



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.16

OUTUBRO
2022



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.16

OUTUBRO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 16ª ed. Outubro/2022. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol.

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

6 - Ciências Sociais Aplicadas

2 - Ciências Biológicas

8 – Ciências Jurídicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

4 - Ciências Exatas e da Terra

9 – Tecnologia

5 - Ciências Humanas/ Educação

10 – Ciências da Religião /Teologia



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- Ed.16, n.01,
Outubro/2022. Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.

ISSN/2675-5203

- 1.** Ciências da Administração
- 2.** Ciências Biológicas
- 3.** Ciências da Saúde
- 4.** Ciências Exatas e da Terra
- 5.** Ciências Humanas / Educação
- 6.** Ciências Sociais Aplicadas
- 7.** Ciências Jurídicas
- 8.** Linguística, Letras e Arte
- 9.** Tecnologia
- 10.** Ciências da Religião / Teologia



EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Editora-Chefe

Vanessa Sales

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Editor

Dr. Diogo de Souza dos Santos

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Bibliotecária

Rosangela da Silva Santos Soares

Diagramação

Balbino Júnior

Revisores

Francisco Rogério Gomes da Silva

Rosangela da Silva Santos Soares

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

***INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203***

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.

Florianópolis – SC

Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005

Contato (48) 4042 1042

<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.16

OUTUBRO
2022

CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

HUMAN SCIENCES
AND EDUCATION

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN/2675-520

SUMÁRIO – CIÊNCIAS HUMANAS

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL E A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTO.....08

Autor: Adam Benedito do Carmo de Sousa

THE IMPORTANCE OF SOCIAL INCLUSION AND DIVERSITY IN EDUCATION: POINTS AND COUNTERPOINTS

LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: PUNTOS Y CONTRAPUNTOS

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DISLEXIA.....16

Autor: Ricardo Furtado de Oliveira

THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE STUDENT WITH DYSLEXIA

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL ALUMNO CON DISLEXIA

AValiação da Aprendizagem de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: Estudo de Caso no Instituto Federal do Amapá, Câmpus Macapá.....24

Autor: Adam Benedito do Carmo de Sousa

EVALUATION OF THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A CASE STUDY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF AMAPÁ, MACAPÁ CAMPUS

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ, CAMPUS MACAPÁ

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DIAS ATUAIS.....41

Autor: Joselba de Oliveira Costa

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION TODAY

RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA HOY

METODOLOGIA DE APRENDIZADO COM CRIANÇAS DA CRECHE MUNDO ENCANTADO BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN.....49

Autor: Joselba de Oliveira Costa

LEARNING METHODOLOGY WITH CHILDREN AT CRECHE MUNDO ENCANTADO BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE CON NIÑOS EN CRECHE MUNDO ENCANTADO BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL E A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTO

THE IMPORTANCE OF SOCIAL INCLUSION AND DIVERSITY IN EDUCATION: POINTS AND COUNTERPOINTS

LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: PUNTOS Y CONTRAPONTO

Adam Benedito do Carmo de Sousa

SOUSA, Adam Benedito do Carmo de. **A importância da inclusão social e a diversidade na educação: pontos e contrapontos.** Revista Internacional Integralize Scientific. Ed., n. 16, p. 08-15, outubro/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na Educação, embasando-se nas demandas da atuação do Assistente Social. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com autores que compactuam com o tema. O Assistente Social como profissional que busca garantir e viabilizar os direitos sociais é convocado a estar inserido em vários campos de atuação, como saúde, assistência, previdência, judiciário, educação, dentre outros, atendendo a diversos públicos como crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências (PcD), entre outros. A formação generalista do Assistente Social permite aos mesmos, possuírem atribuições e competências que os possibilitem a ter uma atuação interventiva frente às diversas expressões da nova questão social. Pois a inserção do profissional de Serviço Social se configura como resultado de uma conjuntura histórica, na qual emerge da requisição de grupos hegemônicos no poder do Estado brasileiro, *locus* de várias lutas profissionais, dentro de uma atuação profissional Inter e multidisciplinar que se permite trabalhar o aluno em sua totalidade. O trabalho foi organizado, abordando a historicidade da educação inclusiva no Brasil, ainda, tratou a educação inclusiva como um direito líquido e certo, com vista a abordar a relação existente entre o serviço social e a educação na atuação do Assistente Social.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Inclusão. Serviço. Social.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the inclusion of students with Special Educational Needs (SENs) in Education, based on the demands of the Social Worker's performance. The research is of a bibliographical nature, with authors who agree with the theme. The Social Worker, as a professional who seeks to guarantee and make viable social rights, is invited to be inserted in several fields of action, such as health, assistance, social security, judiciary, education, among others, serving different audiences such as children, young people, adults, and the elderly. , people with disabilities (PwD), among others. The general training of the Social Worker allows them to have attributions and skills that enable them to have an interventional role in the face of the different expressions of the new social issue. For the insertion of the Social Work professional is configured as a result of a historical conjuncture, in which it emerges from the request of hegemonic groups in the power of the Brazilian State, locus of several professional struggles, within an Inter and multidisciplinary professional performance that allows to work the student in its entirety. The work was organized, addressing the historicity of inclusive education in Brazil, yet, it treated inclusive education as a clear and certain right, in order to address the relationship between social work and education in the work of the Social Worker.

Keywords: Diversity. Education. Inclusion. Service. Social.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación, a partir de las exigencias de actuación del Trabajador Social. La investigación es de carácter bibliográfico, con autores que concuerdan con el tema. El Trabajador Social, como profesional que busca garantizar y viabilizar los derechos sociales, es invitado a insertarse en varios campos de acción, como la salud, la asistencia, la seguridad social, el poder judicial, la educación, entre otros, atendiendo a diferentes públicos como la niñez. , jóvenes, adultos y adultos mayores, personas con discapacidad (PcD), entre otros. La formación general del Trabajador Social le permite tener atribuciones y habilidades que le permitan tener un rol intervencionista frente a las distintas expresiones de la nueva problemática social. Pues la inserción del profesional de Trabajo Social se configura como resultado de una coyuntura histórica, en la que emerge de la demanda de grupos hegemónicos en el poder del Estado brasileño, locus de varias luchas profesionales, dentro de una actuación

profesional inter y multidisciplinaria que permite trabajar al alumno en su totalidad. El trabajo fue organizado, abordando la historicidad de la educación inclusiva en Brasil, sin embargo, trató la educación inclusiva como un derecho claro y cierto, para abordar la relación entre trabajo social y educación en el trabajo del Trabajador Social. **Palabras clave:** Diversidad. Educación. Inclusión. Servicio. Social.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional para PcD se baseia em vários conceitos de inclusão, como: direitos civis, direitos sociais, direito à educação e direito à saúde. Todos imbricados em vários movimentos sociais e, também, em lutas por direitos humanos a todos os cidadãos; logo, existem muitas políticas para a PcD que exigem diretrizes e leis para todos.

Na década de 1960, mais especificamente em 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de dezembro 1961, a mesma estipulava que as PcD teriam o direito à educação dentro do sistema geral de ensino no Brasil, apontando vários conceitos de políticas educacionais a todos.

Em 1971, com Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, estipulou-se outra lei nacional, tal lei tratou do atendimento para aqueles discentes com deficiência mental (sic), deficiência física, altas habilidades/superdotação, entre outras.

As políticas públicas nacionais para as PcD são muitas e diversas, abrangem as leis básicas de direitos, qualidade de vida e a igualdade nos direitos de cotas em empresas. A referida legislação surgiu com o n.º 8.213 de julho de 1990. Ainda, tivemos o estatuto da PcD que se materializou na Lei n.º 7.853 de 1989, estabelecendo direitos básicos às PcD, a saber: direito a educação regular, educação de ensino especial, direito à saúde, direito a laser, direito a acessibilidade, direito aos passes livres, direitos a isenções fiscais, direito a financiamentos e direitos à cidadania.

As políticas nacionais para as PcD tiveram um grande avanço, junto com vários órgãos governamentais que surgiram nas últimas décadas. O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) tratou das políticas voltadas para os direitos de pessoas com alguma deficiência, pois garante as prestações de direitos pelo Decreto n.º 3.076/1999. No Brasil existem políticas nacionais específicas a tais pessoas, com vista a melhorar a qualidade de vida no âmbito social, no âmbito escolar, no âmbito familiar, entre outros.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O trajeto da educação no Brasil e seu descobrimento não se resume a tal área como prioridade, pois o modelo educacional acompanhou o modelo europeu, trazido pelos jesuítas e sendo reproduzido, de forma ideológica, por muitos anos. Tanto que, encontramos vestígio de suas unidades educacionais em nosso sistema de ensino, até hoje. Tal herança cultural europeia teve como consequência a falta de um enraizamento da nossa cultura, haja vista a imposição que os colonizadores impuseram na época (ROMANELLI, 1999).

A educação no Brasil sempre esteve ligada a uma elite dominante e exploratória, voltada a uma estratificação e dominação cultural, representando uma parte pequena de tal elite que, por séculos, ficou arraigada em nossa sociedade, dentro de uma ideologia dominante, viabilizada em um ensino escolar para poucos (ROMANELLI, 1999). E, por séculos, apresentou-se, de forma arraigada, em nossa sociedade a uma concepção ideológica de dominação cultural, representando uma pequena parte de tal cultura, solidificando assim, a ideia

básica de que o ensino era apenas para alguns e, por isso, nem todos precisam da educação escolar.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de no 4.024/61, firmada como produto de um compromisso entre as tendências expressas por dois projetos de Lei em disputa de aprovação. Aquele proposto por Clemente Mariani e Carlos Lacerda; logo, estabeleceu que o direito de ministrar o ensino no Brasil pudesse pertencer tanto ao setor público como ao setor privado, em qualquer nível. Apesar de sua elaboração em 1948, só pode ser aprovada em 1961 (SAVIANI, 2006).

A Constituição Federal (CF) de 5 de outubro de 1988, tratou a educação e o ensino de maneira especial, com referência aos deveres e direitos, com fins e princípios norteadores ao lado da saúde, trabalho, segurança, previdência social e proteção à infância. A educação constitui um dos direitos sociais determinando a assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até 6 (seis) anos de idade, tanto em creches como na pré-escola (BRASIL 1988).

Com a promulgação da CF de 1988 vem sintetizar a expressão da luta do povo brasileiro consagrando os direitos civis, políticos e sociais. No entanto, essa constituição foi colocada na contracorrente, haja vista os ditames do grande capital (NETTO, 2005).

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram em meados do século XIX, onde existia uma organização de serviços para o atendimento a pessoas cegas, surdas e deficientes físicas. Desse modo, a inclusão da educação dos excepcionais, deficientes ou da educação especial na política de educação brasileira ocorreu no final da década de 1950 e início da década de 1960 do século XX (MAZZOTTA, 2005).

Na segunda virada do século XX, o movimento da eugenia “ajudou”, de forma substancial, a desumanização dos cidadãos com deficiência. Entre as décadas de 1900 e 1930, acreditava-se na ideia de que as pessoas com alguma deficiência tinham tendências criminosas e, com isso, ameaçavam à civilização, devido à sua composição genética. Tal percepção foi adotada, infelizmente, por grande parte da sociedade e por muitos educadores, permitindo, assim, a segregação, encorajando um currículo escolar baseado nos níveis de habilidades dos alunos e com a necessidade de expansão das classes especiais nas escolas públicas (STAINBACK; STAINBACK, 2007).

As atitudes entre os professores regulares e os especializados asseguravam que a educação regular e especial se desenvolvesse mais de modo concomitante do que convergente. A magnitude desta separação se refletiu no aumento do número de alunos identificados como PcD. Muitos autores argumentam que, nas décadas de 1950 e 1960, o uso de classes especiais nas escolas foi o sistema preferido de prestação de serviços dentro da educação da maior parte dos alunos com deficiência. Foi nesse período que as atitudes do público com relação ao espaço físico das PcD nas escolas e na comunidade começaram a mudar (CHAVES, 1977, *apud* STAINBACK; STAINBACK, 2007).

Durante as décadas de 1950 e 1960, os pais dos discentes com deficiência fundaram organizações como a National Association for Retarded Citizens (Associação Nacional para os Cidadãos Retardados [sic]) e iniciaram ações legais que reivindicavam a educação de seus filhos. Um grupo de líderes da educação especial, incluindo Blatt (1969), Dunn (1968), Dybwad (1964), Goldberg (Goldberg & Cruickshank, 1958), Hobbs (1966), Lilly (1970), Reynolds (1962) e Wolfensberger (1972), começou a advogar os direitos dos alunos com deficiência de

aprender em ambientes escolares mais “normalizados”. Pela primeira vez, em uma base ampliada, as restrições impostas pelas instituições que segregam, foram apresentadas como problemáticas.

Estimulados pela aprovação do projeto de lei 94-142, que trata do Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras (sic) de Deficiência de 1975, com isso, todos os estados aprovaram leis que subsidiaram programas de escola pública para discentes com deficiência. Além disso, várias associações de educadores aprovaram resoluções apoiando o ensino regular a todos. Muitos estados começaram a requerer que os docentes do ensino regular frequentem sem nenhum curso preparatório para tal modalidade. Na década de 1970 e no início da década de 1980, muitos discentes com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares.

Na década de 1980 se intensificou a necessidade de educar os discentes com deficiência no ensino regular. Em 1988, uma resolução adotada pela Associação para Pessoas com Deficiências, exigia a integração da educação especial. Por outro lado, houve tentativas de retardar ou reverter o ensino inclusivo. Haja vista que, vários Estados tornaram mais rígida a licença dos professores tendo como base a categorização da deficiência e, alguns Estados e organizações haviam proposto o restabelecimento de escolas especiais para alunos com deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 2007).

No início da década de 1990 houve uma realização importante; o vínculo do movimento da inclusão com uma reforma geral da educação. A escola junto com os professores teria que perceber que os discentes com deficiência ou com uma desenvoltura diferente do aluno sem a deficiência, tivessem o dever, junto com os docentes, de criar estratégias de ensino para cada aluno.

A INCLUSÃO SOCIAL COMO DIREITO

A educação especial é uma modalidade de educação ofertada no ensino regular para alunos com NEE, com início de 0 (zero) à 6 (seis) anos, de maneira geral a educação especial se liga com os fenômenos de ensino-aprendizagem e, tal modalidade, trabalha com aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram com métodos e procedimentos oriundos da educação regular (SANTOS, 2003).

As pessoas com (NEE) são aquelas que, por alguma espécie de limitação, possam requerer modificações ou adaptações no programa educacional, visando atingir seu potencial. Tais limitações podem advir de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, condições ambientais desfavoráveis ou mesmo de alguns transtornos ou distúrbios (MESSER, 2011).

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola de ensino regular, com vista a atender as características da clientela de educação especial; e, quanto às condições que os sistemas de ensino devem oferecer para a educação especial, são: “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender bem ao aluno. Para que, os educandos que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão de tal ensino serão oferecidos a terminalidade específica; as altas habilidades/superdotação terão possibilidades de terminar o curso em menor tempo; professores especializados para o atendimento; Educação especial para o trabalho e efetiva integração na e para a vida em sociedade no trabalho e em cursos posteriores (SANTOS, 2003).

A Lei n.º 7.853 de 1989, estabelece em seu art. 1º que a Política Nacional para a Integração da PcD, engloba um conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o

pleno exercício dos direitos sociais e individuais. Cabendo aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar que, tal decreto-lei, à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. No seu art. 3º encontra-se o seguinte relato:

I - Deficiência - toda perda ou anormalidade 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;

II - Deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - Incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1989). Grifo nosso.

Conferiu nesta Lei a definição sobre alguns direitos relacionados à Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Relevante lembrar que existem vários decretos em defesa dos direitos das PcD, um deles é o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência que foi fundado na década no final 1980 com o objetivo de contribuir para construir um novo olhar sobre a inclusão social e a cidadania.

Outra entidade importante em defesa de tais pessoas foi o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, tal órgão foi criado pelo governo brasileiro para assegurar os direitos das PcD no Brasil, fazendo parte de uma estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Além dessas garantias legais, temos a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que faz parte da Secretaria de Direitos Humanos direcionada às políticas públicas para tal público e, em 2011 o Governo Federal lançou o plano “Viver Sem limites”. Tal plano tratou de um conjunto de políticas públicas divididos em 4 (quatro) estruturas, a saber: o acesso à educação, a inclusão social, atenção à saúde e a acessibilidade; com isso, assegurou que as PcD pudessem desfrutar de deveres e direitos a serem cumpridos e respeitados.

O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Serviço Social surge como mecanismo de utilização da classe dominante por meio de um mecanismo de poder na sociedade. Tal instrumento deve se modificar em função das características diferenciadas das lutas de classes e/ou das formas como são percebidas as sequelas da questão social. O processo do capitalismo expressa uma maneira determinada, de forma histórica, de os homens produzirem as condições materiais (AZEVEDO, 2001).

Na sociedade contemporânea, o capital é a relação social determinante que dá movimento a todo o processo da vida social. Pois, o capital é uma relação social que supõe o outro termo da relação; o assalariado, do mesmo modo, este supõe o capital. Capital e trabalho assalariado são uma unidade, que se expressa no outro, um nega o outro, um recria o outro (AZEVEDO, 2001).

Em relação Faleiros (2008):

Estas relações imediatas, fundadas no conhecimento do meio em que vivia a clientela e de suas relações de parentesco, de trabalho, de habitação, eram consideradas o próprio fundamento da vida social. E que esta concepção advinda de uma ideologia humanista que pretendia “personalizar” as relações existentes no meio com uma presença calorosa, escutar as queixas da clientela (FALEIROS, 2008, p. 16).

Essa escuta humanizada servia como legitimação do processo de exploração, pois a presença do assistente social parecia dar a estas condições um caráter de bondade, de presença acolhedora. As classes dominantes enxergavam no assistente social uma pessoa capaz de escutar e acolher de forma benevolente as questões apresentadas, visualizando os meios para levar o cliente a uma melhor aceitação da problemática.

Tal atividade foi se modificando frente ao próprio questionamento do profissional pelas classes dominantes e pela exigência de produtividade do próprio capitalismo. Este necessitava ver eficiência na atuação profissional já que o voluntariado fora descartado como forma de aconselhamento (FALEIROS, 2008).

Dessa forma, o Assistente Social, tornou-se então um solucionador dos problemas, na medida que esses se apresentavam. A questão do problema se tornou crucial para o profissional, uma vez que, tantos são os problemas que se apresentam, alargando-se e esvaziando a própria atividade profissional. Os problemas eram identificados pela própria instituição, pelos próprios objetivos do contexto em que atuava o profissional, obrigando-o a manipular certos recursos e a partir deles pensar nos problemas apresentados.

Por exemplo, a atuação do profissional que atuava na área de distribuição de casas focava o problema como falta de habitação, o profissional que se situava num contexto de distribuição de alimentos focava o problema a partir da falta de alimentos. O profissional que atuava na área educacional focava o problema a partir da perspectiva educacional, como: falta de livros, uniforme, transporte escolar, relações entre pais e mestres se tornavam objeto da atuação profissional.

A inserção do Serviço Social na escola constitui, portanto, em uma decisão de fortalecimento das políticas sociais. A realidade escolar apresenta novos desafios interventivos para a equipe pedagógica, que argumenta uma duplicidade de funções: além de cumprir seu papel de transmissores de conhecimento, também devem se desdobrar para mediar conflitos. Há um debate em curso que atribui ao Serviço Social à cooperação estratégica no enfrentamento de tais desafios que extrapolam o ambiente escolar (MARGAREZI, 2010).

O Assistente Social se fortalece no campo da educação por atuar em um espaço, onde as diversidades humanas, econômicas e culturais estão presentes. Para que a prática desse profissional contribua no processo educacional, é preciso que seja participativa e crítica, relacionando as dimensões estruturais e conjunturais da realidade, isto é, baseada no conhecimento da realidade em sua totalidade.

A inserção do Serviço Social nas escolas públicas e privadas nas últimas décadas aumentou sua importância, devido às necessidades sociais. Desta maneira, a sua inserção na escola, deve contribuir com ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, como forma de cidadania e emancipação dos sujeitos envolvidos. Ambos, tanto a escola como o Serviço Social, devem trabalhar, diretamente, com a educação, oportunizando as pessoas que a se tornem conscientes e sujeitas de sua própria história.

O desafio é redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade (IAMAMOTO, 1998, p. 75).

A escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as diversas manifestações de exclusão social, incluindo-se as questões referente a violência, atitudes discriminatórias, reprovação, evasão escolar, entre outras.

Avaliando a intervenção do Serviço Social no contexto da inclusão educacional, faz-se necessário aproveitar espaços como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), para realizar trabalhos de grupos com as famílias de tais alunos, buscando à sua inclusão, bem como, de pais de PcD em idade escolar que não frequentam a instituição educacional, abordando temas referentes à importância da educação como direito e dever de todos, inclusive dos pais e ou responsáveis (MARGAREZI, 2010).

Nesse espaço, o profissional de Serviço Social se aproxima da família e intervém com o intuito de identificar os fatores culturais, sociais e econômicos que determinam a problemática da inclusão no campo educacional. Os objetivos da ação profissional do Serviço Social no setor educacional são:

Contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola; favorecer a relação família-escola-comunidade ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo; ampliar a visão social dos sujeitos envolvidos com a educação, decodificando as questões sociais; proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais e organizações do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos (MARTINS, 1999, p. 60 *apud* MARGAREZI, 2010, p. 40).

O trabalho do Assistente Social nas instituições educacionais se consolida nas seguintes atribuições: melhorar a sobrevivência e condições de vida das famílias e alunos; favorecer a abertura de canais de interferência dos sujeitos nos processos decisórios da escola (os conselhos de classe); ampliar o acervo de conhecimento e informação, acerca do social na comunidade local; estimular o aprendizado e a vivência do processo democrático no interior da escola; efetivar pesquisas que possam contribuir com a análise da realidade social dos alunos e suas famílias; e contribuir com a formação profissional de novos assistentes sociais, disponibilizando campo de estágio adequado às novas exigências do perfil profissional (MARGAREZI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa, é relevante levantar a bandeira da garantia dos direitos humanos, adquiridos durante a constituição cidadã de 1988 e, não apenas de uma determinada categoria profissional ou classe, pois a maior deficiência é a omissão e o comodismo.

O Serviço Social, além do papel de incluir a pessoa em sociedade, marcada pela discriminação e preconceito, possui o papel de articular uma atuação capaz de analisar o ser

social dentro de sua totalidade e buscar a garantia de direitos, tendo a deficiência não como limitação, mas como sinônimo de superação.

É preciso aceitar as diferenças, tendo dentro de nós o amor próprio, estaremos propensos a ser mais sociáveis e menos críticos com os outros, aceitando-as cada um dentro da sua singularidade. Pois, aceitar, não significa concordar com tudo aquilo que estamos vivendo, mas sim tolerar e encarar os fatos de uma forma diferente.

REFERÊNCIAS

- MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil. 22ª ed. Editora Vozes. Petrópolis RJ, 1999.
- SANTOS, C. R. Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SAVIANI, D. Educação Socialista. Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2006.
- STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DISLEXIA
THE PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE STUDENT WITH DYSLEXIA
LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL ALUMNO CON DISLEXIA

Ricardo Furtado de Oliveira
ricardopsicologo@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5832830245348799>

OLIVEIRA, Ricardo Furtado. **A intervenção pedagógica do aluno com dislexia**. Revista Internacional Integralize Scientific. Ed., n. 16, p. 16-23, outubro/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo discutir sobre técnicas de ensino que o professor poderá utilizar em sala de aula para atuar com alunos que apresentem incapacidade de aprendizagem, demonstrando a necessidade de se refletir sobre o atendimento dos alunos com dislexia nas escolas. Desta forma demonstrar-se-á que, embora a dislexia não tenha cura, a pessoa com essa incapacidade poderá usufruir de uma vida normal, desde que o trabalho de desenvolvimento leve em consideração as suas especificidades. Para a construção da síntese foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com autores e documentos de referência na temática. O trabalho inicia apresentando o conceito de educação especial inclusiva, e traz o conceito de dislexia, e por último, estratégias de intervenção pedagógica para o aluno com dislexia. O trabalho apresenta a conclusão de que a dislexia não deve ser um fator de exclusão, sob nenhum aspecto, mas é apenas uma condição presente em algumas pessoas e que estas pessoas têm por direito a garantia de deveres, porém, os demais indivíduos em sociedade, principalmente os professores, têm um papel relevante no seu processo de desenvolvimento e de respeito, sendo a escola o principal espaço de formação humana e promoção da igualdade.

Palavras-chave: Educação. Inclusiva. Dislexia. Professor.

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss teaching techniques that teachers can use in the classroom to work with students who have learning disabilities, demonstrating the need to reflect on the care of students with dyslexia in schools. In this way, it will be demonstrated that, although there is no cure for dyslexia, the person with this disability will be able to enjoy a normal life, as long as the development work takes into account their specificities. For the construction of the synthesis, a bibliographical research was carried out, with authors and reference documents on the subject. The work begins by presenting the concept of inclusive special education, and brings the concept of dyslexia, and finally, pedagogical intervention strategies for students with dyslexia. The work presents the conclusion that dyslexia should not be an exclusion factor, under any aspect, but it is only a condition present in some people and that these people are entitled to the guarantee of duties, however, the other individuals in society, especially teachers, have an important role in their development and respect process, with the school being the main space for human development and promotion of equality.

Keywords: Education. Inclusive. Dyslexia. Teacher.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir técnicas didácticas que los docentes pueden utilizar en el aula para trabajar con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, demostrando la necesidad de reflexionar sobre el cuidado de los alumnos con dislexia en las escuelas. De esta forma, se demostrará que, aunque no existe una cura para la dislexia, la persona con esta discapacidad podrá disfrutar de una vida normal, siempre que el trabajo de desarrollo tenga en cuenta sus especificidades. Para la construcción de la síntesis se realizó una búsqueda bibliográfica, con autores y documentos de referencia sobre el tema. El trabajo comienza presentando el concepto de educación especial inclusiva, y trae el concepto de dislexia, y finalmente, estrategias de intervención pedagógica para estudiantes con dislexia. El trabajo presenta la conclusión de que la dislexia no debe ser un factor de exclusión, bajo ningún aspecto, sino que es sólo una condición presente en algunas personas y que estas personas tienen derecho a la garantía de los deberes, sin embargo, los demás individuos de la sociedad, especialmente los docentes, tienen un papel importante en su proceso de desarrollo y respeto, siendo la escuela el principal espacio de desarrollo humano y promoción de la igualdad.

Palabras clave: Educação. Inclusiva. Dislexia. Professor.

INTRODUÇÃO

O presente estudo acerca da educação especial com ênfase na dislexia tem por objetivo discorrer, sobre técnicas de ensino que o professor poderá utilizar em sala de aula, para atuar com alunos que apresentem essa incapacidade de aprendizagem.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que todas as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com suas individualidades e especificidades, elementos estes que se tornaram mais evidentes a partir da compreensão acerca da educação inclusiva, onde a escola deve respeitar e agregar as diferenças no seu processo de ensino e aprendizagem.

A dislexia pode ser de diferentes maneiras e níveis, mas de modo geral, ela compromete os elementos de linguagem, afetando a leitura e a escrita dos alunos. Atualmente, com o conhecimento acerca do desenvolvimento humano, é possível que a escola e os professores desenvolvam um trabalho pedagógico que contemple as necessidades desse grupo específico, contribuindo de forma real com o seu processo de desenvolvimento. O texto apresenta algumas sugestões de atividades práticas e atitudes que o professor poderá incorporar e desenvolver no seu trabalho com os alunos que apresentem dislexia.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ALUNO COM DISLEXIA

O tema educação inclusiva, tal como é atualmente, é algo relativamente novo, sendo um resultado das mudanças em diversos segmentos da sociedade, como, por exemplo, na medicina, na ciência e tecnologia, dentre outros, que contribuíram para a compreensão de que o desenvolvimento do ser humano ocorre de maneira singular, tendo cada indivíduo o seu próprio tempo e ritmo.

Durante muito tempo, a escola concebeu o ser humano como um grupo homogêneo e assim também era o seu processo de ensino e de aprendizagem, ficando os alunos que não se adequaram aos padrões ou normas vigentes, fora do ensino comum.

De maneira geral, a partir do momento em que os direitos civis foram constituídos e as pessoas passaram a ter os mesmos direitos e deveres, devendo estes direitos, como a educação, serem mantidos pelo Estado, a sociedade passou a exigir uma educação de qualidade, que atenda a todos de forma igualitária.

Malvão, Barcellos e Freitas (2006) afirmam que “uma proposta de educação inclusiva envolve uma escola que se identifica com os princípios educacionais humanistas, cujos professores têm um perfil compatível com estes.” Assim, a educação inclusiva passa necessariamente pelo professor, sendo ele um dos principais agentes da inclusão escolar.

Para isso é preciso que a escola compreenda em seu interior o que é a inclusão, isto implica respeitar as diferenças, saber que todos os alunos constituem um grupo com especificidades e particularidades próprias, o que faz de cada indivíduo um ser único dentro de uma coletividade.

Malvão, Barcellos e Freitas (2006) destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade escolar e se baseiam no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Portanto, “[...] a educação inclusiva implica na convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação, a partir da

interatividade entre esses dois atores do processo educativo” (MALVÃO; BARCELLOS; FREITAS, 2006, p. 52).

Paula (2004) diz que “a inclusão escolar é uma proposta, um ideal, deste modo, caso se queira que a sociedade seja acessível, que delas todas as pessoas com necessidades especiais, participem com igualdade de oportunidades, é preciso fazer uma realidade diária desse ideal.” Para que a cidadania aconteça de fato no interior da escola e se estenda a toda sociedade, faz-se necessário pensar o homem em sua subjetividade. E a educação inclusiva é um processo amplo e essencial para se perceber os sujeitos em sua individualidade.

Carvalho (2005) menciona que, “ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver.”

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, define esta da seguinte maneira:

[...] educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

A Referida Política define ainda o público da educação inclusiva, dispondo que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino (BRASIL, 2008).

Especificamente se tratando da dislexia, esta é compreendida como a incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por competência na leitura e escrita de palavras, podendo gerar graves transtornos na vida das crianças por ela afetadas. Tal distúrbio não é típico de pessoas incapazes de aprender, mas de pessoas que, por o terem, não conseguem se desenvolver de forma eficiente na área da linguagem.

Sendo a linguagem o principal meio de comunicação humana, a pessoa disléxica muitas vezes não consegue se relacionar bem com seus pares, assim como os diversos contextos que a envolvem. E são nos contextos educacionais e familiares, onde primeiramente esse problema pode ser percebido, por vezes, confundido com preguiça ou incapacidade da criança, haja vista que a dislexia se desenvolve de uma forma invisível aos olhos dos pais e educadores.

O fato, porém, é que os alunos disléxicos são um grupo com características próprias e com condições de aprendizagem dentro de suas especificidades, devendo ser observadas pelo professor. Neste aspecto, leciona Ellis (1995):

[...] a suposição geral é que algo na conformação biológica dos disléxicos torna-os o que são. Se um grupo de crianças tem uma boa inteligência geral, visão e audição adequadas, lares e escolarização apropriados e nenhum bloqueio emocional aparente,

então pouco existe para retardar sua aprendizagem, exceto uma fragilidade nascida com estes indivíduos (ELLIS, 1995, p. 120).

Alunos com dislexia podem apresentar problemas como falta de organização, percepção espacial, lateralidade, memória, falta de concentração, dentre outros que podem ser alguns indicativos do distúrbio. Porém, é preciso que uma equipe multidisciplinar faça esse diagnóstico, que poderá ser conclusivo apenas a partir dos sete anos, momento em que a criança, na prática, já se encontrará cursando o segundo ano do ensino fundamental.

Lima, Azoni e Ciasca (2015), dispõem que “para o diagnóstico da dislexia, deve se diferenciar o quadro de outros transtornos mentais, problemas neurológicos, psiquiátricos, dificuldades de aprendizagem, por outras causas como as relacionadas ao processo pedagógico, transtornos secundários de leitura ou um atraso simples na leitura.”

Richart e Bozzo (2009), colocam “ser na escola, em sala de aula que o professor precisa estar atento às dificuldades na leitura e escrita de seus alunos, verificando quais e quantos problemas a criança apresenta, avaliando-a em conjunto com outros professores, com o coordenador pedagógico e, sendo necessário, recomendar aos pais o encaminhamento a especialistas.”

Ianhez e Nico (2002), corroboram que “antigamente não se falava em dislexia devido à má informação, motivo pelo qual havia uma falta de conscientização por parte dos educadores e demais profissionais sobre os distúrbios de aprendizagem, sendo aqueles portadores de problemas na linguagem, conhecidos como “atrasados” na escola, “deficientes”, ou até como aqueles “que não davam para estudo.”

A partir da inclusão escolar, mudou-se a forma como a sociedade enxergava estes e outros alunos com problemas ou distúrbios que afetassem na aprendizagem, tendo-se um olhar mais atento e sensível com tais grupos. O foco maior do ensino é a promoção da cidadania, a qual só será alcançada quando todos forem respeitados e tratados como iguais, dentro de suas próprias diferenças. Por isso, o professor com um aluno disléxico precisa ter conhecimento acerca do tema e desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem este aluno a se desenvolver, sendo o primeiro passo, conhecer os sintomas da dislexia, que compreendem:

[...] dificuldade com a coordenação motora fina e grossa, dificuldade no processamento auditivo, dificuldade visual espacial, discalculia, disgrafia, disnomia, memória de curto prazo, excelente memória de longo prazo, dispersão, entre outros (IANHEZ; NICO, 2002, p. 26-27).

Richart e Bozzo (2009) defendem que “estes são sintomas que as pessoas disléxicas podem apresentar e manifestar de forma isolada ou combinada, devendo-se lembrar que nem todos os indivíduos apresentam os mesmos sintomas, e que a combinação destes também ocorre de forma diferente, devido ao fato de cada indivíduo ser único no mundo.” A apresentação de alguns ou vários sinais de alerta não significa que a pessoa seja disléxica, mas que apresenta um quadro de risco, ou seja, um distúrbio ou déficit de aprendizagem.

A criança passará pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização, o diagnóstico será apenas de risco. Porém, sendo criança observada pelos pais e educadores, a dislexia poderá ser detectada precocemente, pois quando a dislexia é genética, a criança apresenta desde pequena algumas características que a diferencia das demais crianças (RICHART; BOZZO, 2009).

A equipe multidisciplinar que é capaz de fazer este diagnóstico deverá ser composta por psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga clínica, neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista, geneticista, pediatra, etc. São diversos profissionais envolvidos, de diferentes áreas, para poder verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. Trata-se, portanto, de uma avaliação multidisciplinar e de exclusão. Neste processo, ainda é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente (ZONTA, 2008).

A dislexia não apresenta cura, mas o professor e a família podem ajudar essa criança a melhorar os sintomas, com o apoio adequado, às intervenções corretas, pode-se fazer com que o aluno com dislexia viva dentro e fora da escola de maneira autônoma, segura e feliz, independentemente do distúrbio.

Araújo (2007, p. 1), explica que, em geral, os alunos com dislexia, demonstram “[...] insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado”, alguns deles se recusam a realizar as atividades didáticas com medo de errar perante os outros. Em decorrência disto, tendem a criar “[...] um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas.”

Na sala de aula, o professor precisa ser um pesquisador, conhecer seus alunos, seus interesses, o conhecimento que eles trazem consigo, o que os motiva, o que não lhes interessa, enfim, saber as individualidades do seu grupo escolar, para, a partir daí, oferecer um ensino que os instigue e que os levem a construir sua aprendizagem.

Rodrigues e Silveira (2008) lecionam que “papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber, e se isso não acontecer, este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, sendo-se essencial, portanto, que o professor conheça o universo cultural de cada um.”

Não é possível o professor trabalhar com o aluno disléxico se ele não conhecer a fundo esse distúrbio e o próprio aluno. Richart e Bozzo (2009) colocam que “a dislexia não é uma dificuldade que o aluno apresenta e pode ser sanada com atividades específicas para o desenvolvimento ou melhoramento da escrita e, principalmente, da leitura. O que são realizadas são intervenções para assim amenizar suas dificuldades, e desenvolver meios para contornar obstáculos que surgem no período escolar e por toda vida.”

Ianhez e Nico (2002) elencam uma série de atitudes que o professor pode e deve adotar em sala de aula com os alunos do ensino fundamental que apresentem possíveis sintomas da dislexia, sendo eles: “a utilização de vários materiais de apoio para apresentar a lição à classe; anunciar o trabalho com bastante antecedência; realizar aulas de revisão; aumentar o limite de tempo para provas escritas; ler a prova em voz alta antes de iniciá-la, verificando se todos entenderam e compreenderam o que foi pedido; avisar no primeiro dia de aula o desejo de conversar individualmente com os alunos que apresentem certa dificuldade de aprendizagem.”

No que lhe concerne, Uta Frith (1985) descreve três estratégias básicas de leitura, pelas quais todas as crianças passam, sendo elas: “estratégia logográfica; estratégia alfabética; e estratégia ortográfica.” Estas estratégias são definidas por Duarte e Souza (2014) da seguinte maneira: “na primeira, a logográfica há a correspondência global da palavra escrita com o respectivo significado, havendo a produção instantânea das palavras, apresentadas de acordo com suas características gráficas, sem possibilidade de análise; a segunda, alfabética, corresponde à capacidade de segmentar a palavra em fonemas, demandando consciência

fonológica, aplicação das regras de conversão fonema grafema, escrita de palavras novas e inventadas, escrita com apoio na oralidade; por último, na ortográfica, o indivíduo já deve ter experiência suficiente com a leitura para montar um dicionário visual das palavras (léxico), tendo acesso visual direto à palavra, agilizando a leitura, verificando o significado mais rapidamente, permitindo escrita de palavras irregulares, e utilizando-se de analogias lexicais de palavras conhecidas para escrever novas palavras.

O que ocorre com a pessoa com dislexia é que ela apresenta maiores dificuldades com a estratégia alfabética, ficando presos a uma leitura do tipo logográfica (MOUSINHO, 2003). Outros utilizaram a estratégia alfabética, mas com dificuldade, sob muito esforço. Por este motivo, leriam menos, apresentando um dicionário mental ou léxico, com um número reduzido de palavras. Consequentemente, a estratégia ortográfica ficaria prejudicada.

Por isso o professor precisa demonstrar apoio, confiança, e segurança para o aluno disléxico, para que ele tenha interesse no ensino. Diante das dificuldades do aluno com dislexia, que ainda são crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental, a afetividade, o carinho, a atenção durante as atividades propostas são um diferencial no trabalho pedagógico. Elevar a autoestima do aluno disléxico é muito importante nesta fase, haja vista o fato da dislexia não ter cura, porém, sendo possível garantir desde seu diagnóstico que o aluno, no convívio social, tenha o apoio necessário para lidar e amenizar esse distúrbio.

Rotta e Pedroso (2007) enfatizam que “o material oferecido para o disléxico ler deve ser apropriado para o seu nível, devendo os aspectos positivos ser destacados nos seus trabalhos.” A leitura em público precisa ser evitada, necessitando-se aceitar que esse aluno se distraia com maior facilidade. Em salas com crianças pequenas, onde as conversas são inevitáveis, próprias da idade, o aluno disléxico deve ser estimulado a reeducar sua linguagem escrita.

Ainda segundo os autores, existem algumas estratégias que o professor do ensino fundamental poderá utilizar em sala de aula, tais como: “o ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo; permitir o uso de meios informáticos, de corretores, de calculadora e de gravador; usar materiais que permitam visualizações; evitar cópias de textos longos, sempre que possível, e diminuir deveres de casa envolvendo a leitura e escrita, sempre buscando deixar o aluno bem à vontade, sem imposições e pressões, seja por parte do professor como dos demais colegas.”

Lima, Azoni e Ciasca (2015) apresentam mais algumas estratégias que o professor pode utilizar para auxiliar o aluno do ensino fundamental com dislexia no seu processo de ensino e aprendizagem, a saber:

- Não deve dizer que a criança é lenta ou que não é inteligente
- Quando ainda apresenta muitas dificuldades, deve-se evitar a solicitação para que leia em voz alta diante dos colegas;
- Respeitar o seu ritmo de aprendizagem;
- Os assuntos trabalhados devem ser revistos constantemente;
- Considerar mais suas respostas orais do às escritas;
- Evitar dar regras de escrita na mesma semana;
- Na medida do possível, pedir que a criança repita com suas próprias palavras as instruções das atividades;
- Incentivar que conte histórias ou relate o que foi assistido ou lido;
- Organizar os conteúdos trabalhados em esquemas visuais;
- Incentivar sua autoconfiança e mostrar as habilidades que possui;

- Trabalhar atividades de consciência fonológica em sala de aula, independente do conteúdo (LIMA; AZONI; CIASCA, 2015, p. 24).

A avaliação do aluno com dislexia deve considerar seu distúrbio, por isso, Rotta e Pedroso (2007) citam alguns aspectos que o professor deverá observar: “a realização, sempre que possível, de provas orais; prever tempo extra como recurso obrigatório; evitar a utilização de testes de múltipla escolha; valorizar os trabalhos pelos conteúdos e não pelos erros de escrita; oportunizar lugares tranquilos ou salas individuais para fazer testes ou avaliações.”

Sendo assim, estabelecer um clima de confiança e harmonia na sala de aula ajuda a diminuir, acabar ou coibir situações que possam ser constrangedoras ou preconceituosas. Por isso é aconselhável que o professor, na medida do possível e de maneira espontânea, faça com os demais colegas conheçam as dificuldades de aprendizagem do aluno com dislexia, para que todos possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse aluno, até porque, o respeito deve ser mantido sempre no ambiente escolar, espaço onde se tem alunos com diferentes níveis de aprendizagem, causados ou não pela dislexia.

Cada aluno se apropria do conhecimento de forma diferenciada na medida em que cada um detém suas individualidades, e na aprendizagem, não difere, sendo que alguns alunos apresentam dificuldades nesse processo devido a fatores congênitos denominados de distúrbio de aprendizagem. Entre esses distúrbios está inserida a dislexia, que acomete um grande número de alunos que apresentam dificuldade nas habilidades da leitura e escrita.

Tratando-se da etiologia desse distúrbio, são atribuídos vários fatores dentre esses, genético e hereditário, contudo, ainda existem controvérsias na literatura que precisam ter discussões mais aprofundadas. Desta forma, entende-se a importância do diálogo entre profissionais da saúde e da educação para que conhecimentos possam ser compartilhados e o processo de ensino de todas as crianças, inclusive das com dislexia, possa ser otimizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não significa que as estratégias de aprendizagem funcionarão com todos os alunos disléxicos, cada aluno é um ser individual. Porém, é o professor que tem maior contato com esse aluno, haja vista o fato de a dislexia ser uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica.

Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão na leitura, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Cabe ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, conhecer todo percurso que a criança utilizou para se apropriar da escrita, desenvolvendo ações pedagógicas práticas e reflexivas sobre esse percurso, para identificar as estratégias de ensino que serão significativas para esse aluno. Por isso o professor deve ser sempre um pesquisador, caso contrário ele poderá generalizar sua prática, homogeneizando o ensino para um grupo diversificado, com diferentes níveis e intencionalidade de aprendizagem. Embora todos tenham

objetivos comuns em relação ao ensino, o trajeto que se é feito até alcançar esse objetivo é particular de cada criança.

Neste sentido, conclui a presente pesquisa que este é um trabalho difícil e exige muita dedicação, conhecimento e carinho por parte da escola e dos professores, no entanto, o aluno com dislexia pode se desenvolver e avançar cada vez mais na construção de sua aprendizagem, desde que o professor esteja comprometido com uma prática pedagógica que contemple as necessidades dos alunos com dislexia.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. S. M. M. Distúrbio e transtornos. *Psicopedagogia Brasil*, 13 dez. 2007. Disponível em <<http://psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm>>. Acesso 31 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. In: *Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v.1, n.1, 2005.
- DUARTE, A. C.; SOUZA, C. J. Intervenções pedagógicas em alunos com dislexia. I Seminário Internacional de Inclusão escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/23-duarte_e_souza.pdf>. Acesso 31 ago. 2021.
- ELLIS, Andrew W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRITH, U. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, K.; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C. *Surface dyslexia*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
- LIMA, R. F; AZZONI, C. A. S, CIASCA, S. M. Funções executivas na dislexia do desenvolvimento. In: *Transtornos de aprendizagem. Neurociência e interdisciplinaridade*. LIMA, R. F; AZZONI, C. A. S, CIASCA, S. M (Orgs.) São Paulo: Book Toy, 2015.
- MALVÃO, A. A. BARCELLOS, C. A. P.; FREITAS, V. A. Educação inclusiva: a diversidade faz parte da vida, o papel do professor como protagonista do processo inclusivo. *Janus*, Lorena, ano 3, n. 4, 2006.
- PAULA, J. *Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social*. São Paulo: Jairo de Paula, 2004.
- RICHART, M. B.; BOZZO, F. E. F. Detecção dos sintomas da dislexia e contribuições pedagógicas no aspecto ensino aprendizagem para alunos do ciclo I do Ensino Fundamental. Lins, SP, 2009. Disponível em <<https://docplayer.com.br/4849335-Deteccao-dos-sintomas-da-dislexia-e-contribuicoes-pedagogicas-no-aspecto-ensino-aprendizagem-para-alunos-do-ciclo-i-do-ensino-fundamental.html#:~:text=2%201%20DETECCAO%20DOS%20SINTOMAS,na%20leitura%20e%20escrita%20e%20sofistica%20e%20abandono%20escolar>>. Acesso 31 ago. 2021.
- RODRIGUES, M. Z.; SILVEIRA, L. Dislexia: distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental. *Web Artigos*, 24 abr. 2008. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/dislexia-disturbio-de-aprendizagem-da-leitura-e-escrita-no-ensino-fundamental/5551/#:~:text=A%20dislexia%20sem%20causa%20definida,de%20repet%20e%20abandono%20escolar>>. Acesso 30 jul. 2021.
- ROTTA, TN; PEDROZO, S, F. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, T, N; OHLWEILER, L. *Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ZONTA, M. ABD-Associação Brasileira de Dislexia. São Paulo. Revisado em 07/02/2008. Disponível em <<http://www.dislexia.org.br>>. Acesso em 10 jul. 2022.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, CÂMPUS MACAPÁ

EVALUATION OF THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A CASE STUDY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF AMAPÁ, MACAPÁ CAMPUS

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ, CAMPUS MACAPÁ

Adam Benedito do Carmo de Sousa

SOUSA, Adam Benedito do Carmo de. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo: estudo de caso no Instituto Federal do Amapá, câmpus Macapá.** Revista Internacional Integralize Scientific. Ed., n. 16, p. 24-40, outubro/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

A referida pesquisa é fruto de uma tese de doutorado realizada em uma Instituição da Rede Federal de Educação. A avaliação da aprendizagem direcionada aos acadêmicos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza como um componente de significativa relevância na perspectiva da inclusão, uma vez que a avaliação formativa deve ir além da inclusão, pois, além de ser diagnóstica, deve ser prognóstica, no sentido de antever competências e habilidades dos discentes com (TEA). Tal pesquisa tem como objetivo geral realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com TEA matriculados nos cursos de ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Amapá (IFAP). Com isso, a pesquisa será qualitativa, na configuração de um estudo de caso. Para a coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, com uma análise de conteúdo dos indicadores recolhidos. A amostra foi composta por: 3 (três) discentes com (TEA); 1 (um) coordenador de curso e 6 (seis) professores. Os resultados revelaram que as adaptações realizadas para a avaliação do discente com (TEA) são, ainda, incipientes. As dificuldades encontradas se referem à: falta de formação continuada aos docentes sobre o (TEA); comunicação superficial entre os responsáveis pela dos alunos autistas na instituição; falta de adequação das avaliações à condição do aluno com (TEA); e a falta de maior sensibilização sobre o tema. As sugestões se direcionam para aplicação de avaliações mais individualizadas e contextualizadas, um melhor intercâmbio institucional sobre o Transtorno e a implementação de um programa de formação docente.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Autismo. Educação. Inclusive.

ABSTRACT

This research is the result of a doctoral thesis carried out in an Institution of the Federal Education Network. The assessment of learning aimed at academics with Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized as a component of significant relevance from the perspective of inclusion, since formative assessment must go beyond inclusion, since, in addition to being diagnostic, it must be prognostic, in the sense of foreseeing competences and abilities of students with ASD. This research has the general objective of carrying out an investigation of the practice of learning assessment aimed at students with (ASD) enrolled in higher education courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology Amapá (IFAP). With this, the research will be qualitative, in the configuration of a case study. For data collection, a semi-structured interview was chosen, with a content analysis of the collected indicators. The sample consisted of: 3 (three) students with (ASD); 1 (one) course coordinator and 6 (six) professors. The results revealed that the adaptations made for the assessment of students with (ASD) are still incipient. The difficulties encountered refer to: lack of continuing education for teachers on (ASD); superficial communication between those responsible for autistic students in the institution; lack of adequacy of assessments to the condition of the student with (ASD); and the lack of greater awareness on the subject. The suggestions are directed towards the application of more individualized and contextualized assessments, a better institutional exchange on the Disorder and the implementation of a teacher training program. **Keywords:** Evaluation. Learning. Autism. Education. Inclusive.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de una tesis doctoral realizada en una Institución de la Red Federal de Educación. La evaluación del aprendizaje dirigida a académicos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por ser un componente de significativa relevancia desde la perspectiva de la inclusión, ya que la evaluación formativa debe ir más allá de la inclusión, ya que, además de ser diagnóstica, debe ser pronóstica, en el sentido de prever competencias y habilidades de los estudiantes con (TEA). Esta investigación tiene como objetivo general realizar una investigación de la práctica de evaluación del aprendizaje dirigida a estudiantes con TEA matriculados en cursos de educación superior en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Amapá (IFAP). Con esto, la investigación será cualitativa, en la configuración de un estudio de caso. Para la recolección de datos, se optó por una entrevista semiestructurada, con análisis de contenido de los indicadores recolectados. La muestra estuvo compuesta por: 3 (tres) estudiantes con (TEA); 1 (un) coordinador de curso y 6 (seis) profesores. Los resultados revelaron que las adaptaciones realizadas para la evaluación de estudiantes con (TEA) aún son incipientes. Las dificultades encontradas se refieren a: falta de formación continua de los docentes en (TEA); comunicación superficial entre los responsables de los alumnos autistas en la institución; falta de adecuación de las evaluaciones a la condición del estudiante con (TEA); y la falta de mayor conciencia sobre el tema. Las sugerencias se orientan hacia la aplicación de evaluaciones más individualizadas y contextualizadas, un mejor intercambio institucional sobre el Trastorno y la implementación de un programa de formación docente.

Palabras clave: Evaluación. Aprendiendo. Autismo. Educación. Inclusivo.

INTRODUÇÃO

Embora exista muitas legislações que possam orientar os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito educacional, há um fato que na maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES), seja ela privadas ou públicas, praticamente, inexistente a acessibilidade, demonstrando, assim, um total desrespeito aos direitos de tais cidadãos e à sua formação acadêmica e profissional (SASSAKI, 1997).

A Constituição Federal (CF), no seu art. n.º 205, estabelece que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo realizada em parceria com a sociedade civil. No art. n.º 208, por intermédio de uma Emenda Constitucional (EC), em setembro de 1996, passa a afirmar que o dever do Estado com a Educação será realizada mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiências (PcD), preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, enfatiza que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, descrita nos arts. n.º 58 e 59. (BRASIL, 1996).

As diretrizes operacionais para o (AEE) na educação básica, criada a partir da Resolução n.º 2 de outubro de 2009, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta o (AEE) como uma característica suplementar ou complementar à escolarização do aluno, com vista a sua institucionalização no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, ofertado em centros de (AEE) da rede pública ou salas de recursos multifuncionais (SRM) ou de instituições comunitárias.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em consonância com a Convenção sobre o Direito das PcD, proporcionou aos cidadãos brasileiros o direito à educação inclusiva, com vista a regulamentar o funcionamento do (AEE) (BRASIL, 2008). Tal política, também altera a lógica de financiamento da educação, computando, de forma dupla, os alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas, com intuito de garantir a ampliação e a manutenção do AEE.

A implantação da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), representou um marco na história da luta pelas pessoas com (TEA) e suas famílias. Pois, além de consolidar os direitos, considerou as pessoas com

TEA como “deficiente” para efeito de lei. Logo, a Lei nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 proíbe recusar os alunos com (TEA), no ato da matrícula, bem como, qualquer pessoa com qualquer tipo de deficiência, inclusive, estabelece punição para a autoridade ou gestor escolar que pratique esse ato discriminatório.

Hoje, o conceito de deficiência não se restringe, apenas, às condições que estão intrínsecas ao sujeito, mas, sim, a relação dele com o mundo. Ainda, a categoria que chamamos de acessibilidade, surge da resposta aos diferentes contextos de impedimentos atitudinais, educacionais, físicos e profissionais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), assegura tanto a promoção em condições de igualdade, como o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, com vista a sua inclusão social. Tal contexto garante às PcD o acesso ao sistema educacional de ensino com as suas respectivas adaptações e as suas condições de aprendizagem.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 relata que 24%, cerca de 45 milhões de pessoas da população do Brasil se declararam com algum tipo de deficiência. Ainda, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela um aumento, substancial, de matrículas no Ensino Superior de PcD.

Em 2012, foram registradas 26.663 matrículas, já em 2013, foram realizadas 29.221, com isso, percebeu-se um contínuo crescimento. Em 2014 foram 33.475 e 37.986 em 2015. No ano de 2016 foram 35.981. Em 2016, percebeu-se um leve declínio, no entanto, em 2017, com 38.272, está confirmada um aumento de PcD nas IES nacionais (INEP).

Alunos com (TEA) estão mapeados segundo censo do (INEP) por categorias: Síndrome de Asperger e Autismo infantil. Tal divisão não deveria existir desde a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - IV, (DSM- V). No qual determina que a terminologia do (TEA) seja estabelecido como leve, moderado e severo. Com isso, leva-se em conta que Asperger seja enquadrado como leve.

Os resultados direcionados pelo (INEP) de 2012 a 2017, acerca das matrículas de alunos com (TEA) na Educação Superior são indícios de que a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei n.º 12.764/2012) (BRASIL, 2012) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência, Lei n.º 13.146 de junho de 15 de 2016 (BRASIL, 2016), estão promovendo a inclusão de alunos com (TEA) no âmbito da Formação Profissional nos Institutos Federais de Educação e das Universidades, retirando-os da invisibilidade (SALES, 2021). No IFAP, campus Macapá, lócus da pesquisa, foram apontados pelos dados oriundos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), 17 alunos autistas devidamente matriculados na instituição de ensino.

Por meio da leitura dos resultados de pesquisas concluídas da tese em evidência e de uma visita ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no (IFAP), com o propósito de delinear os aportes finais da referida tese de doutoramento, foi constatado que existem alunos diagnosticados com (TEA) em diversos cursos de graduação na instituição, justificando, assim, a realização da pesquisa.

A pesquisa supôs que a avaliação da aprendizagem de acadêmicos com autistas na Educação Superior é possível, por meio de estratégias de adequação, tanto pedagógica como curricular. Logo, tal pesquisa partiu da afirmação de que, a avaliação da aprendizagem para acadêmicos com (TEA) no ensino superior no (IFAP) deve ser formativa, centrada na

individualidade de cada acadêmico, dentro das suas características cognitivas, emocionais, sensoriais e comportamentais.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida foi a qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no IFAP, campus Macapá, com o objetivo principal : conhecer e avaliar estratégias de ensino para alunos autistas na instituição de ensino.

A amostra foi intencional, em consonância com os objetivos da pesquisa formada por: 3 (três) alunos autistas devidamente matriculados em cursos de graduação do IFAP, campus Macapá; 6 (seis) professores que ministram aulas nos cursos que possuem alunos com TEA; 1 (um) coordenador de um curso, 3 (três) acadêmicos com TEA.

Na coleta de dados da pesquisa, utilizou-se o recurso da entrevista semiestruturada. A entrevista se caracteriza como um dos mais significativos instrumentos para coleta de informações em estudos de caso, considerada como um procedimento racional e sistemático, com o objetivo de buscar respostas aos casos propostos (GIL, 1991).

Os depoimentos que foram coletados nas entrevistas categorizar-se-ão por meio da triangulação de informações e análise de conteúdo. Uma vez que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, documental e espontânea (BARDIN, 1977).

PRÁXIS AVALIATIVA NO ENSINO SUPERIOR

As práticas avaliativas estão atreladas ao esforço pessoal e ao mérito, reforçando o individualismo e a competição por intermédio da premiação dos melhores. Existe um discurso de auto realização, sem considerar os condicionantes sociais que acabam encobrindo a ideia de avaliação dominante em universidades, representando a expressão de dominação e autoritarismo (LUCKESI, 2001).

A avaliação da aprendizagem em contextos universitários se relaciona: a) aos processos avaliativos que passam pelos níveis de aprendizagem dos alunos e pela complexidade dos conteúdos. Com foco na avaliação de conteúdo, valorizando a reprodução e memorização, desconsiderando as questões subjetivas, comportamentais, pensamento crítico; b) à total inexistência de critérios de avaliação objetivos claros e perceptíveis aos discentes. Soma-se a isso, a falta de critérios de avaliação analisada e discutida com os alunos para as devidas deliberações; c) à insistência do uso de avaliação somativa, dirigida para as notas, em detrimento da compreensão do processo de ensino e aprendizagem; d) ao uso equivocado dos efeitos da avaliação, uma vez que, que os docentes não utilizam esses resultados como meio de reflexão e mudança, tampouco, revisam em conjunto com os alunos (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995).

Logo, são necessárias muitas mudanças nas práticas avaliativas do Ensino Superior, exigindo mudanças no ato de ensinar e aprender. Com isso, as Instituições de nível superior devem oferecer um projeto político-pedagógico (PPP), que tencione a formação do professor e de sua disciplina na perspectiva de uma formação plena.

O fortalecimento de ações de cunho colaborativo entre os professores - definição de objetivos, seleção de estratégias, planejamento e instrumentos de avaliação - podem guiar as mudanças nas práticas de ensino das universidades, em uma prática de avaliação formativa que

considera o processo pleno de aprendizagem. A avaliação formativa é composta pela diversidade de técnicas, estratégias, procedimentos e experiências que discentes e docentes realizam para produzir o ensino e a aprendizagem dentro de uma perspectiva crítica (HOFFMANN, 1996; LUCKESI, 2001).

Quando se analisa as avaliações de aprendizagens nas IES, precisa-se considerar a totalidade da categoria, com a capacidade de abarcar suas características sociais, pedagógicas, institucionais e psicológicas, com vista a buscar e compreender as várias relações que se estabelecem em tais ambientes.

É imperativo considerar os diferentes papéis nos contextos sociais e psicológicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da avaliação inclusiva e universitária.

Ao efetuar uma avaliação de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, incita alguns pontos de reflexão sobre a docência no ensino superior. Logo, a ideia do ofício docente na universidade, nos remete a “discípulo e mestre”, quando se fala de inclusão de alunos com deficiência. O processo de avaliação e de planejamento precisa estar em sintonia, uma vez que, as partes envolvidas sejam reconhecidas e imbricadas entre si.

A relação entre o professor e o aluno é um termômetro do sucesso e insucesso no processo de ensino-aprendizagem. O contato saudável entre o aluno com deficiência e o professor contribui substancialmente na vida de ambos, cada um com sua singularidade (FERNANDES; VIANA, 2010).

Logo, fica evidente que a inclusão e a acessibilidade da aprendizagem dos discentes da educação especial não podem ser explicadas somente por políticas afirmativas e adaptações físicas.

Hoje, torna-se imperativo que haja críticas à cultura enciclopédica e livresca da academia, com foco na superação dos fundamentos da Pedagogia Tradicional, facilitando o desenvolvimento de todos os estudantes. A universidade deve ser referência na promoção do respeito à diversidade, vivenciando desafios e promovendo a educação com equidade (SALES, 2007; SASSAKI, 1997).

A preocupação constante por um ambiente que seja marcado por características da inclusão educacional de forma mais inusitada, poderá desestabilizar a rotina inflexível e fechada das práticas avaliativas no ensino superior. Hoje, o modelo que predomina na educação superior, existem aspectos sociais e subjetivos dos alunos quase não são levados em consideração, na medida em que valorizados os pontos cognitivo-intelectuais do processo ensino-aprendizagem (BEYER, 2005; PIECZKOWSKI, 2016).

A política de inclusão nas instituições superiores necessita, urgentemente, de uma revisão de paradigmas e concepções, com vista a definir suas responsabilidades na criação de espaços de uma aprendizagem inclusiva, que possa se constituir pelo apreço a diferença e respeito ao ritmo de aprendizagem de todos, através de proposições de novas práticas pedagógicas (ANACHE, 2007). A prática de avaliação inclusiva deve ter um caráter multidimensional e multidisciplinar, acoplado ao uso diversificado de metodologias, considerando os diversos estilos cognitivos e múltiplas inteligências (CARVALHO; VIANA, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados que foram recolhidos mediante as entrevistas semiestruturadas, realizadas juntos aos docentes, coordenador de curso e estudantes com (TEA), devidamente matriculados, deram origem às seguintes categorias: avaliação da aprendizagem; condições de acessibilidade; dificuldades vivenciadas; e contribuições. A revisão realizada nas seções anteriores fundamentou a análise dos indicadores.

As categorias que foram reveladas nesta pesquisa atendem aos conceitos implicados no processo avaliativo. Neste estudo, encontram-se os perfis dos entrevistados, os procedimentos, as avaliações e as contribuições de acessibilidade nas práticas de inclusão para autistas na educação superior.

PERFIS DOS DOCENTES, COORDENADORES E DISCENTES

Nas seções seguintes serão descritas as características da população da pesquisa.

Em relação à faixa etária dos docentes, constata-se que a maioria tem de 40 a 50 anos de idade, perfazendo um total de 4 (quatro) sujeitos. Acerca do nível de qualificação dos professores, 5 (cinco) possuem o título de Mestre e 1(um) possui doutorado.

A respeito do tempo de serviço na função docente, observou-se que a maioria dos docentes, 4 (quatro) possuem de 5 (cinco) a 10 (dez) anos na educação superior e 2 (dois) de 17 (dezesete) a 20 (vinte) anos de magistério na academia.

Sobre a atuação como docente em outros níveis de ensino, 5 (cinco) professores atuaram na Educação Básica, enquanto 1 (um), centra suas experiências profissionais de ensino na Educação Superior.

Ainda, 5 (cinco) professores relataram não possuir formação para atuar com alunos com TEA, enquanto 1 (um) diz possuir formação na área. Com isso, faz-se necessário desenvolver projetos de formação continuada para docentes, com ênfase no TEMA na instituição de ensino.

Quando se depara com a inserção de alunos com TEA no contexto educacional superior, fica evidente que a prática do profissional não se restringe aos domínios da área científica. Uma vez que o professor deve desenvolver, também, diversos saberes pedagógicos e políticos, permitindo-lhes conduzir seu trabalho de forma lúcida, competente e criativa (BEYER, 2005).

Isso contempla a realidade das instituições de Educação Superior no Brasil onde, praticamente, inexistente uma formação nas instituições de nível superior para o atendimento e o ensino às demandas dos graduandos e pós-graduandos na perspectiva da inclusão (HOFFMAN, 2005).

Em relação ao tempo de atuação na coordenação do curso, esse é de 1 (um) ano. Quanto ao grau de qualificação, possui o título de Mestre. O coordenador tem 5 (cinco) anos de experiência no magistério superior.

Sobre a atuação como professor em outro nível de ensino, o coordenador afirmou que trabalhou na Educação Básica durante 8 (oito) anos. O mesmo não possui formação para atuar com alunos com TEA.

PERFIS DOS DISCENTES

Dos 3 (três) alunos que foram entrevistados, 1 (um) é discente de Pedagogia, 1 (um)

curso Matemática e 1 (um) está cursando Tecnologia em Redes de Informática. 2 (dois) alunos da amostra são do sexo masculino e um do sexo feminino. Os alunos autistas variam de 19 a 22 anos.

Acerca do tipo de autismo dos acadêmicos, todos informaram que foram diagnosticados com autismo leve. O autismo leve é também conhecido como Síndrome de Asperger. Ainda, o diagnóstico de todos os alunos ou foi após os 5 (cinco) anos de idade, ou ainda não havia sido fechado, demonstrando que os sinais de risco de autismo nos primeiros anos de vida, até há pouco tempo, eram desconsiderados.

Todos os alunos autistas desenvolvem comorbidades, tais como: depressão, transtorno de ansiedade, seletividade alimentar, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), entre outros. Entre as comorbidades mais frequentes entre os autistas está a de modulação sensorial.

A demodulação sensorial nas pessoas com TEA é geradora por desconfortos e de comportamentos inadequados nos ambientes sociais. As unidades de ensino estão repletas de estímulos sensoriais, que ora repelem, ora atraem e em outras, confundem a atenção do aluno com TEA. As questões sensoriais remetem diretamente à avaliação da aprendizagem, pois é por meio do sistema sensorial que as informações ou conteúdo são conduzidos para o devido processamento no cérebro (FONSECA, 2008).

Para o planejamento e a execução, considera-se a sala de aula como espaço acadêmico importante na instituição de ensino. Muitos autistas sofrem de fofobia que se configura, também, como uma problemática no processo de equilíbrio dos autistas aos equipamentos acadêmicos (FONSECA, 2008). Vejamos o depoimento de A1 e A2 sobre esse assunto:

- [...] tive vários problemas no último semestre, meus colegas falavam muito alto e, com isso, o professor, constantemente, pedia para eles falarem baixo, isso me incomoda bastante, outro detalhe importante, são as paredes, pois tem muitas coisas fixadas e isso acaba me incomodando bastante [...] (A1).

- [...] As luzes da sala de aula são bastante claras, logo, isso me incomoda muito, acredito que incomoda mais em mim, do que nos outros, deve ser por causa do Transtorno [...] (A2).

É possível realizar algumas inferências partindo de tais constatações, como:

- a) realizar uma entrevista ou anamnese com o aluno autista antes do seu ingresso propriamente dito nos mais variados ambientes acadêmicos;
- b) tornar os espaços da instituição educacional mais acessível, sensorialmente, é uma questão de planejamento; ainda,
- c) a acessibilidade sensorial está imbuída na acessibilidade atitudinal no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias e no modo de ensinar e avaliar os alunos autistas.

Quando se considera a demodulação sensorial, assim como as diversas comorbidades que acompanham os discentes com TEA no contexto do ensino superior, permite o desenvolvimento de uma avaliação mais significativa (PERRENOUD, 1999).

3 (três) alunos afirmaram que a condição autista influenciou diretamente na escolha de seu curso, dessa forma, disseram que definiram suas formações. Para alguns jovens, ser admitido em uma instituição de ensino superior pode se configurar como um sonho. No entanto, algo que parece ser natural entre os jovens sem o transtorno não é natural para os jovens com TEA. Uma vez que os motivos giram em torno de duas realidades, a saber: o processo de inclusão educacional e a sociabilidade. Somam-se a isso, outros agravantes, como: o não

diagnóstico, diagnóstico tardio, quadros de comorbidade entre os autistas como a depressão, ansiedade, TDAH, entre outros.

No que se refere ao número de disciplinas cursadas, 3 (três) alunos cursam de quatro a seis disciplinas no semestre e um aluno está cursando apenas uma disciplina, pois precisava de tempo para realizar outras atividades acadêmicas. Ficou evidente que alguns depoimentos dos discentes sugerem a necessidade de um suporte para o planejamento do semestre letivo.

O aluno A3 trancou algumas disciplinas do semestre, pois não estava conseguindo conciliar suas atividades na instituição. Ainda, a aluna A2 teve crises de ansiedade, pois ficou sobrecarregada com a demanda de trabalhos acadêmicos de forma simultânea.

- [...] Eu estava com muitas avaliações (período) durante o semestre, eu estava extremamente cansado e teve um dia específico que foi bombardeado de estímulos sensoriais, e eu acabei tendo uma crise de ansiedade, [...] (A2).

- [...] Estava sobrecarregado de disciplinas e trabalhos escolares, pois eu tenho a “mania” de me cobrar muito, penso que, se eu não conseguir alcançar minhas metas, vou falhar como pessoa [...] (A4).

Sugere-se que seja criada uma gestão de aprendizagem para alunos com TEA, por meio de um Planejamento Curricular Individualizado (PCI), no qual, haja uma ação colaborativa entre professores, alunos com TEA e coordenadores, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, com vista a não sobrecarregar o aluno com muitas atividades acadêmicas, isso poderá prevenir crises existenciais, desmotivações e até a evasão do aluno (PEREIRA, 2014).

A anamnese ou entrevista deve acontecer antes de iniciar as aulas, realizando, assim, as devidas adaptações sensoriais nas instituições, elaborando o (PCI) com a participação de professores do semestre do aluno e a coordenação do curso.

O diferencial do (PCI) está no processo de estruturação das disciplinas do semestre ou ano letivo, que terá a prerrogativa de ser realizada em blocos interdisciplinares, em comum acordo, com os docentes, onde a evolução dos conteúdos e a execução das estratégias avaliativas irão proporcionar ao aluno autista a autonomia perante a sua aprendizagem.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PESQUISADOS

Nas seções consecutivas está exposto o parecer de avaliação da população pesquisada.

O planejamento sobre a comunicação prévia da avaliação a ser realizada, fazem parte da prática profissional de todos os professores.

Ainda, por meio dos relatos, percebe-se, claramente, que os professores diversificam seu modo de avaliação por meio de aplicação de várias estratégias e instrumentos avaliativos, com isso, percebe-se a tentativa, por parte dos docentes, da implementação de avaliação da aprendizagem formativa através do uso diversificado de técnicas, estratégias e procedimentos avaliativos (CASTANHO, 2000; HOFFMANN, 1996; LUCKESI, 2001).

A avaliação formativa deve ter foco na gestão da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Todos os professores, segundo relatos, resolvem juntamente com os discentes as questões das avaliações foram aplicadas. No que diz respeito à reformulação das avaliações em razão do desempenho dos alunos, 4 (quatro) docentes afirmaram que já realizaram tal ação, e dois responderam que não.

Desse modo, fica claro que a relação interpessoal de professores e alunos na perspectiva da Educação Inclusiva é um marcador relevante na aprendizagem do aluno com alguma necessidade educacional. Desse modo, uma conversa franca sobre as avaliações pode promover aprendizagem significativa e, ainda, estimular a confiança entre todos (FERNANDES; VIANA, 2010).

AValiação Na Perspectiva Dos Discentes

Segundo os relatos, todos os professores realizam a devolutiva dos instrumentos avaliativos que são aplicados e os comentam com discentes. O feedback das avaliações acerca dos conteúdos que foram trabalhados, tem se tornado fundamental na regulação das aprendizagens, pois isso traduz o comprometimento profissional do docente (LUCKESI, 2001; PERRENOUD, 1999).

Ser avaliado na perspectiva da cultura educacional ocidental desde Comenius, passando pelo Ratio Studiorum jesuítica, até alcançar a quantificação da aprendizagem por meio da nota, configura-se um dos reveses de uma de cunho da Pedagogia tecnicista (LUCKESI, 2001).

Na perspectiva da Educação Superior, encontra-se um ambiente, ainda, muito propício a uma avaliação classificatória e meritocrática. Diante disso, nasce grande parte dos desafios da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Superior. Um exemplo claro disso, temos a condição autista, na qual solicita novas modalidades de avaliação e planejamento em determinadas situações e, ainda, adaptações sensoriais nos mais diversos espaços acadêmicos, com vista a fortalecer a avaliação da aprendizagem.

- [...] no meu curso, apenas um professor demonstrou interesse na minha condição (Aluno com autismo). O mesmo perguntou-me qual seria a melhor forma de me avaliar [...] (A1).
- [...] Sim. Tive um professor que me apoiou muito, eu cheguei a pensar em desistir do curso, mas o professor conversou comigo e meu deu o devido suporte. [...] (A2).
- Não. (A3)
- [...] me ofereceram, apenas compreensão, caso não pudesse comparecer às aulas em algumas ocasiões [...] (A4).

Tal falha de comunicação denota desconforto e frustração aos alunos com TEA, pois prejudica a sua aprendizagem e a homeostase dos mesmos. Além disso, demonstra o desinteresse aos princípios ligados à avaliação formativa na Educação Superior. Eis o que os alunos exprimem acerca de suas experiências avaliativas na Instituição:

- [...] Não gosto de falar em público, então os seminários são sempre um desafio para mim. Tenho a impressão de que as pessoas ficam me encarando sempre. Ainda, quando outras pessoas se apresentam, ficam falando muito alto, com isso, acaba prejudicando a minha concentração. Em relação às provas, às vezes, possuem comandos extensos. Isso me dá dor de cabeça. Assim como os trabalhos em grupo, pois, eu não consigo me concentrar (A1).
- [...] São negativas, às vezes, tive crises de ansiedade e não conseguia fazer. Foram poucas as disciplinas que tive adaptação. Isto é, poucos, alguns professores que se empenham em adaptar os trabalhos ou provas para mim. [...] (A2). (Grifei).
- Não tive enormes dificuldades (A4).
- Elas foram satisfatórias, embora eu tivesse algumas dificuldades. (A3).

Pelos depoimentos de alguns autistas, percebe-se, claramente, a dificuldade em desenvolver trabalhos em grupo e na apresentação de seminários. Além disso, tal acontecimento pode desencadear o “bullying”, uma vez que podemos encontrar em sala de aula pessoas não propensas à empatia. Conforme veremos a seguir:

- [...] No momento que eu vou apresentar trabalho (seminário), eu fico muito nervosa, mas também, fico chateada, pois percebo que muitos ficam rindo de mim, enquanto eu estou falando. [...] (A1).

Uma pessoa com TEA têm dificuldade de detectar intenções e/ou sentimentos por meio de conversas e expressões faciais de modo que se torna alvo fácil de “bullying”. Tal violência simbólica desencadeada pela não aceitação pode ficar marcada, de forma negativa, na vida acadêmica dos alunos por meio de traumas (FLÓREZ, 2014). O fato dos colegas não aceitarem o modo de ser e de aprender dos seus colegas autistas pode revelar um espaço universitário distante dos princípios da pluralidade cultural.

Com o intuito de evitar ações relatadas por A1, torna-se fundamental um planejamento e a execução de uma avaliação mais significativa, privilegiando a condição universitária dos acadêmicos autistas. Somente assim, será possível uma avaliação mais formativa para tal público da educação superior. Ainda, os discentes relataram os tipos de avaliação que mais lhes interessam.

- Trabalhos escritos e pesquisados (individual) (A1).
- Avaliações Práticas (A2).
- Trabalhos mais individualizados (A3).
- Prova oral devido à minha dificuldade de escrita (A4).

Os acadêmicos com TEA também relataram os tipos de avaliação que menos lhes favoreciam, devido às suas condições.

- Provas e seminários (A1).
- Provas com questões muito abertas (A2).
- Trabalho em grupos (A3)
- Seminário (A4)

Os relatos dos acadêmicos com TEA denotam um ponto em comum: os alunos com transtornos preferem os métodos avaliativos individuais. Pois o contato, de forma direta, com outras pessoas pode causar uma de modulação sensorial, uma vez que a tensão de ser avaliado em público são elementos a serem avaliados no planejamento dos alunos com o respectivo transtorno. Entretanto, as tecnologias digitais podem amenizar tal realidade, tornando a avaliação mais formativa para os acadêmicos autistas no IFAP.

O Webfólio é uma versão 2.0 do que se conhece como portfólio. O portfólio é uma compilação de trabalhos que o discente considera relevante, após uma análise fundamentada, de forma crítica, tanto na teoria como na prática. A referida estratégia baseia-se nos conhecimentos que foram inventariados na disciplina, respeitando o estilo de aprendizagem de cada aluno e, levando, por sua vez, à descoberta de novas inteligências em múltiplas áreas do conhecimento (GARDNER, 1994).

O *Webfólio* pode substituir o seminário tradicional, por meio de *webinários* via plataformas digitais (vídeo ou áudio) que poderá mitigar a glossofobia de muitos alunos

autistas. A substituição de uma prova tradicional por modelos de avaliação mais modernos e personalizados, por meio de canais como o *YouTube*, poderá restaurar a confiança dos alunos com TEA, aliviando a tensão de uma avaliação presencial. Tal método de avaliação se configura como formativo e adequado ao perfil dos autistas, pois atende as suas características comportamentais, cognitivas, emocionais e sensoriais.

CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Nas seções subsequentes é designada a conjuntura das práticas acessíveis de avaliação na percepção da população da pesquisa.

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E COORDENADORES

Durante o estudo, percebeu-se que a estrutura administrativa acadêmica da instituição consegue acompanhar os processos ligados ao acolhimento de acadêmicos, aprovados para seus cursos de graduação, pois todos os professores são comunicados, previamente, acerca da presença de acadêmicos de alunos com TEA devidamente matriculados em suas respectivas disciplinas.

Muitos docentes ficam desmotivados e imobilizados, ante o desafio de avaliar discentes com TEA, ora pela falta de interesse, ora por não acreditarem na sua capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem dos autistas. Tal fato se constata nos depoimentos (P1, P3, P4, P6) após a descoberta da presença de alunos com TEA em suas salas de aula:

- Quando eu percebi, procurei, imediatamente, a coordenação para pedir informações (P1).
- No meu caso, a aluna que se apresentou (P3).
- Eu não tenho treinamento para mediar essa situação (P4).
- Juro que eu tentei contornar os obstáculos, mas incluí o aluno é um desafio (P6).

A avaliação da aprendizagem para acadêmicos com TEA no Ensino Superior requer do profissional a superação do instrucionismo catedrático, e a ampliação de sua compreensão sobre a docência no século XXI. É fato que “julgar” o processo de ensino-aprendizagem de alguns alunos com condição neurológica peculiar, não seja uma tarefa de fácil execução ou das mais agradáveis. Pois, a avaliação inclusiva nas instituições de ensino superior, requer um sistema integrado de conhecimento psicopedagógico que, possam interagir nos mais variados saberes acadêmicos, visando compreender, analiticamente, o ensino-aprendizagem por meio de um ensino mais colaborativo.

Apenas um professor (P4) sinalizou que buscou realizar um planejamento em conjunto com seus pares. Eis o depoimento:

- Sim! Eu tentei adaptar as avaliações para os alunos com TEA por meio de perguntas diretas e objetivas junto com meu colegiado. (P4).

Isso demonstra a necessidade de estimular o trabalho colaborativo entre os professores no que se refere a uma avaliação formativa baseada no contexto didático do aluno com TEA em suas individualidades comportamentais, cognitivas e sensoriais (PERRENOUD, 1999).

Ainda, 4 (quatro) professores afirmaram ter utilizado uma avaliação diferenciada para os alunos com TEA. É importante compreender que os tipos de adequações que esses docentes

realizaram para tornar essa avaliação contextualizada e formativa, favorece o desenvolvimento de tais alunos.

- Questões com enunciado com linguagem direta e sem nenhuma contextualização (P1).
- Prova diferenciada, com perguntas objetivas e diretas (P4).
- A mesma avaliação, no entanto, que possa respeitar o seu tempo e o momento. Para alguns ofereci mais tempo (P5).

Avaliar é algo que tem se tornado um dos maiores desafios do ofício docente e, por vezes, mesmo nos cursos de formação para licenciados, não se encontram disciplinas específicas acerca da avaliação docente. 3 (três) professores disseram que não tiveram dificuldade em avaliar seus alunos autistas e 3 (três) relataram complicações para tal ação.

- Não tive treinamento para lidar com essa situação (P4).
- Não tive formação pedagógica para trabalhar com alunos com esse tipo de transtorno (P2).

O diálogo com os alunos autistas para conhecer a melhor forma de avaliá-los não ocorreu para 4 (quatro) docentes. Enquanto isso, apenas um dos professores considerou seus métodos avaliativos não satisfatórios, uma vez que o aluno foi reprovado na disciplina.

A avaliação somativa permanece, predominantemente, no fechamento de resultados de aprovação ou reprovação dos autistas na instituição. Tal fato conduz os docentes a julgarem suas práticas avaliativas pelo sucesso ou insucesso dos alunos nos referidos instrumentos avaliativos em detrimento do verdadeiro sentido da avaliação (LUCKESI, 2001).

Os métodos avaliativos que predominam na referida instituição de ensino superior se distanciam de concepções inclusivas e formativas, uma vez que não consideram os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem (PIECZKOWSKI, 2016).

A concepção tradicional e psicométrica de avaliação presente nas instituições reflete a política de avaliação da Educação Superior no Brasil.

Perguntados sobre a presença de recursos na instituição para suporte à inclusão de alunos com autismo e a melhoria da aprendizagem desses discentes, (4) quatro professores declararam desconhecer tal realidade, 2 (dois) relataram que não conhecem nenhum suporte. Ainda, todos os docentes demonstraram interesse em participar de formações pedagógicas sobre a temática com o intuito de aperfeiçoarem suas atuações frente à demanda inerente à inclusão de autistas na instituição.

A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Quando um docente socializa o seu planejamento avaliativo com todos os alunos, logo no início do período letivo, está viabilizando seu papel de articulador e promotor da aprendizagem (FREIRE, 1996). No caso dos discentes com TEA, essa atitude reflete, diretamente, na redução da ansiedade ante o que se espera deles. O gráfico 29 evidencia que todos os professores que foram entrevistados e comunicaram sobre como seriam realizadas suas avaliações e quais critérios de avaliação irão utilizar.

A comunicação professor-aluno deve acontecer de forma contínua durante todo o semestre, pois essa relação interpessoal com critérios de desenvolvimento e formação, situa

ambas as partes no fortalecimento de uma aprendizagem significativa (FREIRE,1996; PERRENOUD,1999). Atente-se para os comentários dos alunos acerca desse assunto:

- Nenhum professor tentou me entender (A1).
- Não. Nenhum! (A2).
- Eu até pensava que iriam conversar comigo, mas não aconteceu (A3).
- Sim. Simplificação de enunciados (A5).

Os discentes apontam meios para a adaptação das provas e suas preferências além da simplificação dos enunciados. Conforme observado nos relatos dos entrevistados de A1, A2, A3:

- Sempre gostei de fazer trabalhos por meio de pesquisas, resumos e sínteses de forma individual. Prefiro avaliações assim. Já em provas ou seminários, meu desempenho é ruim, porque tenho que estar na frente de todos. As provas são muito cansativas, às vezes chego a passar mal. Acredito que seja por causa do transtorno (A1).
- [...] se você acha que fazer uma avaliação oral, por exemplo, você se sente melhor, você pode “lutar” para que essa avaliação seja a mais usada (A2).
- [...] Dois professores me autorizaram fazer prova em minha casa com um tempo a mais para que eu pudesse entregar com mais segurança, mesmo sem ter a certeza do meu diagnóstico por conta da dificuldade de fechar o laudo de autismo em Macapá. Essas adaptações foram bem específicas para a minha condição e não mudou a forma de avaliar da turma em geral (A3).

A compreensão, o conhecimento e o respeito às peculiaridades inerentes aos alunos com TEA, possibilita a promoção das adaptações sensoriais, devido ao atendimento das singularidades dos alunos com TEA na instituição. Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva. Nas seções posteriores, pretende-se elucidar os aportes para práxis de avaliação na perspectiva inclusiva.

CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES E COORDENADORES

As contribuições informadas pelos professores revelam que é preciso conhecer para efetivar a inclusão de autistas nas instituições de ensino superior. Conforme podemos observar nos relatos a seguir:

- É preciso estabelecer um diálogo com esses discentes, para poder compreender as suas necessidades, suas demandas e suas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem. É preciso estudar sobre tema, para melhor compreensão e desenvolvimento das melhores estratégias de avaliação (P1);
- Formação aos professores (P2);
- Treinar os docentes (P3);
- Sugiro que o tema seja discutido, com mais frequência, no IFAP. Todos os professores e coordenadores deveriam conhecer mais o Transtorno e o modo como ele aprende e, conseqüentemente, trabalhar em cima disso (P4);
- Os Professores precisam conhecer as principais características do autismo para saber como acontece o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento das aulas e as ações didáticas precisam ser organizados com antecedência (P5).

Percebe-se, claramente, que os professores demonstram interesse em formação continuada sobre o TEA e suas peculiaridades para o desenvolvimento de uma avaliação significativa. Ainda, pontuaram acerca da relevância do planejamento prévio, tanto para a recepção do discente, como para execução das atividades ligadas à disciplina na qual leciona.

O Coordenador, em seus relatos, considerou necessária uma maior mobilização no IFAP sobre a sensibilização do tema autismo e uma maior comunicação entre os servidores administrativos e docentes que estão envolvidos na matrícula e acolhimento de alunos com TEA, precisa ser intensificado e fortalecido. Pondere-se, agora, acerca das palavras ditas por C1:

- Eu entendo que o processo de sensibilização que a Instituição realiza em relação ao autismo não tenha acontecido por causa da falta de divulgação. Eu acredito que a instituição tem vestido a “roupa” da inclusão nas mais diversas áreas, no entanto, precisa-se observar com mais carinho os autistas, até porque eles estão presentes em grande número, laudados ou não (C1).

Ainda, continuando a abordagem acerca da comunicação interinstitucional, temos:

- A sensibilização é essencial (em minha opinião), quanto a questão da comunicação, entre os alunos que entram com diagnóstico, porque uma coisa Os que não têm diagnósticos eles vão sendo ao longo do curso identificados, vai acontecer, mas os alunos que entram com diagnóstico dentro da universidade há uma lacuna de comunicação, eu acho que isso é ainda muito dificultoso em relação às coordenações (C1).

Na questão comunicacional entre os entes administrativos do IFAP, principalmente os que estão envolvidos, de forma direta, na inclusão dos alunos com TEA, é fundamental, na visão da Coordenadora C1, efetivar uma integração mais sólida. O IFAP deve promover um espaço democrático e plural, incentivando a comunicação e a interação de vários grupos.

CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS

Os alunos com TEA relataram ter preferência com instrumentos avaliativos marcados pela objetividade, uma vez que isso permite implicações individuais e personalizadas. Avaliações, somente por meio de trabalhos em equipe ou seminários com uma suposta presença de público que possa desencadear uma desregulação sensorial, pode prejudicar o desempenho acadêmico de tais discentes. Conforme veremos nos comentários de A1, A2, A3, sobre assunto:

- As provas deveriam ser realizadas de forma mais direta e não possuir muitos comandos. Quando isso acontece, eu perco o foco e travo. Deveriam realizar mais trabalhos pesquisados e individuais e menos opções que me coloque em posição de fala diante da turma (A1);
- Trabalhos pesquisados e individuais (A2);
- Trabalhos com perguntas diretas aos alunos, eu me sinto mais à vontade dessa maneira. No meu caso, sempre é bom ter um tempo a mais a mais, isso ajuda bastante. Assim como trabalhos para casa, visto que o ambiente de sala me deixa mais desregulada. Outro ponto importante, questões muito subjetivas dificultam minha interpretação, logo, deveriam existir (A3).

Os relatos dos coordenadores, professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, indicam a relevância de considerar as individualidades cognitivas, emocionais, comportamentais e sensoriais dos acadêmicos com TEA, visando a implementação de uma avaliação mais formativa e que seja capaz de atender as demandas dos discentes com o referido transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem direcionada aos acadêmicos com TEA se configura como um componente de extrema importância na perspectiva da inclusão. A referida pesquisa se estabelece dentro uma perspectiva autêntica de uma avaliação inclusiva para alunos com autismo nas instituições de ensino superior, considerando sua condição cognitiva, comportamental, emocional e sensorial. Partindo desse perfil, desenvolve-se uma avaliação formativa e diagnóstica que possamos possibilitar para a evolução comportamental e cognoscente do formando.

A avaliação, além de ser diagnóstica, deve ser prognóstica no sentido de antever quais competências e habilidades o acadêmico consiga desenvolver com mais facilidades diante de seus hiper focos de estudo. Pois, princípios avaliativos desprovidos de profundidade resultam em desmotivação entre os envolvidos no processo de inclusão.

Dito isso, a inclusão de alunos com TEA está condicionada a superação de concepções avaliativas retrógradas que não sugerem uma compreensão dos globais das condições da pessoa que aprende e muito menos considera o processo de regulação da aprendizagem.

A verdadeira natureza avaliativa é inclusiva e informacional, vinculando o docente ao acadêmico com TEA, por meio de suas potencialidades. Tal avaliação é inclusiva quando permite um diálogo entre todos os envolvidos, gerando um contrato didático em prol de uma aprendizagem significativa.

O referido estudo indicou que as concepções de avaliação da aprendizagem de coordenadores, professores e acadêmicos estão, paulatinamente, direcionadas aos princípios da avaliação formativa, ainda que, em alguns casos, fazem referência a uma avaliação tradicional.

Durante a pesquisa, ficou evidente que os coordenadores e professores pesquisados possuem um elevado nível de qualificação. No que se refere, porém, ao processo ensino-avaliação dos alunos com TEA, todos relataram não ter formação para atender tais alunos. Também relataram a necessidade de uma comunicação prévia acerca da matrícula de alunos com autismo em seus cursos e disciplinas e maior sensibilização sobre a temática no contexto superior.

Por vezes, os docentes se mostraram surpresos ao descobrirem acadêmicos com autistas em sala de aula, isso dificultou a necessidade de atender suas demandas de avaliação. Grande parte dos professores, entretanto, não busca saber dos acadêmicos a melhor maneira de avaliá-los, carecendo de um planejamento participativo ao se efetivar a avaliação dos referidos alunos.

Entre as soluções encontradas diante das dificuldades para a execução de práticas de avaliação da aprendizagem, destaca-se a utilização de um cronograma da disciplina com datas de cada aula e os temas a serem desenvolvidos, assim como o calendário de avaliação do semestre, tal controle temporal atende à necessidade de rotina do planejamento das atividades dos acadêmicos com TEA, com vista a atender seus aspectos emocionais e comportamentais.

Durante a pesquisa, ficou evidente que os professores diversificam seus modos de avaliação por intermédio de aplicação de instrumento e estratégia avaliativa, segundo relatam os acadêmicos. Além disso, os docentes foram unânimes acerca da criação de cursos de formação específica e continuada sobre os acadêmicos com TEA, visando desenvolver uma avaliação mais qualificada a esses educandos.

Os alunos com TEA receberam seus diagnósticos de forma tardia e foram enquadrados no então chamado “autismo leve” ou “síndrome de Asperger”, ainda, afirmaram que vivenciam

as comorbidades ligadas ao respectivo transtorno, tais como: seletividade alimentar, de modulação sensorial, ansiedade, depressão, entre outros. Os alunos relatam suas angústias, haja vista as estratégias de avaliação que precisam de exposição pública, como os trabalhos em grupos e seminários.

Sobre a elaboração de provas de verificação da aprendizagem, nota-se que os alunos com TEA têm uma identificação com questões de natureza concreta e objetiva em detrimento da aberta e subjetiva.

Em razão dos dados que foram colhidos e analisados, compreende-se que a avaliação da aprendizagem dos alunos com TEA no nível superior da instituição de ensino, ainda, acontece de maneira incipiente. Assim, com vista a contribuir para a melhoria de tal realidade. Logo, sugerem-se algumas recomendações no planejamento e no currículo que possam permitir o desenvolvimento de um programa de avaliação de aprendizagem inclusiva e formativa inerente às condições de tais acadêmicos.

Sobre o espaço acessível aos discentes com TEA, recomenda-se que seja realizada, previamente, uma anamnese com acadêmico com TEA, visando solucionar os problemas advindos da de modulação sensorial. Ainda, importa ressaltar que tornar os espaços da instituição acessível, sensorialmente, é questão de planejamento. As ações supracitadas permitirão que os professores e coordenadores conheçam as necessidades de aprendizagem de seus alunos, decorrentes do transtorno.

O bem-estar dos alunos com TEA nos espaços da instituição proporcionará uma melhor vivência e exploração desses na qualidade de lócus formativo e de aprendizagem. Para que isso ocorra, deve-se legitimar a acessibilidade atitudinal, como “porta de entrada” para a execução dessa avaliação inclusiva. No caso dos acadêmicos com TEA, configurar-se-á em forma de planejamento de acessibilidade sensorial.

No que tange um planejamento de ensino, recomenda-se a criação de um Planejamento Curricular Individualizado (PCI), resultando em gestão colaborativa e inovadora envolvendo todos os atores da instituição. Tal adaptação envolverá, diretamente, coordenadores, professores e os acadêmicos com TEA em uma perspectiva interdisciplinar. O (PCI) e sua implementação configura-se como uma autêntica formação em serviço aos professores no que concerne à inclusão de alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). Psicologia escolar e compromisso social. Campinas: Alínea, 2007. p. 115-133.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BENEDITO, A. V.; FERRER, V. FERRERES, V. La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1995.
- BRASIL. Presidência da República do. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso 5 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso 6 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20

[DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20)>. Acesso 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015>. Acesso 26 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394%20Text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>. Acesso 4 jul. 2022.

CASTANHO, S. (org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

FERNANDES, T.L.G.; VIANA, T. V. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010. Anais [...]. Fortaleza:

FLÓREZ, R. A. N. Avances e perspectivas em Síndrome de Asperger. NOVA: publicação científica em Ciências Biomédicas, Colombia, v. 12, n.º 21, p. 81-101, 2014.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática na construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRANDIN, T; PANEK. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

SALES, J. F. Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - 2021. 133 f.

PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Dissertação de mestrado. 181 f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre as duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da Aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 97, n.º 247, p. 583-601, set./dez. 2016.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DIAS ATUAIS
CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION TODAY
RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA HOY

Joselba de Oliveira Costa

COSTA, Joselba de Oliveira. **Desafios da educação inclusiva nos dias atuais**. Revista Internacional Integralize Scientific. Ed., n. 16, p. 41-48, outubro/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O trabalho tem como principal objetivo avaliar a educação inclusiva, a partir de uma abordagem da necessidade da importância deste processo para as crianças, pois há a exclusão diariamente de diversas delas pela sociedade em todos os aspectos, e não somente na área da educação e no social. Através das leis consolidadas as crianças adquiriram esta inclusão, um marco na história de educação que precisou ao longo do tempo ser consolidado e aperfeiçoado, conforme as necessidades das crianças, de modo a se constituir um instrumento primordial para a criança com deficiência por possibilitar o direito à igualdade. Este trabalho foi composto de pesquisa bibliográfica, no qual analisa diversos e diferentes autores que abordam acerca da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação. Igualdade.

ABSTRACT

The work has as main objective to evaluate inclusive education, from an approach of the necessity of the importance of this process for the children, therefore there is the daily exclusion of several of them for the society in all the aspects, and not only in the area of education and in the Social. Through consolidated laws, children acquired this inclusion, a milestone in the history of education that needed to be consolidated and improved over time, according to the needs of children, in order to constitute a primordial instrument for children with disabilities by enabling the right to equality. This work was composed of bibliographical research, in which it analyzes several and different authors who approach inclusion.

Keywords: Inclusion. Education. Equality.

RESUMEN

El trabajo tiene como principal objetivo evaluar la educación inclusiva, desde un enfoque de la necesidad de la importancia de este proceso para los niños, pues se presenta la exclusión diaria de varios de ellos para la sociedad en todos los aspectos, y no solo en el área de la educación y en el Social. A través de leyes consolidadas, los niños adquirieron esta inclusión, un hito en la historia de la educación que necesitaba ser consolidada y mejorada con el tiempo, de acuerdo con las necesidades de los niños, a fin de constituir un instrumento primordial para los niños con discapacidad al posibilitar el derecho a la igualdad. Este trabajo se compuso de una investigación bibliográfica, en la que analiza varios y diferentes autores que abordan la inclusión.

Palabras clave: Inclusión. Educación. Igualdad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o processo de desenvolvimento da educação inclusiva para crianças com necessidades especiais e seu papel em proporcionar maior interação com as outras pessoas ao seu redor como uma ferramenta para amenizar a discriminação e preconceito na sociedade. Além disso, este capítulo também analisa os desafios da educação inclusiva: como o docente e suas famílias carecem de informação, preconceito e exclusão, as crianças com deficiências encontram obstáculos que as impedem de crescer com outras crianças.

Por meio desse método, pode-se analisar que o papel da escola é fundamental para a inclusão das crianças com necessidades especiais, desde o processo de inclusão às crianças com necessidades especiais, e posteriormente ao papel do professor. Atualmente, a escola é considerada uma instituição que facilita a transformação social por meio da integração e oportunidades educacionais e promover amplas discussões, a fim de promover mudanças para

realmente atender às necessidades educacionais especiais, e apoia a deficiência em todos os aspectos da economia, sociedade e educação.

As pessoas se integram à sociedade, promovendo a tolerância. A educação inclusiva para crianças com necessidades especiais envolve a identificação e eliminação de barreiras, o que significa a coleta contínua de informações valiosas para atender o desempenho dos alunos no planejamento e estabelecimento de metas nessa área.

No entanto, a inclusão pressupõe também uma maior participação entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos procuram uma educação de qualidade para todas as crianças com necessidades especiais.

Fávero et. al. (2009), destacam que “é importante enfatizar que uma educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos os alunos a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.” Portanto, ao focar nos grupos marginalizados e desfavorecidos, a educação inclusiva de alta qualidade busca desenvolver todo o potencial de todos, com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e promover a coesão social.

Mazzota (2001) destacou que “a imagem da criança com deficiência há muito está relacionada à deficiência, à restrição e à doença, embora a deficiência seja caracterizada apenas por aspectos biológicos, ela acaba ganhando força e se cristalizando gradativamente.” Diante dessa realidade, porém, esse tema se produz como uma ação de adaptação à sociedade, mas não busca uma mudança social, que elimine os obstáculos estruturais e artificiais impostos às pessoas com deficiência, evitando que seus limites se tornem uma nova forma de fornecer o caminho. Oportunidade, a possibilidade dessa pessoa. Com isso, a sociedade tem se tornado difícil de preparar para a aceitação desses alunos, fazendo com que sejam discriminados e encontrando muitas dificuldades para obter e fazer valer seus direitos.

Considerando esses aspectos, é importante enfatizar a necessidade de os professores atentarem para os fatores e características da deficiência, bem como métodos especiais para os deficientes e alunos com necessidades especiais que superem obstáculos respeitando, aceitando e apoiando famílias.

Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender a importância atual da inclusão de alunos especiais na educação formal, que é uma forma de capacitá-los a obter o direito à igualdade, justiça e educação de qualidade, o que demonstra diretamente a importância do papel da escola. Os professores estão em processo de estabelecer tolerância e destacar o contexto histórico do surgimento de alunos especiais.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Mantoan (2003), “a educação inclusiva é fruto do pluralismo, da democracia e da transcendência da educação, pois gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e os coloca em apuros.” A identidade do aluno desapareceu. Dessa forma, a Educação para Todos visa cumprir suas obrigações, matricular todas as crianças na escola e defender valores como a moral, a justiça, o acesso ao conhecimento e o direito à formação.

Ao contrário, Carvalho (2000) defende “a tolerância responsável e a considera uma metodologia, ou seja, direitos iguais a oportunidades iguais.”

A educação inclusiva é basicamente o fundamento da inclusão educacional no campo dos valores humanos. Como disse Mantoan (2007):

O fundamento da inclusividade como direitos e obrigações de todas as pessoas é manter a humanidade, o que inclui essencialmente enfrentar os vizinhos, de mudança, o próximo não é mais um indivíduo qualquer, apenas os encontrou em nossa existência, ou vivemos mais ou menos conosco (MANTOAN, 2007).

No conceito de Carvalho (Carvalho, 2008), a educação inclusiva nasceu na realidade e não se pode mais ignorá-la, portanto, é necessário repensar a escola, descartar os padrões ideais do aluno e buscar a aceitação diferente. A autora acrescenta: “Somos diferentes, queremos ser assim, em vez de copiar precipitadamente o modelo. Somos iguais em inclusividade e igualdade de direitos” (CARVALHO, 2008, p.23).

Coll (2004) declarou ainda que a educação inclusiva se esforça para reduzir a discriminação existente contra crianças com necessidades especiais por meio de várias mudanças ao longo de seu processo de desenvolvimento, especialmente no combate a qualquer forma de discriminação durante os anos 1990.

Para Fonseca (2005), a educação inclusiva vem construindo gradativamente uma nova forma de olhar a educação para que cada criança possa ouvir com mais precisão, pois esta é uma das prioridades para atender às suas necessidades e necessidades de aprendizagem. Adultos, ampliando os direitos das pessoas com deficiência no processo educacional.

Além disso, é responsável por mudar o sistema de ensino, tomando medidas prioritárias para a expansão da educação infantil, lançando programas de formação de professores e organizando recursos e serviços pedagógicos, e oferecendo alternativas, exigindo mudanças na formação de professores e planos de adaptação para ambos, Educação.

Para Mantoan (2003), uma política de educação inclusiva pode garantir todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade, pois as escolas regulares são o ambiente mais adequado para garantir a relação entre alunos com ou sem deficiência e alunos com deficiência. Na mesma idade, em geral, qualquer comportamento discriminatório interrompe qualquer tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento social, atlético, emocional e cognitivo dos alunos.

Fonseca (2005) destacou que “o maior desafio da educação inclusiva são os obstáculos encontrados em todo o processo de formação, o que evidencia a falta de medidas de adaptação à escola regular e aos professores além da discriminação.” Na sociedade, geralmente existem preconceitos na família. Portanto, para o autor, no que se refere ao direito à educação, reformas estruturais e organizacionais devem ser realizadas nas escolas para compensar o tempo perdido.

Ainda segundo Fonseca (2005):

O propósito da educação inclusiva é não apenas lembrar os educadores, mas também lembrar a toda a sociedade a atenção para a atual demanda por uma educação não inclusiva, ou seja, respeitar as diferenças e fazer uma educação de ferramentas para transformar as diferenças (FONSECA, 2005).

A autora também destacou que as pessoas com necessidades especiais carecem de tolerância, para que possam exercer seus direitos iguais. No que diz respeito à educação,

devemos finalmente mencionar a tolerância e a oposição a qualquer forma de discriminação, nesta perspectiva, é necessário que a escola reavalie todos os seus conceitos para buscar uma educação que respeite a heterogeneidade.

No entanto, esta é uma tarefa difícil para uma organização que se adapta aos padrões para excluir qualquer forma de diversidade de seu espaço. Diante desses aspectos, é razoável compreender a inclusividade dos alunos com deficiência especial, pois, dessa forma, pode-se destacar a importância da inclusividade em todos os aspectos, acrescenta (FONSECA, 2005).

Para Mazzotta (2001), “a palavra tolerância aparece na política como forma de pensar o homem moderno, tendo como referência o mundo globalizado, no qual encontramos o interior eo exterior.” No Brasil, o termo começou a circular em meados da década de 1980, principalmente por meio de grupos políticos de esquerda. Desde o início do século 21, o debate sobre o tema tornou-se mais intenso.

Segundo a pesquisa de Gandra (2010), “a inclusão social no Brasil tem se manifestado no nível da inserção econômica, incluindo emprego e renda, inserção educacional gerada pela educação e conhecimento e inclusão digital, cujos principais componentes são a informação e a comunicação.”

Mazzota (2001) explica que “o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência tornou-se seu marco histórico em 1981, quando as Nações Unidas o declararam Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.” Neste ano, importantes conceitos ganharam reconhecimento internacional, incluindo os conceitos de vida independente, igualdade (capacidade de exercer os direitos civis) e capacidade, que representam a garantia de oportunidades iguais para a população em geral. Desde então, o movimento ganhou maior visibilidade e posteriormente promoveu outras modalidades, como a integração escolar. A integração escolar é um conjunto de métodos e ações que visam eliminar os interesses excluídos da vida social por diferenças de classe social, raça, escolaridade, idade, gênero, deficiência, expressão de crença ou preconceito racial. No entanto, a inserção não deve ser vista apenas como um problema pessoal a ser resolvido na estrutura do sistema que já deveria existir.

Segundo a pesquisa de Vitta e David (2007), “a inclusão social é uma ferramenta prática para a construção de uma nova sociedade por meio da mudança do ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, eletrodomésticos e móveis e meios de transporte).” Portanto, na mentalidade de todas as pessoas, também existem pessoas com necessidades especiais. Por outro lado, a integração escolar proporciona à humanidade novos conhecimentos, novas tecnologias e formas de vida material, e forma uma nova sociedade, cultura e estilos de trabalho.

Porém, para atingir seus objetivos e se adaptar às necessidades escolares de todas as crianças com deficiência, as escolas precisam ser projetadas, revisadas em conteúdos e práticas e enfatizadas as diferenças, pois o preconceito e a discriminação dificultam a integração dos alunos na sociedade.

Pessoas com necessidades especiais em escolas regulares Para Sánchez (2005), “as recomendações de inclusão baseiam-se no sucesso de cada criança por meio de uma pedagogia centrada no aluno, de forma que as dificuldades apresentadas possam ser superadas, mesmo para aquelas que estão em desvantagem.” Portanto, para o autor, o sistema educativo é um sistema que primeiro garante o desenvolvimento e a integração social, torna as crianças, jovens

e adultos com deficiência especiais únicos e caminha para uma sociedade inclusiva e com gravidade. Quanto maior for o esforço de adaptação da escola.

Todos os alunos devem ser educados de acordo com as diferenças de todos os alunos, de forma a valorizar e valorizar a particularidade de cada criança. Fundamentalmente, todas as ações devem ter como objetivo incluir as pessoas com necessidades especiais, estruturas e planos, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade e respeitando todos os direitos.

Sánchez (2005) explicou que é necessário realizar uma avaliação para excluir as pessoas com deficiência da sociedade e levar em consideração a importância dos debates não resolvidos na comunidade.

Tendo em vista a relevância da educação inclusiva, o papel e a relevância dos professores, para se adaptarem às necessidades dos alunos com deficiência e outros alunos em um currículo são enfatizados para desenvolver a igualdade e melhorar a autoestima dos alunos. Isso vai, sem dúvida, levar a um salto na qualidade da aprendizagem, porque a educação é uma ferramenta poderosa para promover a igualdade de direitos para os alunos e para a sociedade em geral.

Bayer (Bayer, 2006) explica “a importância do professor, pois ele sempre foi visto como fonte e disseminador do conhecimento, e as diferenças entre os alunos fazem com que esses profissionais busquem recursos e melhorias para atender às necessidades de cada aluno individualmente.”

O autor destaca que educação inclusiva significa a formação de professores que saibam utilizar cursos heterogêneos com conteúdo curriculares diferenciados e adaptáveis, e utilizar estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades específicas de cada aluno. Portanto, a participação, interação e aprendizagem dos alunos são o foco principal.

O autor destaca que disponibilizar recursos e técnicas para fornecer informações e orientar cursos, não só proporcionam aos alunos habilidades e oportunidades, mas a motivação para atender às suas necessidades de aprendizagem ainda é um desafio para os professores.

Por outro lado, Beyer (2006) destacou que “a maioria dos profissionais da educação não está preparada para colocar em prática o princípio da inclusividade, enfatizando que os professores precisam ser capazes de levar em conta o ritmo de cada aluno, inferior para compreender as crianças com deficiência.” Porque as crianças com necessidades especiais têm muitas fragilidades e limitações. Além disso, para evitar a discriminação e o preconceito, elas devem entender a deficiência, e essa discriminação e preconceito são geralmente causados por alunos da educação formal ou outros profissionais da área de forma não intencional.

Dado que todas as crianças têm o mesmo direito à educação, existem várias questões sobre como cuidar de crianças com deficiência, mas deve-se considerar que é um direito estudar na escola e ser aceito pela educação da comunidade. Para qualquer pessoa, pois de acordo com o Regulamento Infante-Juvenil, a formação de profissionais da educação Em escolas inclusivas não se limita à formação e aperfeiçoamento de cursos, mas deve também ampliar os conhecimentos existentes e inovar nos planos de ministrar cursos de forma dinâmica. Concluiu que esta é uma forma interessante e interessante de participar, Carvalho (2005) destacou que “incluir não significa apenas colocar todas as crianças no mesmo estado, pois a partir daí corre-

se o risco de serem rejeitadas indevidamente, portanto, observar a posição sobre o corpo não significa fazer parte dele.”

O autor acrescenta que, além da penetração física, todos os alunos devem ser inclusivos em de aprendizagem e inclusão social, desenvolvimento atlético e cidadania plena. Portanto, o desafio da educação é organizar as escolas para atender a todos os alunos sem discriminação, valorizar as diferenças, enriquecer o processo educacional e participar com igualdade de oportunidades.

Para que uma educação responsável e inclusiva se torne realidade, é necessária uma preparação escolar, incluindo a preparação para o profissional docente do ponto de vista técnico e psicológico, e acolhendo a diversidade. Exceto pelos direitos constitucionais dos administradores que se comprometem com a qualidade do ensino e considerando os direitos constitucionais dos gestores profissionais e alunos com necessidades especiais.

Por esse compromisso de ser educação, além dos anúncios de mídia e início, é essencial realizar ações políticas em favor da educação inclusiva, de acordo com o estabelecimento brasileiro de 1988, no que diz respeito aos artigos da direita para a educação especial, bem como outras resoluções importantes disso, como o princípio da igualdade e o princípio da dignidade da pessoa humana. Finalmente, é ressaltado que a inclusão é um processo inacabado que ainda deve ser revisto, portanto, necessário para a União de todos os membros da comunidade educacional de implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira era de certa forma despreparada, porque se observou a importância da educação, e explicando a oportunidade real, considerando que a criança com deficiência têm a mesma necessidade básica do que outras que não têm apenas o aspecto da sobrevivência, mas a apreciação também inclui. No entanto, ainda não se observou que ainda existem escolas junto com a Sociedade para excluir aqueles fora dos padrões e expectativas esperadas.

O Educador, que é desativado pelo que está desativado na sala de aula, deve gradualmente quebrar essa visão, não marcando com seus alunos, não com base no diagnóstico, e sim sobre o que é observado, fornecendo classificações duradouras e não apenas pedindo alguns momentos.

A política para a inclusão dos deficientes é um desenvolvimento em suas atividades educacionais e a responsabilidade de criar espaços adequados, currículo flexível e práticas exclusivas. Para entrar nessa direção, é necessário criar um ambiente que permita, incluindo experiência educacional, incluindo análise, reconhecer, analisar e fazer, para atender tudo com qualidade dentro de seu procedimento de treinamento, que respeita a individualidade de cada um se torna.

A escola é um lugar que permite trocar experiências, e é em movimento constante, então temos que mudar com a escola de desenvolvimento. É conhecido pela necessidade e urgência para enfrentar o desafio das entradas escolares e trazer os recursos em ação que realmente se tornaram realidade. As lições não insistem que o aluno não cumpra o conhecimento finito, mas com liberdade e determinação, expanda os significados na extensão de seus interesses e habilidades, permitindo que todos os seus esforços aprendam.

Na educação e inclusão, torna-se essencial que a empresa e a escola estejam procurando mídias para garantir todo o cumprimento de seus direitos e deveres garantidos pela lei, incluindo educação de qualidade que gostaria de conhecer alunos com necessidades educacionais especiais. O processo pedagógico inclusivo requer planejamento e mudanças de sistema administrativo político e alterações na gestão da educação, que ocorre da alocação de recursos governamentais para a sala de aula.

Incluindo condições prévias que lidam com problemas diferentes, considere a atual empresa de preconceito. Pense hoje a diferença para reestruturar nossas práticas que respeitem a dignidade humana. Existem várias maneiras de criar uma educação inclusiva, e a comunidade e a comunidade escolheram as melhores maneiras de observar e estudar para fazer as mudanças necessárias para o processo educacional inclusivo para realmente aprender.

Finalmente, a conclusão é projetada que mesmo a educação sobre as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e adultos convertendo sistemas educacionais para priorizar ações para educar a educação da primeira infância, programas de treinamento de ensino e organização de recursos e serviços se expande para tornar o direito de fazer o direito de aqueles que têm uma deficiência no processo educacional para impor alterações ao treinamento de professores e planejamento para ofertas de treinamento, efetivas, inclusivas em preocupações alternativas para estruturar uma nova maneira de treinar educação, onde termina, para fazer uma escuta mais precisa a cada criança.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. Educação Inclusiva – a escola. vol.3. Coordenação Geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BAUTISTA, R. (coord). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Dinalivro.1997. BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, jul/2006.
- BONETI, W. Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Lei 9394/96; MEC; Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva: do O que estamos falando? 2005. Disponível em <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman & task=doc_view & gid=238>. Acesso 07 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.
- COLL, C. et. al. Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais v. 3: 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- FÁVERO, O. FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
- FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GANDRA, A. Inclusão Social no Brasil melhorou entre 2001 e 2008, afirma economista. Disponível em <<http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2010-05-20/inclusao-social-no-brasil-melhorou-entre-2001-e-2008-afirma-economista>>. Acesso 10 fev. 2021.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. Disponível em: GAIO, Roberta.
- MENEGHETTI, Rosa (orgs.). Caminhos pedagógicos da Educação Especial. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos."Declaração de Salamanca" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira- EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

- MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: Peter Mittler. Educação Inclusiva: contextos sociais; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre; Artmed, 2003.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de vista. Vol. 1, nº 1, p. 4-13, 1999.
- PARANÁ. Pessoa portadora de deficiência. Integrar é o primeiro passo. SUEDE/DEE, 1998.
- RODRIGUES, D. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.
- ROSA, S. P. S. Fundamentos Teóricos e metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE, 2004.
- SÁNCHEZ, P. A. Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Brasileira, v.1, n.1, out. 2005.
- SCHWARTZMAN, J. S. Educação Especial. São Paulo, Mackenzie, 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação: Curitiba, 2006.
- TESSARO, N. S. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- VITTA, M. C. de. DAVID, C. M. Políticas públicas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino: breve análise das propostas nacionais. Faculdade de História, Direito e Serviço Social–UNESP, Franca. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP10.pdf>>. Acesso 21 mar. 2021.
- WERNECK, C. Muito prazer eu existo. Rio de Janeiro: WVA 1995.
- WERNECK, C. Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todo? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

**METODOLOGIA DE APRENDIZADO COM CRIANÇAS DA CRECHE MUNDO
ENCANTADO BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN**
**LEARNING METHODOLOGY WITH CHILDREN AT CRECHE MUNDO ENCANTADO
BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN**
**METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE CON NIÑOS EN CRECHE MUNDO
ENCANTADO BOA ESPERANÇA - MONTANHAS/RN**

Joselba de Oliveira Costa

COSTA, Joselba de Oliveira. **Metodologia de aprendizado com crianças da Creche Mundo Encantado Boa Esperança - Montanhas/RN**. Revista Internacional Integralize Scientific. Ed., n. 16, p. 49-57, outubro/2022, ISSN/2675-5203.

RESUMO

O referido Projeto visa promover o debate sobre a necessidade da adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem para a Creche Mundo Encantado Boa Esperança, Montanhas/RN. Procurando mostrar caminhos para sanar as dificuldades encontradas, estabelecendo assim, não um padrão mínimo, nem um padrão Máximo, mas os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Com o objetivo de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem, este projeto foi elaborado de forma a subsidiar os profissionais da educação a estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a área, como também assessorar a equipe pedagógica no diagnóstico dos problemas relativos à educação infantil. Para o cumprimento efetivo deste trabalho usamos como referência os parâmetros de qualidade para a educação infantil, como procedimentos metodológicos voltados para o sucesso e o rendimento no processo ensino aprendizagem, como palestras e reuniões com toda a comunidade escolar, buscando transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições. Percebe-se que este estudo visa contribuir para que os professores, desenvolvam novas metodologias voltadas à afetividade e desenvolvimento no âmbito do ensino infantil.

Palavras-Chave: Metodologia. Aprendizado. Creche.

ABSTRACT

This Project aims to promote the debate on the need to adopt new teaching and learning methodologies for Creche Mundo Encantado Boa Esperança, Montanhas/RN. Seeking to show ways to remedy the difficulties encountered, thus establishing, not a minimum standard, nor a maximum standard, but the necessary requirements for an early childhood education that allows the integral development of the child, in its physical, psychological, intellectual and social aspects. With the aim of seeking new teaching-learning methodologies, this project was designed to support education professionals in establishing guidelines, goals and strategies for the area, as well as assisting the pedagogical team in diagnosing problems related to early childhood education. For the effective fulfillment of this work, we use as a reference the quality parameters for early childhood education, as methodological procedures aimed at success and performance in the teaching-learning process, such as lectures and meetings with the entire school community, seeking to transform into real practices, adopted in the daily life of institutions. It is perceived that this study will contribute for teachers to develop new methodologies aimed at affectivity and development in the context of early childhood education.

Keywords: Methodology. Apprenticeship. Nursery.

RESUMEN

Este Projeto tem como objetivo promover o debate sobre a necessidade de adotar novas metodologias de ensino e aprendizagem para a Guardería Mundo Encantado Boa Esperança, Montanhas/RN. Buscando mostrar caminos para remediar las dificultades encontradas, estableciendo así, no un estándar mínimo, ni un estándar máximo, sino los requisitos necesarios para una educación infantil que permita el desarrollo integral del niño, en sus aspectos físico, psíquico, intelectual y social. aspectos. Con el objetivo de buscar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, este proyecto fue diseñado para apoyar a los profesionales de la educación en el establecimiento de lineamientos, objetivos y estrategias para el área, así como ayudar al equipo pedagógico en el diagnóstico de problemas relacionados con la educación infantil. Para el efectivo cumplimiento de este trabajo, se tomó como referencia los parámetros de calidad para la educación inicial, tales como procedimientos metodológicos orientados al éxito y desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como charlas y encuentros con toda la comunidad escolar, buscando transformarse en prácticas reales, adoptadas en el cotidiano de las instituciones.

Se advierte que este estudio contribuirá para que los docentes desarrollen nuevas metodologías dirigidas a la afectividad y el desarrollo en el contexto de la educación infantil.

Palabras clave: Metodología. Aprendizaje. Guardería.

INTRODUÇÃO

O objetivo a que esta pesquisa se propõe é traçar um perfil de quais metodologias e recursos estão sendo utilizados na Creche Mundo Encantado Boa Esperança/Montanhas – RN. Não podemos pensar a educação infantil sem pensar em áreas, espaços e locais adequados e próprios para as crianças pequenas, pois aprendizado é, por excelência construção; ação e tomada de consciência de coordenação das ações.

Na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter claro sua posição.

As crianças possuem uma natureza singular, caracterizando-as como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, o aprendizado dela se dá por meio das interações e do convívio com os outros indivíduos.

É importante desenvolver uma metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. As creches surgiram no Brasil no século XIX, servia de abrigo para todas as crianças pequenas e bebês, pois fornecia alimentos e cuidava da higiene e da saúde dessas crianças, pois a história de atendimento em creche à criança em idade anterior a escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizam a guarda das crianças. Há algumas décadas, falar de educação infantil, pré-escolar, destina-se às crianças ricas, e creche para crianças pobres.

Nos dias de hoje, a educação infantil está inserida em meio a todas as crianças, sendo um direito que a criança foi adquirindo ao longo dos anos. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção, a educação deixou de ser caridade e passou a ser legalmente uma obrigação do estado.

Cuidar, educar, assistir ou cuidar durante muito tempo, passou a fazer parte das discussões sobre a importância destes aspectos para o desenvolvimento da criança pequena, e ao mesmo tempo significar e diferenciar os equipamentos, conforme um ou outro pressuposto. Portanto, educar uma criança, ensiná-la, evitando perturbações em seu comportamento, exige do educador, além da dedicação o conhecimento das características infantis em cada fase do desenvolvimento, de seus interesses, necessidades, motivações e possibilidades.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”, embora seja uma atividade livre, ela não é natural, mas a criação da cultura. O aprendizado dela se dá por meio das interações. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de uma forma que atribuam novos significados.

Em cada fase de desenvolvimento, a criança vai apresentando características diferentes, novas maneiras de ser e de agir, tanto fisicamente, quanto em seus aspectos intelectuais, emocionais e sociais.

E os problemas que aparecem em seu comportamento não podem ser ignorados, mas precisam ser estudados e compreendidos.

A ideia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois faziam parte do ideário construído, também foi definido que cuidar bem é acolher a criança, o que se refere especialmente às crianças com necessidades especiais, pois inserir os alunos com necessidades especiais no ensino regular implica também garantir-lhes o acesso e permanência

dos mesmos na construção de habilidades que, os tornem capazes de exercer seu papel na sociedade, uma vez que aceitou esse aluno, a instituição precisa criar meios para ingressá-lo por tempo indeterminado de todos no seu interior. Nesse caso, cuidado é toda ação que visa garantir o apoio que a criança possa adquirir de um máximo de competências, deve-se afirmar que, para cuidar, é necessário ser afetivo.

Contemplar o cuidado no campo da instituição da educação infantil significa compreendê-la como parte integrante da educação, embora, possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que ultrapasse a dimensão pedagógica. É preciso que pais e professores, apoiem-se em outras áreas de conhecimento para ajudar a criança a se desenvolver normalmente, tornando-se um adulto feliz, capaz de agir com autonomia e independência.

Assim a educação se torna uma tarefa agradável, tanto para o educador como para a criança. O atendimento da criança na creche demanda, então, o oferecimento que constituem atividades pedagógicas, mas que são essenciais à criança. Para tanto precisa contar com profissionais capacitados com conhecimentos e habilidades específicas em observar, interpretar e compreender os comportamentos infantis.

Na observação da creche, percebe-se que não há recursos suficientes para ajudar na aprendizagem dos alunos, as metodologias utilizadas são: tradicional e construtivista. Mas o método tradicional é o mais utilizado, através do quadro e giz, cartilhas, atividades mimeografadas para melhorar a coordenação motora, através dessas atividades os objetivos são: Estimular as percepções sensoriais, a memória, a atenção, e realizar os movimentos corretos nos traçados. Utilizam-se músicas diversas para um melhoramento na agilidade, através da música trabalha-se o desenvolvimento na percepção auditiva e a identificação dos sons variados, e todas essas atividades são trabalhadas de modo tradicional, pois surgindo a necessidade, o plano será flexível, dando ênfase a discussão e a utilização do método construtivismo, onde o professor será apenas mediador, partindo do pressuposto que há uma característica comum aos homens, todos como consequência disso, os homens terão que pouco a pouco, buscar formas autônomas de sobrevivência e nesta busca, constroem conhecimentos por intermédio do exercício de seu pensamento.

As crianças não são diferentes, porque são seres humanos e não estão isentas do conhecimento; o exercício do pensamento lhes é também necessidade mesmo, dependendo dos adultos para se alimentar e locomover, devem poder exercer plenamente as suas capacidades afetivas e cognitivas, portanto, a educação infantil não deve ser entendida como qualquer procedimento preparatório.

Este tema, creche e metodologia de ensino, foi escolhido no intuito de buscar soluções diante das dificuldades encontradas, sensibilizando a equipe escolar e os pais, para que se empenhem em buscar novas técnicas de ensino-aprendizagem.

No entanto, fez-se necessário a elaboração desse projeto, no intuito de subsidiar a comunidade escolar a atingir os objetivos propostos; contribuindo na solidificação dos consensos presentes para superar os desafios, aprimorando a qualidade da educação infantil.

As creches foram criadas com o objetivo de recolher crianças e bebês, como forma de abrigo, pois seus pais precisavam trabalhar e não tinha uma pessoa para cuidar de seus filhos, porém hoje essas crianças ingressam num contexto escolar desde a educação infantil.

A educação infantil visa o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, juntamente com o apoio da família e da comunidade no processo escolar.

Nessa direção, Filho (2001, p. 30) destaca a Constituição Federal: “A educação é direito de todos (art. 205) e coloca a educação infantil como um dever do estado. Artigo 208, inciso IV, diz o seguinte: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

De acordo com a visão política nacional de educação, a criança deve estar regida de direitos e oportunidades. Neste sentido, a educação infantil pode proporcionar a mesma, um melhoramento no seu desenvolvimento físico, mental, emocional, cognitivo e social, estimulando seu interesse no seu processo e visão de mundo. A escola deve estabelecer objetivos, expandindo a oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, fortalecendo assim a concepção da educação infantil no contexto escolar, promovendo a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (Art. 29 da LDB).

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p.30).

A Visão de creche se estrutura tendo como base uma concepção de criança, como desde pequena, a estabelecer múltiplas relações entre diversas realidades diferentes; a construir sua autonomia e a participar ativamente do universo cultural no qual se insere.

Muitas crianças não aceitam o primeiro contato com a creche, sentem dificuldades em deixar o ambiente familiar e entrar em outro meio, onde as pessoas são diferentes e tudo é muito novo para elas.

Faz-se necessário que a escola ofereça para as famílias um sistema gradativo de inserção para cada criança. Assim, se possível para os pais, a criança durante os primeiros dias, ficará em sala de aula apenas algumas horas e assim gradativamente, este vai sendo aumentado até chegar àquilo que os pais desejam.

A criança precisa saber que sua mãe necessita trabalhar, certamente não aceitará essa explicação e protestou, mas é melhor que saiba a verdade; expresse seus sentimentos e descubra com o tempo que os pais voltam e não estão as enganando, pois regressam todos os dias para buscá-la.

A entrada de uma criança pequena em uma instituição é um fato delicado por três motivos: Existe uma dificuldade objetiva na separação entre pais e criança; Confiar uma criança à creche não é ainda considerado um fato “natural”, e é visto inicialmente como uma solução para uma necessidade; Muitas mulheres vivem ainda com sentimento de culpa por terem que deixar seu filho em um ambiente diferente no qual não está adaptado, ficando sujeitos a pressões psicológicas por parte da família ou da sociedade.

Mantovani e Terzi (1998, p. 176) falam que “os temores de que a creche ocasionar traumas pela separação”, elas explicam que temos que ficar atentos para não confundir sofrimento, trauma, com certo “cansaço” de crescer, de enfrentar as novidades.

É bom lembrarmos que certo nível de frustração às vezes é necessário ao crescimento e devemos compreender que as crianças, e em especial, os menores, ainda não expressam bem verbalmente, e por isso manifestam seus sentimentos por meio do corpo. É comum, portanto, que além de chorar elas possam adoecer, recusar alimentos, dormir demais, irritar-se, pois isso faz parte do seu mundo.

Pode-se dizer que a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula. Portanto é importante destacar que as relações educativas a qual se refere a educação infantil são repassadas pela função indissociável do cuidar/educar, priorizando os direitos e as necessidades da criança.

Partindo desse pressuposto, pode-se entender que as crianças desde que nascem são indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, cabendo ao professor respeitar as diferentes capacidades de desenvolvimento de aprendizagem apresentadas pela criança.

A instituição que rege o ensino infantil deve oferecer a essas crianças condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza dentro de sua faixa etária.

Vale ressaltar, que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece nas suas disposições transitórias, os prazos para que as instituições que atendem crianças menores de 6 anos, venham criar possibilidades e integração da educação infantil ao sistema de ensino brasileiro. Por sua vez, a intenção do Ministério da Educação (MEC) é aliar uma concepção de criança aos serviços educacionais a ela oferecidos atribuindo assim, um papel específico à pedagogia desenvolvida pelos profissionais de educação infantil.

As diretrizes apresentadas se baseiam nos seguintes princípios:

1. A educação infantil será a primeira etapa da educação básica;
2. As creches e pré-escolas dividem entre elas a clientela pelo critério exclusivo de faixa etária (de 0 a 3 anos, na creche e de 4 a 6 anos, na pré-escola);
3. A educação infantil, em complementação à ação da família, visa proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
4. As ações da educação infantil devem ser complementadas pelas de saúde e assistência de forma articulada;
5. O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração: o desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar;
6. Os profissionais de educação infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem os conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
7. As crianças com necessidades especiais, sempre que possível, devem ser atendidas na rede regular de creche e pré-escolas (BRASIL, 1994, 15).

No entanto, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) surgiram com o objetivo de melhorar e assegurar a educação, estabelecendo assim, a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. Neste sentido o MEC promoveu uma discussão no âmbito do Conselho Nacional, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que culminou com a publicação de documentos e Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

Os textos desta publicação contém sugestões de critérios de qualidade que servem como referência para a elaboração da regulamentação específica para a Educação Infantil.

De acordo com pesquisas realizadas na década de 1970, Hardy; Platone; Stamback (1991) enfatizam que:

Todas as crianças podem aprender, mas sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras), desde que acompanhados por parceiros experientes (HARDY; PLATONE; STAMBACK, 1991, P.15).

O ambiente escolar deve suprir as necessidades que envolvem os estudos, com o objetivo de adotar metodologias participativas, onde incluam todas as necessidades desejadas.

Os professores juntamente com as crianças devem preparar o ambiente da sala de aula, organizando a partir do que sabe e assim melhorar o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. O papel desempenhado pelo docente numa sala de aula é o de conduzir a aprendizagem até os alunos, levando os mesmos a sistematização de seus conhecimentos.

A motivação para a busca do saber deve acontecer naturalmente, onde o educando, seja capaz de assimilar conhecimentos e, desenvolver-se em todos os aspectos. Acredita-se que dessa forma a criança ultrapassa os obstáculos, chegando ao resultado esperado.

De acordo com os parâmetros básicos a instituição de ensino deve:

➤ Possibilitar a utilização de cadeiras, mesas ou outros equipamentos que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo);

➤ Prever quadros e painéis colocados a altura das crianças (um metro e meio do chão) permitem que estas crianças tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste;

➤ As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

Cada vez mais as instituições de ensino, estão preocupadas em melhorar o ambiente escolar, fazendo o aluno a compreender cada passo que dá na escola, assim favorecendo diversas oportunidades de aprendizagem relacionando e identificando cores, formas geométricas e painéis, facilitando as exposições das atividades realizadas na sala de aula, visando melhorar o desempenho dos alunos e a prática dos professores. Diferentes fatores podem contribuir com o fracasso de aprendizagem no ensino infantil, profissionais não qualificados e falta de recursos metodológicos entre outros.

Portanto, a criança desde seus primeiros anos de vida vive enfrentando dificuldades, e é importante levar em consideração que as crianças desde que nascem têm direito ao registro civil, documento exigido para dar início a sua vida escolar. Segundo Leite (2001, p. 48), “no ano de 1996, cerca de um milhão de crianças não foram registradas (registro civil) no primeiro ano de vida”. Vale ressaltar, que a história de um país depende unicamente do futuro de suas crianças, cabendo às autoridades garantir o direito das crianças de zero a seis anos a ingressar na educação infantil de qualidade.

O ESPAÇO DA CRECHE E AS CRIANÇAS

A idade dos alunos varia entre 2 e 3 anos de idade, sendo que a maioria dos pais sobrevivem da agricultura, de programas sociais e em situações precárias; alguns ainda têm emprego fixo com carteira assinada. Percebe-se que, parte desses alunos, mostra a falta de higiene e não se alimentam adequadamente em casa.

A creche Mundo Encantado Boa Esperança tendo como diretora Maria de Jesus Silva Barbosa, situada na Rua José Pinto Freire S/N Bairro Boa Esperança/Montanhas – RN, o prédio é de pequeno porte e funciona nos dois turnos, matutino e vespertino no total de duas salas de aula.

Há na escola: arquivos, quadro, DVD, TVs, livros didáticos, a mesma está com seu quadro de funcionário completo: diretor, vice-diretor e 04 professores.

A escola não dispõe de recursos nem estrutura física para capacitar a equipe pedagógica, como: reuniões, socialização de ideias e trocas de experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Sendo assim, fica difícil enriquecer os métodos a serem adotados pelo educador, que deseja favorecer a aprendizagem dos alunos.

Os professores procuram ser dinâmicos, compreensivos e criativos com os alunos; dando oportunidades para que eles expressem suas ideias, suas angústias e suas descobertas.

A observação foi realizada com crianças de 3 anos de idade na sala de Maria Verônica Moreira Chacon, professora polivalente, nível de escolaridade ensino superior incompleto. A aula foi iniciada pela professora com roda de conversas, músicas, dando continuidade ao seu trabalho com atividades diversificadas para desenvolver a coordenação motora dos alunos. Nota-se, que alguns alunos não têm concentração nas atividades realizadas, e qualquer barulho os desconcentram, ficando assim, difícil o aprendizado na sala de aula. Logo após, a professora trabalhou uma atividade de recorte e colagem, onde o aluno desenvolveu os seguintes aspectos: a cognição e percepção auditiva, entre outros. Na hora da recreação os alunos junto com a professora cantaram cantigas de rodas que fazem parte do nosso folclore como: ciranda cirandinha, o cravo brigou com a rosa, a formiguinha, a linda rosa juvenil, desenvolvendo assim diversas percepções, estimulando o desenvolvimento físico e mental de cada criança. A professora Maria Verônica utilizou os métodos: tradicional e construtivista, que permitiu à criança construir seu conhecimento – o brincar (lúdico), o movimento e o conhecimento, que segundo as novas diretrizes da educação nacional, devem conter atividades curriculares, proporcionando o desenvolvimento psicomotor.

Neste sentido a professora oferece à criança, através de atividades planejadas e intencionais, a possibilidade de "interagir" com os significados socialmente construídos, atuando como uma espécie de tradutora e intérprete das traduções culturais a serem assimiladas e transformadas pelos alunos. Numa postura construtivista, onde o professor não se vê como falante, apenas como mensageiro. Os recursos utilizados foram:

- CD de músicas que estimulam a memória e a percepção auditiva, após os alunos ouvirem as músicas, fizeram a interpretação da letra, promovendo uma discussão em sala de aula;
- DVD de histórias infantis, desenho animado, paisagem, assim trabalhando a linguagem oral, escrita, a percepção auditiva e visual.
- Jogos educativos para melhorar o raciocínio lógico e brinquedos diversos.

A situação da creche é precária e não tem material suficiente para o desempenho do trabalho docente. A mesma funciona em um prédio alugado, este não tem um ambiente de lazer, onde as crianças possam brincar.

Os professores não têm cursos voltados para a área de educação infantil, cabendo a secretaria municipal de educação promover cursos de capacitação, um lugar adequado com área de lazer, jogos didáticos, só assim, o docente poderá inovar sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a criança vai construindo seu próprio conhecimento com as pessoas e com o meio em que vivem.

Conhecer e compreender o jeito individual de cada criança é um desafio imenso para os professores que fazem parte da educação infantil.

As escolas devem propiciar às crianças elementos da cultura, que sirvam para enriquecer o seu desenvolvimento mental, social e cognitivo, permitindo que a criança se socialize com o seu meio.

Para que essas crianças aprendam, é importante ressaltar que o professor precisa trabalhar metodologias de acordo com a faixa etária e, também respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

É de suma importância que, desde a creche o professor venha preparando as crianças com apresentações orais, expondo seus sentimentos.

O professor precisa saber ouvir e verificar o que a criança é capaz de fazer, partindo do conhecimento que ela traz consigo e que a possibilite ampliar seus conhecimentos; deixando-as livres para a escolha das atividades ou brincadeiras, sendo o professor, o norteador das atividades realizadas, pois o brincar é o caminho da aprendizagem na infância.

As escolas devem propiciar às crianças elementos da cultura, que sirvam para enriquecer o seu desenvolvimento mental, social, cognitivo e cultural, permitindo à criança uma interação direta com o mundo que a cerca.

Portanto, vale salientar que para a criança, aprender a aprender, desse modo o professor deve trabalhar metodologias de acordo com a faixa etária e, também respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. A criança e seus jogos 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRAMOWICZ, A. Wajskop, G. Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: moderna, 1995.
- ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. RIO DE JANEIRO: Zahar, 1998.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 2 ed. Lisboa: edições 70, 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reforma.e ampli. São Paulo: Saraiva 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra- estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEF, 2008.45 p. II. Educação infantil. 2. Infraestrutura escolar.
- BRASIL, Ministério da Educação-MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume I.
- BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Arte Médica 1998.
- CANAU, VERA M. Sou criança – tenho direitos. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Erenice Natália, s.d. Adaptações curriculares: uma necessidade. In. Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais /secretaria de educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (PP.52-65)

- DINIZ, Andrea Morais. Ausência/presença do diálogo no processo de avaliação. In: Natal: PPGEd/UFRN/OFFset Gráfica e editora, 2004.
- DINIZ, Andrea Morais. Avaliação infantil reflexão para o educador. Natal: PPGEd/UFRN/OFFset Gráfica e editora, 2004.
- FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da educação. São Paulo: Editora Moderna, 1993. FILHO, Aristeo; MÁRCIA, Regina I. (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro; DP & A, 2001.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. (Série Educadora em construção).
- FREITAS, Marcos Cezar. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERA, M. Z. F. Conhecendo os educadores de creche: um estudo sobre quem cuida diretamente da criança. 1996. Tese (livre docência) UNESP: Franca.
- GIDDENS. A sociologia, 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GILES, Thomas Ranson. Filosofia da educação. São Paulo: EPU, 1983. (PP.93-105)
- Ferreiro, Emília com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992. (Biblioteca da Educação-série 8 - Atualidades em educação-vol. 2).
- HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993
- KISHIMOTO, T. M (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: pioneira, 2002
- LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In. LEITE
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In
- LUDKE, M; Andre, N. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: pedagógica e universitária, 1986.
- MACHADO, Maria Lucia. A pré-escola é ou não é escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991. Cap III. Pré-escola não é uma escola qualquer.
- MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.p.196-172.



Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

*Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo **(48) 99175-3510***

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,

CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>