certa situação, de um dado, de um fato.

### **2.2.2- Justificativa:**

Considerando as definições acima, percebemos que este espaço caracteriza-se pelo exercício planejado de tais habilidades. A psicomotricidade procura educar o movimento ao mesmo tempo em que envolve as funções de inteligência e a capacidade de raciocinar.

### **2.2.3 - Objetivo Geral:**

Apresentar atividades sócio-psicomotoras para educar e reeducar o movimento, favorecendo a construção do esquema corporal para uma melhor qualidade de vida e inclusão social.

### **2.2.4 - Objetivos Específicos:**

Estimular o raciocínio lógico em todas as áreas do conhecimento;

Desenvolver a inventabilidade, a criticidade, formando pessoas capazes de promover mudanças na comunidade;

Desenvolver o raciocínio Lógico, a percepção a percepção de relação de cor, forma, tamanho, espessura, posição, quantidades etc, favorecer a capacidade de raciocinar.

Proporcionar jogos e brinquedos sociabilizadores;

Promover atividades que desenvolvam a atenção, a concentração e a coordenação motora fina;

Proporcionar estimulação da direcionalidade, orientação espacial e temporal;

Promover atividades com músicas, materiais sonoros e ainda a exploração de sons do próprio corpo para desenvolvimento do ritmo;

Contextualizar as ações que serão voltadas para o eixo temático: identidade e cidadania /autonomia.

### **2.2.5 - Metodologia:**

Atividades individuais ou em grupos;

Realizar atividades que desenvolvam; esquema corporal;

Equilíbrio;

Coordenação motora fina e dinâmica global;

Ritmo;

Postura;

Respiração;

Lateralidade;

Tônus;

Estruturação espaço temporal;

Percepção;

Relacionamento

#### **2.2.6 - Recursos:**

Recursos que o educador julgar necessário, como por exemplo:

Som e CD'S;

Cordas;

Diferentes jogos Educativos;

Figuras geométricas;

Colchonetes, etc.

#### **2.2.7 -Avaliação:**

A avaliação formativa é aquela realizada durante todo processo ensino-aprendizagem com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos e quais os resultados alcançados durante a execução das atividades.

### **2.2.8 – Estrutura do Ambiente de Psicomotricidade e Raciocínio Lógico**

**Horários:** Matutino e Vespertino

**Tempo de atendimento:** 01 aula semanal com duração de 2 horas

**Profissionais atuantes:** Pedagogo/ Fonoaudiólogo/ Psicólogo/Psicopedagogo /  
Terapeuta Ocupacional

**Público alvo:** Multideficiências/ Transtornos de Aprendizagem síndromes/ sequelados por paralisia cerebral/ deficiência intelectual. Usuários oriundos da comunidade geral.

## **2.3- Ambiente de Atividades de Vida Autônoma (A.V.A.)**

### **2.3.1 - Apresentação:**

O ambiente de atividades de vida autônoma destina-se as vivências relacionadas às atividades de vida diária e prática.

### **2.3.2-Justificativa:**

Propõe desenvolver habilidades funcionais que estimulem às pessoas a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente, tornando-as mais independentes e produtivas.

### **2.3.3 - Objetivo Geral:**

Desenvolver a independência e a autonomia nas atividades de vida diária e de vida prática;

#### **2.3.4 - Objetivos Específicos:**

Reconhecer, nomear e praticar a utilização de peças do vestuário;

Reconhecer direito e avesso;

Desenvolver habilidade de calçar e descalçar;

Desenvolver habilidade de dar nós e laços;

Estimular cuidados com a higiene para a promoção da saúde;

Reconhecer e praticar hábitos de boas maneiras;

Favorecer cuidados com a higiene bucal;

Identificar partes do corpo em si e no outro, como também suas funções;

Identificar os órgãos dos sentidos e suas funções;

Valorizar a higiene na manipulação e preparo dos alimentos.

#### **2.3.5 - Metodologia:**

Aulas expositivas;

Leituras de Textos;

Recortes de revistas;

Vídeos;

Brincadeiras diversas;

Músicas;

As Atividades de Vida Diária (escovar os dentes, lavar e pentear os cabelos, tomar banho, uso correto do banheiro, postura à mesa etc.) serão realizadas no concreto usando o próprio educando como recurso.

### **2.3.6 - Recursos:**

Escova de dente;

Creme dental;

Sabonete;

Pente;

Desodorante;

Toalha;

Roupas;

Calçados;

Revistas;

Aparelho de som;

Aparelho de DVD;

Televisão;

CDs;

DVDs;

Cama;

Armário;

Fogão;

Mesa;

Cadeira;

Banheiro adaptado;

Talheres adaptados;

Antiderrapantes;

Pratos com ventosas.

### **2.3.7 - Avaliação:**

O programa de AEE adota a perspectiva da avaliação formativa, isto é, aquela realizada durante todo o processo ensino-aprendizagem com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos e quais os resultados alcançados durante a execução das atividades. Tal avaliação visa fundamentalmente determinar se o educando domina gradativa e hierarquicamente as etapas de instrução. Cipriano, especialista no tema, ressalta que “a avaliação tem como finalidade servir a ação seja ela qual for; a avaliação os acompanha, serve-os.”

Nessa perspectiva, a prática avaliativa também é prática educativa, pois serve como um instrumento para alcançar objetivos maiores. As ações desenvolvidas no programa por meio da proposta de cada ambiente pedagógico favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam a permanência e a inclusão dos educandos na rede regular, sendo a avaliação contínua e processual, tanto dos profissionais envolvidos como das atividades desenvolvidas e do desempenho dos educandos. Serão participantes do processo avaliativo: representantes das Secretarias de Educação, da escola de origem e do Programa de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), bimestralmente quando se farão o feedback para posteriores intervenções.

### **2.3.8 – Estrutura do Ambiente de Atividades da Vida Autônoma:**

**Compõe:** ao desenvolvimento de atividades que contribuem para a independência e autonomia do indivíduo.

**Horário:**Matutino/Vespertino

**Tempo de atendimento:** 2-3 aulas semanais. Sendo 08 turmas com 05 alunos.

**Profissionais:** Terapeuta Ocupacional/ Pedagogo/ Auxiliar de sala/ Fonoaudióloga/ Psicólogo.

**Público alvo:** Transtornos de Aprendizagem/ Multideficiências, síndromes, sequelados por paralisia cerebral, deficiência intelectual, crianças oriundas da comunidade em geral.

### **3 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

#### **3.1 -Ambiente de Musicoterapia, Canto, Dança E Teatro**

##### **3.1.1-Apresentação:**

“Musicoterapia é a aplicação científica do som, da música e do movimento, que através da escuta, do treinamento e da execução de sons instrumentais, contribui para a integração de aspectos cognitivos, afetivos e motores, desenvolvendo a consciência e fortalecendo o processo criativo.” (BRUSCIA, 2000).

O Teatro tem sido utilizado na Educação como ferramenta para transformação social de crianças, jovens e adultos, pois ele traz conceitos e práticas dinâmicas que facilitam o processo ensino-aprendizagem, enriquecendo a cultura, tornando-o agente formador de opinião e utilizando o entretenimento como forma de aprendizagem numa linguagem simples e acessível, sendo o aluno expectador e protagonista da ação cênica.

##### **3.1.2- Justificativa:**

Frente às observações dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, como dificuldade de concentração, deficiência nas relações intra e interpessoais, falta de oportunidade de expressão, dentre outras, e por compreendermos que estes indivíduos

necessitam de apoio para ampliarem suas capacidades, propomos o atendimento musicoterápico.

O teatro contribui para o crescimento humano, pois oportuniza ao aluno vivenciar as várias situações sociais num ambiente lúdico, aceitação e aprimoramento levando em conta as características individuais, talentos e seus limites sendo relevante ressaltar que no processo educacional o aluno necessita aprender além dos conteúdos ensinados em sala de aula, pois no processo de formação pessoal ele deverá ter desenvolvido suas habilidades e competências e o teatro é o instrumento indispensável para esse processo.

### **3.1.3 - Objetivo Geral:**

Proporcionar, através de atividades musicais e corporais, o desenvolvimento de Habilidades que possibilitem maior aprendizagem, comunicação e interação social.

Utilizar a arte cênica para desenvolver a capacidade e as potencialidades de crianças e adultos especiais, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

### **3.1.4 -Objetivos Específicos: □**

Facilitar a expressão e a comunicação;

Desenvolver a musicalidade;

Proporcionar o contato com diferentes instrumentos musicais;

Aprimorar a atenção, concentração e criatividade;

Trabalhar a percepção corporal, auditiva e tátil;

Melhorar as relações intra e interpessoais;

Desenvolver a intencionalidade de movimentos.

Oportunizar o acesso à arte e cultura;

Viabilizar a comunicação social e despertar o senso crítico por meio do pensamento coletivo;

Incentivar a leitura e a criação de texto;

Incentivar a formação de grupos;

Proporcionar lazer e entretenimento;

Investir nas atividades em grupo;

Contribuir para o autoconhecimento

### **3.1.5 - Metodologia:**

Ambiente musicoterápico;

Técnicas musicoterapêuticas:

Improvisação musical:

O sujeito faz a sua própria música de forma improvisada ao tocar um instrumento musical ou cantar.

Re-criação musical:

O indivíduo pode executar, reproduzir, transformar e/ou interpretar um modelo musical apresentado;

Pode-se utilizar produções, atividades e jogos musicais, podendo ser instrumental ou vocal, dentre outras variações.

Composição musical:

O musicoterapeuta ajuda o indivíduo a escrever canções, letras, peças instrumentais, ou criar qualquer tipo de produto musical que poderá ser gravado ou não.

Audição musical.

O indivíduo ouve música de forma conduzida, para estimulação, percepção, estimulando ações, dentre outras.

Dinamizar as aulas com jogos dramáticos, brincadeiras e atividades reflexivas;

Realizar oficinas de leitura e criação de textos;

Promover apresentações de teatro com os alunos das oficinas abordando os assuntos estudados em sala de aula;

Proporcionar a ida dos alunos a sessões de teatro, passeio ao museu e outras entidades relacionadas à arte e cultura.

Conhecimento teórico e prático da linguagem cênica.

### **3.1.6 -Recursos:**

Para a realização deste trabalho é necessário:

Disponibilização de uma sala;

Aparelho de som portátil;

Instrumentos musicais;

Materiais de apoio.

### **3.1.7 -Avaliação:**

O programa de AEE adota a perspectiva da avaliação formativa, isto é, aquela realizada durante todo o processo ensino-aprendizagem com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos e quais os resultados alcançados durante a execução das atividades. Tal avaliação visa fundamentalmente determinar se o educando domina gradativa e hierarquicamente as etapas de instrução. Cipriano,

especialista no tema, ressalta que “a avaliação tem como finalidade servir a ação, seja ela qual for; a avaliação os acompanha, serve-os.”

Nessa perspectiva, a prática avaliativa também é prática educativa, pois serve como um instrumento para alcançar objetivos maiores. As ações desenvolvidas no programa por meio da proposta de cada ambiente pedagógico favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam a permanência e a inclusão dos educandos na rede regular, sendo a avaliação contínua e processual, tanto dos profissionais envolvidos como das atividades desenvolvidas e do desempenho dos educandos. Serão participantes do processo avaliativo: representantes das Secretarias de Educação, da escola de origem e do Programa de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), bimestralmente quando se farão o feedback para posteriores intervenções.

### **3.1.8 – Estrutura do Ambiente de Musicoterapia, Canto, Dança e Teatro**

**Compõe:** Musicoterapia, canto, dança e teatro.

**Horários:** Matutino e Vespertino

**Tempo de atendimento:** 01 aula semanal com duração de 2 horas

**Profissionais atuantes:** Musicoterapeuta/ Professor de dança/ Professor de teatro / Fonoaudiólogo/ Terapeuta Ocupacional/ Educador Físico / Instrutor de Capoeira.

**Público alvo:** Multideficiências/ síndromes/ sequelados por paralisia cerebral/ deficiência intelectual. Usuários oriundos da comunidade geral.

## **3.2- Ambiente de Informática**

### **3.2.1-Apresentação:**

O mundo moderno provoca uma interação diária com a tecnologia. Nos sujeitamos a tecnologia e interagimos com ela, mesmo que não tenhamos consciência disso. A

educação não se desvincula desse contexto, utilizando-se deste recurso como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

*“A utilização dos recursos da informática na área da Educação Especial representa um importante papel no sentido de facilitar e socializar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos e que se encontravam fora do alcance dessas pessoas.”* (JANNUZZI, 1998).

O computador se tornou um instrumento de aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas, levando o indivíduo a desabrochar as suas potencialidades, sua criatividade e sua inventividade. Desta forma o uso da informática torna-se indispensável para a promoção da inclusão social e digital, permitindo o exercício da cidadania.

### **3.2.2 - Justificativa:**

A informática educativa é uma grande aliada da ação pedagógica, visando proporcionar o desenvolvimento do estudante nos seus aspectos: social, cognitivo, afetivo e motor, sendo observados o ritmo, o interesse, a faixa etária e as potencialidades de cada indivíduo. A informática então, a serviço de um projeto educacional, propicia condições aos alunos de trabalharem a partir de temas, projetos ou atividades extracurriculares. O computador é um meio onde desenvolvemos inteligência, flexibilidade, criatividade, se tornando uma ferramenta fundamental para a aprendizagem.

### **3.2.3 - Objetivo Geral:**

Utilizar o computador na escola como ferramenta que venha a auxiliar pedagogicamente o desenvolvimento do estudante.

### **3.2.4 - Objetivos Específicos:**

Desenvolver habilidades de raciocínio lógico, percepção, coordenação motora, agilidade, etc.;

Promover a inclusão por intermédio de recursos oferecidos pela informática;

Exercitar a imaginação;

Desenvolver conceitos de cores, tamanhos, formas, espessuras, quantidade, limites, atenção, concentração, trabalho em equipe, tempo de espera, adequação de comportamento,

Agrupamento, iniciativa, escolha e outros;

Vivenciar experiência de composição e decomposição de figuras para complementar a leitura e escrita.

### **3.2.5 - Metodologia:**

As atividades proporcionam e potencializam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimulando as habilidades visuais, auditivas, motoras, raciocínio lógico-matemático, a memória, a atenção, a concentração, a socialização, também a auto-estima.

A metodologia utilizada na informática educacional leva em conta a especificidade e a singularidade de cada aluno propondo atividades significativas e prazerosas possibilitando o desenvolvimento da proposta pedagógica e a construção de nova aprendizagem. Por isso, o atendimento deve ser em pequenos grupos ou individual, utilizando métodos extraídos dos seguintes recursos:

#### **SOFTWARES EDUCATIVOS:**

Tux paint;

Micromundos Logo;

Coelho Sabido;

Dally d'ô;

Outros.

INTERNET:

Pesquisas (copiar e colar);

Jogos on-line;

Vídeos;

Msg;

E-mail;

APLICATIVOS FOR WINDOWS:

Word;

Jogos;

Paint.

CD, DVD E ÁUDIO:

CDs e DVDs de histórias;

CDs de músicas;

Palavras Cantadas;

Rômulo e Fórmula Secreta.

### **3.2.6- Recursos:**

Computador;

Impressora;

Scanner;

Webcam;

Software Educativos;

Internet;

Aplicativos for Windows;

CD-ROM e Áudio;

Cartuchos para impressora;

Papéis etc.

### **3.2.7 - Avaliação:**

O programa de AEE adota a perspectiva da avaliação formativa, isto é, aquela realizada durante todo o processo ensino-aprendizagem com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos e quais os resultados alcançados durante a execução das atividades. Tal avaliação visa fundamentalmente determinar se o educando domina gradativa e hierarquicamente as etapas de instrução. Cipriano, especialista no tema, ressalta que “a avaliação tem como finalidade servir a ação, seja ela qual for, a avaliação os acompanha, serve - os.”

Nessa perspectiva, a prática avaliativa também é prática educativa, pois serve como um instrumento para alcançar objetivos maiores. As ações desenvolvidas no programa por meio da proposta de cada ambiente pedagógico favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam a permanência e a inclusão dos educandos na rede regular, sendo a avaliação contínua e processual, tanto dos profissionais envolvidos como das atividades desenvolvidas e do desempenho dos educandos. Serão participantes do processo avaliativo: representantes das Secretarias de Educação, da escola de origem e do Programa de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), bimestralmente quando se fará o feedback para posteriores intervenções.

### **3.2.8 - Estrutura do Ambiente de Informática**

**Horários:** Matutino e Vespertino

**Tempo de atendimento:** 01- 02 aulas semanais com duração de 2 horas

**Profissionais atuantes:** Instrutor de Informática/ Fonoaudiólogo/Pedagogo/ Terapeuta Ocupacional com tecnologia assistiva.

**Público alvo:** Multideficiências/ síndromes/ sequelados por paralisia cerebral/ deficiência intelectual.

## **4- REFERÊNCIAS**

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC / SEESP, 2005.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Enelivros, 2000.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. Porto Alegre, artes médicas, 1987.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação cívica, 1998.

GRASSI, Jânia Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. 2ªed. Curitiba: Editora IBIPLEX,2008.

HAYDT, R. C.C. **Avaliação do Processo de Ensino- Aprendizagem**. São Paulo: ed. Ativa, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: ed. Cortez,2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 1997.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.**  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALENTE, Ann Berger J. **LOGO Conceitos, Aplicações e Projetos.** São Paulo:  
McGraw-Hill, 1988.

VALENTE, J.A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação.**  
Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

## **ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MACEIÓ**

### **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

#### **DAS OFICINAS PRE-PROFISSIONALIZANTES**

### **Habilidades Gerais**

#### **1. HABILIDADES BÁSICAS**

##### **1.1. Segurança no trabalho:**

Conceito

Causa

Prevenção

Noção de primeiros socorros

##### **1.2. Higiene e saúde no trabalho:**

Vestuário (uso do uniforme)

Higiene pessoal

Doenças

Higiene dos materiais, equipamentos e local de trabalho

Cuidado no uso do computador

Noção de organização

##### **1.3. Documentos essenciais do trabalhador**

A importância do documento

Tipos: CPF, Carteira de Identidade, Título de Eleitor, Carteira de Reservista e outros

Como obtê-los

Como usá-los (cuidado)

#### **1.4. Noções sobre legislação trabalhista**

Contrato de trabalho

Jornada de trabalho

Direitos e deveres

Salários e remunerações

Faltas justificadas

Férias

13º salário

Licenças

A importância e funções dos sindicatos

#### **1.5. Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**

Executivo

Legislativo

Judiciário

#### **1.6. Direitos humanos**

Formação do povo brasileiro

Discriminação quanto a etnia, sexo, deficiência, religião, classe social e outros

## **1.7. Código Nacional de Trânsito**

Direitos e deveres do motorista

Direitos e deveres do pedestre

Regras básicas de trânsito

Faixa de pedestre

## **1.8. Meio ambiente**

Preservação

Reciclagem, reutilização e redução do lixo

Importância de ações coletivas para conservação e melhoria do meio ambiente

Poluição ambiental

## **2. HABILIDADES DE GESTÃO**

### **2.1. Preparação do profissional**

Característica do profissional

Habilidades do profissional

Profissão no mercado

### **2.2. Procedimentos adequados para busca de emprego**

Apresentação pessoal

Boas maneiras

Informações pessoais

Preenchimento de formulários

Elaboração de currículo

### **2.3. Relações interpessoais no trabalho**

Comportamentos

Atitudes

Hierarquia

Comunicação

Saber conviver com a diversidade e a pluralidade nos diferentes ambientes

### **2.4. O mercado de trabalho**

Trabalho autônomo

Emprego formal

Emprego informal

Emprego competitivo apoiado (Individual, Enclave e Equipe Móvel)

Empreendedorismo

Cooperativas

Microempresas

Oportunidades

Busca de qualidade profissional

Cursos

A importância dos estudos (resgate acadêmico)

## **2.5. Gerenciamento**

Tempo

Material e equipamento

Recursos Humanos

### **HABILIDADES ESPECIFICAS**

**ÁREA:** ALIMENTAÇÃO

Conteúdo: **AUXILIAR DE COZINHA**

**OBJETIVO:** Capacitar o aprendiz para auxiliar o cozinheiro na preparação de refeições em

restaurante de pequeno porte, bares domésticos, lanchonetes e outros locais.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** No mercado de trabalho, o aprendiz poderá ingressar no trabalho

competitivo tradicional, e apoiado, realizando tarefas com o apoio de um instrutor.

**DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO:** Os trabalhadores que atuam nesta área auxiliam o cozinheiro no preparo das refeições, temperam, refogam, assam, cozinham, fritam ou

tratam os alimentos de maneiras variadas, para atender às exigências do cardápio e do cliente.

Estrutura funcional e física da cozinha em uma empresa:

- Organogramas;
- Pessoal da cozinha;
- Cargos;
- Tarefas;
- Instalações;
- Mobiliário;
- Equipamentos;
- Utensílios;

Técnicas de trabalho de cozinheiro auxiliar:

- Organização do local de trabalho;
- Limpeza, corte e preparação dos alimentos;
- Limpeza, corte, desossa e conservação de carne, aves e peixes;
- Preparação intermediária dos alimentos (moer, ralar, cortar, liquidar, descongelar);
- Cozimentos básicos de verduras, massa, legumes, cereais, ovos, carnes, aves;
- Cozimento de alimentos em banho-maria, sob pressão;

Prática em sala ambiente.

Conteúdo: **DOCEIRO**

**OBJETIVO:** Capacitar o aprendiz para preparar compostas diversas, doces cristalizados e geléia; usando adequadamente os materiais, ingredientes e equipamentos; observando as medidas de higiene e segurança no trabalho.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** No mercado de trabalho, o doceiro poderá ingressar no trabalho competitivo tradicional, atuando em empresas do ramo; como autônomo, preparando e vendendo os produtos confeccionados.

**DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO:** O doceiro fabrica doces variados, misturando os ingredientes em doses adequadas, conforme a receita, valendo-se de aparelhos manuais e/ou elétricos para atender pedidos ou colocar à venda os produtos, podendo especializar-se na fabricação de um determinado tipo de doce.

Higiene pessoal e ambiental;

- Limpeza do ambiente;

- Uso de roupas adequadas e uniformes;

Estrutura física e funcional de uma cozinha:

- organização do ambiente , equipamentos e utensílios;

vigilância sanitária

- Característica organolépticas dos alimentos (sabor, cheiro, cor e consistência);
- Higiene alimentar;
- Contaminação alimentar;
- Conservação dos alimentos;
- Ingredientes utilizados na doceira:
  - Identificação;
  - Função;
  - Características;
  - Armazenamento e conservação;
- Uso correto de medidas:
  - Receitas;
  - Balança e outros instrumentos de medida
- Preparo dos doces:
  - Seleção e preparo das frutas, como: maçã, mamão, figo, abóbora, abacaxi, goiaba  
(compatíveis com a região e a safra);
  - Preparo de calda;
  - Execução de tarefas básicas no preparo de compostos, doces cristalizados e geléia;
- Técnicas de armazenamento e conservação de doces;
  - Esterilização dos vidros;
  - Fervura em banho-maria;
  - Fechamento com tampas;

- Embalagens variadas;
- Identificação com etiquetas (data de fabricação).

Conteúdo: **CONFEITEIRO**

**OBJETIVO:** Capacitar o aprendiz para preparo de bolos, doces e tortas; usando adequadamente os materiais, ingredientes e equipamentos; observando as medidas de higiene e segurança.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** No mercado de trabalho, o confeitoiro poderá ingressar no trabalho

competitivo tradicional, atuando em casas comerciais e especializadas na função; como autônomo, preparando e vendendo os produtos confeccionados.

**DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO:** O confeitoiro fabrica bolos, doces, biscoitos e outras guloseimas, misturando os ingredientes em doses adequadas, conforme a receita, valendo-se de aparelhos manuais e/ou elétricos para atender pedidos ou colocar à venda os produtos confeccionados.

Higiene pessoal e ambiental;

- Limpeza do ambiente;

- Uso de roupas adequadas e uniformes;

Estrutura física e funcional de uma cozinha:

- organização do ambiente , equipamentos e utensílios;

vigilância sanitária

- Característica organolépticas dos alimentos (sabor, cheiro, cor e consistência);

- Higiene alimentar;

- Contaminação alimentar;

- Conservação dos alimentos;

Ingredientes utilizados na doçeira:

- Identificação;

- Função;

- Características;

- Armazenamento e conservação;

Uso correto de medidas:

- Receitas;

- Balança e outros instrumentos de medida;

- Adaptação das medidas;

Confeção de doces, bolos e tortas:

- Preparo de massas (pão-de-ló, massas finas, massas para torta, massa básica);

- Preparo de recheios (baba de moça, creme francês, doce de ameixa, doce de coco, outros);

- Preparo de doces (tortelete, quindim, pavê, brigadeiro, sonho, pudim, suspiro);

- Preparo de coberturas (marshmallow, coco, suspiro, chocolate derretido e granulado,

glacê;

Decoração com fio de ovos, cereja, frutas, pasta de mel, flores de jujuba, pasta americana e outros;

Técnicas de acondicionamento e conservação de bolos, tortas e doces.

Conteúdo: **COZINHEIRO DE ALIMENTOS DIET-LIGHT**

**OBJETIVO:** Capacitar o aprendiz para preparo de receitas triviais de almoço, jantar e lanche do cardápio diet-light.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** No mercado de trabalho, o cozinheiro poderá ingressar no trabalho

competitivo tradicional, atuando em restaurantes e similares especialista nesta alimentação; ou

como autônomo, preparando em sua residência.

**DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO:** Os trabalhadores que atuam nesta área realizam o preparo das

refeições diet-light; de acordo com as exigências de cardápio e pedidos de clientes.

Higiene pessoal e ambiental;

- Limpeza do ambiente;

- Uso de roupas adequadas e uniformes;

Estrutura física e funcional de uma cozinha:

- organização do ambiente , equipamentos e utensílios;

vigilância sanitária

- Característica organolépticas dos alimentos (sabor, cheiro, cor e consistência);

- Higiene alimentar;

- Contaminação alimentar;

- Conservação dos alimentos;

Noção de gastronomia;

Sistema de medidas e de capacidade;

Técnica de trabalho:

- Limpeza e corte, desossa e conservação de carnes, aves e peixes;

- Preparação intermediária dos alimentos (moer, ralar, cortar, liquidificar);

Normas de higiene com os alimentos:

- Contaminação alimentar;

- Conservação e estocagem;

- Armazenamento;

- Legislação sanitária;

- Característica organoléptica dos alimentos (cor, sabor, cheiro e consistência);

- Congelamento;

Uso correto de medidas:

- Receitas;
- Balança e outros instrumentos de medida;
- Adaptação das medidas;
- Identificação dos alimentos, suas fontes e funções:
  - Alimentos condutores;
  - Alimentos reguladores;
  - Alimentos energéticos;
- Preparo de receitas triviais do cardápio diet-light:
  - Receitas de baixo teor calórico (almoço, jantar e lanche);
  - Molhos para saladas;
  - Sucos;
  - Massas;
  - Sanduíches;
  - Sopas;
  - Doces, tortas e bolos.

Conteúdo: **SALGADEIRO**

**OBJETIVO:** Capacitar o aprendiz para preparo de diversos tipos de salgados, utilizando

adequadamente os equipamentos e utensílios; observando as medidas de higiene e segurança.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** No mercado de trabalho, o salgadeiro poderá ingressar no trabalho competitivo tradicional, e/ou apoiado, atuando em restaurantes, bares, residências particulares ou em outros locais; ou como autônomo, com auxílio de seus familiares.

**DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO:** O salgadeiro prepara diversos tipos de massa, recheios e molhos na confecção de salgados fritos, assados ou fritos, valendo-se do uso correto de aparelhos manuais e/ou elétricos.

Higiene pessoal e ambiental;

- Limpeza do ambiente;
- Uso de roupas adequadas e uniformes;
- vigilância sanitária
- Contaminação alimentar;

Estrutura física e funcional de uma cozinha:

- Organização do ambiente, equipamentos e utensílios;

Uso correto de medidas:

- Receitas;
- Balança e outros instrumentos de medida;
- Adaptação das medidas;

Identificação dos ingredientes

- Função;

- Característica;

- Utilização;

- Armazenamento;

- Conservação;

Confeção de salgados;

Preparação de diversos tipos de massa:

- Massa cozida (cozinha, risole, croquete);

- Massa assada (esfirras, enroladinho, pizza e tortas);

- Massa podre (empada e tortas);

- Massa folheada (croissant, pastel);

- Massa fria (canapés);

Preparo de recheios (carne, frango, queijo, palmito, vegetais, camarão) e de molhos;

Modelagem e recheio dos salgados;

Assar e fritar os salgados modelados;

Técnicas de acondicionamento e conservação de salgados, congelamento e descongelamento.

## **ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MACEIÓ**

### **CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL**

**FUNCIONAL:** no sentido de que as habilidades (objetivos) propostas tenham função para a vida, que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo.

**NATURAL:** as situações de ensino devem ser naturais, evitando situações artificiais e estar de acordo com a idade do educando. Deve-se evitar infantilizar o jovem ou adulto.

O Currículo Funcional Natural é um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática a ser desenvolvida, como também uma filosofia e um conjunto de procedimentos. Propõe desenvolver habilidades funcionais (que tem função, são úteis) que estimulem às pessoas a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente, tornando-as mais independentes e produtivas. Nestas perspectivas as habilidades que poderão compor o currículo são irrestritas, desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler, escrever e calcular.

#### **PRINCIPIOS NORTEADORES:**

**A pessoa como centro** – Respeito intrínseco da pessoa humana;

**Concentração nas habilidades** – Os comportamentos inapropriados passem a ser coadjuvante e as habilidades o ator principal que detém a atenção e que esta esteja voltada para as possibilidades;

**Todos podem aprender** – O ser humano está orientado para a vida e para o desenvolvimento. As pessoas com deficiência podem aprender muitas coisas, porém o educador necessita analisar qual a melhor forma de ensinar, quais os melhores procedimentos, os melhores materiais.

**A participação da família no processo de aprendizagem** – O protecionismo deve dar lugar às funções de independência. A família e os profissionais devem interagir de forma harmônica, compartilhando técnicas e procedimentos, garantindo a generalização, para que os objetivos propostos sejam operacionalizados também no ambiente familiar.

### **ÁREAS DO CURRÍCULO FUNCIONAL:**

**COMUNICAÇÃO:** habilidade para compreender e expressar informações através de palavras faladas ou escritas, de linguagem gestual, digital e de sinais, expressões corporais, bem como de outras formas que levam à compreensão de emoções e entre as pessoas;

**AUTOCUIDADO:** habilidades que possibilitam a higiene pessoal, a alimentação, o vestuário, o uso do sanitário, etc.;

**VIDA FAMILIAR:** habilidades necessárias à funcionalidade no lar; ao cuidado com os pertences, com o ambiente doméstico e os bens da família; à participação nos trabalhos domésticos; ao estabelecimento de relações familiares, entre outras;

**VIDA SOCIAL:** habilidades para estabelecer trocas sociais; ter atitudes de respeito e bom relacionamento com vizinhos, colegas, amigos e membros da comunidade; para compartilhar e cooperar; respeitar limites e normas; fazer escolhas; controlar impulsos; resistir às frustrações, etc.;

**AUTONOMIA:** habilidades para fazer escolhas; tomar iniciativa; cumprir planejamento; atender aos próprios interesses; cumprir tarefas; pedir ajuda; resolver problemas; defender-se; buscar apoio; empreender, etc.;

**SAÚDE E SEGURANÇA:** habilidades para cuidar da saúde; evitar doenças e acidentes; cuidar da segurança; tomar atitudes que visem ao bem estar, conhecimentos relativos à sexualidade, comunicar necessidades; pedir ajuda, etc.;

**FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:** habilidades relacionadas à aprendizagem dos conteúdos de leitura, escrita e cálculo;

**LAZER:** habilidades para desenvolver interesses e participar de atividades de entretenimento individual e coletivo, considerando a faixa etária, o nível sócio-econômico e o ambiente cultural e comunitário; comportar-se socialmente; compartilhar; completar atividades e cooperar nas oportunidades de lazer;

**TRABALHO:** habilidades para realizar atividades laborativa em tempo parcial ou total, cooperar; tomar iniciativa, administrar o salário, aceitar hierarquia, as próprias limitações e as dos demais; realizar as atividades o mais independentemente possível

## **METODOLOGIA**

Uma metodologia que se adequa ao trabalho com os educandos com comprometimento cognitivo mais acentuado é o método em Análise de Tarefas. É um sistema de observação e de avaliação de acordo com o desenvolvimento do educando, evitando colocá-lo em tarefas demasiado difíceis (frustração) ou demasiado fáceis (desinteresse). Baseia-se nos seguintes princípios:

- Subdivisão das situações de aprendizagens nos seus componentes;
- Organização seqüencial das tarefas;
- Aproximação sucessiva dos objetivos, por ordem de complexidade;
- Estruturação seqüencial até atingir o comportamento esperado, evitando o insucesso.

Baseando-se na Análise de Tarefas o problema pode ser imediatamente percebido, possibilitando ações imediatas, construindo novas seqüências, subdividindo a tarefa subtraindo a complexidade, etc.

**Recursos:**

Escova de dente;

Creme dental;

Sabonete;

Pente;

Desodorante;

Toalha;

Roupas;

Calçados;

Revistas;

Aparelho de som;

Aparelho de DVD;

Televisão;

CDs;

DVDs;

Jogos pedagógicos

Talheres adaptados;

Antiderrapantes;

Giz de cera, tintas, lápis de cor, pincéis

Pratos com ventosas.