

INCLUSÃO

Fácil acesso à difícil permanência



Pedro & João
editores

Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
Wony Fruhauf Ulsenheimer
(Organizadores)

INCLUSÃO

Fácil acesso à difícil permanência



Pedro & João
editores

Copyright © das autoras e autores

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

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz; Wony Fruhauf Ulsenheimer (Organizadores)

Inclusão: fácil acesso à difícil permanência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 156p.

ISBN 978-85-7993-831-3 [Impresso]
978-85-7993-832-0 [Ebook]

1. Inclusão escolar. 2. Uso de tecnologias. 3. Avaliação de alunos com deficiência. 4. Neurociência. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

Créditos da Capa- Ilustração: Cleiton Aparecido de Araújo Afonso.

Figuras: Freepik: Vetores, Fotos de arquivo e downloads PSD grátis <https://br.freepik.com>; Shutterstock <https://www.shutterstock.com/>

Capa: Andersen Bianchi.

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Ana Estela Brandão Duarte	
APRESENTAÇÃO	9
Ana Estela Brandão Duarte Wony Fruhauf Ulsenheimer	
<i>Capítulo 1</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MESTRADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO DISCURSO À PRÁTICA	11
Ana Estela Brandão Duarte	
<i>Capítulo 2</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR	25
Wony Fruhauf Ulsenheimer Marlenildes Lima da Silva (Bid Lima)	
<i>Capítulo 3</i>	
OBSERVAÇÃO DAS TAREFAS AVALIATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR FRENTE AO ALUNO COM TEA (SÍNDROME DE ASPERGER)	39
João Wagner Martins	
<i>Capítulo 4</i>	
CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UM LEVANTAMENTO EM LONDRINA- PR E REGIÃO	55
Diogo Janes Munhoz	

Capítulo 5 AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NAS SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR Monica Isabel Dielle Viana	67
Capítulo 6 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SOB UM NOVO OLHAR DIFICULDADES E PERSPECTIVAS Albertina Oliveira de Lima	83
Capítulo 7 TRABALHO DOCENTE NA SOCIOEDUCAÇÃO COMO PRÁTICA RESTAURATIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO Ana Kaline Lopes Soares	101
Capítulo 8 DA TEORIA À PRÁTICA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LIBRAS Manoel Anório Apolônio Filho	109
Capítulo 9 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA Roberta Iael da Costa	119
Capítulo 10 CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR Cleiton Aparecido de Araújo Afonso	133
Capítulo 11 NEUROCIÊNCIA E A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO Verônica Rosa Pereira	145

PREFÁCIO

Ana Estela Brandão Duarte

Na atual modernidade, cada vez mais sentimos a necessidade de incentivar a discussão científica sobre a racionalidade e centralidade a Educação especialmente na Educação Inclusiva, bem como, de sua missão social, num processo reflexivo, comunitário e educacional.

Neste caminho educativo, democrático e sob uma ótica de uma educação Inclusiva, caminham autores diferenciados e diversos refletindo sobre seu papel e do “outro”, em uma coletividade aonde os saberes estão além dos muros das escolas .Entre o paradigma pedagógico do ensino e aprendizagem dentro de uma visão globalizada, ressalta em gestão diferenciada de mundo e de concepções, mais acerca da contemporaneidade

Diante das dificuldades estruturais, procedimentais e atitudinais, decorrentes de políticas generalistas e sobretudo excludentes, o desafio da sobrevivência e da adaptabilidade da escola inclusiva passa pela relação escola-Família e sociedade, neste jogo educativo, reflete a construção de uma nova identidade acadêmica, social, tecnológica e profissional diante de uma política cultural diferenciada.

Não obstante, no decorrer da experiência do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Columbia Paraguai, aonde sou professora, emergiu a multiplicidade de olhares, potencializados pela complexidade da realidade educacional Inclusiva brasileira, que resultaram em artigos científicos com o mesmo foco, tessiturado com temas diferenciados, numa convergência clara, na área de formação Docente, Tecnologia educacional e Gestão Pedagógica.

Desta variedade ressalta a centralidade do ato educativo, como uma afirmação e projeto, ora de produção cultural, social, acadêmica e educacional, dando ênfase a ideia que permeia a sociedade enxergar o outro em sua totalidade como pessoa. Neste poliedro da Educação construído de forma facetada e impositiva dentro da Educação brasileira. Historiamos de forma diferenciada um olhar para a Educação Inclusiva

O leitor no decurso de sua leitura desta obra percorre um desalinamento do objeto real, na subjetividade esfíngica da temática dos estudos realizados. A seleção advinda das inquietações pedagógicas dos autores e de suas experiências consolidadas, em projetos educacionais e intervenções formativas, inovadoras, estruturantes espelha uma investigação científica atual rigorosa e fundamentada com embasamento científico com seus teóricos e autores.

O temas atravessam comungam com a ideia de educação Inclusiva sob a ótica de uma linha humanista e sistêmica, configuradas nos seguintes temas, e capítulos: **1- A Formação do professor de mestrado para educação inclusiva: do discurso à pratica, 2- Formação docente: Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior, 3- Observação das tarefas no ambiente escolar frente ao aluno com TEA(Síndrome de Asperger), 4- Caracterização do Atendimento Educacional Especializado para Altas habilidades/Superdotação: Um levantamento em Londrina-PR, 5- Avaliação de Alunos com Deficiência Intelectual nas Salas de aula do ensino Regular, 6- Deficiência Intelectual sob um novo olhar Dificuldades e Perspectivas, 7- Trabalho docente na sócio-educação como prática restaurativa: Um diálogo necessário, 8- O uso das Tecnologias na Educação Inclusiva: Um recurso Pedagógico no ensino de Libras, 9- Principais dificuldades encontradas nas Escolas sobre Educação Especial e Inclusiva, 10- Construção de Ferramenta Educacional no Âmbito Escolar, 11- Neurociência e a prática educativa de Jovens e Adultos na perspectiva da Inclusão.**

A oportunidade única de ver agrupados em um só volume estes artigos científicos possibilita uma leitura de referência em relação a Inclusão de todos(as), agregadora desta investigação dessemelhantes, nas abordagens metodologias, porém equivalentes no predomínio do estudo de caso, na qualidade da escrita e na procura de respostas ,para as questões investigadas, que perduram pela pujança de estratégias de ensino e aprendizagens significativas e construção de competências ,habilidades e cidadania numa visão holística e Inclusiva.

APRESENTAÇÃO

Ana Estela Brandão Duarte
Wony Fruhauf Ulsenheimer
(Organizadoras)

Este livro trata de problematizar, refletir e analisar um olhar sobre a inclusão escolar, como um processo político-educacional, que se intensifica na sociedade atual. A partir de tal objetivo, nossa intenção é mostrar uma coletânea de artigos produzidos por alunos de mestrado e doutorado da Universidad Columbia del Paraguay, sediada em Assunção no Paraguai por intermédio do Instituto Ideia, tentando um novo mostrar um olhar diferente o processo de como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo – a globalização – de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes.

A produção do conhecimento exposto neste material surge a partir das práticas de ensino na disciplina “Educação e Tecnologia”, ministrado pela professora Dra. Ana Estela Brandão Duarte, na referida Universidad, através de uma proposta de estimular a aprendizagem a partir do uso de tecnologias, afim de incluir os alunos com deficiências salientando a todo momento que nem todo aluno aprende da mesma maneira, com atividades reflexivas que trouxeram aos mestrandos e doutorandos um olhar crítico em relação ao tema proposto “inclusão”.

Portanto, este livro tem como visão central a discussão de que não se trata mais de integrar apenas os sujeitos, mas de incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade. Assim, este estudo partiu do entendimento de que a inclusão escolar, como uma estratégia, estaria implicada diretamente com a “nova” ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social. Nessa “nova” ordem social, parece que se criam as condições de possibilidade para dar-se uma visibilidade às comunidades e gerenciar os sujeitos, tornando-os autônomos e empresários de si mesmos.

Para desenvolver essas questões, organizamos este livro em 10 capítulos que ousamos chamar: “Inclusão: fácil acesso a difícil permanência”.

Procuramos apontar algumas possibilidades como desejo central a mudança sob um olhar social e educacional para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), para reconstruir uma nova forma de pensar a partir de nossas ações.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MESTRADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO DISCURSO A PRÁTICA

Ana Estela Brandão Duarte¹

Introdução

Vivemos um momento em que mundialmente se discursa na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. Compreendemos que a legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades, diferenças ou dificuldades. Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Tendo em vista a perspectiva da educação para todos, entendemos a inclusão educacional como um processo permanente que vai além do paradigma da integração (SASSAKI, 2009). Portanto, compreende esforços a fim de minimizar e/ou erradicar atitudes de exclusão no ambiente escolar.

No Brasil, a primeira década do século XXI foi fundamental para a afirmação da educação como um direito de todos. Houve reconhecimento da necessidade de garantia desse direito, indistintamente e independentemente de origem social, cultural, pertencimento étnico-racial, orientação sexual, condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras.

Afirma Sasaki (2009, p. 1):

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana –

¹ Doutora em ciências da Educação, mestra em Educação e Coordenadora de Polo MEC/CAPES. Professora de Pós-Graduação pela FAP/FIP/Professora de Formação Docente pela UNADES/PY, Professora de Tecnologia na Educação Universidade Columbia/PY, Membro do conselho Científico da Unicervidade de Almeria/Espanha

composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Dessa forma, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência² implica em identificar e remover barreiras³ diversas. Dentre elas, as barreiras atitudinais presentes no processo de formação inicial docente. Defendemos aqui uma formação que possibilite a construção de uma cultura escolar inclusiva. É preciso que os futuros professores tenham uma orientação inclusiva, para que possam combater atitudes discriminatórias, acolher a todos os seus estudantes e defender os seus direitos à educação. Para Mantoan (2001, p.57), “as barreiras se materializam na recusa em reconhecer e defender este valor, por meio de comportamentos, reações, emoções e palavras”, representadas nas barreiras atitudinais, procedimentais e reais.

É nesse contexto que uma reflexão sobre a formação inclusiva do aluno-professor que cursa mestrado torna-se tema relevante de estudo. Os currículos dos cursos de graduação, particularmente os dos cursos de Licenciaturas, têm sido capazes de formar seus alunos para uma educação inclusiva? É preciso, ainda, considerar que as reflexões iniciais são ínfimas diante de um desafio muito maior.

Compreendemos que os primeiros momentos de formação do aluno-professor de Mestrado devem proporcionar as bases, as ferramentas com as quais o mesmo irá dar início ao seu modo de aprender a ensinar os estudantes, independente das suas condições físicas e sensoriais e, ao mesmo tempo, de solidificar a sua prática pedagógica (SANTOS, 2009).

² Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Portanto, a pessoa com deficiência, o estudante com deficiência, não é deficiente (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ONU, 2006).

³ Barreira é “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. São classificadas em barreiras físicas e comunicacionais. (Brasil, Lei nº. 098, Capítulo II, Item II). Já as barreiras atitudinais foram trazidas em documentos internacionais: Declaração de Cave Hill (1983), Declaração de Pequim (2000), Declaração de Madri (2000) (GUEDES, 2007).

Segundo Santos (2003), o como fazer (uma compreensão restrita da Didática) e o para quem fazer (subsidiado por conhecimentos do campo da Psicologia) foram, durante muito tempo, os principais questionamentos na condução dos processos de inclusão. Entretanto, ainda de acordo com Santos (2003), o porquê fazer tem sido pouco considerado nesse debate.

Nesse sentido, os cursos de Licenciaturas têm o desafio de incorporar nos programas de formação, componentes curriculares, metodologias e práticas que contemplem os anseios de uma formação inclusiva, enfatizando atitudes e reflexões coletivas.

Assim, no presente artigo, nos propomos a relatar algumas ações realizadas por alunos de mestrado atualmente docentes do ensino fundamental em várias regiões do Brasil FOP, visando à formação inclusiva de futuros mestres.

A implementação de tais ações tem origem nas inquietações diante das diferentes situações pedagógicas observadas cotidianamente na nossa atuação profissional especificamente como professora de mestrado e doutorado e nas experiências de inclusão e exclusão vivenciadas em escolas, e compartilhadas pelos estudantes durante o momento das aulas de tecnologia na educação.

Educação inclusiva e a formação do professor (a) de estudantes do mestrado

No âmbito escolar, a inclusão nos remete à ideia de ações que oportunizem acesso, aprendizagem e permanência a todos os estudantes, independentemente de suas condições. A discussão em torno desse tema tem ganhado destaque mundial, impulsionada por eventos internacionais que reúnem vários países num esforço conjunto para delineamento das bases fundantes da educação para todos. Um desses importantes eventos foi a Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizada em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, que teve como resultado a produção da Declaração de Salamanca. O documento é extenso e, de forma concisa, defende o reconhecimento às diferenças, que devem ser atendidas para a promoção da aprendizagem de forma justa e igualitária para todos.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, que foi realizada em 1999 e promulgada no Brasil em 2001, reafirmou que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p. 2).

Podemos ainda citar, como exemplos de documentos internacionais em defesa da educação inclusiva, a Declaração de Madri (2002), a Resolução 45 da ONU (1991) e a Declaração de Sapporo, no Japão (2002).

Na esteira desses debates, o Brasil vem implementando políticas públicas para se adequar ao novo paradigma da inclusão. De acordo com Silva (2016), várias foram as iniciativas do governo para a promoção de uma educação inclusiva. Entretanto, a autora destaca como um marco para a educação do estudante com deficiência a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9.394/96) em 1996, que reforçou a obrigatoriedade da promoção da educação para todos e apontou para a necessidade de investimentos na formação de professores, para lidarem com as diferenças em sala de aula.

O artigo 59, inciso III da quinta edição da LDB, informa que:

Os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2010, p. 44).

Contudo, será que os investimentos na formação inicial e continuada de professores têm lhes assegurado essa capacitação, permitindo que exerçam, de forma coerente e digna, aquilo que exige a lei? Quando o assunto é a Matemática, as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua lida diária parecem assumir um aspecto ainda mais árido.

Os professores têm encontrado dificuldades para administrar seu trabalho em classes na qual os estudantes têm ou não deficiências. Porém, os desafios se intensificam ainda mais quando ele não recebeu,

na formação inicial, conhecimentos que abordam aspectos da diversidade e da inclusão. Um exemplo é traduzido no momento do estágio em que o aluno-professor percebe a presença de estudante com deficiência na escola e, não raras vezes, revela um sentimento de medo, por ser a primeira vez que se informa sobre o assunto.

Mantoan (2003, p. 17) já nos apontou, nos seus estudos, que a inclusão educacional abala a identidade escolar, principalmente dos professores que, muitas vezes, têm uma concepção de aluno “ideal” construído socialmente. Afirmou a autora:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Desta forma, tal formação deveria vir logo no início dos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada. Nas licenciaturas, uma maneira de iniciar esse processo seria a discussão em torno da estrutura curricular para adequá-la a essas necessidades. Nesse momento, os docentes voltados à área da Educação têm papel crucial para propor e, muitas vezes, lutar por mudanças na grade curricular e/ou ementas das disciplinas. Há momentos em que a luta é árdua porque exige romper com as barreiras atitudinais de preconceito, estigmas e indiferença em torno do estudante com deficiência, barreiras que são criadas e fortalecidas socialmente.

Nessa direção, esse texto pretende apresentar algumas falas realizadas por docentes do curso de mestrado na Universidade Columbia no Paraguai com destaque para uma experiência realizada na disciplina Tecnologia da Educação. O objetivo das ações é proporcionar aos estudantes, professores nas diversas regiões do Brasil, experiências que possam prepará-los para práticas educativas inclusivas.

Se pretendemos que a Educação Inclusiva não seja um simples ‘receber’ o aluno com deficiência, mas, para além disso, contribuir para que ele se sinta, de fato, sujeito de direito, precisamos identificar barreiras e desenvolver saberes docentes inclusivos. Não parece justo que cobremos do professor atitudes inclusivas, se nós, seus formadores, sequer nos esforçamos para ajudá-los ao menos no mestrado. A universidade precisa servir de exemplo no trabalho que ela desenvolve na formação de seus estudantes.

Naturalmente não estamos afirmando que somente a formação universitária ensinará tudo ao futuro professor. Os saberes docentes constroem-se na prática diária. Entretanto, de acordo com Perrenoud (2001), a formação inicial deve fornecer os recursos básicos para essa prática. Nossa intenção é deixar pistas para pensarmos quais os saberes necessários para se conduzir o processo de construção do conhecimento dos professores em formação, reconhecendo a importância desse agente educacional na construção de escolas mais inclusivas.

De acordo com Sasaki (2009) a formação inicial para a docência deve levar em conta a inclusão educacional, compreendida como um processo bilateral no qual, os professores (formadores e em formação) e os demais atores educacionais buscam, em parceria, equacionar barreiras, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ações inclusivas na visão de Professor (a) que cursam Mestrado

Philippe Perrenoud (2002), ao elencar as qualidades que deve ter um professor 'ideal' na visão de Morin, complementa tais qualidades com duas posturas, que servem bem aos propósitos desse texto: a prática reflexiva e a implicação crítica. De acordo com este autor

A prática reflexiva porque nas sociedades em **transformação**, a capacidade de **innovar**, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma **reflexão** sobre a **experiência**, favorecendo a construção de **novos saberes**. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no **debate político sobre a educação** [...] (PERRENOUD, 2002, p. 15).

E por que essas tais condutas interessam à nossa discussão? Porque se conseguirmos formar professores com uma visão aberta da Educação Inclusiva, assunto que não tinha destaque em tempos passados, estaremos em processo de **transformação**, podendo trazer **inovações** no fazer pedagógico. A disponibilidade dos professores para o debate em torno do assunto poderá trazê-los à **reflexão** de suas **experiências** ou, no caso de licenciandos, de suas futuras **experiências**, culminando, talvez, em novos **saberes** docentes. E, para finalizar, apropriar-se de conhecimentos que possam ajudá-lo a promover uma educação inclusiva.

Em se tratando de Educação Inclusiva, particularmente no curso de mestrado em educação na cidade Assunção no Paraguai, temos tentado, na medida do possível, atender às determinações legais dentro de uma disciplina tessiturando com as tic's. Dentre elas está a resolução número 2 de 1^o de julho de 2015, que determina as diretrizes nacionais para licenciaturas. Uma passagem desse documento que merece destaque por tratar da inclusão está no inciso II, do parágrafo 5^o, do artigo 3^o e diz o seguinte sobre a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

E em que tipo de ação se traduzem nossos esforços para provocar mudanças nas atitudes/olhares destes alunos em relação à Educação Inclusiva? A oferta dessas disciplinas no curso de mestrado em tessitura as Tic's representam um avanço no cumprimento legal e no compromisso da instituição com a formação de seus estudantes. Entretanto, é necessário salientar que a temática em questão deve ser abordada como tema transversal, de forma interdisciplinar, o que ainda representa um desafio.

Desta forma, além das disciplinas citadas, alguns professores durante o curso de Mestrado estão implicados em projetos institucionais inovadores para uma formação inclusiva. Isso nos possibilita compartilhar experiências, repensar e implementar a proposta do curso e levar novas experiências as diversas regiões do País.

A seguir, apresentaremos uma experiência na disciplina Educação e Tecnologia, como forma de ilustrar como tem sido realizada a formação dos futuros professores no que tange à Educação Inclusiva.

O Professor Navegador do Conhecimento

A disciplina Educação e Tecnologia é oferecida logo no segundo módulo do curso de Ciências da Educação na Universidade Columbia do Paraguai. Dessa forma, praticamente todos os ingressantes não

têm clareza do que vem a ser Tic's na educação, logo pensam que são os aparelhos tecnológico apenas. Para muitos, o próprio termo é desconhecido e o primeiro contato se dá na Escola linchando aos aparelhos tecnológicos.

A metodologia que adotei foi fragmentar a disciplina em uma visão sistêmica após apresentar as ideias gerais subjacentes ao campo da Tics, as aulas passaram a ser dedicadas ao estudo de suas tendências. Entretanto, não tínhamos o interesse de que as aulas fossem puramente teóricas, somente com leituras de artigos, apresentação sistematizadas. Isso era importante, mas pensamos em uma rota alternativa que possibilitasse alguma vivencia prática daquilo que pretendíamos tratar. A ideia era criar uma provocação para despertar o interesse pelo tema.

Nesse sentido, a provocação foi feita sempre de forma que os alunos, em grupos, estivessem diante de uma situação que poderia ocorrer em sala. Para tratar, por exemplo, de investigações em sala de aula do curso de mestrado na Universidade Columbia da República do Paraguai, propusemos aos alunos resolverem algumas atividades que, guiadas por nós, pudessem se configurar como investigações. Foi uma aula prática. Eles sabiam poucas teorias sobre investigação. Como tarefa em sala foi postado para os alunos um artigo que discutia investigações sobre tecnologia ia na educação intitulado “Investigações na escola sobre uso das Tic's”.. O desafio era encontrar uma ferramenta que permitisse a todos os alunos resolverem a questão que fora postado em sala possibilitando a aprendizagem.

Para isso, foram disponibilizados aos grupos como produzir texto com os temas apresentado durante as aulas, e que todos teriam que aparecer e dá um depoimento. Durante o trabalho os grupos faziam barganhas de materiais. E iriam as ruas da cidade de Assunção fazer entrevista sobre a nova visão de educação Inclusiva e uso das tecnologias os grupos teriam livre arbítrio para escolherem qualquer pessoa, no entanto deveriam dizer o porquê da escolha.

Antes do início dos trabalhos, vários perguntaram: como é que eu vou fazer? Nunca filmei nada não sei como é, será muito difícil, essa resistência é normal, pois implica no novo. Respondíamos que se fosse para darmos a resposta, não seria desafio. Queríamos mesmo colocá-los diante de uma situação inusitada, para a qual eles não haviam se preparado. Uma parte importante e que pode tê-los encorajado foi o

nosso esclarecimento sobre o fato de que não julgaríamos os trabalhos como bons ou ruins. Queríamos discuti-los. Em uma folha de papel almaço, ao final, o grupo deveria explicar como os membros pensaram para chegar à sua ferramenta. Os grupos discutiram bastante e todos chegaram a uma ferramenta julgada adequada.

Para tratarmos da temática de inclusão, inicialmente, conversamos com a turma sobre suas experiências, anseios e curiosidades acerca da Educação Inclusiva e a contribuição das tic's. Foi um momento rico de debates, os estudantes se inquietaram trazendo novos questionamentos.

Pedimos que se imaginassem preparando uma aula, na qual seria solicitado aos seus alunos ideias novas para uma aula diferenciada. Considerando que na turma havia alunos com dificuldades e resistência no uso das tics todos teriam que se ajudar e tentar o novo.

O grupo 1, composto por Isa, Manoel, Rute, Carlão e Roseli⁴ explicaram sua ferramenta da seguinte maneira:

Com o objetivo de explicar ao aluno, entrevistamos algumas pessoas mais saiu horrível, não somos profissionais, a experiência foi muito boa e podemos levar para nossa escola, mas não sei se saiu boa a apresentação na ocasião reinventou todo o programado, o que nos enriqueceu de experiências novas⁵

Embora tenham usado recursos do seu telefone para a facilitação de estímulos ainda se mostram resistentes ao uso da tic's para a inclusão, mas disseram que era mais fácil a inclusão do que imaginavam.

O grupo 2, composto por Sophia, Ana Lucia, Matheus, Joana e José explicaram sua ferramenta assim:

1º passo – Montamos e organizamos a câmera do celular, entendemos a proposta que era para usarmos as ferramentas que tínhamos em mãos

⁴ Os nomes que identificam os estudantes dos grupos são fictícios, em respeito ao direito ao anonimato. Os trechos em itálico são transcrições de respostas.

⁵ Novas-Surgimento de algo que foi resignificado.

2º passo – Montamos várias vezes e conseguimos um cego, durante nosso passeio a procura de alguém para entrevista não foi intencional, mas, aconteceu, para a entrevista. Portanto, utilizamos esse procedimento para que a pessoa com deficiência visual associe melhor a nossa proposta e mostramos a importância desse meio de comunicação.

Conclusão: Para a resolução do problema, os deficientes⁶ foram apenas ousados, mas conseguiram o que a minha proposta vislumbra que era o desafio de trabalhar com o que já temos afundando as pessoas entenderem que existe apenas pessoas diferentes.

A ideia subjacente a essa ferramenta é muito próxima daquela do grupo 1. Contudo, o grupo explica mais claramente como eles imaginaram o uso da ferramenta e, além disso, explicitaram a importância dos quando as autoras consideram que esse tipo de estímulo “um dos principais canais de aquisição de informações para esses aprendizes”.

O grupo 3, formado por Leo, Gabi, Pedro e Dayana, apresentou a ferramenta telegran e escreveu muito pouco sobre como pensaram.

Nossa ideia foi fazer uma tessitura com uma nova forma de comunicação para que o as pessoas possam conseguir identifica e as pessoas com deficiências tenham mais uma forma de comunicação.

Entretanto, uma discussão interessante surgiu quando os grupos mostraram suas ferramentas e seus argumentos em favor delas. Um aluno do grupo 3, disse o seguinte:

*O grupo não tinha entendido que o trabalho deles era bom acharam que passar já vai entender que as novas tics **surgiram** para ajudar a não ser inimigo do grupo, não tinha entendido que o trabalho deles era bom acharam que o foram o pior das apresentações e ainda disseram que foi a pior apresentação.*

Nesse momento nós intervimos e sugerimos que ele pensasse de outra forma. O trabalho do seu grupo não era pior nem o melhor Era

⁶ Esclarecemos que a nomenclatura utilizada deve ser estudante com deficiência.

diferente e tão importante quanto qualquer outro. Argumentamos que se a mesma questão fosse apresentada a uma pessoa que estivesse iniciando seus conhecimentos em filmagem, e para a qual quiséssemos somente avaliar sua capacidade para reconhecer formas e contar, por exemplo, esta ferramenta seria perfeita. Para nós era importante que o mestrando percebesse que sua ferramenta poderia 'fazer diferença' na aprendizagem do aluno com qualquer tipo de deficiência.

A realização dessa atividade contribuiu para que os alunos, professores, construíssem possibilidades de trabalhar de forma inclusiva. O desafio os colocou diante da possibilidade da construção de novos saberes, despertando neles uma capacidade criativa e crítica. Ao mesmo tempo os colocou diante de uma situação do 'não saber', traduzida pela pergunta 'como é que eu vou fazer?', revelando a necessidade da formação da concepção de uma educação inclusiva e de metodologias acessíveis.

Ao propormos o desafio, não tínhamos como objetivo a criação, pelos alunos, de ferramentas que servissem de modelo para a Educação Inclusiva, mas, sim, despertar neles a tomada de consciência dos desafios que são postos nas práxis, compreendida como prática transformadora. Cabe destacar que, intencionalmente, propusemos essa atividade antes de oferecer aos alunos o contato com a literatura referente à Educação Inclusiva, garantindo-lhes, assim, a possibilidade de refletirem sobre suas respostas, experiências, concepções e possíveis estigmas em torno da questão.

O fechamento da atividade, terminou gerando a criação de um aplicativo por um dos alunos, ocorreu com o estudo e reflexão de algumas pesquisas científicas na área da Educação Inclusiva, o que possibilitou, aos professores, fazerem um contraponto com os conhecimentos que inicialmente traziam e com os conhecimentos construídos a partir do desafio. Constataram que a preocupação dos professores em organizar acessivelmente as suas aulas, colabora para a aprendizagem de todos os estudantes (com e sem deficiências).

Assim, a construção de estratégias que visem à inclusão escolar deve ser considerada e implementada para todos os sujeitos envolvidos no ambiente educacional e não apenas para aqueles que declaram ter uma deficiência.

Conclusão

Retornamos à questão apresentada no início deste artigo: O curso de Mestrado, em Ciência da Educação na disciplina Educação e tecnologia tem contribuído, têm sido capazes de formar seus alunos uma maior discussão e reflexão para uma educação inclusiva de fato? Acreditamos que ainda não. Porém, cabe destacar que esforços então sendo evidenciados nesse sentido, à medida que os professores formadores se implicam na elaboração de um programa de formação que atenda aos anseios de uma educação plural democrática.

Nota-se que houve um grande avanço nas instituições de ensino para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo com que os professores buscassem novos paradigmas e novas formas de ensinar, a fim da inclusão de todos no ensino regular, melhorando a autonomia e independência desses alunos. Cabe ao professor realizar seu trabalho voltado ao direito da igualdade e de oportunidade a todos, o que não exige um único modo de educar, mas o de poder oferecer a cada indivíduo o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades. Formar um ensino que respeite a diversidade das pessoas e aprender com isso, usufruindo de conhecimentos construídos por cada um na perspectiva de um crescimento interpessoal, pois a possibilidade de aprendizagem dessas pessoas está diretamente relacionada ao intuito de aprender, estimulado pelo professor e por todos os sujeitos que se relacionam, possibilitando a aquisição de novas funções cognitivas que será essencial para sua trajetória escolar, independente de suas necessidades e/ou capacidades.

A inclusão implica uma mudança nas políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, formando um ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação. Para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades. É também essencial que o professor busque especializações para mediação desse trabalho de forma que garanta um esforço voltado à qualidade de vida dos educandos e transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, onde

haja o respeito mundo diante da diversidade e das diferenças. Para que o processo de inclusão realmente aconteça é importante que haja a integração sócio-afetiva e que a escola reestruture seu Currículo, respeitando e se adequando às características de cada aluno, dando-lhes oportunidades e visando um ambiente inclusivo em busca de objetivos comuns, afinal a escola não é homogênea. Por fim, nota-se a importância do professor nesse processo, pois é através dele que os alunos aprendem a conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades, o que existe são diferenças que precisam ser superadas.

A formação acadêmica dos estudantes é compreendida como um processo que pode contribuir para o fortalecimento de práticas de inclusão se a base for fundamentada com experiências e orientações inclusivas, como as relatadas neste artigo.

Assim, a formação profissional, seja ela do estudante, do futuro profissional ou do profissional, se dá segundo valores e crenças construídos ou reforçados ao longo do processo de formação inicial e de formação em serviço. Revela-se na atitude, na forma de agir, pensar e atuar na sociedade.

Referências

BRASIL. **Declaração de Madri** (2002). Disponível em: <http://www.bancode escola.com/madri.htm> (Acesso em: 13/10/2015).

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, 2001, 6 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015, 16 p.

FERNANDEZ, Solange Hassan; HEALY, Lulu. A inclusão de alunos cegos na aula de Matemática: explorando área, perímetro e volume através do tato. **Bolema: boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 37, p. 1111 – 1135, dezembro, 2010.

FERNANDEZ, Solange Hassan; HEALY, Lulu. Ensaio sobre a inclusão em Educação Matemática. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 10, p. 59 – 76, junho, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

PERRENOUD, Philippe. et al. A formação dos professores no século XXI. In: **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238f.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SILVA, Marcilene Magalhães. **Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

Capítulo 2

FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Wony Fruhauf Ulsenheimer¹
Marlenildes Lima da Silva (Bid Lima)²

INTRODUÇÃO

O assunto abordado sobre alunos com necessidades educacionais especiais³ ainda é bastante polêmico, tendo em vista que ainda é restrita a produção científica sobre o assunto. A formação dos professores também, não abrange a toda diversidade como deveria dentro das universidades. Nesse sentido, este trabalho acadêmico é fruto de uma inquietude em relação a formação desejada para o professor do Ensino Inclusivo, neste sentido este trabalho vem a contribuir através da explanação da história e as legislações que asseguram a Educação Inclusiva, para permita o entendimento do caminho percorrido durante o processo, para isso far-se-á um relato sobre a inclusão no Brasil que teve seu início a partir da constituição federal de 1988. O perfil do professor e a sua atuação frente ao aluno com necessidades educativas especiais, e de que forma a escola e o professor devem se preparar para receber esse aluno, sempre se certificando de que não desencadeará preconceitos, e esses não impeçam a inclusão efetiva do mesmo, o professor além de estar preparado teoricamente para receber o aluno especial, necessita ter o suporte da instituição, dos colegas e de outros profissionais especializados, para isso faz-se necessário um ambiente colaborativo onde possa colocar seus receios e necessidades e por fim ter um parecer no que diz respeito a inclusão como conceito e educação

¹ Mestre em Ciências da Educação (COLUMBIA-PY). Docente UNIFAAHF e PM-LEM-BA.

² Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, graduanda em Letras Francês, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade de Patrocínio) e Mestranda em Educação pela Universidade de Columbia, em Assuncion [Paraguai].

³ Podendo ser pessoa com deficiência, ou qualquer outra dificuldade de aprendizado.

especial como uma modalidade de ensino significativo, uma avaliação efetiva do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, o público em questão. Conforme os níveis de ensino crescem as práticas e palestras educacionais se tornam mais raras em relação ao assunto. Algumas iniciativas privadas procuram custear as ações das comunidades universitárias e dos professores, mas ainda é necessário repensar os objetivos e modelos de ensino, em todos os níveis, garantindo assim a permanência desses alunos no ensino superior. É necessário que professores que consigam atuar, tenha conhecimentos pertinentes, que seja seguro de suas ações, com atitudes reflexivas perante as práticas inclusivas. A reforma se concretizara pelos docentes que são os verdadeiros agentes reformadores dessa mudança.

Em busca de algumas respostas em relação a formação docente voltado para o ensino inclusivo, foi possível perceber que não existem muito estudos bibliográficos que se elenca o tema de formação docente voltado para o ensino superior, baseado nessa busca, a proposta deste trabalho é sanar a inquietação em relação a: qual é a formação que um professor de Ensino Superior deve apresentar uma vez que o ensino inclusivo já é uma realidade?

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza básica seguindo os princípios de (CERVO; BERVIAN, 2002) o qual descreve que neste tipo de investigação o pesquisador busca satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento, seguindo uma abordagem qualitativo onde não necessita de uso de métodos e técnicas estatísticas partindo de fenômenos aparentemente simples, de fato singulares, essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, os quais expulsaram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados na vida real conforme relata CHIZOTTI (2003), onde será utilizado como fonte levantamento de dados os estudos bibliográficos Severino (2016, p.131) utilizando-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas, descritos por Campoy (2018, p.314) como principal comprometimento epistemológico, a recuperação do autor social como protagonista não só da sua realidade social, como também

do próprio processo investigador, e reafirmado por Lakatos (2019, p.33) o qual diz que esse tipo de estudo é feito com base em base em consultas de bases de textos, livros, artigos científicos, revistas, jornais, no caso específico deste estudo utiliza-se artigos textos, revistas científicas e livros.

Educação Inclusiva

A partir da reflexão feita para esse trabalho acadêmico, nota-se que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Deve-se considerar que ao tratar de necessidades educacionais especiais, fazendo referência a pessoas com diferentes características e, neste espaço insere-se as universidades onde se evidenciam práticas sociais expelidos, inclusive quanto ao acesso ao saber.

Ao longo do século XX, a sociedade brasileira e suas instituições de ensino e seus empregadores atendiam seus padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social⁴ (BRASIL, 2004, p.29).

Em 1975, durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências, neste documento definiu-se que o termo “pessoa deficiente” são designados para qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total, ou parcialmente, garantindo então a essa pessoa todos os direitos estabelecidos nesta declaração, independentemente de cor, raça, língua, religião ou outras, ainda diz que estas pessoas têm direito em ser capacitadas tornando-as autoconfiantes, assegura ainda que essa pessoa deverá ser protegida contra toda exploração ou discriminação abusiva ou degradante. Destaca-se nesse período uma maior atenção para as pessoas com deficiência e seus direitos.

A partir disso em 1976, foi aprovada a resolução 31/123, o qual proclamou 1981 como sendo o Ano Internacional para as Pessoas com Deficiência, com objetivo de dar visibilidade quanto ao “problema” das pessoas com deficiência. Então em 1980 no Brasil foi assinado a criação

⁴ Acreditava-se que as pessoas com deficiências nascidas eram amaldiçoadas e se tratavam de castigo de Deus, eram considerados como bruxos ou feiticeiros, por isso eram afastados da sociedade pela família, podendo ainda chegar a ser sacrificados e aqueles que sobreviviam eram explorados nas cidades ou viravam atrações em circos.

da Comissão Internacional das Pessoas Deficientes, com objetivo de provocar a melhoria das condições de vida da pessoa com deficiência, através disso promover a mudança de atitude e eliminando os estereótipos e preconceitos, esta comissão ainda assegura o direito inalienável de todo ser humano a educação e trabalho. Em 1989 foi aprovada a Lei nº 7853/89, a qual garante o acesso à inclusão, inserção e oferta obrigatória de educação para a pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi instituída para todas as pessoas excluídas dos processos de escolarização, este documento é destinado a “todas” as pessoas, isso significa que nem todos estão assegurados por ele possuem um laudo atestando uma deficiência. Baseado nisso pode-se afirmar que a educação especial não é igual a educação inclusiva, e sim uma ramificação da educação inclusiva, ou seja, todo aluno com alguma dificuldade educativa deve ser incluso na educação, exigindo uma visão diferenciada de seu professor.

Para Guijarro (2005) a inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

É importante refletir sobre as dificuldades do ensino inclusivo. Surge hoje várias iniciativas com relação a inclusão daqueles que possuem necessidades especiais, culminando com a Declaração de Salamanca. Este documento é pautado no reconhecimento das necessidades para conseguir escola para todos, isto é, escolas que conheçam as diferenças e atendam às necessidades de cada um.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede continua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio a aprendizagem dentro da escola, e expandindo, conforme necessário, a provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994).

Então Educação Inclusiva é apresentada como um conceito. Guijarro (2005) diz que o direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa.

Anterior a isso, nos anos 90 aconteceram vários movimentos pela educação inclusiva, estes movimentos reforçaram a necessidade de

ações nos âmbitos político, cultural, social e pedagógicos. No mesmo ano houve uma maior democratização da escola com isso os alunos com deficiência com maior frequência começaram a ser matriculados e apesar de estarem incluídos nas classes regulares, estavam excluídos nas escolas, pois a escola não estava preparada e não tinha corpo docente especializado para garantir que essa educação fosse efetivada, e o atendimento educacional especializado não era visível, acontecendo somente a integração dessas pessoas nos espaços escolares. Pode-se dizer que a inclusão não é apenas incluir nos espaços escolares, muitos autores defendem que essa pessoa receba todo amparo e suporte para seu pleno desenvolvimento, para assim ser construído a vida escolar desta pessoa, pois se mesmo incluído o aprendizado não for efetivo subentende-se que o aluno está excluído dentro da inclusão (COSMO, 2014); (CASTANHO E FREITAS, 2006).

Compreende-se por escola o espaço capaz de atender e sistematizar o ensino regular e coletivo. Esse modelo de educação já foi assegurado na Constituição Federal de 1988 onde diz:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Logo após em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente na LEI N.º 8069 de 13 de julho de 1990 novamente se reafirmou no inciso I e III que:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Partindo desse princípio vem a Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, no Art. 2º diz:

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Ensino Superior

No Decreto 7.612, de 17/11/2011, no art. 1º diz que fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

Dentro dos pontos legais a lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – LDBEN 9396/ 96, garante um capítulo único para a educação especial, capítulo V, onde preconiza as ações de inclusão nos diferentes níveis de ensino, ou seja, não somente no ensino regular. Como já apresentado nos estudos acima a terminologia anterior a formulação da LDB, 9394 de 20 de janeiro de 1996, é modificada e passa a ser usado o termo pessoas com necessidades educacionais especiais. Na data de outubro de 1998, em Paris, na conferência mundial sobre educação superior dentro do contexto universitário, recebe destaque nas políticas públicas propostas pela UNESCO, no conceito de direitos iguais para todos. No esforço do conselho nacional de educação para definir as diretrizes nacionais para a educação especial registram no parecer CNE/CEB n 17 de 03 de julho de 2001, e a resolução CNE/ CBE n 02 de 11 de setembro de 2001, que os sistemas devem garantir matrículas a todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

Segundo (ZEICHNER apud PIMENTA, 2005, p. 30) in revista Educação Especial n 27 p.93 a 99, de 2006.

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. Em se tratando do ensino superior a inclusão é uma discussão recente. Este novo refere-se ao desconhecido, e, este diferente, exige do educador ações pautadas não só em políticas públicas como também numa prática reflexiva. O educador, neste contexto universitário também precisa de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais. Neste sentido, Perrenoud (2002,

p.47) revela que [...] “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”. Neste contexto, as práticas reflexivas não podem limitar-se ao bom senso e experiência pessoal. O profissional precisa de saberes que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas. É necessário reconhecer o professor e valorizá-lo enquanto ser inacabado é necessário rever os processos educativos, admitindo na tendência de formação reflexiva “[...]uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade”. (ZEICHNER apud PIMENTA, 2005, p. 30).

Durante muito tempo foram definidos formas e padrões para todas as pessoas com deficiência, por esse motivo ainda nos dias atuais temos dificuldade de aceitação tanto no âmbito familiar como no meio social. O movimento de incluir requer o respeito as diferenças e a igualdade de oportunidades, esse debate vem sendo promovido por diferentes países, inclusive no Brasil, a inclusão deve garantir a todos acesso a vida em sociedade respeitando as diferenças individuais e promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para a vida. Paulo Freire (1996, p.76):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício de autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito à dignidade dos educandos.

Neste sentido, o educador deve ter o papel que o remete a postura de ética, tenha o compromisso com a vida dos alunos, como com a autonomia dos mesmos, oportunizando espaços para exercer a liberdade e o desenvolvimento de forma espontânea e criativa. Pode se afirmar que, no ensino superior a pratica docente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais precisam além de políticas públicas.

Nesse sentido é necessário que os docentes tenham atitudes adequadas, dando valor as diferenças, capaz de orientar os alunos em sua formação, realizando práticas que realmente façam valer o sentido de inclusão. As universidades têm a obrigatoriedade de estabelecer

políticas de inclusão, dando as ações relacionadas ao respeito e a diversidade. Segundo Raquel Paganelli:

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (PAGANELI 2018).

Para o mesmo autor, existem questionamentos a ser feito acerca da prática pedagógica e a efetivação do ensino inclusivo descrito a seguir:

Como saber se uma prática pedagógica é, de fato, inclusiva? Ou se uma escola que se diz inclusiva realmente garante o direito de todos à educação?

Além de uma importante ferramenta na análise do discurso e das práticas, os princípios também representam uma referência fundamental para quem está começando. Além disso, revisitá-los com frequência também pode ajudar educadores experientes e comprometidos com a inclusão a não “perderem o rumo” (PAGANELI 2018).

Com base nesse pensamento Paganelli (2018) descreve cinco princípios os quais irão nortear a prática inclusiva nas instituições, são elas:

Os cinco princípios da educação inclusiva são:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.
2. Toda pessoa aprende
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
5. A educação inclusiva diz respeito a todos

Apesar do foco nas pessoas com deficiência, tendo em vista o histórico de privação da participação desse público nas redes de ensino, o DIVERSA adota um conceito amplo de diversidade humana para pensar a educação inclusiva, cujo público-alvo são todas as crianças. Todas, sem exceção. Assim, o quinto princípio norteia os demais e orienta as relações humanas para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. (PAGANELI, 2018) (Instituto Rodrigo Mendes, s.d.)

Pode-se observar então que a inclusão é possível em qualquer instituição de ensino, regular ou superior toda a comunidade escolar deve ser chamada a se comprometer como gestores, educadores, familiares ou responsáveis pelos alunos, representantes legais, enfim, todos devem fazer parte e garantir o direito, o respeito pelas diferenças, pois são esses princípios que orientam e garantem os direitos ao desenvolvimento e educação.

Educação Inclusiva e Ensino superior trajetória e incertezas

Apesar de a inclusão ser uma realidade, nem tudo acontece de maneira simples, em alguns casos as salas de aula são superlotadas, o professor não tem recursos pedagógicos específicos, a família terceiriza os cuidados para a escola ou ainda terceiriza a educação da criança.

Percebe-se que o professor atual está apto para lidar com o padrão, é importante lembrar que as escolas ensinam a diversidade, mas nem sempre estão abertas para que a prática dessa diversidade aconteça. Nesse sentido é importante ressaltar que “a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas” (CASTANHO E FREITAS, 2006).

Monte & Santos (2004) ressalta que, a princípio não é aconselhável preparar a sala para receber um aluno com necessidades educativas especiais, por que isso pode desencadear fantasias imprevisíveis. Nessa perspectiva, o professor inclusivo é aquele que está na sala de aula regular, ele é o responsável por trabalhar pela integração de todos os alunos da turma, independentemente de suas características, este professor preocupa-se em conhecer o aluno com todas as suas particularidades.

Faz-se necessário uma análise mais apurada dos alunos através de atividades capazes de atingir todos os níveis de aprendizagem que existe dentro da sala de aula, com atividades avaliativas não padronizada, esse tipo de avaliação (individualizada), será elaborada levando em consideração a capacidade intelectual de cada aluno.

Para Cosmo (2014) “as mudanças necessárias para que essa inclusão ocorra visam sempre a que o meio em que a criança se move

não lhe seja fator de restrição, constrangimento ou ameaça”, baseado nisso é possível afirmar que a aula inclusiva não pode ser unicamente expositiva, pois esse tipo de aula atinge satisfatoriamente apenas o grupo de alunos que não tenha dificuldade de aprendizagem, nesse sentido, o estudo dirigido vem para minimizar as dificuldades, nesse modelo de aprendizagem o aluno pode se expressar com maior clareza.

Com a realidade da inclusão surge também a necessidade de utilizar métodos ou técnicas de ensino capazes de “fazer” o aluno aprender, ou seja, um ensino de qualidade, definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento (MANTOAN, 2013 p. 61), assim como toda técnica ou todo método tem seu público específico de alcance, sendo positivo em um grupo e negativo em outro, pois cada grupo apresenta uma particularidade. Apesar disso o sucesso de cada método depende mais do envolvimento do próprio professor do que da realidade de cada turma.

“Por essas razões, urge a necessidade de estudos que possam produzir ações de formação em que os professores possam ser agentes de seu próprio processo formativo e que o foco das discussões seja a própria prática pedagógica do professor, pois só assim, o sentir, o pensar e o fazer se coadunam e provocam mudança na ação docente” (COSMO 2014).

A metodologia da inclusão muitas vezes é criticada até mesmo pelos próprios professores, que ainda não acreditam no seu potencial de ensinar, neste caso ele consegue o sucesso do aprendizado apenas com um grupo de alunos que não apresenta dificuldade de aprendizagem, ele ainda terceiriza a culpa do insucesso de seu aluno para a família que não estimula a criança, ou no problema neurológico deste aluno, mas não se auto avalia como professor, com relação a sua metodologia de ensino.

Durante o processo de inclusão é possível perceber dois princípios básicos a ser respeitado, incluir a inteligência do aluno e não a anomalia que o mesmo apresenta, levando em consideração as habilidades, emoções, e a capacidade intelectual de cada um.

No entanto, a inclusão não depende somente do professor, ela depende também da aceitação dos colegas da classe, nesse sentido a

inclusão acontece por dois caminhos, ressaltamos ainda que o que será incluído é a capacidade de aprender do aluno, não sua deficiência.

Diante disso vale acrescentar que:

“Não se pode esquecer ainda, que o desafio da inclusão no ensino superior passa por decisões que extrapolam os muros das universidades públicas. É preciso considerar que a universidade pública brasileira não pode ser tomada como a única responsável por este processo, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto” (DUARTE et. all 2013).

Nesse sentido apesar da dificuldade que o professor das instituições de ensino superior acaba sofrendo não se distancia do que um professor do ensino básico, mas que para a inclusão acontecer a visão do professor em relação ao aluno deve ser global e dinâmica, a qual será capaz de identificar, estimular e desenvolver a inteligência do seu aluno. Então para esse processo ser efetivo, a participação dos colegas é fundamental, pois eles também colaboram com esse desenvolvimento, são eles que praticam *bullying* nas escolas, muitas vezes por não conhecer as limitações da criança em questão, bloqueando assim todos os possíveis caminhos para o aprendizado, então para neutralizar estes acontecimentos.

O professor deve preparar e orientar toda a classe a fim de esclarecer qualquer dúvida acerca do que é a deficiência ou a dificuldade do colega em questão, esse processo depende de a vontade deste profissional fazer a inclusão ser efetiva, afinal:

“[...] a inclusão é a garantia à todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida” (CASTANHO E FREITAS, 2006).

Incluir não é apenas aceitar estas pessoas no meio comum, incluir vai além de pensar na deficiência de forma única, incluir é dar oportunidade da pessoa portadora de necessidades educativas, é expor suas habilidades e efetivando o seu pleno desenvolvimento.

Para que a inclusão realmente aconteça, o professor precisa tomar a consciência e ver o aluno com dificuldade a partir dos seus próprios olhos, se colocando no lugar desse aluno sendo ele criança ou

adulto, enxergando o potencial desse aluno, suas habilidades, para assim propiciar o desenvolvimento consistente e satisfatório.

Nesse sentido é possível afirmar que a formação do professor que atue na educação inclusiva, não é única, essa formação deve ser continuada, permanente, então pode-se afirmar que o professor da educação especial não é simplesmente um professor, e sim um professor pesquisador, que sempre está em busca de conhecimento.

CONCLUSÃO

Dentro do tema abordado e discutido com este trabalho sobre a educação inclusiva, podemos considerar a mesma de máxima importância e entender que todos têm direito ao acesso à escola sem restrições em função de sua dificuldade física ou intelectual, este não pode se tornar um rótulo de incapacidade. Deve-se sempre ter um olhar atento as pessoas com necessidades educacionais especiais e seus direitos, o exercício da cidadania, a preparação para o trabalho, e a vida em comunidade.

No Brasil por ter o compromisso firmado e da incorporação da convenção internacional de norma constitucional, todas as etapas do ensino devem ser atendidas, conseqüentemente as instituições de ensino superior devem estar preparadas para atender pessoas com diferentes necessidades por ser seu dever constitucional.

A escola inclusiva não é aquela que coloca alunos com alguma deficiência na mesma sala, para ser inclusiva a escola deve disponibilizar estrutura física, humana e tecnológica que ofereça a esses alunos condições para o desenvolvimento humano e intelectual para o convívio em sociedade. Este benefício deve favorecer a todos os alunos não só aos alunos com deficiência.

Ser professor inclusivo não é impossível, é sim muito trabalhoso, e principalmente muito gratificante saber que todos os alunos foram atendidos e tiveram a mesma oportunidade de aprender.

Nos últimos dez anos o Brasil tem aprovado um conjunto de novas leis bastante significativas em relação a pessoas com necessidades especiais, com a aprovação das mesmas vem avançando com mudanças fundamentais, tanto nas redes públicas de educação quanto nas redes privadas que passam a oferecer garantia e direito a todos a educação. Isso se reflete no crescimento de matrículas de

alunos com necessidades educacionais especiais não só na educação básica, mas também no ensino superior, trazendo ganhos significativos para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas** em 09/12/75. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf acessado em 24/09/2018

BRASIL, **LEI Nº 12.796**, DE 4 DE ABRIL DE 2013 Casa Civil, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm acessado em 18/09/18 as 16:46.

BRASIL, **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Casa Civil, http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L7853.htm acessado em 18/09/18 as 11:23.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE)**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino superior público**. Brasília, 2000.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. **Educação Especial: fundamentos legais, filosóficos e contexto socioeconômico/** Adriana Aparecida BURATO BUYTENDORP. São Paulo: know How, 2011.

CAMPOY. T.A. **Metodología de la investigación Científica: Manual para elaboración de Tesis Y Trabajos de Investigación**. Editora e Gráfica Marben. Assunción- Py. 2018.

CASTANHO Denise Molon – FREITAS Soraia Napoleão. **Revista Educação Especial | n. 27 | p. 93 - 99| 2006** Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 20 de Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio **Pesquisa em ciências humanas e sociais 6ª** edição, São Paulo; Cortez, 2003.

DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B.da S.; FILGUEIRAS J. F.; NEVES C. M.; FERREIRA, M. E. C. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, Abr.-Jun., 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas:** 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica /** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 8 Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN; M. T. E. Ensinando a TURMA TODA: As diferenças na escola; *in: O desafio das diferenças nas escolas.* 5ª edição. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2013.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial).** Viveiros de Castro, 1999.

PAGANELLI Raquel. **Eleições 2018: como fica a educação das crianças com deficiência?** 06/09/2018 disponível em: <http://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais/> (Instituto Rodrigo Mendes, s.d.) acessado em 02/10/2018.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SoEVERINO, A.J.. **Metodologia do trabalho científico.** 24 ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ULSENERHERMER. Wony Fruhauf. Uma proposta da relação entre o desenvolvimento motor e a língua materna para crianças com TEA,2018. 138 folhas **Dissertação de mestrado** em ciências da educação. Universidade Columbia Del Paraguay- Assunção- Paraguay.

Capítulo 3

OBSERVAÇÃO DAS TAREFAS AVALIATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR FRENTE AO ALUNO COM TEA (SÍNDROME DE ASPERGER)

João Wagner Martins¹

INTRODUÇÃO

No Brasil a avaliação de modo geral sempre esteve a serviço do autoritarismo para garantir o direito de cátedra do professor, no sentido restrito de transmissão do conhecimento, sem respeitar os saberes dos educandos. Nesse caso, a avaliação possuía um caráter classificatório, que tinha como marca o cerceamento do aprendiz, cujo funcionamento tinha como base um elemento de ameaça, que, em geral, amedrontava e assustava os alunos, e desse modo, servia para aprovar ou reprovar os educandos ao final de um período letivo. Nesse sentido, em nenhum momento o modelo de avaliação de cunho classificatória preocupava-se com os mecanismos presentes no processo de ensino e aprendizagem, como se tem validado, em perspectiva contrária, nos dias atuais (MARTINS, 2013).

No Brasil, a partir da década de 1980 se iniciou um movimento com o intuito de repensar os mecanismos de avaliação educacional, referendando ideais de uma escola inclusiva, cujo foco é atender toda diversidade de educandos, quanto ao tempo, limite e forma de aprender de cada indivíduo dentro do espaço escolar.

Isto posto, vale destacar que as políticas públicas de Educação caminham para uma escola construtivista e sociointeracionista. Todavia, há muita dificuldade de entendimento por parte dos educadores, principalmente em relação aos elementos que norteiam a avaliação, e que deveriam, portanto, estabelecer e propor emissão de juízo formal de valor sobre dados relevantes para uma tomada de

¹ Biólogo, Pedagogo. Especialista em Educação Ambiental, Docência de Ciências, Gestão da Educação Pública Municipal, Psicopedagogia e Transtorno Global do Desenvolvimento. Mestrando e Doutorando em Ciências da Educação. joaowagner@uol.com.br

decisão no momento de avaliar o processo educativo dos educandos. Sendo assim, vale apontar uma proposta pautada na avaliação formativa, que possui um caráter mediador, pautada em 3 (três) elementos: diagnóstico, reflexão e intervenção (HOFFMANN, 2001).

Diante dessa realidade, o artigo em tela busca discutir as possibilidades de avaliação que podem ser adotadas pelos professores no processo educacional dos estudantes (com Síndrome de Asperger), TEA, (Grau I), matriculados em classe comum, por meio da observação qualitativa dos avanços na aprendizagem desses educandos, considerando suas necessidades e peculiaridades particulares.

Sobre o Síndrome de Asperger TEA (grau I) especificamente o grupo anteriormente ao DSM V (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) reconhecido como Síndrome de Asperger, apontamos características evidenciadas e estabelecidas no documento Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007; BELISÁRIO FILHO, 2010), que traz em seu bojo o seguinte conceito:

Transtorno de Asperger consistem em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento. Diferentemente do que ocorre no Autismo, não existem atrasos significativos na linguagem. Também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda, comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância. O Transtorno de Asperger parece ter um início mais tardio do que o Autismo, ou parece ser identificado mais tarde. As dificuldades de interação social podem tornar-se mais manifestas no contexto escolar, e é durante esse período que interesses idiossincráticos (peculiares em relação aos interesses comuns às pessoas) ou circunscritos podem aparecer e ser reconhecidos. Quando adultos, podem ter problemas com a empatia e modulação da interação social (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 18).

Em face do exposto, pensar uma avaliação para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, entre eles, em especial para os estudantes com Síndrome de Asperger, TEA, grau I, requer um olhar apurado não apenas para a prática, mas também para o entendimento que cada indivíduo possui tempo, limite e forma específicas de aprender, e que, portanto, o levantamento do diagnóstico da aprendizagem deve ser o ponto de partida para a

correta intervenção garantindo o sucesso e a qualidade do ensino para essa parcela de educandos (CHAMAT, 2008).

Segundo o DSM-V-TR (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA),

é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o Diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática).

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

A dificuldade de avaliar é algo presente no universo escolar com relação ao alunado em geral, nesse sentido não é incomum que a avaliação do processo educacional do estudante com TEA tenha especial necessidade de demanda de cuidado e preparo. Daí se justifica a necessidade de observar o comportamento de um estudante com TEA durante a realização de avaliações do processo de aprendizagem, identificando de que forma o professor prepara e aplica essa avaliação. Vale destacar, que além da observação, é fundamental observar

aspectos relacionados à devolutiva das tarefas avaliativas, focalizando as necessidades e potencialidades do estudante com TEA.

Frente à necessidade de analisar as ações e as tarefas avaliativas que ocorrem nos espaços escolares voltadas para o estudante com TEA, torna-se imperioso compreender: de que modo o professor deve avaliar o processo educacional do estudante com TEA, numa perspectiva formativa? As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional de ensino, não têm demonstrado condições adequadas para responder aos desafios da inclusão social, bem como do acolhimento às diferenças, promovendo a aprendizagem necessária à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

Neste século, em que o próprio conhecimento, e as relações humanas mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimento e de valores fixos e inquestionáveis, uma vez que essa escola não tem conseguido se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

Nesse contexto, a universalização integral da educação especial passa também pelo amparo legal que legitima a intervenção pedagógica. E, desse modo requer múltiplas reflexões sobre as dimensões educacionais, entre elas, por exemplo, o processo de avaliação educacional, pois para se consolidar uma inclusão escolar real é preciso que se garanta toda forma de acesso, tanto quanto a matrícula, como também em relação aos espaços, ao currículo escolar e todas as demais dimensões comuns aos estudantes.

Vale mencionar, que após o regime ditatorial, no histórico do contexto educacional do país, a Constituição Federal, de 1988, em seu inciso III, do artigo 208, estabeleceu como direito à educação para todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na mesma direção, em 1990, a Lei Federal nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, garantiu o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e

atendimento educacional especializado para todas as crianças (BRASIL, 1990).

Já em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394 (BRASIL, 1996), que assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades específicas.

Nesse percurso, em consonância com os documentos legais, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que endossou a prioridade para que todos os alunos possam aprender juntos, em uma escola de qualidade (BRASIL, 2001).

Na sequência, em 2008 o Brasil tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 2006 (BRASIL, 2009), documento este que culminou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê que esses estudantes frequentem a sala de aula regular, e recebam atendimento educacional especializado no contra turno escolar, garantindo e zelando pelo direito de conviver e ter os mesmos direitos que os demais educandos (BRASIL, 2008).

Nessa mesma linha houve ainda grande avanço no cenário educacional quando foi sancionada a Lei federal nº 13.146/15, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que ratifica, em seu artigo 27, a garantia de direitos, como pode ser visto no trecho a seguir:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

Vale frisar que a base legal apontada é seguida de um rol de diversos outros documentos que fundamentam e garantem o direito

de todos educandos a uma educação de qualidade, em espaço comum, com a atenção necessária às suas peculiaridades individuais.

No espaço de escolarização formal atender um estudante com Síndrome de Asperger TEA nem sempre torna as situações do processo de aprendizagem tranquilo, tanto para professores, quanto para o próprio educando.

Segundo Wing (1981), as características clínicas do indivíduo com Síndrome de Asperger são: desenvolvimento normal da fala com conteúdo anormal, tons monótonos e recorrências a assuntos preferidos; prejuízo na inter-relação e interação social com o outro, que tanto pode ser enfrentada pela criança como pode ser fonte de descontentamento e piora progressiva do relacionamento com outros; falta de expressões faciais, exceto em situações extremas; repetição de atividades e resistência à mudança, associadas ao apego a posses específicas e descontentamento quando afastados destas; coordenação motora prejudicada, o que se torna mais evidente em atividades provocativas, tais como jogos motores; excelente memória e interesse obsessivo em reduzido número de assuntos, excluindo tudo mais; comportamento antissocial, associado a supostas habilidades especiais, que em geral, dão a impressão de se tratar de um tipo de genialidade e excentricidade, o que pode ser aceito pelos colegas e incorporado às relações sociais, ou entendido como atitude passível de repreensão, o que, comumente, conduz ao comportamento de *bullying* e subsequente aumento da ansiedade da pessoa acometida por essa condição comportamental.

Para que as ações de aprendizagem sejam bem articuladas para atender as reais necessidades do estudante com TEA é fundamental a compreensão dos aspectos que se relacionam com essa condição do educando, a fim de que se possa oferecer condições adequadas ao longo do processo educativo, inclusive com apoio articulado entre o professor de classe comum e o professor especializado, que realiza o atendimento pedagógico especializado - APE. Assim, torna-se primordial a adoção de estratégias educativas para garantir espaço e potencializar os mecanismos de ensino e de aprendizagem para esses educandos, levando em consideração as manifestações apresentadas, a partir de estratégias de ensino com atividades diferenciadas, jogos, ações partilhadas, cooperação e acima de tudo flexibilidade.

O diagnóstico inicial da aprendizagem, realizado pelo professor, é a ação que precede toda e qualquer intervenção pedagógica, oferecendo subsídios ao educador para a correta reflexão sobre os dados e dessa maneira repensar suas práticas e metodologias garantindo de fato o equilíbrio ou a regulação da aprendizagem. Assim sendo, a avaliação está a serviço do sujeito ensinante para garantir o sucesso do sujeito aprendiz.

Diante do exposto, segundo Perrenoud (1999) as tarefas avaliativas fogem da lógica do conhecimento, que está vinculada aos conteúdos de forma isolada e fragmentada, visando então a lógica das aprendizagens, onde os mecanismos avaliativos valorizam a articulação dos saberes, das habilidades, garantindo uma prática intertextualizada e articulada e um ensino pautado no desenvolvimento de competência.

Sendo assim, o papel do professor se estabelece como mediador do processo de construção do conhecimento, cujos esforços devem estar presentes e constantes em todas as etapas no processo da aprendizagem, considerando, inclusive, o processo avaliativo dos estudantes.

Dessa forma, a avaliação em uma postura formativa, legalmente se fortalece como elemento de promoção e investigação da aprendizagem dos educandos, suprimindo princípios classificatórios e punitivos, que em outros momentos da educação brasileira, eram adotadas com rigor nas salas de aula. Então, nessa nova perspectiva o inciso V do artigo 24, da Lei Federal nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) estabelece que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Diante da nova realidade que o cenário educacional brasileiro se propõe, numa perspectiva inclusiva, buscamos desenvolver uma pesquisa para investigar os caminhos que tem sido delineado no atual percurso educativo de estudantes que apresentam TEA, e estão inseridos no ensino comum, da rede estadual paulista, conforme pode ser visto na sequência.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Dr. Francisco Borges Vieira, jurisdicionado à Diretoria de Ensino Região Centro Sul, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no ano letivo de 2018.

Essa escola está localizada na região central do bairro de Vila Alpina, na cidade de São Paulo, zona leste, onde o comércio possui bastante representatividade no contexto social. No entorno da unidade escolar há um clube poliesportivo, um Parque Ecológico, além de uma Escola Técnica SENAI “Humberto Costa”, e acesso a várias linhas de ônibus urbanos e linhas do metrô, que facilitam a vinda de estudantes oriundos de bairros adjacentes.

A referida unidade escolar conta com 16 classes de Ensino Fundamental, de séries finais, no período da tarde, além de 17 classes de Ensino Médio, no período da manhã, e outras 5 classes de Ensino Médio, que atende estudantes no período noturno, totalizando um contingente de 1500 alunos. O perfil dos docentes que atuam nesta escola, de modo geral, são oriundos de camadas populares, de baixa renda.

Atualmente, na realidade dessa unidade escolar são atendidos quatro estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE, entre os quais um estudante com Síndrome de Asperger.

Participaram da pesquisa três professores de ensino comum, que ministram respectivamente as disciplinas de Biologia, Arte e Língua Portuguesa.

Ainda, a gestão pedagógica, incluindo coordenação e direção escolar, colaboraram oferecendo informações e permitindo o contato com a família do estudante G. J. P., de 15 anos, matriculado em classe comum, do 1º ano do Ensino Médio, no período noturno, com diagnóstico clínico (laudo) de TEA Síndrome de Asperger.

Instrumento de observação de sala e entrevista com os professores. Todos os registros de pesquisa foram procedidos na forma de relatórios de observação em Diário de Bordo.

Durante um semestre foram observadas as atividades desenvolvidas pelos professores de classe comum. Essa ação teve foco mais apurado nos dias de aplicação de tarefas que possuíam caráter

avaliativo, cujos registros foram sistematizados nos relatórios de observação.

Nesse período também foram realizadas entrevistas com os professores para mensurar o repertório vinculado às suas práticas pedagógicas, que são desenvolvidas em sala de aula com todos os estudantes, e adaptadas, ou não, para o estudante com TEA Síndrome de Asperger.

Essas observações em sala de aula ocorreram, em geral, uma vez por semana, alternando as aulas, sem propósito de intervenção de qualquer natureza. Após esses momentos foram promovidas algumas discussões, reflexões e entrevistas, em momentos de reunião pedagógica coletiva da unidade escolar, junto aos professores envolvidos na participação da pesquisa. Além, de breve contato com um familiar do estudante em questão, com Síndrome de Asperger, na própria unidade escolar, para coleta de informações específicas.

Os relatórios de observação foram criteriosamente analisados em todo o seu percurso vinculado às ações desenvolvidas em sala de aula. A partir desse ponto foi realizada uma articulação entre os dados observados, com as respostas dadas como devolutivas das entrevistas com os professores e conversa com o familiar do estudante.

A análise de dados teve como base o referencial teórico estudado sobre as temáticas que norteiam a Educação Especial, como também aspectos sobre a avaliação de aprendizagem e avaliação para alunos TEA.

A articulação dos dados coletados na observação e no contato com os participantes da pesquisa subsidiaram o item destacado a seguir.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No ano de 2018 teve início, na EE Dr Francisco Borges Vieira, uma nova realidade no contexto educacional, com a inserção de estudantes considerados PAEE. Nesse cenário, houve inúmeras indagações, medos e incertezas dos profissionais da unidade escolar, em especial, dos professores, dada a necessidade de atuar diante das necessidades educacionais especiais dessa parcela de educandos, o que exigiu notoriamente esforços pedagógicos, rompimento de paradigmas e novos olhares para os princípios da escola.

Parte das discussões e angústias, surgidas frente ao processo educacional inclusivo, são fomentadas a partir da constatação da ausência de acessibilidade, em todas as suas dimensões, provocando, invariavelmente, a necessidade de arranjos e improvisações para atender minimamente as demandas desse alunado.

O estudante G. J. P. (15 anos) foi matriculado nessa unidade escolar, oriundo do Ensino Fundamental II de uma escola regular da rede municipal da cidade de São Paulo. De acordo com o relato da família G. J. P. não teve nenhum tipo de apoio pedagógico especializado ao longo de sua escolarização, também foi relatado que o estudante foi promovido todos os anos escolares, sempre obtendo conceito regular nos registros de seu processo educacional.

A realização da pesquisa teve início no começo do ano letivo de 2018, quando o estudante iniciou o Ensino Médio, no período da manhã. Todavia, o primeiro momento de contato com o G. J. P. se deu apenas após o primeiro mês de aula, em razão de sua baixa frequência na escola neste período, acompanhado da presença da família, em uma reunião agendada na própria unidade escolar. Vale apontar, que nesse momento foi solicitado para a família uma autorização, por meio de um termo de consentimento, para o desenvolvimento dessa pesquisa, com a observação direta do estudante em sala de aula, em dias previamente combinados com gestores e professores, ao longo do ano de todo ano.

Segundo relato da mãe, o diagnóstico de Síndrome de Asperger, cujo espectro é considerado como TEA, ocorreu em 2009. Contudo, foi afirmado que desde o ano de 2013 G. J. P. não possui nenhum tipo de atendimento clínico, visto que na época mencionada houve alta das terapias psicológicas, e desse modo, o estudante passou a ter acompanhamento apenas da área da psiquiatria, em consultas rotineiras, sobretudo por solicitação da escola.

Na oportunidade foi perguntado para a mãe sobre a motivação para o excesso de faltas, porém antes que ela pudesse responder o próprio G. J. P. disse que suas faltas eram por causa do período das aulas, uma vez que em sua opinião a escola deveria ser a tarde, e pela manhã ele deveria dormir. Comentou também que era chato frequentar a escola, pois a vice-diretora não o deixava correr, e que o ambiente era demasiadamente barulhento.

Frente a situação de dificuldade de adaptação do estudante ao período escolar, foi sugerido pela equipe gestora, conjuntamente com a Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico – PCNP responsável pela Educação Especial da Diretoria de Ensino, a transferência de G. J. P. para o período noturno, considerando a menor quantidade de alunos e de salas de aula. Diante do aceite da família houve uma preparação do ambiente, com a orientação e esclarecimento da condição de G. J. P. para todos os estudantes do período noturno, explicando características e comportamentos apresentados por uma pessoa com TEA, a fim ampliar possibilidades acolhedoras em todos os espaços escolares.

A opção adotada, com a troca de período escolar, surtiu efeito positivo para G. J. P., pois foi acolhido com atenção, respeito e carinho pelos pares.

As observações diretas em sala de aula ocorreram durante as aulas dos professores que aceitaram a participação no estudo, das disciplinas de Biologia, Arte e Língua Portuguesa. Os dados obtidos revelaram que a relação entre o estudante e esses professores ocorreu de modo aquém do esperado, com baixo nível de envolvimento social e de planejamento adequado quanto às adaptações curriculares e estratégias de ensino para atender as necessidades educacionais especiais de G. J. P., sobretudo nas aulas de Biologia, muito embora o contato com esse estudante não seja recente para essa docente, que lecionou outra disciplina para o mesmo, em outra unidade escolar, por um período de quatro anos.

Nas aulas não houve a propositura de atividades diferenciadas para G. J. P., em nenhuma das disciplinas, tampouco foi ofertado qualquer tipo de diferenciação nas avaliações para verificação de desempenho da aprendizagem, incluindo tempo de execução, que foram aplicadas junto à turma. Quando os docentes foram indagados sobre os aspectos mencionados, também sobre se há alguma consideração especial para a correção das avaliações todos apontaram negativamente, demonstrando que não foram adotados qualquer tipo de critérios específicos no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

No dia a dia escolar, durante as observações, notou-se que G. J. P. permanecia na sala de aula, sem interação entre seus pares e professores, fazendo anotações em seu material escolar sem qualquer

tipo de orientação. A comunicação com os colegas ocorria em poucos momentos. Demonstrava comportamentos estereotipados algumas vezes, batendo com as mãos na cabeça, e em geral, durante os intervalos corria pelo pátio da escola.

Ainda, quando os alunos trabalhavam em grupos, G. J. P. era colocado junto a alguns colegas, que buscavam incluí-lo mostrando o que estava acontecendo, porém sem êxito. Nesses momentos não havia nenhuma intervenção dos professores, e o que se notava era que o nome do estudante apenas era inserido na atividade coletiva para contemplar o cumprimento de uma exigência parcial de atribuição de notas.

Segundo relato dos professores sobre o perfil comportamental de G. J. P. foi evidenciado que o estudante demonstra-se muito quieto, com dificuldade de expressão do pensamento por meio da linguagem oral, inflexibilidade para mudar de assunto em uma conversa, baixo nível de atenção concentrada, e alta distração, bem como dificuldade em compreender regras e habilidades sociais.

Tendo em vista que nos momentos de observação na sala de aula não houve nenhum tipo de interação entre o pesquisador e os professores, e que estes queixaram-se de dificuldades em lidar com o estudante, em contato nas reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) semanais foram sugeridas algumas estratégias para lidar com G. J. P. na sala de aula, tais como: estabelecer uma rotina com atividades adaptadas; ensiná-lo a solicitar ajuda; propor um rodízio de agrupamento entre os alunos para ampliar a interação social e o apoio no desenvolvimento da aprendizagem; despertar seu interesse para alguns conteúdos utilizando jogos ou outros materiais tecnológicos, uma vez que apresenta interesses específicos ligados às tecnologias; orientar a família para haver um reforço com tarefas para serem realizadas em casa; entre outras.

Em suma, por meio das observações diretas em sala de aula evidenciou-se que G. J. P. está inserido no espaço escolar, com bom nível de aceitação por parte dos colegas, mas sem perspectiva em ganhos de aprendizagem. Tal ocorrência se dá pela ausência de ações pedagógicas que atendam às necessidades do estudante, provavelmente pela falta de conhecimento dos professores, para oferecer oportunidades que possam potencializar as habilidades e

competências apresentas por G. J. P. as quais não têm sido exploradas ao longo de todo seu percurso educacional.

CONCLUSÃO

Diante do percurso estudado e pesquisado há que se considerar que o trabalho com qualquer estudante, independente de suas peculiaridades individuais, requer do professor um olhar atento, singular, que respeite as limitações, fragilidades e necessidades educacionais especiais, comumente apresentadas por todos os aprendizes.

Foram delimitados como objetivos neste estudo: destacar o conceito de TEA e da Síndrome de Asperger e suas implicações educacionais; apresentar os princípios da avaliação formativa no processo de aprendizagem escolar; e, analisar, por meio de observação, o processo avaliativo da aprendizagem, em sala de aula, de um aluno com Síndrome de Asperger. A partir desses foram tecidas algumas considerações importantes para a reflexão e tomada de decisão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA no ensino comum.

Assim, embora sabido da existência de uma robusta legislação garantindo o direito do estudante a uma educação de qualidade, o que se evidencia é que há uma lacuna imensa entre a garantia de matrícula e o acesso ao saber e ao desenvolvimento educacional dos alunos ao longo do processo de educação, demandando a necessidade urgente de debates e ações que possam possibilitar caminhos para se ensinar e aprender nas salas de aula.

Entre os inúmeros entraves identificados sobre o atendimento das necessidades dos educandos PAEE está a formação docente deficitária, sobretudo em relação às temáticas que tratam de aspectos que envolvem práticas pedagógicas eficientes para adaptar o currículo escolar, com condições reais de aprendizagem para o estudante, uma vez que de modo geral os professores concordam com a articulação de todos para o planejamento e oferta de atividades adequadas à necessidade do estudante, em uma perspectiva colaborativa, contudo, não há entre eles um consenso sobre como fazer, quais recursos utilizar, como avaliar o processo educativo, entre outros pontos

fundamentais que possam modificar uma realidade perversa de incluir na sala de aula, sem cumprir a função primordial da educação.

Os resultados obtidos na pesquisa apontam que no caso de G. J. P. a escola buscou mecanismos para o acesso e permanência educacional, sem, contudo, alcançar êxito no processo de aprendizagem do estudante, comprometendo, desse modo, a viabilidade de uma avaliação formativa e pautada em princípios inclusivos.

Não houve o intuito de julgar a ação docente diante das necessidades apresentadas pelo estudante com TEA Síndrome de Asperger, mas sim ressaltar a importância e emergência de transformar as ações da escola e dos professores, por meio de reflexões e conhecimentos para construir paulatinamente novos avanços no processo de inclusão escolar.

Neste ponto, sugere-se o trabalho colaborativo, entre professores, gestores e familiares, como alternativa para atender as necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, sobretudo aqueles que compõem o PAEE.

Uma educação mais justa e igualitária deve partir do pressuposto que todos os alunos estão inseridos na escola para aprender, com respeito à diversidade, sem perder a função transformadora de oportunizar a cidadania e a justiça social. Assim, esperamos que esta pesquisa não se finde com os resultados obtidos, mas que possa servir como ponto de partida para novas investigações e reflexões sobre o papel da educação e dos docentes para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial: (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 02/01**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007: Brasília, Ministério da Educação Básica, Secretaria da Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Decreto nº6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2015.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de Intervenção Psicopedagógicas; dificuldades e problemas de aprendizagem**. 1 ed., São Paulo: Vetor, 2008.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1ed., São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. W. **Sequência Didática e Avaliação**: o processo avaliativo de SD nos eixos temáticos: Vida, Terra e Tecnologia. REDEFOR/USP. São Paulo, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

WING L. **Asperger Syndrome**: a clinical account. J. Psychol Med, New York, v. 11, p. 115-129, 1981.

Capítulo 4

CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UM LEVANTAMENTO EM LONDRINA-PR E REGIÃO

Diogo Janes Munhoz¹

INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza a população da educação especial, entre estes grupos, altas habilidades/ superdotação, onde é posto que são

àqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Esta definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse. O superdotado talentoso com altas habilidades é aquele indivíduo que, comparado com os seus pares, apresenta uma habilidade significativa superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou mais áreas. O renomado psicólogo pesquisador Joseph Renzulli, em seu Modelo dos Três Anéis, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia, na linha de pesquisa Currículo, ensino e sociedade - Gestão educacional - Contato: munhozdiogo@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/5792026950175789>

características: • habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior à média); • envolvimento com a tarefa (implica em motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração); • criatividade (pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro).

Este estudo tem por finalidade descrever e analisar o perfil dos alunos matriculados no atendimento educacional especializado em sala de recursos para altas habilidades/superdotação no município de Londrina-PR e cidades da região que fazem parte da abrangência do núcleo regional de educação de Londrina.

METODOLOGIA

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa classifica-se como descritiva, porque visa a descrever e mapear os alunos do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação. Para Gil (1999, apud BEUREN et al, 2009), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinado fenômeno e o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Quanto ao delineamento, trata-se de uma pesquisa documental, conforme Gil (2002), o procedimento de coleta documental é um tratamento analítico que se dá a documentos conservados em órgãos públicos ou privados. Nesse caso, os dados relativos à matrícula dos estudantes com altas habilidades/superdotação no AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Londrina-PR e região, no ano de 2018, foram obtidos junto ao Sistema Estadual de Registro Escolar do Estado do Paraná.

A coleta de dados foi realizada junto ao Núcleo Regional de Educação de Londrina mediante o levantamento das informações no referido sistema. Os relatórios necessários foram gerados pela equipe de educação especial e repassados para o tratamento dos dados.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem quantitativa. De acordo com Beuren (2009, p. 92), a análise quantitativa “caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados”.

Inicialmente, foi realizado o levantamento dos dados relativos às matrículas no ano de 2018. Posteriormente, foi realizada a análise

descritiva dos dados, apresentando as seguintes variáveis: gênero, idade, georreferenciamento da matrícula. Finalmente, foi delineado o perfil do aluno que frequenta o AEE em AH/SD atualmente.

RESULTADOS

O atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação é estabelecido na Instrução nº 10/2011, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Segundo este documento:

a Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino.

Quanto aos objetivos, a instrução apoia o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares. Ainda sobre a instrução, que caracteriza o público alvo deste atendimento como aluno que está matriculado na rede estadual de educação com indicativos de altas habilidades/superdotação que:

demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Assim, os educandos matriculados neste atendimento são estudantes da rede pública estadual do Paraná, do ensino fundamental II e médio.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por meio da base de dados do Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE, no qual foi investigado somente informações referente à região de Londrina, que abrange dezenove municípios, dentre os

quais, seis deles possuem sala de recursos para AH/SD, são eles: Londrina, Cambé, Bela Vista do Paraíso, Primeiro de Maio, Rolândia e Sertanópolis. Totalizam vinte e seis (N=26) salas de recursos distribuídos nestes seis municípios, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação por município

Municípios	Nº de Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação
Londrina	13
Bela Vista do Paraíso	2
Cambé	2
Primeiro de Maio	2
Rolândia	5
Sertanópolis	2
Total	26

Fonte: Autor

As salas de recursos para este atendimento são distribuídas em treze (N=13) escolas, em Londrina: Colégio Estadual Vicente Rijo, Colégio Estadual Newton Guimarães, Colégio Estadual Olympia Tormenta, Colégio Estadual Roseli Piotto, Colégio Estadual Albino Feijó. Em Cambé: Colégio Estadual Érico Veríssimo. Em Bela Vista do Paraíso: Colégio Estadual Brasília de Araújo, em Primeiro de Maio, Colégio Estadual Castelo Branco, em Rolândia são três: Colégio Estadual Presidente Kennedy, Colégio Estadual Francisco Villanueva e Colégio Estadual Souza Naves, por fim, Colégio Estadual Monteiro Lobato no município de Sertanópolis. A tabela 2 apresenta o número de salas por escola.

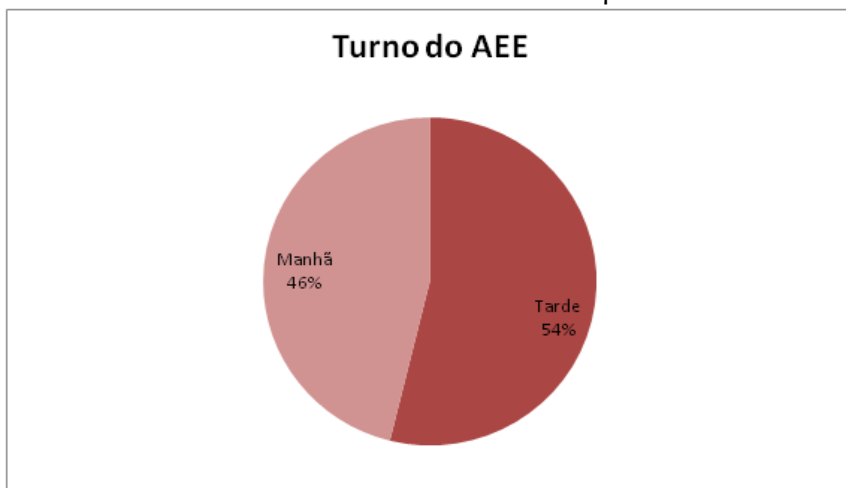
Escolas	Município	Nº de SR para AH/SD
C. E. Vicente Rijo	Londrina	7
C. E. Newton Guimaraes	Londrina	2
C. E. Roseli Piotto	Londrina	1
C. E. Olympia Tormenta	Londrina	2
C. E. Albino Feijó	Londrina	1
C. E. Érico Veríssimo	Cambé	2
C. E. Souza Naves	Rolândia	2
C. E. Presidente Kennedy	Rolândia	1
C. E. Francisco Villeneuve	Rolândia	2
C. E. Brasília de Araújo	Bela Vista do Paraíso	2
C. E. Castelo Branco	Primeiro de Maio	2
C. E. Monteiro Lobato	Sertanópolis	2
Total		26

Fonte: Autor

Analisando o número de turmas abertas, percebe-se que a maior concentração está em Londrina, que possui cinco (N=5) escolas e treze (N=13) salas de recursos. Os demais municípios contam com menor número de salas. Rolândia conta com cinco (N=5) salas em três (N=3) escolas. Em Cambé, Primeiro de Maio, Bela Vista do Paraíso e Sertanópolis, as salas estão em apenas uma escola.

No que se refere ao turno do atendimento, tem-se quatorze (N=14) salas de recursos no turno vespertino e doze (N=12) no turno matutino, conforme ilustrado no gráfico 1 a seguir.

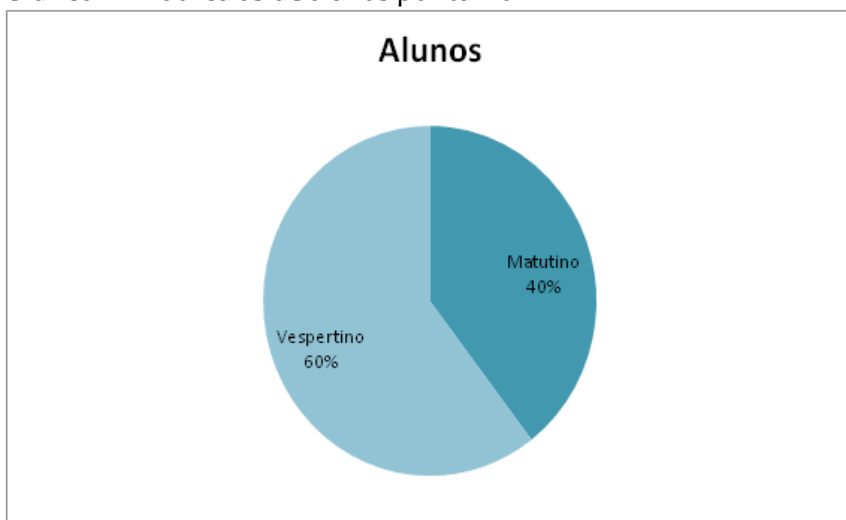
Gráfico 1 - Turno do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Autor

Embora a diferença de salas abertas por turno seja relativamente pequena, o número de estudantes matriculados em cada turno é significativamente maior. O gráfico 2 apresenta o percentual de alunos por turno.

Gráfico 2 - Matrículas de alunos por turno

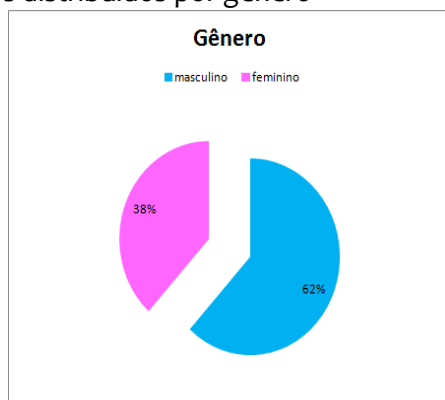


Fonte: Autor

Analisando os dados obtidos referentes ao número de alunos matriculados por turno, observa-se que sessenta por cento, o que compreende cento e oitenta (N=180) estudantes frequentam o turno vespertino, enquanto quarenta por cento vão ao atendimento pela manhã, ou seja, cento e dezoito estudantes (N=118).

Em relação à distribuição dos estudantes quanto ao gênero, houve predomínio dos meninos em todas as salas de recursos para altas habilidades/superdotação, no qual o gráfico 3 ilustra que sessenta e dois por cento (62%) são meninos, enquanto trinta e oito por cento (38%) meninas.

Gráfico 3 - Alunos distribuídos por gênero



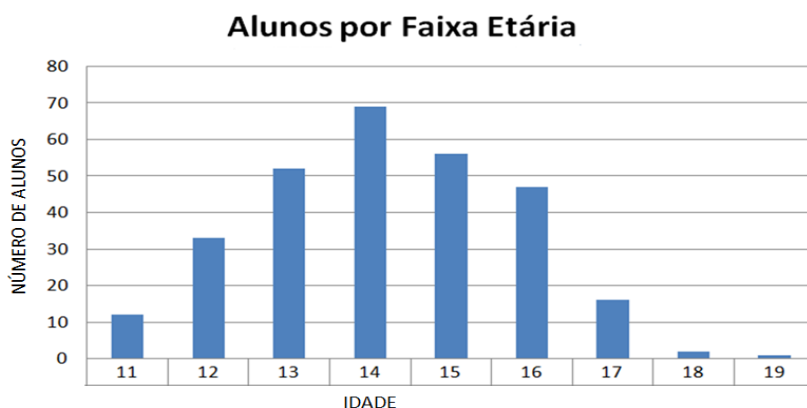
Fonte: Autor

Em relação à análise de gênero dos estudantes com AH/SD, evidencia-se um número significativamente maior de estudantes do sexo masculino em detrimento às estudantes do sexo feminino, 62% contra 38%. Esse cenário também foi evidenciado em outras pesquisas, conforme destaca Paludo e Dallo (2012) que ao refletir sobre as questões de gênero em sua pesquisa, obtém uma diferença pouco significativa, porém que evidencia o atendimento majoritário às pessoas do sexo masculino. Os mesmos autores afirmam que a proporção também é encontrada em outras pesquisas (CHAGAS, 2003; MAIA-PINTO & FLEITH 2002; SAKAGUTI, 2010) que mencionam um número significativamente maior de meninos sendo atendidos em programas educacionais. Segundo Sakaguti (2010, p.53), a diferença de número entre gêneros dos alunos identificados com AH/SD, explica-se pela influência da cultura familiar e escolar, visto que,

tanto as expectativas, quanto às indicações de pais e professores, são maiores em relação aos meninos. Em geral, os pais indicam dois meninos para cada menina, pelo fato de que os primeiros correspondem melhor à imagem estereotipada de criança mais dotada. Desta forma é importante ressaltar que para estabelecer conclusões à cerca do quantitativo de pessoas com AH/SD em relação ao gênero, é preciso a análise de uma diversidade de fatores que envolvem os contextos onde estão inseridos e, ainda, a necessidade de pesquisas investigativas desses dados.

Quanto à faixa etária dos participantes deste estudo (Gráfico 4), nota-se constante predominância de matriculados com idade entre 13 e 16 anos, com maioria na idade de 14 anos. Como a rede estadual de ensino do Paraná compreende ensino fundamental II e médio, os alunos ingressam no AEE para AH/SD a partir dos 11 anos de idade, os alunos são identificados depois de um tempo, isso reflete em um número menor de alunos nesta faixa etária. Neste caso sugere-se uma intensificação no trabalho de identificação na rede municipal de ensino, para que o aluno já ingresse na rede estadual identificado, passando assim a ter um maior “aproveitamento” do enriquecimento curricular no AEE em AH/SD.

Gráfico 4 - Alunos por faixa etária



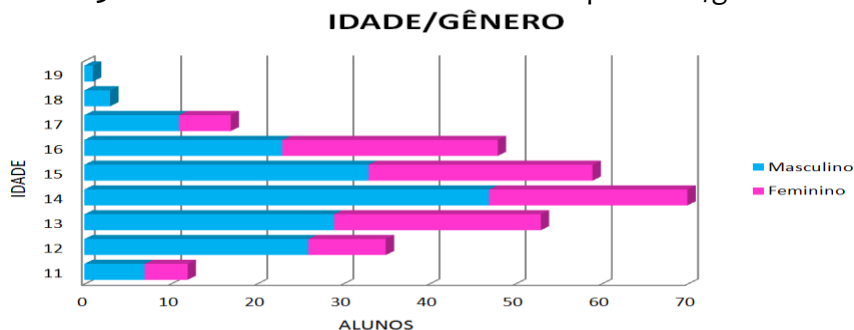
Fonte: Autor

Os estudantes com 17 anos de idade também são minoria, que se deve ao fato desses estudantes estarem em fase de conclusão do ensino médio, com algumas demandas de estudos como vestibular e

ENEM por exemplo. Os estudantes com 18 e 19 anos que aparecem já são estudantes com defasagem idade série, são raros no AEE.

Um último gráfico apresenta os estudantes do AEE para AH/SD com dados de gênero por faixa etária. Segue gráfico 5:

Gráfico 5 - Número de estudantes matriculados por idade/gênero



Fonte: Autor

Os dados apresentados pelo gráfico 5 constata a predominância de estudantes do sexo masculino no AEE para AH/SD em todas idades, embora na idade de 16 anos tenha um equilíbrio. A maior diferença ocorre entre os alunos que estão concluindo o ensino fundamental II, com 14 anos, o que representa quase 70% do sexo masculino. Conclui-se com uma reflexão de que ao identificar estudantes com indicadores de comportamento de altas habilidades/superdotação, os olhos devem voltar-se também para as meninas, a fim de superar esta diferença cultural.

Por meio dessa pesquisa foi possível conhecer, analisar e refletir sobre os atendimentos desenvolvidos em Londrina e região junto aos estudantes com AH/SD. Todavia, esse estudo caracterizou-se também, como um instrumento para avaliação e reorganização do trabalho no contexto educativo junto aos profissionais da educação de forma que, as ações desenvolvidas posteriormente junto ao público alvo, tornem-se mais eficazes e possam contribuir para o melhor desenvolvimento dessas pessoas.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa apontam que os professores que trabalham com estudantes que possuem altas habilidades/

superdotação evidenciam sua importância ao compreender que é necessário o envolvimento de todos os sujeitos dentro e fora do contexto escolar para pensar e repensar em práticas de ações de inclusão adequadas às necessidades sócio-educacionais e emocionais de indivíduos com AH/SD. Dessa forma, o Grupo possibilita momentos de interação, diálogos, pesquisas e apoio necessários para a compreensão das características do superdotado.

Cabe salientar que a reflexão sobre o atendimento aos estudantes, familiares e profissionais envolvidos com pessoas com altas habilidades/ superdotação, despertou nos envolvidos a necessidade de refletir sobre ações e repensar estratégias qualificadas que levem a melhoria das práticas inclusivas dentro e fora do âmbito escolar.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de estender os encontros para discussões acerca das altas habilidades, não somente às famílias, mas a todas as pessoas que fazem parte desse mundo cheio de peculiaridades e desafios.

Assim, acredita-se que, por meio da reorganização do trabalho nas Unidades Escolares em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com a Comunidade Escolar, é possível conscientizar todas as pessoas que lidam com superdotados, para a participação, pesquisas, debates e estudos que venham contribuir com as práticas cotidianas desenvolvidas junto a esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BEUREN, Ilse Maria (org). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC**; v. 3. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 20 ago.2013.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Série: Saberes e práticas da inclusão**.

2º ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CHAGAS, J. F. **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido.** 2003. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

FLEITH, D.S. & ALENCAR, E.M.L.S. (Orgs.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientações a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4º. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.159.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GUENTHER, Z.C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. et al. **Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados.** 2002.

PALUDO, Karina; DALLO, Luana. Gênero e altas habilidades/ superdotação: Incidência menor em meninas. In: **Anais do Encontro Nacional do ConBraSD e I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação.** 2012.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades-superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** 2010.

Capítulo 5

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR

Monica Isabel Dielle Viana ¹

INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular é resultado de mudanças significativas na Educação. Desde que foram instituídas normas internacionais voltadas a garantia do ensino em escolas públicas e privadas para todos, independente de serem pessoas com deficiências ou não, em 1990 como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca no ano de 1994, que pessoa com deficiência intelectual passou a ter direito de estudar em escolas públicas e privadas (SILVA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e a mais recente Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, são institutos que reafirmaram o direito constitucional da pessoa com deficiência intelectual de atendimento educacional em escolas de ensino regular do Brasil. Rege essa legislação que para haver sucesso nos processos de inclusão à escola precisa considerar que os alunos possuem diferentes pontos de partida, aprendem por caminhos diferentes e podem atingir estágios de progressos com patamares diferentes (LEI Nº 12.796, 2013).

Segundo definição baseada na classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) pessoa com deficiência intelectual é o indivíduo que apresenta transtorno de desenvolvimento intelectual, transtorno esse que inicia na infância e causa déficits funcionais, intelectuais e adaptativos em suas especialidades conceituais, social e prática.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação. Universidade de Columbia Del. Asunción – Paraguai. E-mail: monicadielle@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/7051206955262064>

A depender do tipo de transtorno que a pessoa com deficiência intelectual venha apresentar esse poderá ter comprometimento da fala, infantilização exacerbada, dificuldade de se relacionar, de autocuidado, autoestima baixa e pode apresentar QI abaixo da média das pessoas ditas normais. Diante das deficiências que apresenta, a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual tem relação com a valorização de suas habilidades e dos ajustes que precisam ser feitos nos componentes curriculares (SILVA, 2017).

A escola inclusiva tem a avaliação como um processo contínuo que se reorienta ou aprimora considerando as especificidades educacionais dos alunos. O processo de avaliação precisa se mostrar diversificado, e focado na aprendizagem sem se preocupar em classificar, reter ou mesmo promover o aluno. Para Cavalcante (2011) a escola inclusiva propõe estratégias que favorecem a construção do conhecimento e da aprendizagem de todos sem distinção.

Considerando que a escola inclusiva deve acolher da mesma forma todos os alunos independentes de apresentar deficiências ou não, e que a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem, a problemática geradora deste artigo se fundamenta no questionamento: como está acontecendo à avaliação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, diante da sua forma de aprendizagem que se apresentar diferenciada dos demais alunos?

Partindo do problema ora apresentado este artigo tem como objetivo investigar como está sendo realizada a avaliação de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular. São objetivos específicos pesquisar a evolução das concepções da avaliação no ensino regular, investigar o significado da avaliação do aluno com deficiência intelectual e analisar a participação do professor nos processos de avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Justifica-se realizar um estudo sobre os processos de avaliação da pessoa com deficiência intelectual por se constituir numa importante estratégia para promover realmente à inclusão desse aluno no ensino regular. A avaliação quando aplicada com foco na aprendizagem possibilita que o aluno se desenvolva respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Considera-se oportuno também conhecer mais sobre como os alunos da educação especial estão sendo avaliados nas salas de aula

de ensino regular visto que a minha dissertação aborda sobre essa temática, sendo interessante já ir se familiarizando com o assunto.

METODOLOGIA

Métodos de procedimentos ou metodologia dizem respeito às etapas operacionais da investigação escolhida para a realização do estudo, ou seja, diz respeito ao caminho a ser adotado para o desenvolvimento do estudo. Conforme Prodanov e Freitas (2013) é a etapa que explica os procedimentos e técnicas adotadas para construção do conhecimento, ou seja, da pesquisa.

Esse artigo se fundamenta numa pesquisa bibliográfica ou literária, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p.54) é a pesquisa elaborada com as informações inseridas, em sentido geral, em “[...] livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”. Consiste no tipo de pesquisa que se recomenda que o pesquisador se certifique que as informações pesquisadas sejam coerentes com o tema estudado.

Os materiais ou conteúdos considerados oportunos para a realização da pesquisa bibliográfica são originados do banco de dados do Google Acadêmico e da Scielo. Consideraram-se como descritores os termos processos de avaliação educacional da pessoa com deficiência intelectual, evolução da avaliação educacional, avaliação e educação inclusiva. Foram considerados os artigos mais atualizados.

Dentre os principais autores este artigo destaca SILVA FILHO et al (2012), MELETTI e RIBEIRO (2014), MENDES, TEOTÔNIO e MOURA (2018), FURLAN (2014), CONCEIÇÃO (2018), COLL, MARCHESI, PALACIOS (2016), OLIVEIRA e PLETSCHE (2014) e outros.

Sob o ponto de vista dos objetivos este artigo consiste numa pesquisa exploratória, que segundo Prodanov e Freitas (2013) tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto investigado de modo a descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Geralmente tem o formato das pesquisas bibliográficas e estudos de caso. Por ser flexível possibilita que o tema estudado seja abordado sob diversos ângulos. Nesse artigo a avaliação da pessoa com deficiência intelectual foi abordado na visão dos autores citados no estudo.

Por fim a abordagem dada ao problema consiste num estudo qualitativo. Para Prodanov e Freitas (2013) os resultados da pesquisa qualitativa não podem ser traduzidos em números, nem podem ser quantificados, e não fazem uso de técnicas estatísticas, pois tem relação com a subjetividade. Ela parte de uma pesquisa descritiva, onde os dados tendem a ser analisados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem, ou seja, estudar o processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

Na sequência os resultados da pesquisa bibliográfica.

EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO REGULAR

Fazendo uma retrospectiva histórica dos processos de avaliação na educação no ensino regular logo se observa que desde o início o avaliar sempre esteve associado à aplicação de prova escrita ou oral por um professor que detinha poder absoluto para avaliar e segundo seus critérios dá nota do ponto de vista da classificação (ALMEIDA, 2014).

Essa foi uma época marcada por metodologia de avaliação que se baseava na aplicação de um instrumento de avaliação na forma de prova constituído de uma série de perguntas. Essas perguntas eram elaboradas com suas respostas pelo professor e cabia ao aluno estudar, decorar as respostas e transmití-las nos dias de aplicação de prova.

Verifica-se que se tratava de uma avaliação que era claramente pautada no controle do professor sobre a aprendizagem e sobre todo um grupo de alunos. As respostas das crianças tinham que ser homogêneas baseadas no princípio de Skinner de estímulo resposta, portanto o professor ensina e o aluno aprende (ALMEIDA, 2014).

Silva Filho et al (2012) comenta que no passado a avaliação educacional era a vilã do processo de ensino aprendizagem, visto que só eram aplicadas na maioria das vezes para infringir notas ao aluno, notas essas adotadas para definir se o aluno era aprovado ou de quem era reprovado. Os alunos que obtinham as melhores notas eram vangloriados, ao contrário dos que obtinham menores notas esses eram ridicularizados.

Essa forma de avaliação foi aplicada na dita escola tradicional, que segundo comentários de Conceição (2016) consistia em memorizar o conteúdo disponibilizado pelo professor e transcrevê-lo com fidelidade. Os críticos deste tipo de avaliação a consideram restrita a somente julgar a aprendizagem do aluno em sucessos ou fracassos. A escola, tradicional também é criticada satisfazer necessidades comuns, sem considerar as características específicas de cada aluno.

Leite (2008), ao abordar sobre o ensino tradicional ministrado à pessoa com deficiência intelectual, observa ser importante que o professor faça uso de estratégias de ensino que se adaptem às características dos alunos e considerem todos que fazem parte da classe. É muito importante que os currículos escolares passem por adaptações para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente para àqueles que apresentam deficiência mental.

Eis que as adaptações curriculares conforme Leite (2008) são os ajustes e modificações que necessários nas diferentes instâncias curriculares para atender às necessidades de cada aluno, dessa forma possibilitando as condições que lhe são necessárias maximizar as possibilidades de aprendizagem.

Retornando a questão da prática atual da avaliação do aluno no ensino regular não está conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a Lei nº 9.394/96, que no seu art. 24 que estabelece que a avaliação do rendimento escolar do aluno tem que ser contínua e cumulativa considerando o desempenho do aluno, e valorizando mais os aspectos qualitativos que os quantitativos e os resultados do aluno ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A prática da avaliação escolar não pode ser aplicada como meio de percepção dos avanços do aluno na construção de seus conhecimentos, mas sim como o fim do proceso de aprendizagem. A avaliação\ meio nada mais é que mecanismo de seleção e classificação de aluno em “forte” ou “fraco”. Essa forma de avaliação só serve para interiorizar no aluno que não tem capacidade avançar no ganho de conhecimentos.

A realidade em muitas escolas está distorcida, pois se verifica que normalmente o profesor está utilizando a avaliação de maneira quantitativa, visto que aplica prova valendo 8,0, outra com peso 10,0 e uma terceira atividade qualitativa somente com peso 2,0. A soma

desses pesos quando totalizados devem ser divididos por 2, a fim de forma a média 10,0. Essa situação reflete o inverso do que determina a LDB, pois os testes e provas realizados estão apenas medindo o grau em que os conteúdos foram adquiridos pelo aluno, não a participação em outras situações como participação em sala de aula por exemplo (CONCEIÇÃO, 2016).

Ainda considerando as observações de Conceição (2016) a maioria das escolas com o ensino regular infelizmente utiliza a avaliação como instrumento de classificação, como produto final e não um processo de aprendizagem, medindo a capacidade e mostrando se o aluno realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor por meio de uma nota; de qualquer forma, impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se.

Silva filho et al (2012) também afirmam que ainda continuamos atrelados ao sistema de avaliação baseado em notas, essa situação acontece, pois os educadores não dispõem de concepção e tempo para elaborar uma avaliação mais precisa, através de observações e meios mais eficazes. Esses autores apontam que existe uma série de fatores prejudicam a avaliação diagnóstica, como a existência de salas de aulas lotadas e alunos com diferenças alarmantes de nível de aprendizagem.

A seguir considerações sobre o significado da avaliação para o aluno com deficiência intelectual.

REFLEXÃO SOBRE A SIGNIFICÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como já foi citado no início deste artigo o marco inicial de mudanças na educação da pessoa com deficiência intelectual partiu da Declaração de Educação para Todos, um documento internacional baseado em experiências acumuladas de reformas, inovações, pesquisas, e que apresentaram um notável progresso na área de educação de vários países, elaborado como uma meta de educação básica para todos, da Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas que dita uma série de procedimentos-padrões a serem adotados para oportunizar a inclusão das pessoas com deficiência que estimulou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais no ano de 1994 (MENDES, TEOTÔNIO e MOURA, 2018).

No Brasil a Lei Federal 7.853 de 1989 garantiu mais apoio para a integração social das pessoas portadoras de deficiência. No que diz respeito à educação no ensino regular garantiu às pessoas com deficiências, dentre esses os intelectuais os mesmos benefícios conferidos aos demais educandos. Esses passaram a ter direito ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo e ficou garantido o direito de matrícula nos cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares (LEI FEDERAL 7.853 de 1989).

Rege, portanto a educação inclusiva que é dever da escola atender o aluno com deficiência intelectual da mesma forma que atender os demais alunos sem deficiência. Tem-se na avaliação escolar uma etapa importante da educação. Consiste parte da inclusão do aluno no ensino regular e deve ser realizada até mesmo com a pessoa com deficiência intelectual, pois representa que a educação é para todos e precisa promover um aprendizado significativo e socializador (MENDES, TEOTÔNIO e MOURA, 2018).

O aluno com deficiência intelectual não deve ser categorizado segundo um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Regem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) que o aluno com deficiência intelectual deve ser avaliado com base em um processo permanente de análise das variáveis que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar eventuais potencialidades e necessidades educacionais desses alunos e quais são as condições que a escola apresenta para atender a essas necessidades (OLIVEIRA e PLETSCHE, 2014).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008) o processo de avaliação pedagógico da pessoa com deficiência intelectual se baseia numa avaliação dinâmica que considera o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno e suas possibilidades de aprendizagem futura.

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL 2008, p.11).

Cavalcante (2011) também comenta sobre as especificações do Ministério da Educação sobre a necessidade da identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. É no momento da avaliação pedagógica de todo o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual que o professor deverá definir, avaliar e organizar suas estratégias pedagógicas que melhor se adequem as necessidades de desenvolvimento do aluno, que se dará com todos os alunos da sala.

Bem coloca Coll, Marchesi e Palacios (2016) que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados educáveis. É com base nesse posicionamento que foi pensada a educação inclusiva e a avaliação do aluno com necessidades especiais, considerando que a convivência e a aprendizagem em grupo traz benefícios para todos os alunos não somente para os ditos diferentes.

Consta ainda nos estudos de Coll, Marchesi e Palacios (2016) que entre os alunos matriculados em escolas de ensino regular cerca de 2% apresentam algum tipo de necessidade permanente, dessa forma necessitam de recursos especiais para que apresentem retorno educativo. 18% dos problemas dos alunos são menos graves ou menos permanentes e, normalmente, recebem alguma ajuda específica nas classes de ensino comum.

É na sala de aula comum que é possível encontrar alunos com problemas de linguagem, com eventuais conflitos emocionais, que manifestam dificuldades na leitura e na escrita, os com déficits de aprendizagem em diferentes matérias ou no absenteísmo escolar (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2016).

Tem-se nessa realidade que a principal finalidade da avaliação do aluno com deficiência intelectual está em analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo que tipo de ensino requer e que recursos suplementares são necessários para conseguir uma melhor educação no contexto mais integrador possível (SILVA FILHO et al, 2012).

É fato que a detecção e a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais há uma estratégia eficiente para a educação inclusiva, pois se verifica uma mudança no objetivo que deixa de ser encontrar os traços que permitem situar determinados alunos dentro de uma das categorias e passa a se buscar formas de desenvolver a

aprendizagem e a socialização tão importantes para a pessoa com deficiência intelectual (MENDES, TEOTÔNIO e MOURA, 2018).

Existem instrumentos avaliativos que viabilizam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, revelando não só as limitações, como também suas possibilidades de desenvolvimento. As salas de AEE são indicadas para a avaliação da função motora, do desenvolvimento de expressão oral e escrita, raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo e o comportamento interação (OLIVEIRA e PLETSCHE, 2014; FURLAN, 2014).

É na sala de recursos que as pessoas com deficiências intelectuais podem ser avaliados de várias formas através de “[...] desenhos, pinturas, modelagem, maquetes, usar jogos educativos para expressar o nível do seu conhecimento em determinada tarefa”. Esse tipo de avaliação deve ser realizado em forma de situações lúdicas, no intuito de deixar o aluno livre para se expressar (FURLAN 2014, p.30).

Na avaliação do desenvolvimento de expressão oral, o professor deverá observar se o aluno compreende determinadas palavras, recados ou mensagens, mesmo sem falar o aluno pode manifestar gestos coerente com os questionamentos feitos.

Verifica-se que as forma de avaliação da pessoa com deficiência intelectual são variadas e dependem da criatividade do professor. É oportuno comentar que nem todas as escolas contam com as salas de AEE e muitas já estão necessitando de reformas, e de novos materiais didáticos. Essa situação que precisa ser revista, pois a pessoa com deficiência intelectual precisa de instrumentos para se desenvolver.

Meletti e Ribeiro (2014) fazem importante colocação quando observam que o aumento no número de matrículas não significa um avanço na inclusão social da pessoa com deficiência intelectual. É importante também que se considerem, este não pode ser considerado como um único indicador de uma política de inclusão bem-sucedida.

Nesse contexto, o sistema de avaliação e seus instrumentos são imprescindíveis na educação especial. Representam um avanço, tanto que quando o professor não utiliza a avaliação como um aliado na aprendizagem, os alunos com deficiência permanecem escanteados desse processo, promovendo assim a segregação.

Rege a LDB 9394/96 que é preciso refletir sempre sobre a prática atual da avaliação predominante nas escolas, pois ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na tomada de decisões, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Bem expressa o art 9º, Inciso VI da LDB 9394/96 que cabe a União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino regular com a colaboração dos sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.

Verificam-se nesse estudo que são variadas as modalidades de avaliação do aluno com necessidades especiais a exemplo da pessoa com deficiência intelectual.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Avaliação Inclusiva do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Regular

Esse momento do artigo diz respeito as discussões relacionadas as formas como está acontecendo a avaliação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Como foi comentado a escolarização do aluno com necessidades especiais aconteceu de forma paralela ao ensino regular.

Bem colocam Meletti e Ribeiro (2014) que a proposta da educação inclusiva implusionou mudanças significativas na educação dentre essas a elaboração da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, situação essa que de certa forma revolucionou o acesso de pessoa com deficiências intelectuais ao ensino regular, tanto que hoje cada vez mais se expande as tentativas de levar uma educação de qualidade para todos.

Esses que até então ficavam restritos prioritariamente nas instituições especiais privadas de carácter filantrópico e em classes especiais instituídas pelo sistema público de ensino, passaram a ser incluídos nas escolas públicas e privadas, conforme direitos assegurados e garantidos na Constituição de 1988.

É mediante esse processo de inclusão fundamentado na já também citada adesão do Brasil às orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos, e na Declaração de Salamanca

que resultou na conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que a pessoa com deficiência intelectual passa a poder fazer parte do ensino regular (MELETTI e RIBEIRO, 2014).

Dentre os reconhecimentos mais recente estão os garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) instituída em 2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência a Lei 13.146. Dentre as inovações dessa legislação é interessante neste artigo citar a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino regular em escolas públicas e privadas.

Ganhos na forma de projeto pedagógico que institucionalizou o atendimento educacional especializado, atendimento esse que garante que seja disponibilizado ao aluno com deficiência intelectual profissionais de apoio como cuidadores e a proibição de cobranças de qualquer valor adicional por parte das escolas particulares pelos serviços adicionais prestados (LEI 13.146, 2015).

Interessante comentar que apesar dos anos de inclusão, não significa dizer que é um sucesso as estratégias implantadas até o momento da educação especial inclusiva. As pessoas com deficiências estão no ensino regular, mas as dificuldades e desafios para que isso aconteça ainda são muitas.

Dessa forma os alunos com deficiências intelectuais estão no ensino regular e estão sendo avaliados por meios de instrumentos de avaliação. Esses são estratégias que contribuem para que se perceba a evolução e o progresso dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Furlan (2014) expõe que o aluno com necessidades especiais está sendo avaliado considerando as inúmeras mediações entre as relações sociais e interpessoais, estabelecidas dentro do espaço escolar. No Atendimento Educacional Especializado-AEE, a avaliação do progresso da pessoa com deficiência intelectual se efetiva através do estudo de caso. Durante o estudo de caso se constrói o perfil desse aluno, da mesma forma que é montado um plano de aula e de intervenção para o mesmo. Dessa forma cada aluno tem suas necessidades registradas.

A realização do estudo de caso, ou seja, da avaliação é feita por uma equipe constituída do professor do AEE com o professor do ensino regular, esses juntos trabalham o contexto escolar do aluno, da mesma forma que avaliam o progresso na sala de recursos multifuncionais, sala de aula comum e com a família.

A proposta do estudo de caso é recolher informações sobre o desenvolvimento intelectual, cognitivo, expressão oral, desenvolvimento afetivo-social, comportamentos, atitudes e desenvolvimento psicomotor do aluno com deficiência intelectual e dessa forma identificar qual a necessidade do aluno. Por meio de desenhos, por exemplo, é possível identificar as dificuldades do aluno.

[...] A primeira atividade de uma aluna com dificuldade de aprendizado, a primeira etapa foi avaliação da professora, através de desenho. E através dessa tarefa a professora já diagnosticou a dificuldade do aluno “organização espacial” dificuldade em perceber as letras p e q, por exemplo, que são muito parecidas, nesse caso terá que ser trabalhado a psicomotricidade do aluno (FURLAN 2014, p.28).

Consta no estudo de Mendes, Teotônio e Moura (2018) a avaliação baseada na prática do desenvolvimento de um relatório sobre o que o aluno desenvolveu ou não. É com base nesse relatório que é realizada a avaliação do aluno. Essa avaliação é repassada para o próximo professor como forma de oportunizar ao mesmo conhecimento prévio sobre a aprendizagem e o progresso do aluno avaliado. Toda situação do aluno consta no relatório, seus progressos, suas dificuldades. A complementação do relatório é realizada com a ficha individual do aluno que fica na sala do AEE. Parte do relatório e da ficha o instrumento que vai orientar todo o trabalho a ser realizado nas salas multifuncionais.

Mendes, Teotônio e Moura (2018) citam também a avaliação de alunos com deficiência considerando todos os registros e avanços da evolução dos mesmos que ficam registrados num portfólio. O portfólio se apresenta como sendo um instrumento que vai garantir o acompanhamento da produção individual do aluno e analisar a eficiência da prática pedagógica do professor.

Silva Filho et al (2012) comenta sobre o tipo de avaliação tradicional em que o professor propõe algumas questões para serem respondidas por escrito pelos alunos. Cita a avaliação diagnóstica que se caracteriza na forma de sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, por meio de elementos que lhe são passados a fim de verificar o que aprendeu e como aprendeu.

Comenta sobre a formativa que se baseia em identificar como os alunos estão se comportando em relação aos objetivos propostos e a avaliação somativa o foco está em classificar os resultados da

aprendizagem do aluno no final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos, se baseia na atribuição de nota no final da avaliação (SILVA FILHO et al, 2012).

Com base nos autores verifica-se que a avaliação é um processo que faz parte do cotidiano dos que frequentam a sala de aula, nessa concepção todos são avaliados. Avaliar dessa forma significou ir além de simplesmente olhar para os alunos é também dar subsídios para o professor planejar atividades mais adequadas para que o aluno possa progredir.

Como mesmo comenta Conceição (2016) avaliação deve ser incorporada à prática do professor como forma de valorizar o que a pessoa com deficiência intelectual já faz, e não somente focar no que lhe falta. As descobertas e conquistas dos alunos devem ser sempre valorizadas.

CONCLUSÕES

Considerando o questionamento sobre investigar como está sendo realizada a avaliação de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular foi obtido que segue quase que um padrão. Todos os progressos e dificuldades do aluno são registrados em instrumentos de acompanhamento, foram citados portfolio, estudo de caso, relatório, fichas de acompanhamento.

Todas as formas de mediações entre as relações sociais e interpessoais, estabelecidas dentro do espaço escolar são registradas. O desenvolvimento intelectual, cognitivo, expressão oral, desenvolvimento afetivo-social, comportamentos, atitudes e desenvolvimento psicomotor do aluno são avaliados com uso de desenhos, lúdico e materiais didáticos da sala de recursos.

O professor participa ativamente de todo processo junto com o professor da sala de recursos. A sistemática baseada em quantificar com uma nota, muito criticada não é aplicada aos alunos. As descobertas e conquistas dos alunos devem ser sempre valorizadas com os processos de avaliação.

Sobre o objetivo de pesquisar a evolução das concepções da avaliação no ensino regular obteve-se que no início a avaliação representava a expressão do poder do professor, esse tinha todo direito de aplicar uma prova escrita ou oral e avaliar segundo seus critérios, pontuando com uma nota que significava uma forma de

classificação. Ao aluno cabia decorar as respostas repassadas pelo professor que deviam ser transcritas com fidelidade. Nesse período tirar nota boa era ser vangloriado, nota baixa significa ser ridicularizado.

O passar do tempo trouxe o ensino tradicional, que ainda mantém a avaliação com abordagem quantitativa, ou seja, atualmente nas escolas de ensino regular infelizmente ainda é possível encontrar situações na qual a avaliação serve de instrumento de classificação, como produto final e não um processo de aprendizagem, medindo a capacidade do aluno e mostrando se o aluno realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor por meio de uma nota.

No que diz respeito ao objetivo de pesquisar a significância da avaliação do aluno com deficiência intelectual obteve-se que o professor não deve avaliar o aluno com deficiência intelectual com base nas suas deficiências. Esse deve ser avaliado de forma contínua e permanente, por meio do acampamento das variáveis que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem, buscando formas de levar o aluno a superá-las.

É por meio da identificação das potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições que a escola apresenta para atender a essas necessidades. É a avaliação dinâmica baseada no conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno e suas possibilidades de aprendizagem futura. O tempo do aluno deve ser respeitado e a escola deve estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados educáveis.

A educação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual foi pensada considerando que a convivência e a aprendizagem em grupo e os benefícios para todos os alunos não somente para os ditos diferentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás. Catalão-Goiás, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais. **DSM-5**. Porto Alegre, 2014.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC – SEESP, 2001.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Brasília, 1989.

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 1989.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

CAVALCANTE, Meire Cavalcante. **Avaliação de estudante com deficiência intelectual (Nota Técnica 06/2011-MEC/SEESP/GAB)**. Postado em 02/06/2011. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseesp-gab/>>. Acesso em: Outubro, 2018.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Marchesi, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. ed.2ª. vol.3. São Paulo: Penso, out de 2016.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. **A avaliação segundo a lei de diretrizes e bases da educação**. Revista Educação Pública. Publicado em 9 de junho de 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>>. Acesso em: Outubro, 2018.

FURLAN, Ana Maria da Silva. **Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais atendimento educacional especializado**. Monografia DO Curso de Especialização em Educação:

Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MESSIAS, Vera Lúcia (org.). In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. RIBEIRO, Karen. **Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil**. Caderno Cedes. vol.01, ano 34, nº93, p.175-189, Maio-Ago. 2014.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; TEOTÔNIO, Phabrícia de Carvalho; MOURA, Giovanna Barroca de. Avaliação escolar para alunos com deficiência intelectual no município de Guarabira – PB. **Revista Brasileira de Educação Básica- RBRB**. vol.03, nº08, p.01-09. Abril – Junho, 2018.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; PLETSCH, Márcia Denise. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de educação inclusiva. **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo**. Período de 21 a 23 de outubro, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. ed.2ª. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA FILHO, José Amadeu da; FERREIRA, Celeciano da Silva, MOREIRA, Régia Maria Gomes; SILVA, Sheila Maria Gonçalves da. Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. **Anais do IV - FIPE - Fórum DE Pedagogia**. Campina Grande, Realize, 2012.

SILVA, Mayara Roberta Monteiro da. **O papel do professor na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular na rede pública de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

Capítulo 6

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB UM NOVO OLHAR DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

Albertina Oliveira de Lima¹

INTRODUÇÃO

A contextualização de deficiência intelectual e sua concepção como fenômeno de incompetência generalizada limitando todo o funcionamento do sujeito. Vem analisar neste estudo os atuais reconhecimentos que há muito tempo são notificados por estudiosos no assunto e evidenciam em nossos dias julgamento clínicos da literatura especializada, descrita nas atuais categorias de doenças e transtornos mentais onde encontramos no CID-10 A Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento, publicado na Organização Mundial de Saúde – OMS e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – O DSM –IV e atualizado no DSM V. O termo deficiência mental não mais utilizado, hoje é considerado por profissionais como deficiência intelectual, e está inserida há séculos nos sistemas categoriais que analisaremos no decorrer deste estudo.

De acordo com a atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) pessoa com deficiência intelectual é o indivíduo que apresenta transtorno de desenvolvimento intelectual, transtorno esse que inicia na infância e causa déficits funcionais, intelectuais e adaptativos em suas especialidades conceituais, sociais e práticas.

O diagnóstico da deficiência intelectual está sobre a responsabilidade de médicos neurologista e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centro de reabilitação com equipes multidisciplinares contando com apoio ainda de pedagogos e psicopedagogos de instituições educacionais voltadas ao propósito

¹ albertynaoliveira@hotmail.com Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia do Paraguai; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Graduada em Ciências Biológicas pela UPE- Universidade de Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/0055405560289856>

ocupacional, profissional e de intervenção, em salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Esse processo de aperfeiçoamento na avaliação e diagnóstico é necessário mesmo considerado precário por autores acadêmicos, visaram à construção de instrumentos avaliativos necessários e ressaltaram a necessidade de preparação de profissionais especificamente os médicos para adequadamente conduzir a comunicação da deficiência aos familiares e orientando sobre como agir no decorrer do desenvolvimento do sujeito e sua condição complexa, seu diagnóstico ainda envolve quatro grupos de fatores etiológicos: biomédicos comportamentais, sociais e educacionais.

Segundo o próprio o site da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AIDD (2010):

[...] a AADID é sediada em Washington, Estados Unidos, tendo como principal finalidade estudar a deficiência intelectual. Sobre o tema formula definições, terminologias, conceitos, informações, orientações e sistemas de classificações. Vem divulgando seus conhecimentos e avanços mediante a elaboração de manuais publicados ao longo dos anos. O primeiro manual é datado de 1921 e o último de 2010.

Outras barreiras encontradas são as vertentes de autores questionando a existência da deficiência intelectual como uma categoria criada pela sociedade. Esses questionamentos perpassam a concepção de deficiência Intelectual “mental”, sua identificação e a forma de fazer no que diz respeito ao diagnóstico, demanda retorno ao panorama histórico da deficiência, bem como a apreciação crítica dos recursos disponíveis que vêm sendo adotados para sua realização. Nesse caso o termo deficiência intelectual abrange toda população de indivíduos diagnosticados com atraso mental, seja ele leve, moderado, severo ou profundo, Além disso, cada indivíduo que é elegível para um diagnóstico de retardo mental é elegível para um diagnóstico de deficiência intelectual.

O indivíduo com deficiência intelectual tem mais dificuldade para aprender, para compreender e fazer tarefas do dia a dia. Esse sujeito tem um ritmo diferente e precisa de mais tempo para entender e fazer suas atividades. Mas não significa que não aprenda ou não seja capaz de realiza-las. Se tiver oportunidade e o apoio necessário poderá desenvolver-se muito. O sujeito com deficiência intelectual é capaz de fazer todas as atividades proposta, porém dentro das suas limitações,

realizará tarefas como: aprender a ler, escrever, brincar, ter amigos, estudar, ter uma profissão, trabalhar e ser independente. A questão é que ele precisa ser estimulado, descobrir seu potencial e seguir seu próprio ritmo. O jovem com deficiência intelectual, como qualquer outro indivíduo, tem necessidade de expressar seus sentimentos de modo próprio e intransferível.

De acordo com Associação Americana de Propriedade Intelectual e deficiências de desenvolvimento:

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma variedade de habilidades sociais e práticas diárias. Essa incapacidade se origina antes da idade de 18 anos.

Dependendo do tipo de transtorno que a pessoa com deficiência intelectual venha apresentar esse poderá ter comprometimento da fala, infantilização exacerbada, dificuldade de se relacionar, de autocuidado, autoestima baixa e pode apresentar QI abaixo da média das pessoas ditas normais. Diante das deficiências que se apresentam, a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual tem relação com a valorização de suas habilidades e dos ajustes que precisam ser feitos nos componentes curriculares (SILVA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e a mais recente Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, são institutos que reafirmaram o direito constitucional da pessoa com deficiência intelectual terem atendimento educacional em escolas de ensino regular do Brasil. Rege essa legislação que para haver sucesso nos processos de inclusão à escola precisa considerar que os alunos possuem diferentes pontos de partida, aprendem por caminhos diferentes e podem atingir estágios de progressos com patamares diferentes.

A capacidade na aprendizagem não envolve apenas ler e escrever, a pessoa com deficiência intelectual pode viver uma adolescência normal, dentro de limitações, porém, a educação inclusiva eficaz é o anseio de toda a sociedade, para o desenvolvimento desses adolescentes considerados diferentes dos estereótipos preconizados pela sociedade. Sua aprendizagem tem condições de igualdade com os demais aprendizes? Baseados nos preceitos de que cada indivíduo

possui sua própria peculiaridade e característica singular e, portanto, devem usufruir o bem comum, intensificou-se na sociedade a discussão sobre a necessidade de encontrar mecanismos que permitam a inclusão social, como forma para construção de uma nova sociedade.

A escola inclusiva tem a avaliação como um processo contínuo que se reorienta ou aprimora considerando as especificidades educacionais dos alunos. O processo de avaliação precisa se mostrar diversificado, e focado na aprendizagem sem se preocupar em classificar, reter ou mesmo promover o aluno, considerando todos os fatores o objetivo é inserir o a pessoa com deficiência intelectual na vida escolar e na sociedade.

Para Mantoan (2006, p. 27) a escola inclusiva é:

O ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica. A interação entre todos vivenciada neste ambiente pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Considerando que a escola inclusiva deve acolher da mesma forma todos os alunos independentes de apresentar deficiências ou não, e que a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem, a problemática geradora deste artigo se fundamenta no questionamento: como está acontecendo à avaliação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, qual forma é mais precisa para a avaliação e como aprendizagem pode se apresentar diante de cada aluno sejam com deficiência intelectual ou não.

Coerente com o estudo da classificação e prática categorial está identificada como uma condição individual, inerente restrita ao sujeito, atribuem influência sociocultural de pouca importância fatorial e organizacional, desde o diagnóstico ao tratamento terapêutico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos e caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com limitações associadas a duas

ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade.

Segundo Carvalho (2015, p 14) a deficiência Intelectual ou mental é conhecida por:

Problemas com origem no cérebro causando dificuldades em assimilar dados e informações e conseqüentemente dificuldades na aprendizagem. Onde dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão fatores de ordem genética, as complicações ocorridas na gestação ou durante o parto e pós-natais. Pela a legislação brasileira Deficiência Mental ou intelectual é "Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano". (Decreto 3.298/99).

De acordo com Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) A deficiência mental é distribuída nos seguintes níveis: leve, moderado, severo e profundo.

O interesse para nosso artigo é o estudo em deficiência mental severa por comprometer a aprendizagem, esse nesse nível tem retardo intenso e a capacidade sensorial motora mínima. Mesmo, com suas dificuldades há possibilidades de adquirirem hábitos de cuidados pessoais, através de programas de "condicionamento operante". O diagnóstico oriundo da área da medicina e da psicologia define a pessoa com deficiência mental como: pessoas que apresentam dificuldades psicológicas devido a patologias orgânicas neurológicas. A origem dessa patologia orgânica está na gestação com problemas ou parto difícil. E apresenta-se uma classificação didática para as pessoas com deficiências mentais que são elas:

1-Pessoas com Deficiências Mentais Educáveis: Classificação pedagógica que pretende definir uma parcela da população como alunos considerados capazes de aprender conteúdos escolares equivalentes aos dos primeiros anos escolares e a ter certa autonomia, podendo inclusive, exercer alguma forma de trabalho integrado.

2- Pessoas com Deficiências Mentais treináveis: Inclui uma parcela da população considerada incapaz de aprender qualquer conteúdo da escola formal. Para estes alunos, em geral, projeta-se um trabalho de socialização e aprendizagem de condutas básicas para o convívio social. Comumente, quando tem acesso à

educação frequentam escolas especiais por toda sua vida escolar e, quando adultos, são encaminhados para oficinas protegidas, onde exercem pseudoatividades produtivas, geralmente gerenciadas por organizações não governamentais das comunidades diretamente envolvidas.

3- Pessoas com Deficiências Mentais dependentes: Aqui se fala de sujeitos que, especialmente por doenças com origens neurológicas, se tomam incapazes de qualquer convívio social, já que dependem de ajuda para atividades básicas, tal como alimentar-se, ou vestir-se sozinho. Frequentam instituições de cuidado e assistência social e muitas vezes sustentadas por entidades religiosas.

De acordo com Teixeira (2016, pag. 157), deficiência intelectual compreende:

Um número significativo de pessoas com habilidades intelectual abaixo da média, e esse déficit de inteligência tem início antes dos 18 anos de idade. Essas limitações causam diversos problemas no funcionamento diário, na comunicação, na interação social, em habilidades motoras, cuidados pessoais e na vida acadêmica. Estima-se que aproximadamente 1% a 2% da população mundial tenha o diagnóstico de deficiência intelectual, com maior ocorrência entre pessoas do sexo masculino. Criança e adolescente com deficiência intelectual possuem cerca de quatro vezes mais chance de apresentar outros diagnósticos comportamentais, como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, autismo, depressão, transtorno bipolar, tiques ou transtornos ansiosos. Sendo assim, as presenças dessas condições associadas podem chegar a até 70% em jovens com deficiência mental.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEU DIAGNÓSTICO E CAUSA:

A deficiência intelectual é diagnosticada antes dos 18 anos de idade, envolve exame clínico, entrevista com os pais, esta investigação é cuidadosamente feita desde a história gestacional da mãe, parto, período neonatal, história do desenvolvimento psicomotor da criança, seu acompanhamento pediátrico e histórico de atraso escolar, anormalidades metabólicas ou cromossômicas na família. Avaliação neuropsicológica e testes de inteligência podem ser aplicados aos jovens, avaliação de QI, nesses casos segundo a Organização Mundial de Saúde os testes de QI é que irá identificar o grau da deficiência intelectual, e classificá-las em deficiência mental leve, moderada, severa

ou profunda. Dependendo do grau da deficiência se beneficiam das intervenções médicas, psicológicas, pedagógicas e psicopedagógicas.

Em acordo com Teixeira (2016) encontramos vários tipos de deficiência mental, e níveis diferentes que comprometem o desenvolvimento e aprendizagem do adolescente, seguindo o que nos diz o autor o sujeito com deficiência mental leve normalmente são capazes de acompanhar os estudos em turmas escolares regulares, em determinados casos conseguem terminar o ensino médio, mas com ajuda e acompanhamento médico terapêutico, porém um adolescente com deficiência intelectual moderada apresenta maior dificuldade na compreensão, no uso da linguagem, habilidades motoras são limitadas, cuidados pessoais e necessitam de auxílio por toda vida, sua vida acadêmica é restrita, mas pode ser beneficiado em turmas especiais, aprendendo conhecimentos básicos necessários para a leitura, cálculo e escrita. O sujeito com a deficiência severa e profunda na adolescência compreende um grau maior de prejuízo intelectual, funcional e motor, frequentemente tais pacientes apresentam déficits visuais e auditivos, e indica lesões graves, e desenvolvimento inadequado do cérebro, e precisaram de cuidados especiais por toda vida.

De acordo com Associação Americana de Propriedade Intelectual e deficiências de desenvolvimento:

A deficiência intelectual engloba a parte "cognitiva" desta definição, ou seja, uma deficiência que está amplamente relacionada aos processos de pensamento. Como as deficiências intelectuais e de desenvolvimento geralmente ocorrem frequentemente, os profissionais especialis na deficiência intelectual trabalham com frequência com pessoas que têm ambos os tipos de deficiência.

A avaliação e classificação de deficiência intelectual é uma questão complexa. Existem três critérios principais para a deficiência intelectual limitações significativas no funcionamento intelectual, limitações significativas no comportamento adaptativo e início antes dos 18 anos de idade.

Quando nasce uma criança que apresenta algum tipo de deficiência a família fica confusa e cheia de medos praticamente perdidos, já que o diagnóstico nem sempre é fácil. Em muitos casos a família só tem conhecimento de que a criança tem uma deficiência intelectual após o nascimento e em alguns casos é identificado durante os seus primeiros anos escolares, em outros após exames clínicos

diagnosticados e tratados com neurologistas, em casos mais complexos usamos outros terapeuta como apoio daí a importância de um acompanhamento com equipes multidisciplinares, e ao logo do tempo a dificuldade de trabalho aumenta, pois a criança não acompanhar sua díade cronológica e dificulta mais ainda quando não é acompanhada por profissionais até a fase da adolescência.

Como trabalhar com jovem comprometido intelectualmente com dificuldade de aprendizagem e dificuldade em relacionar se com o meio social já que não acompanham sua faixa etária como incluir na sociedade e como conviver em harmonia, perguntas nos surgem sempre que nos depararmos com obstáculos no caminho. Quando e como agir com esses jovens portadores de deficiência metal ou intelectual a cada dia é mais questionado, por esta razão as dificuldades enfrentadas dia-a-dia por familiares os desanimam, e há casos onde a família desiste da ajuda profissional por ser uma jornada em longo prazo.

As novas políticas públicas têm investido em um novo modelo educacional, visando à promoção de acessibilidade e apoio à inclusão escolar dos alunos em escolas públicas de ensino regular. Porém, ainda não preparou a família para esse evento como o “Programa Escola Acessível”, o governo federal investiu na qualificação dos profissionais da educação, promoveu a adequação das salas de aulas, ampliou as escolas regulares, preparando-as para atender aos alunos sejam eles pessoas com deficiências intelectuais ou não. O governo federal garantiu recursos especiais para atender as necessidades dos portadores de deficiência, mas esta adequação perfaz desde a arquitetura e estrutura do espaço físico, até a criação de dispositivos legais que dão apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, valorizando e incentivando os profissionais à qualificação para melhor atender a demanda da rede pública regular.

NOVAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS PARA O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Fazendo uma retrospectiva histórica nos processos de avaliação verificou-se que desde o início o avaliar sempre esteve associado à aplicação de prova escrita ou oral por um professor que detinha poder

absoluto para avaliar e segundo seus critérios dá nota do ponto de vista da classificação (ALMEIDA, 2014).

Essa foi uma época marcada por metodologia de avaliação que se baseava na aplicação de um instrumento de avaliação na forma de prova constituído de uma série de perguntas. Essas perguntas eram elaboradas com suas respostas pelo professor e cabia ao aluno estudar, decorar as respostas e transmiti-las nos dias de aplicação de prova.

Silva Filho et al (2012) comenta que no passado a avaliação educacional era a vilã do processo de ensino aprendizagem, visto que só era aplicada na maioria das vezes para infringir notas ao aluno, notas essas adotadas para definir se o aluno era aprovado ou reprovado. Os alunos que obtinham as melhores notas eram vangloriados, ao contrário dos que obtinham menores notas esses eram ridicularizados.

Essa forma de avaliação foi aplicada na dita escola tradicional, que segundo comentários de Conceição (2016) consistia em memorizar o conteúdo disponibilizado pelo professor e transcrevê-lo com fidelidade. Os críticos deste tipo de avaliação a consideram restrita a somente julgar a aprendizagem do aluno em sucessos ou fracassos. A escola, tradicional também é criticada satisfazer necessidades comuns, sem considerar as características específicas de cada aluno.

É muito importante que os currículos escolares passem por adaptações para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente para àqueles que apresentam deficiência intelectual, os ajustes e modificações são necessários nas diferentes instâncias curriculares para atender às necessidades de cada aluno, dessa forma possibilitando as condições que lhe são necessárias maximizar as possibilidades de aprendizagem.

Uma nova retrospectiva feita a questão da prática atual da avaliação do aluno no ensino regular não está conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a Lei nº 9.394/96, que no seu art. 24 que estabelece que a avaliação do rendimento escolar do aluno tem que ser continuada e cumulativa considerando o desempenho do aluno, e valorizando mais os aspectos qualitativos que os quantitativos ao longo do período.

A prática da avaliação escolar não pode ser aplicada como meio de percepção dos avanços do aluno na construção de seus

conhecimentos, mas sim como o fim do processo de aprendizagem. A avaliação\ meio nada mais é que mecanismo de seleção e classificação de aluno em “forte” ou “fraco”. Essa forma de avaliação só serve para interiorizar no aluno que não tem capacidade avançar no ganho de conhecimentos.

Silva filho et al (2012) também afirmam que ainda continuamos atrelados ao sistema de avaliação baseado em notas, essa situação acontece, pois os educadores não dispõem de concepção e tempo para elaborar uma avaliação mais precisa, através de observações e meios mais eficazes. Esses autores apontam que existe uma série de fatores prejudicam a avaliação diagnóstica, como a existência de salas de aulas lotadas e alunos com diferenças alarmantes de nível de aprendizagem.

No Brasil a Lei Federal 7.853 de 1989 garantiu mais apoio para a integração social das pessoas portadoras de deficiência. No que diz respeito à educação no ensino regular garantiu às pessoas com deficiências, dentre esses os intelectuais os mesmos benefícios conferidos aos demais educandos. Esses passaram a ter direito ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo e ficou garantido o direito de matrícula nos cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares (LEI FEDERAL 7.853 de 1989).

Rege, portanto a educação inclusiva que é dever da escola atender o aluno com deficiência intelectual da mesma forma que atender os demais alunos sem deficiência. Tem-se na avaliação escolar uma etapa importante da educação. Consiste parte da inclusão do aluno no ensino regular e deve ser realizada até mesmo com a pessoa com deficiência intelectual, pois representa que a educação é para todos e precisa promover um aprendizado significativo e socializador (MENDES, TEOTÔNIO e MOURA, 2018).

O aluno com deficiência intelectual não deve ser categorizado segundo um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Regem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) que o aluno com deficiência intelectual deve ser avaliado com base em um processo permanente de análise das variáveis que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008) o processo de avaliação pedagógico da pessoa com deficiência intelectual se baseia numa avaliação

dinâmica que considera o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno e suas possibilidades de aprendizagem futura.

Cavalcante (2011) também comenta sobre as especificações do Ministério da Educação sobre a necessidade da identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. É no momento da avaliação pedagógica de todo o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual que o professor deverá definir avaliar e organizar suas estratégias pedagógicas que melhor se adequem as necessidades de desenvolvimento do aluno, que se dará com todos os alunos da sala.

Verifica-se que as formas de avaliação da pessoa com deficiência intelectual são variadas e dependem da criatividade do professor. É oportuno comentar que nem todas as escolas contam com as salas de AEE e muitas já estão necessitando de reformas, e de novos materiais didáticos. Essa situação que precisa ser revista, pois a pessoa com deficiência intelectual precisa de instrumentos para se desenvolver.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de uma pesquisa de cunho exclusivamente bibliográfico, analisando e questionando o sistema de políticas públicas inclusivas, compreendendo a fragilidade da avaliação na aprendizagem do sujeito, entender e acompanhar seu desenvolvimento cronológico, avaliando seu conhecimento e considerando a particularidade de cada um, na literatura encontramos metodologias diferenciadas, porém não miraculosas, umas já inseridas pelos professores, outras não, no qual esse processo é favorável para ambas às partes, docente e discente. Métodos de procedimentos ou metodologia dizem respeito às etapas operacionais da investigação escolhida para a realização do estudo, ou seja, diz respeito ao caminho a ser adotado para o desenvolvimento do estudo. Apontando como uma alternativa o trabalho do psicopedagogo em sua atuação institucional ou clínica exercendo um trabalho de reflexão e orientação familiar, possibilitando elaboração acerca do direcionamento das condutas que favorecem a adequação e integração do indivíduo. Abordando perspectivas sob diretrizes de vida e evolução. O conhecimento que todos têm direito.

O Ministério da Educação (MEC), e Secretaria de Educação Especial (SEE): ressalta ainda a importância das escolhas do professor trabalho ainda enfatiza o estudo estimulando a maneira correta e em tempo integral de como deve-se ser essa pesquisa, como avaliar os métodos e a importância do psicopedagogo em seu papel em sala, o entendimento de método cognitivo, junto à construção do saber, e fazer com que o sujeito sintam-se capaz de ter um bom desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal, desenvolvendo o entendimento de transparência, a perspectiva maior é o de evitar o imprevisto, colaborando na construção do para ensinar e as do aluno para aprender. Essas escolhas demandam decisões, mesmo não sendo espontâneas, aleatórias, a seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, deve-se ao uso de recursos didáticos pedagógicos. Essa escolha é mais limitada para o aluno, cabe ao professor a escolha do método utilizado, por mais que seja aberto e acessível o modo de aprender do aluno, ele não está ensinando individualmente, mas desenvolvendo um trabalho pedagógico coletivamente, a compreensão desses limites faz toda a diferença. Elencar essas escolhas do professor para ensinar e as do aluno para aprender são métodos organizacional que devem ser regulares em todo o ensino regular. Os próprios órgãos nacionais mais nobres de inclusão escolar responsáveis e mentores da inclusão sabe as dificuldades encontradas para a realização, onde todos os agentes envolvidos no processo sintam-se seguros, aptos e realizados com a ação pedagógica desenvolvida.

Nesse caso avaliando o processo reconhecemos a dificuldade e nos leva a refletir até que ponto esse comprometimento atingem aprendizagem, adquirir conhecimentos para entender seu desenvolvimento cronológico e se esses níveis tendem a progredir ou estacionar, reconhecendo que o aluno tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. E denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma implícita. Todavia não nos desmotivam em relação ao primeiro objetivo pesquisa, a construção de um levantamento de metodologias e recursos para se trabalhar com as necessidades educacionais especiais dos sujeitos com deficiência intelectual, ao contrário nos motivam.

Retornando a questão da prática atual da avaliação do aluno no ensino regular não está conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a Lei nº 9.394/96, que no seu art. 24 que estabelece que a avaliação do rendimento escolar do aluno tem que ser contínua e cumulativa considerando o desempenho do aluno, e valorizando mais os aspectos qualitativos que os quantitativos e os resultados do aluno ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Justifica-se realizar um estudo sobre os processos de avaliação da pessoa com deficiência intelectual por se constituir numa importante estratégia para promover realmente à inclusão desse aluno no ensino regular. A avaliação quando aplicada com foco na aprendizagem possibilita que o aluno se desenvolva respeitando o seu tempo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A deficiência Intelectual em seu contexto é a limitação de habilidades, que causam vários problemas no funcionamento diário do sujeito, o seu comprometimento na cognição, na interação social e nas suas habilidades motoras, necessitando de cuidados; na vida pessoal e na vida acadêmica. O diagnóstico envolve entrevista e exame clínico no sujeito, entrevistas com os pais ou responsáveis, avaliações neuropsicológicas e testes de inteligência padronizados, que indicam o grau da deficiência e seu comprometimento cognitivo, social e motor.

O trabalho abordou ainda os graus de deficiência como: leve moderado severo e profundo e visando no entender de cada um desses níveis sabemos o quanto é importante o trabalho do profissional na luta contra a exclusão do indivíduo da sociedade. Aprendemos ainda que a arteterapia é um recurso benéfico trazendo a pessoa com deficiência intelectual para mundo exterior, com atividades lúdicas e exploratórias, a arteterapia dando resultado através da música, da dança, das atividades realizadas com argila, com pinturas de dedos podem proporcionar resultados antes não explícito, através da arte podemos identificar sentimentos de dor, angústias, medos, mas também podem avaliar seu aprendizado, mas para isso a família, a escola e a sociedade que em geral exercem um papel fundamental na construção desse aprendizado e nos permita ver o

desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual numa sociedade que queremos ter. Inserindo de forma congruente, ressaltando importância do incentivo à sua autonomia e independência, assim permitindo a liberdade para fazer suas próprias escolhas, e que essa construção contínua de uma sociedade inclusiva possa acolher a todos sem distinção. Para a pessoa com deficiência intelectual suas limitações de aprendizagem tornam o processo contínuo, no qual não se estabelece tempo determinado, ter que aprender a fazer é um desafio e vai acontecendo aos poucos dentro de suas perspectivas. Portanto respeitar a singularidade de cada lugar com suas peculiaridades e regionalidades bem como a individualidade do usuário é essencial.

O objetivo deste artigo foi entender melhor a deficiência intelectual e como compromete a aprendizagem, como a avaliação é realizada nas escolas inclusivas de ensino regular, buscando conscientizar a sociedade que a deficiência intelectual não pode ser ignorada ela está aí e cada dia, mais jovens é diagnosticado com essa deficiência, por esta razão é importante preparar a sociedade para entender melhor o sujeito quando diagnosticado com deficiência intelectual.

É necessário enfatizar que todo indivíduo segue o seu desenvolvimento cronológico, seja ele dito “normal” ou ele com deficiência intelectual, o que é importante prepara-los para uma sociedade de inclusiva, uma escola inclusiva, tanto no ensino fundamental, médio ou superior, onde todos com transtornos mentais tenham seu espaço garantido na sociedade.

A terapia familiar, o acompanhamento e o treinamento dos pais, da sociedade, da escola e dos educadores, seguem como estratégias essenciais no auxílio do tratamento, é comum os pais serem tomados por sentimentos de culpa e impotência perante o diagnóstico: cabe à sociedade e a escola ressaltar a importância do tratamento, buscar métodos que estimule e melhore a autoestima, no trabalho comportamental envolve utilização de técnicas de reforço positivo, treinamento básicos de vida diária podem estruturar jovens com deficiência intelectual, trabalhos repetitivos estabelecendo uma rotina pode se tornar hábitos comuns e tornar a pessoa com deficiência intelectual independente, como: tomar, banho, escovar os dentes

trocar de roupa que pra muitos são hábitos corriqueiros, para a pessoa com deficiência intelectual é um desafio.

Da mesma forma para Sasaki (2006, pag. 40), a inclusão, em sua significação mais profunda contribui para um novo tipo de sociedade, e busca grandes transformações, em ambientes físicos, idealizando as instituições trabalhando a mente da sociedade e também a mente do sujeito com deficiência.

Considerando o questionamento sobre investigar como está sendo realizada a avaliação de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular foi obtido que segue quase que um padrão

Todas as formas de mediações entre as relações sociais e interpessoais, estabelecidas dentro do espaço escolar são registradas. O desenvolvimento intelectual, cognitivo, expressão oral, desenvolvimento afetivo-social, comportamentos, atitudes e desenvolvimento psicomotor do aluno são avaliados com uso de desenhos, lúdico e materiais didáticos da sala de recursos.

O professor participa ativamente de todo processo junto com o professor da sala de recursos. A sistemática baseada em quantificar com uma nota, muito criticada não é aplicada aos alunos. As descobertas e conquistas dos alunos devem ser sempre valorizadas com os processos de avaliação.

No que diz respeito ao objetivo de pesquisar a significância da avaliação do aluno com deficiência intelectual obteve-se que o professor não deve avaliar o aluno com deficiência intelectual com base nas suas deficiências. Esse deve ser avaliado de forma continuada e permanente, por meio do acampamento das variáveis que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem, buscando formas de levar o aluno a superá-las.

Concluimos que o desafio é grande, afinal, não existem resposta nem formas prontas, não nos adiantemos. É preciso analisar e o que já foi feito, buscar forma adaptativas e legais. E a partir do momento que um aluno sente-se motivado e lhes são apresentadas condições sustentáveis e adaptáveis para aprender e evoluir, ele só tende a fortalecer sua autoestima e progredir.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 01 fev. 2018

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **The definition of mental retardation**. Disponível em: <www.aamr.org>. Acesso em: 01 Fev. 2018.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC – SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 01 fev. 2018

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 1999.

CARVALHO, Elisângela. **Inclusão e Socialização para Deficiência Mental**, 24 de junho 2015, e BookKindle

CAVALCANTE, Meire Cavalcante. **Avaliação de estudante com deficiência intelectual (Nota Técnica 06/2011-MEC/SEESP/GAB)**. Postado em 02/06/2011. Disponível em:<<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/>>. Acesso em: Outubro, 2018.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. A avaliação segundo a lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Educação Pública**. Publicado em 9 de junho de 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>>. Acesso em: Outubro, 2018.

LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público,

define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 1989.

LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Brasília, 1989.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MESSIAS, Vera Lúcia (org.). In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2006.

MANUAL DIAGNOSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-5. Porto Alegre, 2014.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; TEOTÔNIO, Phabrícia de Carvalho; MOURA, Giovanna Barroca de. Avaliação escolar para alunos com deficiência intelectual no município de Guarabira – PB. **Revista Brasileira de Educação Básica- RBRB.** vol.03, nº08, p.01-09. Abril – Junho, 2018.

MÍDIA E DEFICIÊNCIA / VeetVivarta, coordenação. – Brasília: Andi. Fundação Banco do Brasil, 2003. 184 p. il. Colo. – (Série Diversidade).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Online: disponível na internet via <<http://www.movimentovida.hpg.ig.com.br/romeu1.htm>>. Acessado em 24 de fev. de 2018.

SILVA FILHO, José Amadeu da; FERREIRA, Celeciano da Silva, MOREIRA, Régia Maria Gomes; SILVA, Sheila Maria Gonçalves da. Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. **Anais do IV - FIPE - Fórum DE Pedagogia.** Campina Grande, Realize, 2012.

SILVA, Mayara Roberta Monteiro da. **O papel do professor na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular na rede pública de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos Transtornos Escolares:** Entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. Best-Seller 1ª Edição, Rio de Janeiro, 2013.

Capítulo 7

TRABALHO DOCENTE NA SOCIOEDUCAÇÃO COMO PRÁTICA RESTAURATIVA: Um diálogo necessário

Ana Kaline Lopes Soares¹

INTRODUÇÃO

O presente texto servirá de reflexão quanto à questionamentos diversos e as suas respectivas respostas ligadas à toda problemática que envolve o trabalho docente e os desafios encontrados pelos mesmos em unidades de Ressocialização, em interface à Educação Formal e sobretudo em contexto onde a ação restaurativa deve permear todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem conceitual ou não, nesse sentido, é pertinente que antes de qualquer outra coisa evidenciemos a diferença entre ensinar e transmitir, já que em realidades de ressocialização, o indivíduo estuda, reflete, questiona para então construir o seu ‘saber’, intui-se, portanto, que a práxis docente, quando moldada e realizada de maneira reflexiva, sustenta uma transmissão possível, humanizada e aceitável e assim perscruta-se o espaço socioeducativo numa perspectiva de Educação cidadã, tendo, então, cinco eixos que visam à reintegração do socioeducando ao “corpo social”, tais são:

- Educação;
- Esporte, Cultura e Lazer;
- Saúde;
- Inserção familiar e comunitária;
- Profissionalização e Trabalho.

Tais eixos configuram-se como bases norteadores da execução de quaisquer medidas de cunho socioeducativo. Sendo, ainda, parte do processo educativo restaurativo, face ao que lhes foi negado/violado

¹ SOARES. Ana K. Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Columbia Del Paraguay . PY. <http://lattes.cnpq.br/1997715947144291>

até então. Diante deste quadro preliminar, as reflexões aqui levantadas, surgem como uma busca constante de se rever práticas equivocadas e norteadas pelo preconceito, sendo, portanto, nocivas à reconstrução da consciência cidadã dos indivíduos em questão. Nesses contextos, a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

A metodologia que fundamentou esta pesquisa, foi de ordem bibliográfica, partindo de publicações diversas sobre o assunto nos seguintes documentos oficiais: SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo); ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacional), além de Livros e Artigos versando sobre o tema aqui abordado.

Busca-se ainda, analisar o papel do professor / socioeducador, já que considero de capital importância a sua imprescindível atividade, sobretudo quando feita de forma reflexiva e intencional, justamente por seu caráter inegavelmente preventivo. Percebemos, entretanto, que ainda há muito o que buscar em relação à formação e preparo desse profissional para que seja o ideal almejado afim de permitir que este seja ator de uma realidade de mudanças, pautadas em ideais de igualdade e consciência cidadã. Neste sentido, o socioeducador teria a sua ação profissional diversificada e interdisciplinar, estando, portanto a sua Formação Continuada definida e norteada por diferentes cenários socioinstitucionais de apoio e desenvolvimento pessoal e social, considerando sobretudo os direitos básicos com a vida, a saúde, a convivência familiar e comunitária, a educação escolar, dentre tantos outros. Tenho a segurança de que essa é a única maneira possível e viável de se estabelecer um movimento resiliente no tocante ao cotidiano de Unidades socioeducadoras, numa perspectiva de Educação Inclusiva de fato.

Ainda sobre a educação Inclusiva, vale colocar em questão, a banalização da violência e desrespeito aos direitos humanos, assim, a Educação social e as ações da socioeducação decorrentes dela tem imenso impacto no que se refere às mudanças nas relações sociais, desta forma, acredita - se que os atores envolvidos nesse processo deverão ter em sua prática, a noção de não apenas 'teorizar', mas

sistematizar, indo além e trazendo à tona o pensar e o produzir de forma construtiva e positiva.

SOCIOEDUCAÇÃO

Em termos de Socioeducação, há de se ter antes de qualquer outra coisa, uma ideia do ‘ser interdimensional’, em um ângulo onde se constate o político, o intelectual e sobretudo levar em consideração o indivíduo enquanto ser complexo, numa lógica dialética, que perpassa pela prática e a teoria, dessa maneira, a produção do conhecimento realiza-se concomitante à prática, levando em consideração não só a escolarização, mas também todas as demais situações e espaços onde o indivíduo em questão, seja participante.

O acesso às políticas sociais, indispensável ao desenvolvimento dos adolescentes, dar-se-á, preferencialmente, por meio de equipamentos públicos mais próximo possível do local de residência do adolescente (pais ou responsáveis) ou de cumprimento da medida. A medida de internação (seja provisória ou decorrente de sentença) leva, no mais das vezes, à necessidade de satisfação de direitos no interior de Unidades de atendimento. No entanto, assim como nas demais medidas socioeducativas, sempre que possível esse atendimento deve acontecer em núcleos externos, em integração com a comunidade e trabalhando os preconceitos que pesam sobre os adolescentes sob medida socioeducativa e internação provisória. (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE, p. 24).

Sendo assim, a Proposta Pedagógica de Escolas inseridas em Unidades de Ressocialização deverá vincular – se há umas práxis que a implemente, onde o seu principal papel seja reintegrar o jovem cumpridor de medidas socioeducativas à sociedade de maneira a propiciar-lhes o pleno exercício da cidadania, sendo este o Parâmetro universal da socioeducação. Aqui no Brasil, alguns documentos oficiais delinham essas ações do campo da Ressocialização, não apenas da socioeducação, mas também de todo o processo que o envolve.

Preparando essas juventude excluída da melhor maneira possível para que desempenhe o seu papel na coletividade, sempre numa perspectiva de manejo justo e adequado das suas habilidades, neste sentido, o professor, enquanto socioeducador deverá articular a sua prática educativa às necessidades sociais e individuais, levando em conta que a educação, ao trabalhar as habilidades dos socioeducandos, direciona o real desenvolvimento de um ‘sujeito-

cidadão’, temos segurança que a Educação, em unidades de ressocialização, só pode ter resultados positivos quando há o real compromisso de todos os atores do processo educativo, comungando da mesma ideia e filosofia de uma Educação que acolha e inclua o socioeducando, de forma deveras positiva e construtiva, pois só assim estaremos, enquanto professores, construindo a verdadeira cidadania.

ENSINAR / TRANSMITIR NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

A Escola tem sido, desde sempre, transmissora de conceitos, valores, entre tantos outros anseios historicamente estabelecidos ao longo do tempo e de sua formação enquanto espaço constitutivo de aprendizagens diversas. A Escola tem grandes desafios nos diferentes contextos, sendo que na socioeducação os desafios são ainda maiores, necessitamos, portanto, de um Projeto Político Pedagógico específico que enfrente e supere a precarização do Ensino, priorize a formação integral do sujeito, consolidando de fato a autonomia cidadã que tanto almejamos.

A escola, portanto, tem imensurável responsabilidade social, tendo como foco o trabalho com questões socioculturais, indo além do ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares. Além disso, o professor deve ter sensibilidade para efetivar um ensino pautado nas ações significativas para o educando.

No processo educativo não pode haver lugar para a insensibilidade. Estou convencido de que as diferentes formas do conhecimento devem ser dinâmicas e prazerosas para dar lugar a uma educação comprometida com o social e centrada no prazer de aprender a aprender (ASSMANN, 2011).

É latente a necessidade do educador ser criativo, além de estar ciente do seu compromisso individual, no coletivo comunitário, já que diariamente, os jovens cumpridores de medidas socioeducativas deparam-se com uma realidade concreta que os nega sobremaneira o que em tese, deveriam aprender, sendo esse um dos desafios de maior complexidade enfrentado pelo professor/socioeducador, essa ‘negação’ de oportunidades deve-se ao fato de que efetivamente a Escola, quando inserida em Unidades de ressocialização, tende a enfrentar um Sistema de viés punitivo, já que mesmo indo de encontro ao estabelecido pelo SINASE.

As medidas socioeducativas são ainda predominantemente atreladas à punição sendo que esse ‘equivoco’, se deve ao fato da População, de modo geral, ainda acreditar que o cárcere resolve problemas como: desigualdades sociais, culturais, sociais, econômicas, daí a ideia de privação de Liberdades como forma de mudança de vida. Somando-se a esse impasse, ainda temos uma realidade pouco agradável: um corpo docente sem formação específica. Nesse contexto, é inevitável perguntar: Como a Escola pode subverter-se a si mesma na ‘produção de cidadania’ de maneira a ressignificar positivamente as experiências desses jovens?

EDUCAÇÃO CIDADÃ E A REINTEGRAÇÃO AO CORPO SOCIAL

No enfrentamento dos desafios da socioeducação, temos que antes de qualquer outra coisa, pensar seriamente numa verdadeira reconversão de sentido cultural escolar, pensamento esse de origem ‘freiriana’, que nos evoca a uma ‘escola pública popular’, onde a inclusão e a cidadania é objetivo e finalidade, refletindo um movimento de real democratização da Educação sobretudo no tocante:

- Ao acesso;
- A permanência;
- A gestão participativa;
- Ao currículo e práxis interdisciplinar e
- Avaliação transparente.

Nessa dinâmica, acredita - se que teremos de fato a tão almejada Escola Cidadã, escola esta que se assume como centro dos direitos e dos deveres de igual forma e força. Em contextos gerais, a escola Cidadã assume a responsabilidade de formar para a cidadania ao mesmo tempo em que torna possível o seu efetivo exercício em sociedade, já que a Escola não pode ser apenas em si e para si. Devendo, portanto, fundamentar-se numa visão transformadora de mundo a partir dos sujeitos que a vem construindo, e é evidente que somente dessa forma a Escola será coerente com a liberdade, partindo do discurso e da ação formadora/ libertadora, onde o saber e a liberdade são construídos numa realidade sem permissividade, sobretudo por estarmos aqui refletindo possibilidades de reintegração de socioeducandos à sociedade.

À prática do delito encarada como uma estratégia de sobrevivência ou uma resposta mecânica do adolescente a uma sociedade violenta e infratora para com os seus direitos mais elementares. A índole, isto é, a tendência, a motivação interna, o caráter e a personalidade do indivíduo apresentam a propensão à prática do (...) delito. Originada da constituição de perfis e modelos comportamentais que produziram o infrator (VOLPI, 2001, p.19 e 20).

Obviamente, é exclusivamente em realidades de Escola cidadã que é realmente possível reintegrar ressocializando ao corpo social, mediante tantos problemas sociais, econômicos, familiares vividos no dia-a-dia de tais adolescentes, a escola surge, então como ‘redentora’ justamente porque a ela é o espaço de ‘onipotência’ cultural, onde é depositada a confiança quase que irrestrita, já que acaba sendo uma das últimas instituições de acolhida e possibilidades de real reintegração ao convívio social, nesse sentido, a valorização dos educandos, enquanto humanos dotados de habilidades e competências tem importância fundamental, sempre mediante aceitação e valorização dos jovens enquanto seres úteis em diferentes situações.

EDUCAÇÃO RESTAURATIVA

A Escola que se propõe a trabalhar numa perspectiva de Educação inclusiva, deverá valorizar e respeitar os Direitos Humanos, já que estes são a própria razão de ser de uma educação inclusiva, nessa realidade, há de se levar em consideração a gritante necessidade de se vislumbrar alternativas onde se adotem práticas de cunho restaurativo em detrimento das velhas práticas punitivas a que a sociedade habituou-se ao longo dos tempos, é óbvio que a sociedade vem tendo uma visão equivocada da ressocialização, considerando que a única via de se ‘ressocializar’ seria a excreção dos direitos e da convivência social.

Percebo a educação pautada em Direitos Humanos como um requisito indispensável para o nosso avançar no quesito ‘democratização das sociedades’, sendo que os Sistemas de ensino brasileiros são orientados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho nacional de Educação. Ao fazermos uma ponte da formação de professores à cultura de aceitação e respeito dos Direitos Humanos, finalmente entenderemos a grandiosidade do papel dos professores, já que ao se trabalhar

embasados em conhecimentos, atitudes cotidianas e principalmente valores, poderão de fato dar a sua valiosa contribuição para a formação de sujeitos humanizados.

Diante do exposto, acrescenta-se que numa perspectiva de Socioeducação apoiada nas práticas restaurativas, a práxis do socioeducador deve ser sustentada no consenso da necessidade de se estabelecer uma cultura de ações onde a responsabilidade mútua construa uma real convivência de restauro de valores e ações nos socioeducandos, cabendo ao socioeducador/professor monitorar e orientar o processo no contexto da sala de aula.

CONCLUSÃO

As discussões acerca da exclusão contemplam os mais diversos aspectos que constituem a dinâmica social e conseqüentemente atingem de forma direta as camadas sociais desfavorecidas. A exclusão social é em parte dotada de um caráter ambíguo, sendo assim, ela deve ser analisada como um processo sócio-histórico complexo que para compreendermos é necessário tomá-lo em sua dimensão interdisciplinar, atentando para as suas três principais dimensões:

- A objetiva da desigualdade social,
- a ética da injustiça e
- a subjetiva do sofrimento (SAWAIA, 1999).

Em se tratando de Brasil, a discriminação é econômica, cultural, política e étnica o que gera uma situação vexatória a determinados grupos, podendo ser entendida como exclusão social, tal como a pobreza, a desigualdade, e a falta de representação no meio público, inclusive na conjuntura política através da falta de representatividade do grupo desfavorecido discutido neste texto, os jovens em conflito com a lei. Além disso, há também a privação em relação aos serviços públicos que deveriam ser acessíveis de igual forma a toda população, como a educação. Segundo o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei nº 8.069, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (Lei n. 8069/90). Disponível em: Acesso em 05 de abril de 2018. BRASIL.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)**. Disponível em: Acesso em 05 de abril de 2018. BRASIL.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.**
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- VOLPI, Mário. **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2001.

Capítulo 8

DA TEORIA À PRÁTICA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LIBRAS

Manoel Anório Apolônio Filho¹

Introdução

Atualmente, existem inúmeras soluções tecnológicas que podem ser utilizadas como transmissoras e facilitadoras do conhecimento, tornando-se verdadeiras aliadas dos estudos em sala de aula. O uso de recursos tecnológicos vem ganhando a cada dia mais espaço nas escolas e sua utilização é muito importante para cada estudante, desde cedo, mantendo-o ao longo de sua formação. Qualquer parâmetro curricular pode ter atividades preparadas, construídas e realizadas com recursos tecnológicos. Entretanto, é importante ressaltar que as tecnologias, por si só, não são capazes de transformar a prática de um professor. Assim, podemos refletir nas seguintes palavras: "Todos os dispositivos sofisticados e wifi do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores nas salas de aula" - Barack Obama, EUA.

Quando pensamos em educação tecnológica, podemos refletir nos benefícios oriundos delas. Além disso, o ensino da Libras é de grande importância, uma vez que contribui na quebra de barreiras da

¹ Mestrando em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia del Paraguay (Assunção), Pós-graduado em Tecnologias Digitais e Inovações na Educação, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade e Autismo pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda (FACOTTUR), Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, pela Faculdade Eficaz de Maringá; graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), graduando em Letras Libras pela Uniasselvi. Contato: manoel_apolonio@hotmail.com

comunicação entre surdos e ouvintes favorecendo no processo aquisitivo de novos conhecimentos, contribuindo na formação educacional de cada pessoa. O tema “Da Teoria à Prática: O uso das Tecnologias Digitais na Educação Inclusiva como Recurso Pedagógico no Ensino da Libras” surgiu pelo crescente número de estudantes surdos incluídos na escola regular e algumas dificuldades relacionadas a comunicação. Além disso, a maioria dos alunos são usuários de dispositivos eletrônicos digitais ou computadores.

Nesta perspectiva, construíram-se questões que nortearam este trabalho:

- De que forma as tecnologias podem ser usadas como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem?
- Como tornar o ensino mais atraente por meio da Libras e das TDCIs?

Ao pensar nessas questões norteadoras, podemos refletir um grande número de professores que acreditam nas tecnologias como ferramentas para potencializar o ensino e a aprendizagem, e, quando são utilizadas no ensino da Libras, uma língua própria com diversos recursos visuais, podem surtir resultados positivos. Mas, não basta o professor apenas transferir o conteúdo apenas utilizando-se de equipamento multimídia, Datashow, e, seguir explanando, sem interação, preparação e sem verificar o conhecimento do aluno sobre o assunto. Hoje, a maioria dos alunos ouvintes e surdos acompanham gradativamente experiências tecnológicas e alguns dos recursos que possibilitem o desenvolvimento de seu potencial cognitivo. Segundo Silva (2010):

[...] é preciso estar a par da novidade digital que permite autonomia, por colaboração na manipulação das informações que ganham sentido por meio das ações de cada indivíduo que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor de informações. (SILVA, 2010, p.137).

Neste aspecto, é primordial que sejam aproveitadas as diversas possibilidades quanto ao uso das tecnologias na educação inclusiva de alunos surdos e ouvintes, lembrando que essas são oportunidades que de outra forma, no passado, não eram permitidas e atualmente contribuem em seu crescimento educacional.

Embora algumas escolas são conhecidas por terem estudantes surdos no ensino regular e recursos tecnológicos, será que os

professores atuantes nessas escolas estão preparados para atender essa demanda tão diversificada e presente cada vez mais no cotidiano escolar e de forma cada vez mais tecnológica? É o que se discutirá um pouco neste capítulo, fazendo uma breve menção histórica do processo de educação da pessoa surda e algumas evoluções tecnológicas.

Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem teórica, em que se demonstra a descrição dos sujeitos da investigação e as estratégias de recolhimento de dados, bem como o modo como foram tratados. Trata-se de uma revisão de literatura, elaborada por meio de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet, que demonstram a importância da tecnologia como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizado.

Em relação à sua natureza, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, sendo que esse tipo de abordagem é inerente ao pesquisador, pois permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo, Gil (2002, p.21 e 22), esclarece que o método qualitativo caracteriza-se pela “construção do conhecimento a partir de hipóteses e interpretações que o pesquisador constrói”.

História da língua de sinais

Durante muitos anos, desde a Antiguidade, as pessoas surdas ou qualquer pessoa com deficiência eram totalmente excluídas da sociedade. Existem relatos de ocasiões em que eram arremessadas de altos rochedos, jogadas ao mar ou abandonadas na floresta.

Na Idade Média, a pessoa com deficiência, agora humanizada, ou seja, detentora de uma alma, aos poucos passou a ser assumida por membros da família e pela Igreja, mas ainda restrita de muitos direitos comuns a todos os cidadãos.

À medida que o tempo foi passando, no fim do século XV, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados e eram forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis do mundo, diversos

deles viviam na maioria das vezes abandonados, na miséria sendo considerados de forma desfavorecida pela sociedade e pelas leis naquela época. (GOLDFELD, 1997, p. 27).

Foi então que surgiu a primeira escola para surdos, na França, por volta de 1712 a 1789, pelo professor L'Epée. Naquela época era utilizada uma mistura de sinais com gramática, objetivando o ensino da pessoa surda a ler e escrever. Após isso, o inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke conduziram realizações práticas com essa metodologia e naquele período Heinecke inventou um método diferente, era o método oral para ensinar surdos-mudos a ler, percebendo os movimentos normais dos lábios, conhecido nos dias de hoje como leitura orofacial (MAZZOTTA, 2005, p. 75).

Em 1791, houve outro passo importante, a primeira escola tornou-se o Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, embora no ano de 1950, na Alemanha, surge à primeira escola pública para pessoas com deficiências auditivas.

Durante muito tempo surgiram questões sobre se o ensino da língua de sinais era o modelo ideal para os surdos. Mas, um marco na educação dos surdos foi em 1880, em Milão, no qual foi votado que o oralismo era melhor e único sistema para a educação dos surdos, naquela ocasião passou a serem proibidos professores surdos no sistema de ensino.

Já no Brasil, a educação dos surdos teve início com a criação do Instituto de Surdos-Mudos (como era conhecido naquele tempo), em 1857 pelo professor Ernest Huet. Na ocasião Dom Pedro II tinha um neto surdo e isso foi um incentivo para inicializar a educação para alunos com surdez. A ênfase na educação de alunos surdos se dá em 1957 onde tiveram iniciativas oficiais, sendo instalado o Instituto Nacional de Educação de Surdos INES no Rio de Janeiro, promovendo meios e medidas à educação e assistência para as pessoas surdas. (MAZZOTTA, 2005, p.81)

Em 1993, vale ressaltar a criação e o reconhecimento da sigla Libras (Língua Brasileira de Sinais), o Programa Vejo Vozes, da TV Educativa que aos poucos foi tornando mais acessível. Porém, naquela época a Libras era conhecida como Linguagem Brasileira de Sinais. Assim, no ano de 2002, com a criação da lei nº 10.436 de 24 de abril, a Libras passou a ser reconhecida como língua em nosso país, sendo obrigatório o ensino e difusão da mesma em todos os âmbitos.

Também, no ano de 2005, foi criado o Decreto de nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 trazendo mais especificidades sobre o uso e profissão dos Intérpretes e Instrutores de Libras.

Observando esse histórico, são percebíveis grandes desafios na aceitação do uso da língua de sinais entre surdos e ouvintes como forma de comunicação e expressão. No Brasil, apenas em 2002 ela foi reconhecida como língua, embora existam grandes dificuldades entre surdos e ouvintes. Mas, surgem grandes possibilidades de implementar as tecnologias do ensino da mesma para que este, o ensino, possa tornar-se ainda mais atraente e efetivo.

As Tecnologias na sociedade

A palavra tecnologia tem sua origem etimológica na palavra grega "**Téchné**" que significa "saber fazer". Atualmente, muitas pessoas, não conseguem imaginar o dia a dia sem as diversas facilidades proporcionadas pelas tecnologias. Desde que foi inventado o quadro negro e aos poucos chegaram os projetores de transparências, a fotocopiadora e o videocassete, o foco da tecnologia em sala de aula passou a ser a apresentação da informação. No século 21, em razão da disseminação de computadores e de programas interativos, o desafio passou a ser de que forma saber fazer acessar a essa informação.

Mas, ao pensar nas tecnologias podemos compreender que a caneta, o lápis, o papel, entre tantas diversas invenções, também são consideradas tecnologias. Pois, precisaram de recursos tecnológicos e passaram por transformações no decorrer do tempo. Assim, surge um novo conceito: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pela aplicação de elementos digitais (FONTANA; CORDENONSI, 2015). Os termos possuem uma pequena distinção conceitual, embora ambos sejam utilizados na literatura como referência aos recursos tecnológicos em si.

Ao pensar nas tecnologias podemos refletir no constante uso da sociedade atual. Assim, o comportamento e aprendizagem podem variar de pessoa para pessoa, em vista que alguns especialistas têm apontando que uma nova geração nasce a cada década, trazendo uma implicação na convivência de pessoas com seus diferentes costumes e

idades em um mesmo ambiente, em um curto espaço de tempo (SILVA, 2015).

Assim, podemos pensar em dois grupos, a geração Z e os nativos digitais. A Geração Z é conhecida com aqueles nascidos a partir de 1991, estes cresceram com influência direta pelas tecnologias, acompanhando e vivenciando a disseminação da Internet. Ainda existe um grupo que são nativos digitais e passam a ter o acesso as tecnologias desde cedo.

Segundo Pereira (2014, p. 20), os nativos digitais

[...] se relacionam com as pessoas através das novas mídias e se deixam, sem recusa, surpreender com as inúmeras possibilidades que encontram nas novas tecnologias. Sem medo, navegam, clicam, copiam, colam, enviam, deletam. Eles constroem, administram sua identidade pessoal e social através de constantes mudanças. E essa identidade é construída a partir de suas características pessoais, de seus interesses sob a ótica digital.

Assim, estudos tratam dos nascidos a partir do ano de 2010, conhecidos como geração Alpha, apontada por alguns especialistas como a geração “mais inteligente” (SILVA, 2014). Sobre esse grupo faz-se necessário uma mudança no ensino, em vista que é observável a insatisfação dos estudantes em relação a aulas ditas "tradicionais". A facilidade é maior em prender a atenção dos estudantes quando são utilizados esses recursos tecnológicos. Vale ressaltar sobre o uso das tecnologias como um conjunto de fatores que compreendem os processos educacionais, para que se possam avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Porém, é de grande importância uma preparação prévia do professor para utilizar as novas ferramentas tecnológicas que se apresentam na atualidade.

As Tecnologias como recurso pedagógico no ensino da Libras

Atualmente, o professor precisa saber fazer, procurando meios propícios no uso do computador e de outras ferramentas tecnológicas. Uma vez que a internet construiu uma ponte com oportunidades de comunicação com outras pessoas e aquisição de novos conhecimentos. Através do MSN, WhatsApp, Facebook e outros sites de conversa surgem uma possibilidade de o professor incorporar

conteúdos, estratégias e métodos para facilitar o ensino e aprendizagem, como afirma acordo com Leopoldo:

As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica. (LEOPOLDO, 2004, p.13).

A modalidade de comunicação da Libras é de forma espaço-visual. Assim, os recursos tecnológicos podem ser utilizados na introdução de novos sinais tanto para surdos como ouvintes. Já imaginou uma pessoa ouvinte se deparando com uma pessoa surda na rua que precisa de alguma informação e você, se você for ouvinte, não consegue entender por não ter fluência em Libras. O que poderia ajudar? Diversos aplicativos foram criados com objetivo de romper essas barreiras, os aplicativos *Hand Talk* e o *VLibras* tem esse objetivo.

FIGURA 1 – HAND TALK



FONTE: Disponível em: <<https://www.handtalk.me/app>>. Acesso em: 05 de mar de 2019.

Sobre o Hand Talk, os idealizadores criaram um personagem, avatar, chamado Hugo que funciona como um tradutor de bolso para Libras, a Língua Brasileira de Sinais. O software converte mensagens SMS e se forem fotografadas imagens com legendas também vai poder obter a tradução instantaneamente. A Hand Talk tem uma missão de diminuir a distância entre surdos e ouvintes e aumentar o

conhecimento de novos sinais em Libras, também foi eleito pela ONU como melhor APP social do mundo.

FIGURA 2 – VLIBRAS



FONTE: Disponível em: <<http://www.vlibras.gov.br/#>>. Acesso em: 15 de mar de 2019.

A VLibras possui uma série de ferramentas, uma delas serve para a tradução de conteúdos, sites, áudio e textos para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, podendo ser instalado em celulares, computadores e navegadores. Esse aplicativo é um resultado de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De fato, são várias ferramentas úteis que podem ser usadas na educação da pessoa surda e contribui em sua comunicação com ouvintes.

Percebemos como as tecnologias colaboram grandemente na aquisição da Libras. Por meio do Google pode-se realizar uma grande busca de imagens que servirão como auxílio de entender a representação de cada sinal. O Youtube trouxe uma grande mudança na disseminação da Libras e da comunidade surda, é possível ter acesso e compartilhar diversas informações e experiências, dentre outros.

O WhatsApp, Skype e Imo são aplicativos de mensagens instantâneas que permitem ligações por vídeos, algo que era muito

futurista e hoje é muito cotidiano. O WhatsApp possibilita a criação de grupos de interesse em comum, sendo entre eles grupos inclusivos que recebem constantemente novos sinais em Libras.

Essas ferramentas devem ser utilizadas de forma construtiva no processo de aquisição de novos sinais. Assim, na escola, o professor ao perceber que o estudante surdo ou ouvinte possui algum dispositivo eletrônico, poderá estimular o uso no processo de aprendizado. Quanto a Libras é utilizada entre pessoa surda e ouvinte é compreendida como uma conquista, visto que durante anos a língua de sinais foi proibida e hoje as tecnologias trazem novas possibilidades de comunicação e aprendizado. As tecnologias abrem grandes possibilidades e permitem o acesso ao conhecimento de forma rápida, lúdica e atrativa. Assim, utilizar esse recurso de forma planejada trará grandes contribuições para todos.

Conclusão

Atualmente existem diversas leis sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, mas ainda não é amplamente conhecida pela comunidade ouvinte e a inclusão acontece apenas em pequenos espaços reservados, considerando assim um desafio diário para as pessoas surdas. As tecnologias contribuem de forma positiva para a comunicação, inclusão e socialização bem como do aprendizado auxiliando na busca da valorização do cidadão. Considerando assim que as novas tecnologias trazem benefícios para todos, com seus recursos e ferramentas, é necessária a utilização de forma planejada pelos professores para alcançar objetivos positivos relacionados ao processo de aprendizado.

Os estudantes precisam ser motivados, estimulados a realizar, pensar e criar novas oportunidades, analisando e refletindo sobre as perspectivas para sua vida. O professor será o mediador desse processo, não apenas o transmissor do conhecimento, mas sim o colaborador e incentivador, trabalhando a diversas áreas de conhecimentos de forma afetiva, visto que é considerado importante para o aluno adquirir confiança e segurança em sua aprendizagem.

Assim, utilizar as tecnologias na educação inclusiva contribui de forma positiva para todos os envolvidos nesse processo. O professor aprende quando utiliza, o estudante aprende quando treina e a família

também aprende quando é incentivada a utilizar a mesma. Além disso, as tecnologias possibilitam tornar mais atraente o sistema de ensino e aguça o desejo de aprender cada vez mais, torna a pessoa surda mais independente e proporciona um aprendizado mais acessível.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. PARECER N. 17/2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- _____. LEI nº10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 de abril de 2002.
- _____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de dezembro de 2005.
- CARVALHO, P. V. **O Abade de L'Epée no Século XXI**. 1ª Jornadas da LGP. Língua. Ensino, Coimbra: ESEC, 2012.
- CUNHA, A. C. B., & ENUMO, S. R. F. (2010). **Fundamentos teóricos para construção das práticas em Educação Inclusiva**. LABORE – Polêmica - Revista Eletrônica, v. 9, n. 1, p. 92-99, janeiro/março 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2712>. Acesso em 29 de jan de 2019.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus editora, 1997. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespacial/ceciliasueko.pdf. Acesso em 25 de fev de 2019.
- FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015
- LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PEREIRA, Francisca Rejane Silva Cunegundes. **O uso do Facebook como ferramenta pedagógica em sala de aula: um estudo de caso na Escola Estadual Napoleão Ábdon da Nóbrega**. 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Prática Pedagógicas Interdisciplinares) –Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, 2014
- VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas – SP, Graf. Central da UNICAMP, 1991.

Capítulo 9

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Roberta Iael da Costa¹

INTRODUÇÃO

A educação para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, também denominada educação especial, vêm passando por um gradativo processo de discussão e amadurecimento, em especial após o advento da Constituição Federal de 1988. Historicamente marcada pela segregação e exclusão, a educação especial ganha um novo enfoque: a holística da inclusão, tratada como um novo paradigma de pensamento e ação, visando o combate dos preconceitos estereotipados (SALVI, 2008, p.1).

Neste contexto as instituições de ensino possuem papel central para possibilitar uma inclusão efetiva dos alunos com necessidades educativas e especiais, sendo responsáveis por se reorganizarem à este novo modelo de educação. Isto posto, surge o problema de pesquisa do presente trabalho: quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas no tocante à implementação de uma educação especial e inclusiva de qualidade? Parte-se da premissa de que o que realmente ocorre nas escolas é muito distinto da realidade disposta na legislação, no que tange à educação especial e inclusiva.

O presente artigo tem como objetivo elucidar principais dificuldades encontradas no ambiente escolar no tocante à educação especial e inclusiva, com ênfase maior no atendimento aos educandos com deficiência e transtornos de desenvolvimento, visto que a maior

¹ Graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas, Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail do autor: iael.costa@yahoo.com.br. Orientador: Prof. Me. Mario Marcos Lopes. <http://lattes.cnpq.br/6101289132948866>

parte da bibliografia utilizada para construção do artigo versa sobre este público alvo. Pretende-se que este artigo possibilite uma reflexão visando melhorias na organização do sistema de ensino e um olhar mais crítico acerca da inclusão, que significa muito mais do que a presença física do discente na sala de aula. Para alcançar ao objetivo proposto, o artigo analisa a evolução da legislação sobre a educação especial e inclusiva após a redemocratização brasileira, em especial após o advento da Constituição Federal de 1988, comparando-a com o que é observado na prática nas instituições de ensino, consolidado por meio do referencial teórico do tema e trabalhos práticos de profissionais com experiência com discentes com deficiências de educação.

A metodologia utilizada para estruturação do artigo pode ser considerada uma pesquisa descritiva de fontes de dados secundários de abordagem qualitativa, vez que analisa dados não quantificáveis de publicações já disponíveis para consultas. Segundo Gil (1999), essa abordagem propicia uma maior valorização com a situação estudada e uma investigação mais profunda sobre o tema. A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e análise da legislação vigente e para análise dos dados a técnica utilizada foi análise de conteúdo, visando extrair dos documentos analisados os dados necessários para responder ao problema de pesquisa.

Educação Especial e Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 trata a educação como um direito de todos e dever do Estado, e tem por um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em seu art. 22, inciso XXIV, definiu-se ainda a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e em seu art. 208, garante às pessoas com deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A inclusão não significa apenas o rompimento da condição de exclusão. Fávero (2004, p.38 apud CASTILHO, s.d.) distingue a integração, como adaptação do indivíduo por si só a um determinado ambiente, da inclusão, que demanda do ambiente a oferta das condições necessárias para que o indivíduo se adapte.

Segundo Salvi (2008), o processo de incorporação das pessoas com deficiência mental, visual, auditiva, física, motora, deficiências múltiplas, autismo, distúrbios severos de comportamento, distúrbios de aprendizagem e superdotação, descrito no art. 208 da Constituição Federal, era em caráter de integração, visto que as pessoas com as condições supracitadas deveriam acompanhar os currículos das escolas regulares e adaptar-se ao espaço escolar. Esse panorama começa a ser oficialmente alterado a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.18), que definiu o conceito de “pessoas com necessidades educativas especiais” referindo-se aos discentes “cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”. A partir do advento da Declaração de Salamanca (1994) a educação especial deixa de ser tratada sobre uma perspectiva de integração e adota uma perspectiva de inclusão. “Essa nova proposta fortalece a necessidade de transformações sócio educacionais, consolidando a educação inclusiva e respeitando a diversidade humana” (SALVI, 2008).

Já em 1994, mesmo ano da declaração de Salamanca, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994), com o intuito de reintegrar as pessoas com deficiências às classes comuns. No entanto, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política de Educação Especial (1994) não provocou uma alteração nos padrões de participação e aprendizagem, não alterou as práticas educacionais, culminando por não valorizar a diferença de potencial de aprendizagem no ensino comum, e na medida em que continuou mantendo a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2008, p.8).

Apesar de garantir a universalidade do acesso à educação e a igualdade de condições, e considerando o fracasso da Política Nacional de Educação Especial (1994), a educação especial foi novamente tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. A LDB trata a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No §2º do art. 58 da Lei supracitada, determina que o atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados

sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível integrá-los nas classes comuns de ensino regular. A LDB ainda prevê que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

O conceito de educação especial foi redefinido 5 anos após o advento da LDB, por meio da Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A educação especial, como modalidade de educação escolar, é definida como um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a assegurar a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, promovendo um amplo processo de formação dos gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, organização do atendimento educacional especializado e promoção da acessibilidade (BRASIL, 2007)

Em 2007, o Ministério de Educação e Cultura – MEC, organiza um grupo para a elaboração da Polícia Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento o conceito de Educação Especial incorpora a holística da inclusividade, conforme segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

O Plano Nacional de Educação atual (2014) possui uma meta específica para tratar a educação especial inclusiva, referente à universalização do acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados à todos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entre 04 a 17 anos. No instrumento a educação especial é abordada com uma perspectiva inclusiva de integração à proposta pedagógica da escola regular, de modo a prover o atendimento complementar ou suplementar aos alunos (BRASIL, 2014).

Segundo Pereira e Lopes (2011), existe um consenso no campo teórico de que realmente houve uma mudança no olhar sobre a educação especial, tradicionalmente organizada como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, com a educação sendo ofertada majoritariamente em instituições especializadas

Se no campo teórico existe um consenso sobre a mudança no olhar sobre a legislação e sobre a própria oferta da educação especial, ainda não existe um consenso sobre como incorporar efetivamente à inclusão ao ensino regular. A educação inclusiva, segundo Silva (2011) deve ser entendida como o acesso e permanência de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis da educação, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, respeitando a diversidade inerente à espécie humana.

Segundo Glat et al. (2007) a inclusão é mais do que uma nova proposta educacional, trata-se de uma nova cultura escolar, uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas, ou experiências prévias, que diferencia-se da concepção tradicional educacional, de que os alunos devem se adaptar às formas de ensino já estabelecidas.

A inclusão, contrapondo o conceito de integração, é tratada como um novo paradigma de pensamento e ação, visando o combate dos preconceitos estereotipados (SALVI, 2008).

Principais dificuldades Encontradas pelas Instituições de Ensino na promoção da Educação Especial e Inclusiva

A principal dificuldade no âmbito da educação especial e inclusiva é a promoção adequada da inclusão. A inclusão não deve representar apenas a ruptura da condição de exclusão, ou seja, o acesso à educação. A inclusão de sucesso pressupõe a transformação do ambiente e das relações sociais na qual a inclusão está ocorrendo. (MELETTI, 2009 apud PEREIRA; LOPES, 2011, p.1157).

Visto que apenas a presença física dos alunos não se configura como efetivação da inclusão e é competência das escolas o preparo para atender aos portadores de necessidades especiais de maneira efetiva, independentemente de suas peculiaridades (BRASIL, 2008). No entanto, conforme retratado a seguir, observa-se que na prática a legislação nem sempre é observada:

Não é difícil encontrar no cotidiano escolar alunos com deficiência que estão inseridos nas salas regulares, vivendo uma situação precária de experiência escolar, ficando na maioria das vezes fora dos acontecimentos e das atividades da classe, porque desconsidera-se suas limitações e nada é feito em relação às características de sua diferença (MIRANDA, 2003 apud PEREIRA; LOPES, 2011, p.1158)

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas reorganizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). “Cabe à escola reorganizar-se e adequar-se à heterogeneidade de seu alunado evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos”. (MELETTI, 2009, p.1 apud PEREIRA; LOPES, 2011, p.1157)

Para que haja uma inclusão bem-sucedida dos discentes portadores de necessidades educacionais especiais, o seu atendimento deve estar presente, desde o projeto político pedagógico da escola até a avaliação individual do discente (FONTES et al., 2007). As escolas devem se adaptar para atender as necessidades dos discentes portadores de necessidades especiais, de modo a combater a discriminação e viabilizar a construção de uma sociedade inclusiva (GLAT et al, 2007, p.344).

O sucesso da educação em classes inclusivas depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, os quais envolvem a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa, adaptação e reconstrução de currículos, uso de novas técnicas e recursos específicos, estabelecimento de novas formas de avaliação, o estímulo a participação de pais, etc. (SANT'ANA, 2005, p.227-228).

De acordo com Ainscow (2004, apud Glat et al., 2007, p.345) a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos:

a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão (AINSCOW, 2004 apud GLAT et al., 2007, p.345).

A adaptação do conteúdo curricular é uma das principais dificuldades na efetivação do atendimento às necessidades especiais. Todos os alunos possuem ritmos de aprendizagem diferentes e constroem o conhecimento de maneira individual, logo a atenção às diferenças individuais educativas, apesar de fazerem parte da estratégia convencional de ensino, são acentuadas no caso dos alunos com necessidades educativas especiais (MARCHESI, 2004, apud SILVA 2011). Para decidir a forma pela qual a adaptação ocorrerá, é necessário que os envolvidos no processo educacional conheçam as peculiaridades de cada aluno, a fim de se possibilitar o uso dos métodos pedagógicos adequados ao alcance dos objetivos desejados (SILVA, 2011).

A definição de atendimento de atendimento educacional especializado perpassa pelo diagnóstico da situação real do aluno, identificando as suas dificuldades e habilidades. A partir deste diagnóstico de todas as dimensões, não considerando apenas os aspectos clínicos, o professorar da classe juntamente com o professor de apoio, nos casos necessários, devem elaborar um plano de ação, apontando os recursos e estratégias de acessibilidade que promovam a plena participação do aluno (GLAT et. al., 2007).

Mantoan e Prieto (2006) alertam sobre as dificuldades na elaboração de projetos pedagógicos inclusivos, visto que o instrumento possui uma tendência à homogeneização, ou seja, o tenta trabalhar a educação sob um ponto de vista genérico abrangendo as necessidades dos alunos como um todo. As necessidades educacionais especiais diferem de aluno para aluno e a falta de cuidado na elaboração dos instrumentos pedagógicos pode gerar o efeito contrário ao que se pretende causar, resultando práticas não inclusivas. “O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrem transformações estruturais no sistema educacional”. (MIRANDA, 2003, p. 7 apud PEREIRA; LOPES, 2011, p. 1159)

Esta forma de atuação da Educação Especial, como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos para atendimento às particularidades dos discentes, não é e não pode ser contraditória aos princípios da educação inclusiva, na medida em que as duas propostas são complementares (GLAT et al., 2007, p.345).

É necessário que o currículo das unidades de ensino seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível, sendo necessária uma análise profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades dos alunos com necessidades especiais são contempladas, visando a tomada adequada de decisões (BLANCO, 2004, p.292 apud SILVA, 2011, p.15).

Existe a necessidade de criar uma nova compreensão sobre a articulação entre a educação regular e a educação especial, visando a formação global do sujeito de modo a prevenir qualquer tipo de exclusão ou confinamento, via educação (CASTILHO, s.d.).

No processo de mudança pelo qual passa o sistema educacional, cujo objetivo é possibilitar a inclusão, a formação dos professores é apontada como um dos principais problemas para assegurar uma inclusão de qualidade. Segundo Ribeiro, Cordeiro e Bastos (2007, apud SILVA 2011) “a maioria dos cursos de formação de professores pouco contribui para que a prática do docente se modifique em relação aos estudantes que tem algum tipo de necessidade educacional especial”.

O docente, para atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da disciplina que será ministrada. Essa formação deve possibilitar a sua atuação no atendimento educacional

especializado aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar de sua atuação nas classes regulares, nas salas multimídia, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares. A formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2007).

Glat et al. (2007) apresentam uma ótica similar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), visto que atribuem a inclusão de sucesso à formação adequada dos professores e gestores, revisão das relações, estrutura, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e práticas avaliativas, de modo a oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Segundo Silva (2011) o professor é a peça principal para fazer com que a inclusão realmente aconteça, portanto é imperativo que o docente se sinta habilitado para atuar com competência junto aos alunos portadores de necessidades especiais. Neste sentido o autor destaca a atuação dos professores de apoio, que devem colaborar e ajudar os professores de classe, especialmente no desenvolvimento de estratégias e atividades que favoreçam a inclusão do discente, e sua atuação não se centra no atendimento exclusivo ao aluno. (MARCHESI, 2004 apud SILVA, 2011).

Dentre os resultados obtidos na pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2011), as respostas de algumas docentes entrevistadas confirmaram o conflito existente entre o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e a realidade vivenciada pelas escolas, relatando a inexistência de um preparo continuado dos docentes para fomentar a educação especial que a educação de classes que contam com alunos com necessidades especiais de educação.

Resultado semelhante foi obtido na pesquisa conduzida por Silva (2011), que demonstra que os professores não se sentem seguros para desenvolver um bom trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e que “cada dia é um desafio a ser vencido”.

O conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno buscando alternativas para sanar as dificuldades (CASTILHO, s.d).

De acordo com Sant'Ana (2005, p. 228), a falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais e a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com este público alvo específico, constituem-se em um sério problema para a implementação da inclusão com efetividade, especialmente no distanciamento entre o campo teórico e prático.

A experiência é um fator importante no desempenho pedagógico do professor. Segundo Silva (2011) não basta apenas a obtenção de conhecimento sobre o tema, mas é necessário que exista a experiência prática para colocar os conhecimentos a prova, visto que a aprendizagem ocorre com a prática cotidiana, no qual ocorre a construção de saberes experienciais.

O relacionamento entre a família do discente e a escola é fundamental no processo de inclusão, visto que os alunos portadores de necessidades educativas especiais requerem maiores cuidados ao longo do seu desenvolvimento e um dos papéis da instituição de ensino é intermediar e orientar e intermediar os interesses entre família, mais interessados no que é conveniente para o aluno, e a efetivação de um processo educacional de qualidade (SILVA, 2011).

Apesar de ser tratada como universal, existem dificuldades e limitações na promoção da educação, que não são exclusivas à educação especial, como o elevado quantitativo de discentes por classe e a estrutura física inadequada (Sá, 2003 apud SILVA, 2011)

CONCLUSÃO

A legislação sobre a educação especial, especialmente após a redemocratização do Brasil, sofreu e continua sofrendo constantes adaptações e evoluções no sentido de estar em acordo com as diretrizes internacionais e de acordo com as próprias necessidades dos portadores de necessidades especiais de educação. O marco legal é

suficiente e está em consonância com marco teórico dos principais teóricos sobre o tema. O problema, conforme retratado por Silva (2011), encontra-se na dificuldade de implementação adequada dos direitos assegurados na legislação.

Durante o levantamento bibliográfico realizado, a maior parte dos relatos de dificuldades está relacionada à adaptação das atividades e acontecimentos dentro da sala de aula para os portadores de necessidades especiais de consideração, levando em consideração suas limitações e particularidades específicas. Ou seja, existe uma dicotomia entre a necessidade de padronizar metodologias para portadores de um mesmo tipo de necessidade e própria necessidade de tratar o discente de maneira especializada. A padronização poderia auxiliar como um guia das melhores práticas para viabilizar a inclusão de um tipo específico de necessidade educacional, no entanto as instituições de ensino sempre devem estar atentas às particularidades do aluno.

Outro problema de alta relevância constantemente presente na bibliografia é a falta de capacitação adequada do corpo docente e dos demais profissionais envolvidos no processo de promoção da educação especial e inclusiva. Mesmo com a existência de políticas públicas voltadas para a capacitação dos docentes, e apesar de ser um pré-requisito para o docente, segundo Polícia Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), os resultados empíricos dos trabalhos de Silva (2011) e Pereira e Lopes (2011) confirmaram a hipótese de que os profissionais que atuam com os discentes portadores de necessidades educacionais específicas ainda não se sentem completamente preparados para o exercício da função, mesmo que reconheçam a necessidade da inclusão dos mesmos no ensino regular.

O Modo de organização das escolas e até a própria concepção do ensino regular também é um fator bastante citado no marco teórico como dificultador do processo de inclusão efetiva dos discentes com necessidades especiais de educação, visto que do modo atualmente estruturado a escola não propicia a inclusão. Acreditamos que a maior dificuldade dos teóricos e da legislação futura será formular um modelo de organização das instituições de ensino, e seus instrumentos pedagógicos, que propiciem a educação inclusiva com efetividade, em especial para os portadores de necessidades educacionais especiais.

Outros fatores que merecem destaque, mas são abordados com menos frequência na literatura dizem respeito ao ingresso tardio dos portadores de necessidades educacionais, conflitos entre a instituição de ensino e os pais

Apesar de não ter aparecido com uma grande ênfase na bibliografia analisada, a estrutura física das escolas pode vir a ser um dos grandes fatores dificultadores na implementação efetiva da política de educação especial inclusiva, em especial para os discentes portadores de deficiência física.

As respostas para as principais dificuldades explicitadas ao longo do artigo não serão facilmente obtidas, pois atualmente não existem teorias que se apliquem imediatamente à prática, nem ações pedagógicas prontas para serem executadas com sucesso. (FONTES et al., 2007).

Ressalta-se a importância da constante revisão do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, por meio da constante avaliação dos resultados obtidos por meio da implementação das novas metodologias, maximizando a qualidade da educação recebida pelos discentes. (IACONO, 2009, apud PEREIRA; LOPES, 2011).

Glat et al. (2007, p.25) registra que “Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!” (Apud Pereira Lopes, 2011)

Para determinar quais e como as dificuldades explicitadas neste trabalho afetam uma unidade educacional específica se faz necessária a utilização de uma metodologia distinta da utilizada neste artigo, com a utilização da técnica de estudo de caso da unidade em questão, com a realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários como metodologias de coleta de dados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Distrito Federal, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **O papel da escola para a educação inclusiva**. S.d. Disponível em <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/papel-escola-educacao-inclusiva>>, acesso em 29 de julho de 2017.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. IN: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p.79-96.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; et al. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Educação, Santa Maria**, v. 32, nº 2, p.343-356, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>>. Acesso em 30 de julho de 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Mariana Bodelão; LOPES, Esther. Evasão Escolar dos Alunos com Deficiência Intelectual do Ensino Regular: Relato e Experiências. In: **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, p. 1156-1168, 2011.

SALVI, Inez. A Inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional. In: **Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG**. Santa Catarina, p.1-9 2008. Disponível em <

<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2017.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.10, nº 2, p.227-234. 2005.

SILVA, Margaret do Rosário. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. **Monografia** – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Capítulo 10

CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Cleiton Aparecido de Araújo Afonso²

Introdução

No contexto educacional contemporâneo é fundamental que o docente se aproprie dos saberes advindos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para que o processo educacional deixe de ser pautado nas práticas de transmissão de conteúdos passe a adquirir caráter de renovação constante. Tecendo suas críticas à escola tradicional Moran (2013, p. 16) assevera que o ensino padronizado

[...] que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Gadotti (2003) observa que, diante da rapidez com que a informação é processada, o papel do professor vem mudando no sentido de conduzir a aprendizagem dos alunos no âmbito da cultura digital, pois todo ser vivo só aprende na interação com seu contexto. A propósito são pertinentes as observações de Silva (2001, p. 37)

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade [...] Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e

² Universidad Del Sol - Assuncion - Paraguay - cleiton1985@gmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/2534236385668306>

perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

É preciso considerar que, se por um lado, muitos profissionais da educação fazem uso do computador e das ferramentas multimídias na sala de aula, por outro lado, existem professores que se sentem inseguros ou ameaçados por essas mudanças muitas vezes por dificuldade de acesso a computadores; falta de habilidade em informática por parte de muitos docentes; dificuldades de acesso à internet de banda larga.

Diante dessas considerações este trabalho relata o projeto de construção do aplicativo TDAHMENTE que resulta de um trabalho desenvolvido por alunos do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra – Porto Velho-RO, sob a coordenação do professor de informática da Instituição com a participação e orientação de docentes da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. O TDAHMENTE consiste em uma ferramenta digital com o objetivo de identificar possível diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em alunos da educação básica, auxiliando pais de alunos, professores, coordenadores e psicólogos. O aplicativo foi desenvolvido no espaço do Proinfo a partir do ensino de linguagem de programação a alunos do Ensino Médio, criação de artes gráficas e pesquisas bibliográficas ao referencial teórico científico.

O aplicativo TDAHMENTE possibilita aos usuários apropriação de autoconhecimento sobre o TDAH que consiste em uma desordem comportamental com base neurológica frequente na infância (RICHTERS, *et., all*, 1995) caracterizado por graus diferenciados de desatenção, impulsividade e, em alguns casos, hiperatividade (CHADD,

2001 *apud* FERREIRA, 2011). De acordo com Lacet e Rosa (2017) a pesquisa com 5.961 jovens de 18 estados do país, identificou que no cenário nacional 4,4 % da população de crianças e adolescentes entre 04 e 18 anos de idade possuem TDAH, trata-se do primeiro estudo epidemiológico sobre TDAH feito no Brasil com abrangência em todo o território. O índice se assemelha aos observados em outras partes do mundo, que indicam a presença de TDAH em 5% dos jovens. A maior problemática em tratar o TDAH é a falta de

diagnóstico, e o TDAHMENTE surgiu, nessa conjuntura, como proposta de ferramenta alternativa para auxiliar as pessoas a ter conhecimento e buscar identificar um possível diagnóstico para os transtornos de atenção e hiperatividade.

As pesquisas que nortearam a criação do aplicativo revelaram que os sintomas do TDAH permanecem na vida adulta em 67% dos casos (LOPES, NASCIMENTO e BANDEIRA, 2005) e trazem implicações à rotina da criança e da família, bem como consequências ao sistema educacional e maior incidência de condutas de risco na adolescência (HERNÁNDEZ, 2007). Frequentemente relaciona-se ao insucesso educacional, baixa performance profissional, perda na renda familiar, impacto econômico e social (BIEDERMAN e FARAONE, 2006; ROHDE e HALPERN, 2004).

Para fundamentação do aplicativo foi utilizado como referência os dados disponíveis no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM, 2014), um conjunto de questões formuladas pela Associação Americana de Psiquiatria que permite apenas ao profissional médico diagnosticar o TDAH. A transformação do DSM em um formulário digital como aplicativo não substitui o profissional médico, mas o torna uma ferramenta auxiliar que busca fornecer informações baseadas em pesquisas científicas que resultem indicadores potenciais para um nível elevado do transtorno. O Indicador de TDAH é uma ferramenta e recurso indispensável para que o usuário possa se apropriar de conhecimento e avaliar a possível necessidade de procurar ajuda de um profissional médico de acordo com os resultados obtidos no aplicativo. O projeto é inovador pois substitui os velhos métodos tradicionais e defasados que ainda são utilizados por profissionais da educação na busca de identificar possível diagnóstico TDAH em crianças e adolescentes no âmbito escolar, pois, muitos formulários utilizados atualmente são reproduções da internet e possuem metodologia questionável. O TDAHMENTE possui respaldo científico na medida em que foi construído com base no DSM. Além das pesquisas científicas realizadas pelos pesquisadores o desenvolvimento do aplicativo contou com a colaboração de um profissional médico de psiquiatria que nos ofereceu todos os recursos e suporte para o desenvolvimento da ferramenta.

O trabalho é inovador como projeto científico e impactante como ferramenta educacional, visto que não há nada semelhante nos sítios de internet. O aplicativo foi construído seguindo várias etapas metodológicas, desde o referencial teórico científico que fundamenta a aplicação e os procedimentos metodológicos que utilizaram técnicas de conceituados autores como Meurer (2014), Santos (2005) e Lobach (2007).

Referencial Teórico

Com as novas tecnologias da informação conectadas à internet, a escola tem se tornado cada vez mais tradicional no seu processo de ensino aprendizagem, não inserida na realidade social, não conseguindo acompanhar e adaptar-se ao mundo globalizado, ficando assim isolada. Para MORAN (2007)

[...] escola, com as redes eletrônicas, abre-se para o mundo; o aluno e o professor se expõem, divulgam seus projetos e pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. A divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias e agilize as trocas entre alunos, professores, instituições. A escola sai do seu casulo, do seu mundinho e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente (MORAN, 2007, p.12)

É necessário superar os desafios e romper as fronteiras digitais se inserindo na realidade social da comunidade escolar, do cotidiano do aluno, compartilhando, socializando experiências, oportunizando que aprendizagem seja além da sala de aula, uma prática contínua e acessível a comunidade em geral. Desta forma o projeto tem um papel transformador na comunidade escolar que se baseia na democratização da produção do conhecimento e na socialização das atividades de pesquisa científica que ocorrem no espaço escolar.

Com as diversas ferramentas gratuitas e disponíveis na rede mundial de computadores é possível desenvolver, criar e divulgar novas aplicações, assim como utilizar os laboratórios de informática escolares não apenas como espaço de pesquisas tradicionais, mas

aproveitar as ferramentas disponíveis para o desenvolvimento de novas tecnologias.

Partindo da vivência com alunos de TDAH no ambiente escolar, bem como da dificuldade em diagnosticar corretamente pessoas portadoras do transtorno de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, notou-se a necessidade de buscar referências teóricas que fundamentassem toda a pesquisa.

Os procedimentos de diagnóstico de TDAH seguem um referencial científico estabelecido e seguido por profissionais da área médica do mundo todo – o DSM – que consiste no norteador de toda a pesquisa. Visa trazer respaldo científico e desmistificar formulários e referências questionáveis que são encontrados na rede mundial de computadores. O DSM é fundamental e essencial para a fundamentação científica do aplicativo TDAHMENTE, sugerindo estudos, pesquisa, análise e interpretação do orientador e aluno pesquisador. Larroca e Domingos (2012) afirmam que o

O diagnóstico do TDAH é determinado mediante a satisfação dos critérios estabelecidos pelo DSM-IV, (...), esses sintomas são observados considerando-se a **persistência** de sua manifestação e sua **severidade** em relação aos comportamentos tipicamente observados em indivíduos de nível equivalente de desenvolvimento (p. 114, grifos no original).

Embora haja controvérsias quanto ao diagnóstico TDAH na comunidade científica, o DSM é o único referencial teórico científico com critérios estabelecidos pela Associação Americana de Psiquiatria confiável para elaboração de formulários que são utilizados pelo médico, mas utilizados como referência por outros setores da sociedade.

Partindo do pressuposto que só o médico pode diagnosticar o TDAH, o aplicativo TDAHMENTE, apresenta-se como um indicador embasado em relatórios e pesquisas médicas com finalidade de sugerir um questionário capaz de indicar um potencial diagnóstico de TDAH em crianças e adolescentes. Configura-se, portanto, como um meio digital de fornecer informações baseadas em critérios científicos, possibilitando uma análise do comportamento individual que possa indicar a necessidade de buscar ajuda médica. O aplicativo torna-se, pois, fundamental para profissionais da educação, pois pode ajudar na análise comportamental de alunos que apresentam

dificuldades em manter e fixar a atenção, dificuldades com a leitura e a escrita, entre outras.

A prática de pesquisa e inovação para os alunos do Ensino Médio é algo muito recente sendo que no Estado de Rondônia a iniciação científica se apresenta como proposta curricular explícita no Referencial Curricular do Estado e como política de incentivo, através da Gerência do Ensino Médio promovida pela Secretaria de Educação (SEDUC), fomentando assim a motivação em professores e alunos a praticarem pesquisa e divulgar seus trabalhos através da Feira de Rondônia de Inovação e Tecnologia. O projeto TDAHMENTE é resultado das políticas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Rondônia a partir do ensino de programação no laboratório de informática da escola.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos adotados fundamentaram-se no Projeto E (MEURER, 2014) voltado para o desenvolvimento de produtos digitais, baseando-se na compilação de vários processos, técnicas e métodos para a produção de aplicações. Utilizou-se os planos definidos no projeto com referências a Garret (2003) da área de tecnologia da informação e comunicação, bem como Lobach (2007) e Gomes (2011) que muito agregaram à execução do projeto, devido a complexidade do tema abordado.

As etapas metodológicas de acordo com (Meurer 2014) seguiram os seguintes critérios: **contextualização**: que teve como objetivo espacializar o TDAH no cenário nacional e mundial como transtorno mental; **identidade**: buscando criar aspectos gráficos e interface de fácil compreensão e relação com os transtornos que ocorrem no cérebro humano, dando origem a criação do logotipo e interface; **comparação** quando buscou-se o estudo de outras aplicações com finalidade de diferenciar o produto projetado como inovação tecnológica; **desconstrução** que teve como objetivo coletar dados de similares para análises e comparações; **verificação** por meio da análise da opinião pública de usuários acerca de similares já desenvolvidos; **reconstrução** a partir de todas as análises realizadas buscou-se construir a ferramenta tecnologia com

respaldo teórico científico para suprir as demandas de usuários que buscam identificar um possível diagnóstico TDAH.

Para a estruturação e organização das etapas de desenvolvimento utilizou-se o Método de Desdobramento em 3 etapas criado por Santos (2005), o MD3E, que fundamentou as seguintes etapas: **Pré-Concepção**: compreendeu a todas as fases de estudos bibliográficos que permitiram idealizar a projeção final; **Concepção** consistiu em todas as ferramentas e técnicas práticas utilizadas para a produção; **Pós-concepção** consiste em todas as atividades em curso que estão sendo desenvolvidas após o lançamento da ferramenta digital como protótipo, é o momento de análises de resultados, elaboração de relatórios, divulgação, participação em feiras científicas e congressos.

O projeto foi desenvolvido no laboratório de informática da instituição PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, disponível no Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra. A metodologia seguiu seis etapas a partir do referencial de Meurer (2014) e Santos (2005), sendo a primeira etapa a revisão bibliográfica do marco teórico científico com a elaboração do questionário com fundamentação científica, bem como a análise de artigos, periódicos e livros publicados referentes ao TDAH. Na segunda etapa foi ministrado aulas práticas de linguagem de programação e instaladas a plataforma básica do sistema. Na terceira etapa o desenvolvimento e incorporação de códigos fonte livres como arquivos do projeto. Na quarta, realizado testes e comparações com códigos livres já instalados na plataforma. Na quinta etapa, realizado a otimização para melhor desempenho, aplicações para visualização em aparelhos móveis e aplicação para a plataforma Android. Na sexta etapa, produção do relatório final e divulgação.

Com a adoção do DSM como questionário para indicar possível diagnóstico de TDAH, utilizou-se na ferramenta de programação a avaliação heurística (NIELSEN, 1995). Esta avaliação é um processo que busca compreender a interação entre o homem e o computador a partir de uma interface digital. Utilizou-se a análise sincrônica e diacrônica dos resultados (BIONSIEPE *et. al.*, 1984), expondo uma morfologia, estrutural, funcional e gráfico visual, conforme postulados de Nielsen (1995).

Foi utilizado para como referência morfológica os estudos de Pazmino (2010), a partir da matriz ou caixa morfológica que possibilitou a sistematização visual dos conceitos definindo, assim, as plataformas, sistemas operacionais, a tipografia, a ilustração. A partir de todos os processos aplicados, conforme Santos (2005), foi finalizado a criação da ferramenta final.

A ferramenta digital foi submetida a análise de um profissional competente, o médico psiquiatra Dr. Robinson C. Machado CRM 1188-RO / RQE 1696, o qual está colaborando com a fase experimental de testes do aplicativo e irá expedir um relatório médico sobre as funcionalidades do aplicativo digital após os testes com pacientes que utilizaram o aplicativo, atestando a ferramenta como indicador de possível diagnóstico de TDAH para profissionais da Educação, reiterando que o mesmo não substitui o diagnóstico médico. O aplicativo TDAHMENTE está sendo distribuído como ferramenta de Indicador de Diagnóstico TDAH na PlayStore do Google para testes e aperfeiçoamento das suas funcionalidades, tendo a aceitação e participação de público geral.

Resultados

Com a disponibilidade da ferramenta no sítio de aplicativos da *PlayStore* do *Google*, o aplicativo tem ganhado notoriedade da sociedade, sendo avaliado positivamente por centenas de usuários que já baixaram o aplicativo em seus aparelhos smartphones, além de disponível como aplicativo android.

O TDAHMENTE está disponível para desktop e responsivo para outras plataformas como *IOS* e *Windows Phone* e tem sido bastante visualizado devido divulgação em canais de notícias.

No ambiente escolar o aplicativo está sendo testado por professores e alunos que estão tendo conhecimento do TDAH. A fase de testes tem sido essencial para ajustamento de funcionalidades e futuras implementações de recursos que são sugeridos por usuários.

A ferramenta tem sido propulsora para difundir o conhecimento do TDAH sendo que as participações em diversos meios de comunicação permitiram a adesão de parceiros, psiquiatras, psicólogos, profissionais da educação e outras

instituições que querem participar do desenvolvimento da ferramenta tecnológica. Além de ser uma ferramenta de utilidade pública, a execução do projeto mostra para a sociedade que a pesquisa científica se faz presente na educação básica, despertando a motivação e interesse pelo conhecimento científico em outros profissionais da educação básica.

Conclusão

A educação tecnológica com ensino de programação na educação básica possibilitou através da vivência escolar com alunos com TDAH o surgimento de uma tecnologia inovadora na rede mundial de computadores. O TDAHMENTE, é uma inovação, pois oportuniza através de metodologia científica oportunizar uma ferramenta gratuita de auto apropriação de conhecimento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, possibilitando o indivíduo portador de TDAH o seu reconhecimento e busca de um diagnóstico através do profissional médico.

Consideramos um trabalho de relevância social na medida em que grande parte de crianças e adolescentes com TDAH não são diagnosticadas por falta de conhecimento, trazendo consequências ao sistema educacional, problemas de condutas comportamentais na adolescência, vítimas de *bullying*, violência, depressão e baixo rendimento escolar. O projeto é impactante, pois além de contribuir com o diagnóstico oportuniza esclarecimento a partir de uma plataforma atraente e lúdica.

O TDAHMENTE atraiu os holofotes da mídia local trazendo para dentro do projeto profissionais interessados em contribuir com a temática, tais como psicólogos, psiquiatras, pedagogos, especialistas em educação e pesquisadores possibilitando ampliar os recursos e ferramentas, tornando uma plataforma de desenvolvimento. Embora o aplicativo não substitua o diagnóstico médico ele está se tornando uma referência nos sítios em que está disponível devido sua metodologia desenvolvida. Buscaremos a continuidade das pesquisas e o aperfeiçoamento com a implantação de novos recursos no aplicativo.

Referências

- BIEDERMAN, J., e FARAONE, S. V. (2006). **The effects of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on Employment and Household Income.** *Medscape General Medicine*, 8(3), 12.
- BONSIEPE, G., KELLNER, P. e POESSNECKER, H. **Método experimental: Desenho Industrial.** Florianópolis: LDP/DI, 1984.
- DSM. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM- 5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> Acessado em 10/10/2017
- FERREIRA, P. V. C. Uma Revisão Teórica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Estratégias Educacionais de Atendimento ao Aluno com TDAH. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 2 n. 2, p. 57-75, jul./dez. 2011
- GARRET, J. J. **The Elements os Use Experience: User Center Design for The Web.** New Riders, 2003.
- GOMES, L. A. V. N. **Criatividade e design: um livro de desenho industrial para projeto de produto.** Porto Alegre: sCHDs, 2011.
- LOBACH, B. *Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais.* s. l.: Edgar Blücher, 2007.
- HERNÁNDEZ, G. M. C. **Transtorno por déficit de atención e hiperactividad.** *Revista Peruana de Pediatría*, 60(2), 126-131. 2007.
- LACET, C. e ROSA, M. D. **Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua história no discurso social: desdobramentos subjetivos e éticos** – *Revista de Psicologia-PUC.* São Paulo, volume 26, n.2, 231-253, 2017.
- LARROCA, L. M. e DOMINGOS, N. M. **TDAH - Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 113-123. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100012 acessado em 10/11/2017

LOPES, R. M; NASCIMENTO, R.F.L; BANDEIRA, D.R. **Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura.** Aval. Psicol., jun. 2005, vol. 4, nº 1, p. 65-74. ISSN 1677-0471. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci-artext&pid=s167704712005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09/11/2017.

MEURER, H. **Ferramenta de gerenciamento e recomendação como recurso na aprendizagem baseada em projeto de design.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2014.

MORAN C., **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 2ª ed. Campinas, SP: papirus Editora, 2007, v. 1. p.174.

NIELSEN, J. **10 Usability Heuristics for User Interface Design.** Nielsen Norman Group, 1995.

PAZMINO, A. V. **Modelo de Ensino de Métodos de Design de Produtos.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). 2010.

RICHTERS, J. E., GUIMARÃES, A. B., JENSEN, P. E., ABIKOFF, H., CONNERS, K., GREENHILL, L. L., HECHTMAN, C. (1995). **NIMH Collaborative Multisite Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: I. Background and Rationale.** *Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 34(8), 987-1000.

ROHDE, L. A. e HALPERN, R. **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: atualização.** *Jornal de Pediatria*, 80 (2, supl): s61-s70. 2004.

SANTOS, F. V. dos. **MD3E (Método de Desdobramento em 3 Etapas): uma proposta de método aberto de projeto para uso no ensino de design industrial.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2005.

Capítulo 11

NEUROCIÊNCIA E A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Verônica Rosa Pereira¹

INTRODUÇÃO

A escolha da temática surgiu devido a um grande interesse por atuar com a Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais na cidade de Santa Cruz Cabrália – Ba e diante de diversos desafios quanto ao processo de aprendizagem, foi percebido o quão é válido traçar um estudo sobre o referido tema, visto que, na educação o processo de aprendizagem tem passado por transformações que requer do educador, além de condutor de diversas informações, maior preparação para atuar nas mais diversificadas formas de aprendizagem e assim conseguir atingir o objetivo real, que é o ato de ensinar .

Quando se trata de educação, a neurociência como ciência abre um leque, na qual mostra os avanços e descobertas ligadas ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange à clientela de jovens e adultos-EJA, suas dificuldades no processo de aprendizagem e a falta de domínio didático-pedagógico por parte dos docentes.

Em termos gerais, sabe-se que a neurociência estuda o comportamento cerebral no processo de captação e armazenamentos de informação no processo educativo, por meio de redes neurais através de estímulos e consolidam as informações retidas.

No campo da Educação, a neurociência mostra como ocorre esse processo de aprendizagem, que segundo esta ciência acontece no campo neural, quando os neurônios interligados produzem sinapses através de estímulos do ambiente externo e interno, na busca da consolidação das informações armazenadas. Mas como entender esse processo na Educação de Jovens e Adultos, visto que a maioria dos

¹ Mestra en ciencia de la educación da Universidad Columbia Del Paraguay -Email: veronrosa@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/9989310983457236>

alunos são adultos e têm grandes dificuldades de aprendizagem em função das mudanças e declínios da estrutura biológica do indivíduo?

Compreender as mudanças requer dos educadores a compreensão da estrutura cognitiva, social e biológica dos alunos adultos, que fazem parte dessa modalidade, e a neurociência abre espaço para a compreensão desses fatos, numa visão mais científica e ampla, desmitificando as dificuldades de aprendizagem devido à idade.

É importante ressaltar que o processo da aprendizagem se dá através de mudanças de comportamento, oriundos de experiências associadas a fatores ambientais, neurológicos e relacionais, que se interagem nas estruturas mentais e ambiente externo.

Sendo assim, conhecer de maneira biológica e social os alunos dessa modalidade de ensino- EJA, possibilita desenvolver uma prática pedagógica que possa atender a real necessidade e interesse na qual permite uma aprendizagem mais significativa do indivíduo.

O objetivo desse artigo é demonstrar que compreender a Neurociência como ciência e a Educação como procedimento de ensino é extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno da EJA, principalmente para a sua formação de sujeito crítico e participativo na sociedade.

Frente ao exposto, é importante refletir sobre determinados questionamentos: A Neurociência compreendida no campo da educação contribui para o ensino aprendizagem do aluno da EJA, tornando-o sujeito social crítico e participativo? A Neurociência cotiza-se para a prática pedagógica do docente no processo de ensinar?

A abordagem metodológica apresenta um estudo bibliográfico, fundamentado em pesquisas bibliográficas exploratórias em literaturas como, por exemplo, revistas periódicas, teses, artigos que se encontram no banco de dados como a SCIELO, (Scientific Electronic Library Online), que abrange sobre o referido tema citado.

O DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO E A APRENDIZAGEM

Sabemos que o cérebro é um órgão muito importante do corpo humano e possui determinadas características que o distingue de qualquer outro órgão, e tem uma grande capacidade de absorver informações, à medida, que vai sendo estimulado e capaz de inserir dados novos aos que já existem.

Numa visão anatômica o cérebro possui neurônios e conexões, ambos influenciam na aprendizagem, quando estes recebem estímulos criam conexões na transmissão das informações, levando aos neurônios uma série de sinapses no momento da absorção de novos conhecimentos.

Ainda no contexto anatômico o cérebro divide-se em dois hemisférios, o lado esquerdo e o lado direito, embora ambos são distintos em suas funcionalidades, não trabalham de maneira isolada. São ligados por um tecido espesso denominado corpo caloso.

Na divisão dos hemisférios, o lado esquerdo, relaciona-se com a linguagem e o direito com as funções visuais e especiais. Cada um possui quatro lobos e são ligados ao cérebro e a uma função, mas é no lobo frontal que as informações são armazenadas.

Com o passar dos anos, sabe-se que o cérebro vai perdendo sua capacidade vital, ou seja, vai perdendo neurônios, que são as principais vias que o faz funcionar, configurando como morte, devido à intensa rotina de informações que são absorvidas diariamente, ou quando não são estimulados, caso não haja novas informações, novos conhecimentos. Por isso, que é relevante que o ser humano desde criança, desenvolva as articulações cerebrais de aprendizagem, construindo sua própria capacidade de pensar e desenvolver as diversas linguagens.

Partindo desse contexto, o processo de aprendizagem está relacionado às novas informações que são adicionadas ao cérebro. Cada indivíduo tem sua própria maneira de absorver informações que são resultados de informações ao longo da vida.

Para Weiss (2007, p.01) “O momento no qual se está aprendendo é quem determina a forma de aprender [...]. Assim, as experiências e relações sociais acabam por influenciar na aprendizagem”.

No que se refere aos alunos da educação de Jovens e Adultos-EJA, é fato que a maioria desses alunos, já ultrapassou determinada idade e caminham para uma nova fase de vida, que é o processo de envelhecer e entram num processo de declínio e mudanças biológicas.

Vale destacar que os alunos da EJA, são sujeitos que por algum motivo foram obrigados a pararem de estudar, tiveram sua aprendizagem interrompida e conseqüentemente vem à evasão e o fracasso escolar.

Mas quando retornam à sala de aula, encontram grandes dificuldades para assimilar ou acompanhar determinados conteúdos exigidos pelo ensino. Embora saibamos que trazem consigo uma experiência de vida e uma leitura de mundo, as dificuldades são aparentes quanto à assimilação do conteúdo.

Para Macedo (2012 *apud* SALLA, 2012, p. 54), o processo da aprendizagem “[...] não é a mesma para todos, difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, pois há domínios exigidos para que seja possível construir determinados conhecimentos”. Gohn (2005, p. 101), ressalta que é fundamental “respeitar as diferenças existentes para a absorção no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta o ritmo de cada indivíduo”, não esquecendo de que é necessário induzir ao conhecimento de maneira a instigá-lo.

Balsanelli (2017, p. 24) enfatiza que para aprender a idade não é um problema, mas coloca um, porém:

As pessoas que estão há muito tempo sem contato com os conteúdos do currículo escolar (tanto de ensino fundamental, quando de ensino médio), ou que não possuem a cultura de lerem materiais diversificados sobre diferentes assuntos (ou não leem nada), estão propícios a terem um raciocínio e aprendizado mais lento.

Compreender que a aprendizagem não se processa por informações sucessivas, mas sim de maneira gradual e forma uma rede de interações neural bastante complexa e dinâmica, e que vão sendo introduzidas no cérebro e formando assim um novo conhecimento, é de suma importância ao aluno que está fora dos bancos escolares por muito tempo.

Souza e Gomes (2015, p. 74) *apud* Relvas (2012) asseveram que,

O cérebro humano tem a capacidade de adaptação, sendo capaz de remodelar de acordo com as experiências vivenciadas pelo sujeito, ou seja, o cérebro é maleável e se modifica sob o efeito de experiências, ações e comportamentos dos indivíduos. Essa plasticidade é decorrente das atividades dos neurônios do cérebro, pois a cada experiência e aprendizado, novas conexões neurais são acrescentadas.

Salla (2012, p. 97) infere que, “a interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro.

Assim, a quantidade de neurônios e conexões entre eles mudam dependendo das experiências pelas quais se passa”.

A maneira pela qual aprendemos é individual, mas a mente é afetada com os fatores externos tanto ambientais, históricos ou psicobiológicos, e influenciam no processo da absorção do conhecimento, na qual se constrói uma nova forma de resolução seja qual for o problema. Segundo Sternberg (2008, p. 34)

Em geral, as capacidades cognitivas cristalizadas crescem ao longo da duração média da vida, ao passo que as capacidades cognitivas fluidas parecem crescer até os 20 ou 30 anos, ou possivelmente até os 40 anos, após, começa a diminuir lentamente. Entre os fatores que contribuem para reduzir as capacidades cognitivas e o ritmo de aprendizagem apresentam-se a redução das capacidades da memória e dos recursos de atenção.

Portanto vale ressaltar que a aprendizagem se dá através de aquisições de novas informações, dados que resultam na mudança ou comportamento de cada indivíduo segundo experiências vivenciadas no decorrer da vida. Além disso, a aprendizagem acontece a partir da capacidade de o indivíduo refletir, resignificar transferir novos conceitos para as mais diversas situações.

Contudo é preciso compreender que os alunos da EJA por serem em sua maioria adultos ou ficaram muito tempo fora da escola tem suas diferenças, pois sob uma perspectiva andragógica o processo de aprendizagem de adultos é totalmente diferenciado, pois são indivíduos automotivados e possuem uma grande bagagem de vida que pode refletir nas escolhas e nos novos direcionamentos de vida.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Não é de hoje que educar os jovens e adultos se tornou uma necessidade, vem desde a alfabetização dos jesuítas na conversão dos índios, até a formação de novos seguidores dos ensinamentos do catolicismo na época da colonização. Desde então, o Brasil tem passado por grandes reformas no contexto educacional.

Com base nas informações da UNESCO, “em 1947 foi aprovado o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”.

De forma sucinta, traçar um panorama histórico da criação da educação para adultos, quanto ao processo de ensino, nos trará uma compreensão do surgimento da EJA, segundo Balsanelli (2017, p.27)

A partir de 1949 a I conferência de Educação de Adultos foi realizada, seguindo os preceitos de uma Educação Moral. Em 1963, O Ministério da Educação no Brasil termina a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e dá início ao programa nacional de alfabetização tendo como idealizador o professor Paulo Freire, uma extensão da escola formal para a zona rural.

Na década de 1950, duas novas ideias surgem, a primeira denominada como Educação Libertadora apoiada por Paulo Freire e a segunda Educação Funcional, visando o profissional. (ANJOS, 2007, p. 45). No ano de 1970, inicia o MOBREAL, desenvolvido com a finalidade de atender uma pequena parcela socialmente e culturalmente subdesenvolvida, numa nova proposta pedagógica e objetivos políticos (JANUZZI, 1979, 10)

Em 1985, foi extinto o MOBREAL e criou-se a Fundação Educar, com o objetivo de subsidiar experiências com a Educação Básica de Jovens e Adultos, findando em 1990. Somente em 2002 e 2003 essa educação foi retomada, como projeto social, na qual é direcionado a uma nova tentativa, com a finalidade erradicar o analfabetismo no Brasil, sendo lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). (COSTA, 2009, 54).

Partindo dessa perspectiva histórica da EJA, essas propostas de educação remete-se a ideia de que era preciso mudanças significativas para que pudesse atender essa população de jovens e adultos no Brasil, e refletir sobre as diferenças no aprendizado destes alunos e como todo esse processo poderia contribuir na formação de uma educação de qualidade.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A NEUROCIÊNCIA

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem como objetivo, direcionar uma educação básica para os indivíduos que não conseguiram concluir a escola, ou aqueles que tiveram que sair por uma série de questões, e não conseguiram concluir a série dentro da idade “correta”.

Lopes e Sousa (2010, p. 2), afirmam que “é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam diversos problemas que os incomodam. E que os vivenciam tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade”.

Nas palavras de Ferrari e Amaral (s/a, p. 4) ressaltam-se que:

Numa sociedade como a nossa, cujo valor social dado à escola é muito grande, o fato de uma pessoa não ter estado na escola, numa fase em que deveria estar é uma marca distintiva como a da pobreza, é característica da condição de subalternidade, da exclusão oriunda de suas raízes culturais, imposta pelo grupo dos letrados.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), em concordância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB têm como priori três funções de grande responsabilidade da EJA que são: reparadora (ter o direito a uma qualidade de ensino); equalizadora (restaurar a fluxo escolar); qualificadora (atualizar conhecimentos adquiridos).

Segundo a LDB, a idade mínima exigida é de 15 anos ou mais, o que coloca o professor em uma questão complexa, trabalhar com o jovem estudante que traz em seu desenvolvimento um aprendizado acelerado e/ou, ora impaciente e às vezes interdisciplinar e com o adulto, que traz de casa uma bagagem de vida. Dois tipos diferenciados de faixa etária, que deve ser pensado em ações que culmine a inserção de ambos nas atividades pedagógicas.

Compreender como os seres humanos aprendem é importante para instigar as mudanças que se esperam do sistema educacional. “O ser humano, como ser aprendiz, acaba por se transformar no produto das interações interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos, ou seja, com a sociedade no seu todo” (FONSECA, 2009, p.65).

É nesse sentido que o profissional de educação deve estar preparado para atuar na prática docente, criando alternativas que preparem os alunos da EJA a se tornarem seres pensantes e aptos a sobreviver nesse ciclo evolutivo de informações que chegam de forma acelerada e de todos os lados.

Estamos diante de um ritmo acelerado de grandes transformações sociais e tecnológicas, nas quais exige do profissional

da educação maior preparo quanto à sua prática docente, que saiba lidar com um público diferenciado que exige um aprendizado distinto.

É perceptível quanto essas mudanças refletem no meio educacional, pois há uma grande preocupação por parte dos educadores quanto à formação e escolarização dos alunos da EJA, já que o mercado de trabalho requer profissionais qualificados que atendam as demandas, além disso, esses indivíduos têm buscado retornar à escola a fim de aprender e qualificar-se.

O homem é sujeito e produtor das relações sociais, e seu desenvolvimento começa a partir das interações com o meio e o mundo externo, como apresenta o pensamento de Vygotsky (1987, p. 18) “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, segundo ele as relações acontecem nas relações sociais constituída com o mundo exterior.

É muito comum educadores terem determinadas dificuldades, como insegurança, angústia e até se sentirem incapazes no processo de ensinar, já que o público abrange um universo diferenciado e heterogêneo, e as academias só preparam o professor apenas para trabalhar com um tipo de aluno, turmas homogêneas, uma escola que tem currículos e métodos iguais. E a EJA tem um diferencial que requer desse profissional, ações pedagógicas, que contemplem uma prática educacional que respeite as diversidades encontradas nessa clientela e suas diferenças sociais, históricas e culturais.

A contribuição da neurociência na prática docente na EJA

Um dos pontos importantes da formação do docente é a aplicabilidade das estratégias de ensino, mas para isso, o professor deve conhecer um pouco da neurociência, que contribuirá no processo da aprendizagem.

A neurociência abre caminhos na aquisição do conhecimento através da ação cognitiva no processo de ensino.

Partindo dessa perspectiva, é relevante entender e compreender que o cérebro desenvolve ao longo da vida, e que uma das funções fundamentais é a memória que é a base primordial da aprendizagem.

Segundo Gomes Léo (2010, p. 24) as funções são importantes sendo que:

As memórias são experiências vividas, que oportunizará a habilidade de mudar o comportamento do sujeito, pois, é a memória que capacita, abstrai, planeja, julga, critica, e faz com que o sujeito fique atento. E no processo da assimilação todos os aspectos importantes são armazenados, dando origem ao raciocínio.

Sabe-se que, há uma grande complexidade na interação das funções cerebrais e as funções mentais no processo de aprender, o que exige do professor o uso de metodologias, que envolva a motivação para a realização da aprendizagem. Alvarez (2006, p.184) embasa que “Pedagogicamente, a motivação, o envolvimento do aprendiz com o professor e o conteúdo, a compreensão do funcionamento cerebral, são fundamentais para garantir uma aprendizagem ágil e eficiente”.

Bransford (2007, p. 34) apresenta algumas conclusões e importantes para a educação:

Aprendizes de todas as idades devem expandir a compreensão existente e elaborá-la. A compreensão pré-existente permanece mesmo que se ensine um novo conhecimento. O desempenho de especialistas é embasado em uma estrutura totalmente independente, permitindo a correlações das informações e são capazes de maior compreensão do assunto.

O ato de aprender não é uma tarefa muito fácil, pois envolve o desenvolvimento cerebral e o da cognição. Para Assmann (1998, p. 132) “não se trata apenas de entender conceitos novos. E sim aprender quais são as consequências disso tudo para a transformação das relações pedagógicas”.

Vigotsky (1991, p. 101) destaca que “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, o que contribui na aprendizagem de jovens e adultos, mesmo sabendo de sua condição psicológica e suas dificuldades no processo de assimilação do conhecimento.

Nesse sentido os indivíduos que estão há muito tempo fora da escola, podem sim, retomar o processo de assimilação e absorver dentro de um tempo necessário a aprendizagem. É o que afirma Silva (2009, p. 230) quando se trata do tempo do sujeito, “o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma

série de acontecimentos em um sujeito específico”. Ou seja, o processo de aprender é bem diferente, cada indivíduo tem o seu próprio desenvolvimento, quando se constrói um conhecimento.

Por isso, que é essencial que o professor conheça seus alunos e suas dificuldades de aprendizagem, para que possa intervir nesse processo de aquisição do conhecimento. O autor Fernandez, faz essa observação de forma clara quando diz que:

O professor deve entender os processos de aprendizagem, sua natureza e as relações em diferentes abordagens teóricas e interfaces com a neurociência da atualidade. Assim, poderá intervir nas dificuldades e distúrbios relacionados à aprendizagem encaminhando ao psicopedagogo o qual fará o diagnóstico evitando equívocos interpretativos e esclarecendo os significados da aprendizagem. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 78).

Contudo, avaliar de maneira clara as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA, trará para o professor uma visão quanto aos problemas relacionados às dificuldades de assimilação das informações, como também verificar quais os problemas que contribui para esse fator negativo do aprender e conduzir um diálogo entre aluno e professor.

Os educadores que trabalham com jovens e adultos-EJA, precisam buscar cursos onde possam conhecer as bases neurobiológicas do processo de aprender, para através desse conhecimento, desenvolver melhores estratégias pedagógicas e assim poder lidar com essa diversidade de alunos na sala de aula construindo com esses conhecimentos, novas competências pedagógicas, promovendo através destas, práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as diversidades e a singularidade de nossos aprendizes.

CONCLUSÃO

Educar na diversidade é hoje o grande desafio dos professores que irão lidar em sala de aula, cada vez mais heterogêneas, com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

O processo de aprendizagem depende de como o professor vai direcionar suas estratégias, seja ela motivadora, lúdica ou tradicional, na estratégia de ensino, já que, uma grande parte dos alunos

aprendem através da percepção, do visual, da explicação e da compreensão, o que facilita na assimilação de novos conceitos.

É evidente que a metodologia tem grande influência no ato de aprender. Além disso, conhecer a neurociência, nos mostra que conhecer nossos alunos e sua maneira de aprender, tornará mais fácil a interação, pois, quando o aluno percebe que o professor faz parte de seu mundo, ele sente-se mais livre nas experiências da aprendizagem.

A neurociência tem um papel priori nesse processo de ensino, pois apresenta uma gama de informações, que direciona para uma nova forma de aprendizagem, ou uma nova ideia que vai correlacionar entre o novo e a bagagem histórica vivenciada pelo aluno da EJA. Além disso, a mobilização do conhecimento é específica do ser humano, como também seu tempo e a forma de aprender.

Quanto ao processo de funcionamento do cérebro é interessante e necessário que todos os educadores tenham conhecimento da prática de ensino e do desenvolvimento e a forma de aprender de cada aluno da EJA. Quando este aluno recebe informações, ele precisa aprender de uma maneira ou outra para ser inserido no mercado de trabalho e estabelecer um posicionamento diante da sociedade.

Portanto é nesse sentido que há uma grande preocupação quanto ao ensino do aluno da EJA, visto que ele traz um histórico social comprometedor e carrega em si, uma complexidade quanto sua estrutura cognitiva.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ. A.; LEMOS, I. C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, 2006.

ANJOS, André Gustavo Cosme dos. **Educação de Jovens e Adultos: A Formação do Processo Prático-Educativo e sua importância no ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-jovens/educacao-jovens2.shtml>. Acesso em 24 de nov de 2017.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BALSANELLI, Álice Paula. **Aprendizagem de jovens e adultos: a aprendizagem a seu tempo.** Especialização em Psicopedagogia – UNIASSELVI. (Dissertação) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285643/mod_resource/content/0/Aprendizagem%20jovens%20e%20adultos%201.pdf acesso em 20 de nov de 2011.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, a,l.; COCKING,R. R. **Como as pessoas aprendem.** Cérebro E mente, experiência e escola. São Paulo, SP: Editora Senac, 2007.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas.** Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf. Acesso em 20 de nov de 2017.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES LÉO, Maria de Fátima. **Neurociência e Educação.** Universidade Cândido Mendes. (Dissertação). Niterói, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MÓBRAL.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SALLA, Fernanda. Toda a atenção para a Neurociência. In: **Revista Nova Escola.** São Paulo, 2012. Acesso em 20 de nov de 2017.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia? CEREJA.** 2010. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> acesso em 21 de nov de 2017.

YIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1991.

YIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa: Estampa, 1977.

Este livro apresenta ao leitor diversas facetas da educação inclusiva, formação de professores, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, socioeducação, Língua Brasileira de Sinais, dificuldades no processo inclusivo, ferramenta educacional e neurociência.

O leitor no decurso de sua leitura desta obra percorre um desalinhamento do objeto real, na subjetividade esfíngica da temática dos estudos realizados. A seleção advinda das inquietações pedagógicas dos autores e de suas experiências consolidadas, em projetos educacionais e intervenções formativas, inovadoras, estruturantes espelha uma investigação científica atual rigorosa e fundamentada com embasamento científico com seus teóricos e autores.

A oportunidade única de ver agrupados em um só volume estes artigos científicos possibilita uma leitura de referência em relação a Inclusão de todos(as), agregadora desta investigação dessemelhantes, nas abordagens metodologias, porém equivalentes no predomínio do estudo de caso, na qualidade da escrita e na procura de respostas ,para as questões investigadas, que perduram pela pujança de estratégias de ensino e aprendizagens significativas e construção de competências ,habilidades e cidadania numa visão holística e Inclusiva.

