



Construindo Pontes

Uma abordagem
centrada no aluno



Organização:

Alessandra Mendes Gaspar

Lucidalva Pereira Bacelar

Organizadoras:

Alessandra Mendes Gaspar

Lucidalva Pereira Bacelar

Editor:

Kerginaldo Luiz Freitas

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Érico Ricard Lima Cavalcante Mota (UFMT)

Prof. Ms. Kerginaldo Luiz de Freitas (UECE)

Profa. Ms. Kildilene Carvalho Matos Mota (UFC)

Prof. Ms. Marcus Vinicius Franco Pompílio (UFRJ)

Profa. Dra. Maria Cleidiane Cavalcante Freitas (UECE/IFCE)

Profa. Dra. Maria Aires de Lima (UECE)

Prof. Dr. Roberto Antônio de Sousa da Silva (UFRJ)

Profa. Dra. Stephanie Barros Araújo (UECE)

Responsável Técnica:

Pricylianna Cássia Morais Soares

Revisão:

Equipe organizadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G249c Construindo Pontes: uma abordagem centrada no aluno/ organização Alessandra Mendes Gaspar e Lucidalva Pereira Bacelar. – Fortaleza: Editora Publicações Integrar, 2023.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-00-83479-6

DOI: 10.29327/5323257

1. Educação Inclusiva. 2. Metodologias ativas. 3. Formação continuada. I. Gaspar, Alessandra Mendes (org.).

CDD 370

Elaborado por Pricylianna Morais - CRB-3/1623

Todo o conteúdo deste livro é de responsabilidade dos autores.

▪ Prefácio

É com grande honra e emoção que escrevo o prefácio da presente obra que reúne artigos acadêmicos de autoria de educadores e educadoras que se unem com o objetivo de fomentar, de forma científica, as discussões que circundam as demandas educacionais no contexto da sociedade contemporânea. Os trabalhos incluídos neste livro favorecem o debate sobre questões tais como a educação inclusiva, aprendizagem ativa, formação continuada de professores e o papel dos organismos internacionais frente à reforma educacional.

Essa coletânea expressa, acima de tudo, a vontade e o compromisso dos educadores e educadoras que bravamente lutam por uma educação integral e integrada, mais inclusiva, democrática e que tenha sempre como foco o direito de aprender de cada cidadão desse nosso imenso país. Em cada artigo que compõe esse material dá para sentir a luta dos educadores-autores por uma educação que se faz cada vez mais necessária como alicerce na construção de uma sociedade equitativa em suas oportunidades, tolerante com seus diversos e solidária no acolhimento das camadas sociais mais sofridas e injustiçadas.

Nesta obra, os autores abordam temáticas de maior abrangência como o Papel dos Organismos Internacionais frente à Reforma Educacional, bem como as que tratam de práticas

pedagógicas que ocorrem na escola como a Inclusão Escolar de Crianças Autistas no Ensino Fundamental II: vivências de duas professoras no contexto dos municípios de São Bernardo e Magalhães de Almeida - MA e Transtornos de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental: Pequena abordagem sobre a Dislexia.

Vale ressaltar que o próprio título da coletânea “Construindo Pontes: uma abordagem centrada no aluno” já procura expressar a tônica dada pelos autores às temáticas abordadas, em especial, no campo da Educação Inclusiva, e ao ler a referida obra constatamos esta tônica, ao verificar que de dez artigos, seis apresentam conceitos, dimensões e perspectivas do trabalho desenvolvido, de forma específica no campo da Educação inclusiva como a alfabetização de crianças diagnosticadas com Síndrome de Down, a educação especial, inclusiva e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Inclusão, diferente ou igual? Dentre outros.

As percepções dos autores sobre a Educação Inclusiva versam sobre a questão do próprio direito inalienável à Educação em nosso país e ainda que, falar em educação de qualidade significa necessariamente garantir as condições de inclusão de todas as pessoas ao direito de aprender. E, dentro desta concepção cabe aqui enfatizar as palavras de Vygotsky “Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar”.

A formação continuada de professores é um tema abordado diretamente em um dos artigos, embora que de forma indireta, perpassasse o debate efetivado nos demais. No artigo

Formação continuada de professores: Análise e Perspectiva, as autoras contemplam a importância central da formação continuada de professores para o aprimoramento das práticas pedagógicas no Brasil, bem como, a própria formação de professores consubstanciar-se em elemento de valorização da carreira docente.

Por fim, e com bastante relevância, são ainda apresentadas, com fortes evidências, as temáticas: dificuldades de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas e favorecendo a aprendizagem ativa: principais estratégias metodológicas, que procuram nos subsidiar no trabalho pedagógico necessário em uma sociedade contemporânea, onde o cidadão demanda um novo paradigma de ensino, voltado para o seu forte papel de protagonista em um mundo de informações aceleradas e advindas concomitantemente de múltiplas e variadas fontes.

Espero, com esse breve texto de apresentação, ter conseguido demonstrar a grande importância desta obra, que em cada artigo nos conduz ao universo inesgotável do conhecimento e que ao mesmo tempo, nos provoca a sermos coautores , por se tratar de temáticas envolventes, necessárias e que retratam o direito da humanização de cada cidadão, direito este, que passa inexoravelmente pela EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

Aos autores e autoras, toda minha admiração, respeito e votos de sucesso. Aos leitores, meus parabéns por poderem usufruir de uma obra acessível em sua estrutura, e profunda em suas análises. E ainda ousar afirmar que a produção desta obra em si representa um verdadeiro manifesto de educadores e educadoras que acenam para a sociedade, afirmando

categoricamente que cada criança, jovem e adulto tem o direito de estar verdadeiramente incluídos nesta sociedade do conhecimento, independente de raça, cor ou condição social.

Ao prefaciar esta obra, sobretudo, coube-me a importante missão de...abrir caminhos!! Caminhos que apontam na direção de que é possível construir pontes entre um presente que clama por tolerância, solidariedade e amor e um futuro que se constrói a partir de uma EDUCAÇÃO ESSENCIALMENTE INCLUSIVA.

Nesta perspectiva, apraz-me lembrar o grande patrono da educação brasileira, Paulo Freire:

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar... Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!”

Professora Lucidalva Pereira Bacelar

▪ Nota do Editor

Caro leitor,

Temos a satisfação de apresentar esta coletânea de artigos, cuja missão é promover reflexões sobre a temática da aprendizagem e educação inclusiva.

Ao longo das páginas que se seguem, você encontrará insights e perspectivas que poderão nortear suas ações e escolhas, estas, afetam não apenas sua própria vida, mas também o cotidiano ao seu redor.

É importante sublinhar que o conteúdo deste livro reflete as opiniões e análises dos autores/organizadores e não necessariamente representa o ponto de vista da editora. Acreditamos na diversidade de ideias como uma força propulsora para a sociedade.

O livro *Construindo Pontes* foi concebido para estimular o diálogo e a escrita acadêmica. Esperamos que o inspire a agir de forma consciente e a se tornar um agente de mudança. A inclusão é um fio condutor que une a humanidade, e entendemos que, juntos, podemos construir um futuro melhor.

Abraço fraterno,

Kerginaldo Freitas

Editor-chefe

Publicações Integrar

▪ SUMÁRIO

▪ A alfabetização de crianças com síndrome de down	11
Adriana Paiva de Castro	
Girlane Maria Cipriano	
Francisca Erilandia Noronha Cardoso	
▪ A educação especial, inclusiva e o transtorno do espectro do autismo (TEA)	29
Ana Cássia da Silva Araújo	
Oneide Maria dos Santos Freitas	
Patrícia Maria Rios Carneiro Madeira	
▪ Dificuldades de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas	56
Adriana Costa Lima	
Maria Cleine de Oliveira	
Marcos Antônio Alves Ferreira	
▪ Dislexia e a intervenção dos educadores nas práticas escolares	75
Isabel Amélia Pinheiro Maciel	
Maria Edilene Silva Oliveira	
Maria Iracilda Braulino Lopes	
▪ Favorecendo a aprendizagem ativa: principais estratégias metodológicas	95
Alessandra Mendes Gaspar	

▪ Formação continuada de professores: Análise e Perspectiva	121
Cleudísia Maria Monteiro Ribeiro	
Eduarda Gabriel Duarte	
Francisca Alves de Oliveira	
Francisca Evanier Fernandes Maia	
▪ Inclusão, diferente ou igual?	136
Alicyana Silva Santos	
Marilda Vieira Araujo	
Rosilene de Sousa Coelho	
▪ Papel dos organismos internacionais frente a reforma educacional ..	153
Benedito César Pereira de Sabóia	
Everaldo Penafiel Diniz	
Magnólia Viana Salgado	
Soraya Salgado Maia	
▪ A inclusão escolar de crianças autistas no Ensino Fundamental II: vivências de duas professoras no contexto dos municípios de São Bernardo e Magalhães de Almeida - MA	174
Flávia Ingrid Kich Severo	
Claudia Elisa Kich Konradt	
▪ Transtornos de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental: Pequena abordagem sobre a Dislexia	192
Elzinalva Braga	
Franisca de Sousa Portela Sanchez	
▪ A história da educação brasileira em paralelo a minha trajetória educacional e profissional	216
Francisco Rogério Freitas de Menezes	
▪ Sobre os autores	229

▪ A alfabetização de crianças com síndrome de down

Adriana Paiva de Castro

Girlane Maria Cipriano

Francisca Erilandia Noronha Cardoso

Introdução

A síndrome de Down (SD) é uma síndrome que, apesar de já se ouvir falar há tempos e não ser tão desconhecida da população geral, ainda traz consigo ideias errôneas ao seu respeito. Nesse artigo traremos relevâncias sobre a síndrome de Down, desde a descoberta do diagnóstico, progredindo ao estímulo de habilidades a favor do desenvolvimento pleno do ser humano, proporcionando a esta qualidade de vida e potencializando o processo cognitivo.

Por ser uma síndrome que atinge também o cognitivo, identificamos a importância de discutirmos metodologias que possam ser aplicadas com o intuito de facilitar o processo de alfabetização das crianças, tendo em vista que o descobrir da leitura e escrita de modo geral possui as suas especificidades.

Para isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa por meio de leituras bibliográficas. Com a objetividade de enfatizar as potencialidades da pessoa diagnosticada com SD, demonstrando que cada pessoa forma um ser único, sendo indispensável pensar o processo de aprendizagem com flexibilidade.

Sistematicamente faremos inicialmente uma breve explicação de como a SD é formada, conceituando-a como um fator genético, sendo errôneo classificá-la como doença e estando equivocado mencionar de origem hereditária. Seguiremos com levantamento de fontes legislativas que embasam e defendem os direitos de pessoas com síndrome de Down, demonstrando avanços conquistados na área da inclusão e humanização de pessoas Down. Assim como, traremos características físicas, que implicam na realização de atividades do cotidiano. Finalizando com os fatores cognitivos que dificultam a alfabetização, trazendo posteriormente fatores que ao serem desenvolvidos capacitam a alfabetização de pessoas com síndrome de Down.

Em meio a todo embasamento literário, respaldamos que cada indivíduo tem o seu tempo de aprendizagem, não sendo diferente com a criança down, desde que elas sejam estimuladas precocemente enaltecendo as capacidades sociais e cognitivas em crianças com a trissomia 21.

Compreendendo cientificamente a formação da trissomia 21, juntamente com amparos legais.

É necessário compreender que o processo de aprendizagem possui distinções, independente de qual seja o seu público. A autora Maria Helena Varela (2011), traz contribuições alertando que ao falar em síndrome de down não estamos falando em uma patologia, mas em características similares que em conjunto compõem essa condição de vida. Sendo imprescindível compreendê-la como uma formação genética atípica.

O corpo humano geralmente é composto por 46 combinações cromossômicas, onde ocorre a divisão em pares de cromossomos nas células. Mais, quando essa combinação resulta no valor de 47 cromossomos, compondo na combinação 21 ao invés de ter um par ocorrendo a trissomia temos a existência da síndrome de Down. Como explicado, é algo genético e não exclusivamente hereditário. SANTOS (2023).

Por conta da existência de três cromossomos na combinação 21, a referência síndrome também é denominada de trissomia 21, fazendo referência ao algarismo três.

Em meio aos termos científicos, síndrome de down recebe o CID Q 90, sendo complementado para referir-se às três possibilidades de diagnóstico. Identificados como o

Q 90.0 para trissomia 21 livre; Q 90.1 para trissomia 21 em mosaicismo; Q 90.2 para trissomia 21 em translocação e Q 90.9 quando a trissomia 21 não é especificada em nenhum dos grupos mencionados anteriormente. Onde as três primeiras definições têm como base, apenas a forma em que os cromossomos compõem as células humanas, mas que não ocasiona graus ou níveis na formação da SD, sendo especificamente uma leitura genética. BRASIL (2013).

Assim, dividimos essa leitura em três termos. Sendo a trissomia 21 livre, compreendida como um cromossomo extra em todas as células, o que ocorre em maior índice, acarretando 95% de pessoas com síndrome de Down. A trissomia 21 em translocação, configura-se por um fragmento de cromossomo quebrado unido a outro tipo, compondo 4% da população down. E por fim, a trissomia 21 em mosaicismo, ocorrendo a existência do cromossomo extra em algumas células do corpo humano, existindo em menor percentual, com 1%. VARELLA (2011).

As características que constituem a trissomia 21, foram observadas e analisadas sistematicamente pelo médico John Langdon Down, em 1866. Motivo pelo qual a síndrome recebe o nome, fazendo referência ao sobrenome do médico, assim homenageando-o, já que a partir do seu interesse em observar características inicialmente físicas iguais e linkadas com a observação de capacidades baixa cognitivas existenciais

nessas mesmas crianças, faziam delas algo em comum e diferenciando-as das demais.

Segundo LINK, (2002) apud (MATA e PIGNATA, 2014, p. 4):

Foi no ano de 1866 que o John Langdon Down verificou que havia nítidas semelhanças fisionômicas entre determinadas crianças com atraso mental. Utilizou-se o termo “mongolismo” para descrever a sua aparência, sendo as crianças com a síndrome eram muito semelhantes entre si, bem mais do que com seus pais.

O site Drauzio Varella (2011) esclarece que as características físicas presentes seriam cabelo liso e fino, a cabeça achatada na parte traseira, as orelhas menores, o nariz é menor e achatado, céu da boca mais fundo com menos dentes e a língua podendo ser maior, hipotonia, pés com uma grande separação entre dedo polegar e seu posterior, baixa estatura e os olhos oblíquos. Em correlação a essas características, mais que estruturas de biotipo, somadas com outros comprometimentos físico acarreta na interferência da qualidade de vida, quando não devidamente cuidada.

Segundo SANTOS (2023), é existencial o maior risco de infecções corriqueiras, como otites que podem comprometer definitivamente a audição, bem como doenças que afetam o sistema endócrino e incidências de problemas cardíacos, originados pela hipotonia.

Diante de uma realidade que necessita de cuidados maiores, a criança com síndrome de Down possui em sua realidade suscetíveis doenças ocasionadas pela própria formação genética. Por conta dessa reincidência e predisposição a algumas patologias como as cardiopatias, é vital que o monitoramento da saúde seja constante, desmistificando que pessoas Down têm o tempo de vida efêmero. VARELLA (2011).

Atualmente, com tantos avanços na medicina de forma geral, a longevidade das pessoas com trissomia 21 têm mudado significativamente. Segundo o Movimento Down (2012), “A boa notícia é que a maioria dos problemas pode ser tratada por meio de cirurgias com excelentes índices de sucesso”. Esse fato vem salvando vidas, enfatizando o quão necessário é diagnosticar o mais precoce possível a trissomia 21, pois a partir da sua constatação acompanhamentos e terapias proporcionarão qualidade de vida por mais tempo.

A investigação da trissomia 21 pode ser percebida ainda no momento da gestação, quando é realizado o exame de imagem ultrassonografia entre o primeiro trimestre de gestação (11º semana a 14º semana de gestação). Passando-se esse prazo, a percepção de elementos físicos na criança, chamando atenção para a harmonização do corpo e o exame do cariótipo da criança é uma outra opção de diagnóstico.

Diagnóstico esse que, hoje, por lei, deve ser informado na certidão de vida da criança. Assim, o direito a cuidados específicos ficam informados oficialmente. Como publicado na Lei nº 13.685/2018, em junho do ano referido:

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 12.732, de 22 de novembro de 2012, para estabelecer a notificação compulsória de agravos e eventos em saúde relacionados às neoplasias, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012, para estabelecer a notificação compulsória de malformações congênicas.

Art. 2º A Lei nº 12.732, de 22 de novembro de 2012, passa a vigor acrescida do seguinte art. 4º-A:

Art. 4º-A. As doenças, agravos e eventos em saúde relacionados às neoplasias terão notificação e registro compulsórios, nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos regulamentares. Art. 3º O art. 4º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

Art. 4º

§ 5º A Declaração de Nascimento deverá conter campo para que sejam descritas, quando presentes, as anomalias ou malformações congênicas observadas."

(NR) Art. 4º Esta Lei entra em vigor após decorridos cento e oitenta dias de sua publicação oficial. (BRASIL, 2018).

Ao ser notificado na certidão de vida da criança, que ela tem síndrome de Down, outros direitos ficam mais prováveis de serem respeitados, tais como o direito de capacidade civil, implementada na reforma do Estatuto da Pessoa com Deficiência, na Lei nº 13.146/2015. Afirmando que nem toda pessoa com síndrome de Down necessita de curatela. O

mercado de trabalho também é um espaço acessível, sendo direito publicado na Lei 8.213, de 2019 tornando obrigatório às empresas com mais de 100 funcionários tomar a prática da cota para as pessoas com deficiências vigente em sua forma. (MOVIMENTO DOWN, [s.d]).

Em meio a tantas constatações, não se pode negar o direito de cidadão que toda pessoa tem. Mesmo que o seu corpo se enquadre em alguns conjuntos de características similares, produzindo uma síndrome.

Para valorizar, lembrar e conscientizar a população sobre a trissomia 21, foi elaborada e sancionada a Lei nº 14.306, de 03 de março de 2022:

Art. 1º É instituído o Dia Nacional da Síndrome de Down, a ser celebrado no dia 21 de março de cada ano. Parágrafo único. Os órgãos públicos responsáveis pela coordenação e implementação de políticas públicas voltadas à pessoa com síndrome de Down são incumbidos de promover a realização e divulgação de eventos que valorizem a pessoa com síndrome de Down na sociedade. (BRASIL, 2022).

Segundo a repórter Gabriela Pereira (2023), a escolha do dia 21 de março como dia mundial e nacional da síndrome de Down não foi escolhida de forma aleatória. Faz-se referência ao corpo genético, onde ocorre a trissomia do cromossomo 21. Justificando a escolha do dia 21 e o mês 3. Momento de tenacidade, nesse dia é presente elementos que façam referência, como as cores azul e amarelo, o uso de meias

coloridas e principalmente diálogo sobre a importância do diferente, pois ninguém é igual.

Fatores que dificultam o processo de alfabetização de crianças com síndrome de down.

Em crianças com a trissomia 21, os meios necessários para desenvolver a leitura são mais lentos do que nas crianças neurotípicas devido a fatores que dificultam esse processo. O desenvolvimento da aprendizagem depende da integração dos processos neurológicos e da evolução dessas funções, bem como de outros aspectos dos processos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. A deficiência de integração temporal causa alterações nas funções cognitivas como memória, especialmente a de curto prazo; a planificação e a linguagem. (MILLS, 1999)

As dificuldades na tomada de decisões na iniciação de uma ação, na elaboração do pensamento abstrato, no cálculo, na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas no bloqueio das funções receptivas como atenção e percepção, as funções motoras e alterações da emoção e do afeto, além da limitação na capacidade de organizar atos cognitivos e condutas que exigem a perspectiva do tempo ocasionam obstáculos no processo de aprendizagem das crianças com síndrome de Down. (MILLS, 1999)

Outros fatores que prejudicam o processo de alfabetização são as deficiências auditivas e baixa visão, doenças

por conta de alterações genéticas como cardiopatias, doenças endócrinas como diabetes e problemas como hipotireoidismo, as infecções, principalmente as otites, infecções de ouvido e leucemias também prejudicam o desenvolvimento da criança com a trissomia 21. (SCHWARTZMAN, 1999)

Do ponto de vista motor, se destaca a hipotonia (baixo tônus muscular), que favorece a fadiga e o desequilíbrio, desencadeando a atenção reduzida e alteração na coordenação motora grossa e fina. (SCHWARTZMAN; VÍTOLO, 1999)

Em meio às dificuldades que um aluno com a trissomia 21 apresenta, faz-se necessária uma reflexão com relação ao processo de ensino aprendizagem desse educando, compreendendo que cada aluno é único e possui suas especificidades. Referindo-se a essa compreensão, Mittler (2003) afirma:

Um “defeito” ou um modelo centrado na criança é baseado na ideia de que as origens das dificuldades estão na sua maioria localizados nela. De acordo com esse ponto de vista, a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto for possível a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais dos pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível, e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise. O objetivo é auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe. (MITTLER, 2003, p.25)

É preciso considerar a disparidade das crianças com síndrome de Down, analisando os fatores que dificultam a sua aprendizagem e, a partir deles, desenvolver ações pedagógicas educativas direcionadas a potencializar suas habilidades individuais.

Fatores que potencializam o processo de alfabetização de crianças com síndrome de down.

Conforme Freire (2022):

A rigorosidade metódica não pode estar relacionada à simples transferência do conteúdo, mas sim a compreender em que condições e de quais maneiras o aluno poderá aprender, onde educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador.

Assim conhecer os fatores que dificultam o processo de alfabetização da criança com a trissomia 21, bem como os que o potencializam é fundamental na ação ensino aprendizagem a ser excetuada em sala de aula.

Dentre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da alfabetização dessas crianças destacam-se as adaptações curriculares, a interação com o meio social adequado para sua idade, realização de atividades concretas e práticas, o atendimento multidisciplinar com profissionais da área da saúde e educação e o Atendimento Educacional Especializado. (AEE).

De acordo com as recomendações oficiais arroladas em BRASIL (1997, 1998, 2007), para alunos com deficiência intelectual, devem ser analisadas e postas em prática adaptações no currículo, que favoreçam um rendimento escolar satisfatório e que leve em conta a ampliação dos seus processos cognitivos, visando a construção e o domínio da linguagem escrita. Dentre essas adaptações podem ser destacadas o desenvolvimento de habilidades adaptativas como as sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

A educação é considerada uma prática social, sendo que as comunicações, através da fala ou do uso de códigos de escritas são artifícios para aprimorar as relações dos sujeitos com o meio e entre eles mesmos.

Letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Assim, integrar o aluno neuroatípico ao ambiente escolar é o primeiro passo para o desenvolvimento do seu processo de alfabetização.

Segundo VYGOTSKY, (1982-1984, p. 281) apud IVIC, (2010, p.16):

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais.

De acordo com o autor, a interação das crianças com seus pares com a mediação de um adulto influencia no desenvolvimento, seja no âmbito intelectual-cognitivo ou sociocultural; portanto o ambiente escolar através de seus alunos e professores é propiciador de estímulos a aprendizagem das crianças com síndrome de Down.

A educação precisa estar preparada para promover a inclusão através de uma aprendizagem de boa qualidade para todos. Sendo assim, a equipe multiprofissional e pedagógica, formada por especialistas em educação especial, realiza o trabalho de orientação aos professores atuantes com esses estudantes, promovendo a inclusão escolar, a flexibilização do currículo, o plano educacional individualizado (PEI), além de orientar sobre os direitos e deveres do estudante e de sua família.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece na sala de recursos multifuncional. No plano educacional individualizado, deve estar prevista a forma de avaliação e a periodicidade da reavaliação das estratégias do professor, o desempenho do estudante e os avanços dentro das perspectivas de suas possibilidades.

Nesse plano, devem ser consideradas três etapas necessárias: realizar um estudo de caso, onde deverá observar e registrar o máximo de informações possíveis sobre o estudante, desde o conhecimento pedagógico, tratamentos

clínicos que participa, até os gostos, sonhos, etc. Dessa forma, o professor poderá descobrir quais são os pontos fortes e as fragilidades que necessitarão de intervenções; deverão ser contemplados os conceitos, objetivos, recursos e estratégias de ensino que poderão potencializar o desenvolvimento pedagógico e social do estudante; e os registros dos avanços do estudante em relação aos objetivos propostos e os ajustes necessários para o próximo período.

Por outro lado, discute-se qual o melhor método para a alfabetização de alunos com a trissomia 21, citando:

Circulam linhas teóricas, mas as discussões mais acirradas, no momento, ocorrem entre aquelas que vislumbram o aspecto global da leitura e escrita e aqueles que trazem à tona a retomada do método fônico para a alfabetização. As posições defendidas por essas duas vertentes são antagônicas e, no âmbito da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, essa discussão também é recorrente (SEGIN, 2015, p. 17).

Em seu estudo, a pesquisadora destaca o método fônico com uma abordagem fonológica, menciona a necessidade de o professor propor atividades que estimulem os pré-requisitos para alfabetização, citando: exercícios que estimulem habilidades de discriminação fonológica, decodificação, trabalhando o vocabulário, compreensão da fala, léxico-fonológico e a consciência sintática, além de aliterações, sílabas, fonemas e o alfabeto. Desperta os alunos no reconhecimento de palavras, rimas, aliterações, sílabas, fonemas e o alfabeto.

Defende-se na neurociência que esse método é que gera mais resultados no processo de alfabetização das crianças neuroatípicas, sendo aplicado a alunos com aprendizagem auditiva.

Já o método perceptivo-discriminativo compreende três etapas: percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado, aprendizagem das sílabas e progressão da leitura. Voltado mais a crianças neuroatípicas com aprendizagem visual. (TRONCOSO; DEL CERRO; 2004)

Com tudo o que se deve ter em mente é que no processo de aquisição da leitura não existe uma fórmula pronta, portanto, precisa-se levar em conta as especificidades de cada criança. Conhecer suas dificuldades bem como suas potencialidades, assim colocando-as como sujeitos principais da ação pedagógica, valorizando suas habilidades e consequentemente desenvolvendo sua aprendizagem.

Conclusão

Em meio às pesquisas, compreende-se como ponto de partida a importância de diagnosticar o mais recente possível a síndrome de Down na criança. Assim estamos dando a ela oportunidade de estimular precocemente necessidades que são oriundas da síndrome. Efetivando, quão antes estimulada, mais oportunizarão desenvolver-se socialmente e

cognitivamente, proporcionando a ela autonomia, conquista pessoal e consolidação da aprendizagem.

É comprovado que a criança diagnóstica com SD, tem as suas dificuldades provenientes da condição extra devido a sua formação cromossômica, porém ao serem trabalhadas adequadamente essas especificidades, compreendendo o ser humano como único e ímpar, os ganhos serão conquistados desde que não seja estipulado tempo correto, unificando o processo de aprendizagem, mas almejando os avanços.

O processo de aprendizagem, em especial a alfabetização, não possui uma fórmula pronta que conquiste resultados imediatos e esperados, assim acontece também com as crianças neurotípicas, onde deve ser respeitado o tempo de assimilação e conquista de cada.

Por tanto, não seria diferente com uma criança diagnosticada com síndrome de Down. Ela também possui um tempo para consolidação dos conhecimentos, estando mais evidente a necessidade de atenção devido à dificuldade em memorização, atenção e percepção, bem como possíveis fatores auditivos, oriundos de otites. Situações comuns, diante da realidade do diagnóstico da síndrome de down que fazem parte do processo de desenvolvimento.

Referências

- BRASIL. Lei nº 14.306, de 03 de março de 2022. **Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down**. Brasília, 2022. Disponível em: lanalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Lei/L14306.htm#:~:text=LEI%20N%2014.306%2C%20DE%203, de%20março%20de%20cada%20ano. Acesso em 08 de junho de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília MEC/SEESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à pessoa com Síndrome de Down**. 1ª ed. Brasília, 2013.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**, Saberes necessários à prática educacional. 73ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- IVIC, Ivan. **LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY**. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massagana, 2010.
- MATA, Cecília.; PIGNATA, Maria Izabel. **Síndrome de Down: Aspectos Históricos, Biológicos e Sociais**. Orientação de outra natureza; (Ensino Médio) - Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: 2014; Orientação de outra natureza; (Ensino Médio) - Universidade Federal de Goiás. Acesso em 08 de junho de 2023.
- MITTLER, P; **Educação inclusiva**, contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. **Movimento Down**. O que é Síndrome de Down. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em: 10 de junho de 2023.
- MILLS, N. D. A. **A Educação da Criança Com Síndrome de Down**. In: SCHWARTZMAN, J. S.; VÍTOLO, F. **SÍNDROME DE DOWN**. 2ª. ed. São Paulo: editora Mackenzie, 1999.
- MOVIMENTO DOWN. **Educação e síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down/>. Acesso em: 10 de junho de 2023.
- MOVIMENTO DOWN. **Legislação e direitos**. Disponível em:

<http://www.movimentodown.org.br/direitos/legislacao-e-direitos/>. Acesso em: 11 de junho de 2023.

- SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Síndrome de Down**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/sindrome-de-down.htm>. Acesso em 03 de junho de 2023.
- SCHWARTZMAN, J. S.; VÍTOLO, F. **SÍNDROME DE DOWN**. 2ª. ed. São Paulo: editora Mackenzie, 1999.
- SEGIN, M. **Alfabetização e deficiência intelectual**: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- TRONCOSO, M.V.; DEL CERRO, M. M. Síndrome de Down: leitura e escrita. Porto Editora – Portugal, 2004.
- VARELLA, Maria Helena. **Síndrome de Down**. Drauzio Varella, 2011. Estação Carandiru. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-down/>. Acesso em 02 de junho de 2022.

▪ **A educação especial, inclusiva e o transtorno do espectro do autismo (TEA)**

Ana Cássia da Silva Araújo
Oneide Maria dos Santos Freitas
Patrícia Maria Rios Carneiro Madeira

Introdução

Para falar no tema a educação especial, inclusiva e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é necessário ressaltar que é responsabilidade desse modelo de educação promover condições de acessibilidade deste público, para além do contexto escolar, mas estimulando assim o seu pleno desenvolvimento biológico, cognitivo, motor, maturacional, psicológico, afetivo e social, portanto, visa compreender nos aspectos políticos, jurídicos e pedagógicos analisar e reforçar uma cultura educacional, sobretudo que assegure os direitos das pessoas com TEA e com deficiências de forma geral, mas que promova a inclusão de fato, ou seja, na práxis social.

A educação especial e inclusiva são salvaguardadas pelo direito universal e fundamental, amparadas principalmente pela Constituição Federal brasileira de 1988, onde versa em seu Artigo 208, Inciso III sobre

“a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, sendo dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino”, mas não excluindo que essa modalidade de educação seja ofertada, também, em instituições especializadas, pois, deve-se avaliar o grau de deficiência e as necessidades individuais de cada pessoa, sobretudo com TEA. (BRASIL, 1988, p. 34).

Sobre a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu capítulo específico sobre a Educação Especial se estabeleceu que:

Haverá quando necessário serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial, assim como, nas políticas de educação especial e inclusiva, onde o PNEPEI/2008 teve a sua relevância nesse contexto, refletindo sobre o combate a discriminação. (BRASIL, 1996, 2008, p. 8).

Outras leis mais específicas que amparam as pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) no Brasil são as mesmas que amparam as pessoas com deficiências, como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015, onde ambas devem garantir e promover “a vida digna, a integridade física e moral, o desenvolvimento da personalidade, a segurança, o trabalho e o lazer”. (BRASIL, 2012, 2015).

O estudo se justifica para análise, compreensão, conscientização e para a prática pedagógica sobre o desen-

volvimento da educação especial com ênfase na educação inclusiva, sua construção histórica e a implementação de políticas que assegurem os direitos das pessoas com (TEA) ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), público alvo a serem direcionados diante do contexto clínico, pedagógico, educacional e social e, na perspectiva de um trabalho adaptado das escolas e professores que leve em consideração os aspectos biológicos, cognitivos, motores, comportamentais e culturais de modo que esses se aproximem da realidade do aluno.

No artigo, analisou-se e compreendeu-se como o público da educação especial e inclusiva, especificamente com (TEA), ou seja, grupos das necessidades educacionais especiais, historicamente, sofreriam, a princípio com o paradigma da exclusão social, até a implantação gradativa de uma cultura inclusiva seja na família, sejam nas instituições de ensino e na sociedade de forma geral; trabalhando com recursos pedagógicos e lúdicos, métodos e técnicas como a análise aplicada de comportamento (ABA), na perspectiva de trabalhar as limitações, despertando as potencialidades e na evolução dos alunos com TEA, assim como reforçar a conscientização de forma prática, para além da sala de aula, temas como a quebra de preconceitos, sobre a normalidade de ser diferente, entendendo o processo de inclusão educacional e social, além da universalização de acesso desse público em instituições de ensino.

Fundamentação teórica

Para compreender o contexto da educação especial, da educação inclusiva e do transtorno do espectro do autismo (TEA), é necessário conhecer, a priori, que a educação dita formal surgira a partir da evolução temporal, humana e da sua necessidade de galgar progressos sejam eles biológicos, cognitivos, psicológicos, afetivos, sendo a aprendizagem responsável pelo processo de construção do conhecimento, esta que não ocorrera espontaneamente, mas como resultado da formação cultural (saberes individuais, coletivos e valores) aspectos tão relevantes à origem da raça humana, ao desenvolvimento das civilizações e sociedades, onde um dos berços da educação remonta a Grécia Antiga, com a contribuição direta de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, ou seja, uma filosofia pioneira sobre as teorias de aprendizagem. (ARANHA, 2006, p. 23).

Nas sociedades de cultura primitiva, ou seja, os povos nômades, subsistiam das atividades como a caça e a pesca estando sujeitos a todo tipo de intempéries provocadas pelo meio, conseqüentemente, dificultando a adaptação e aceitação de indivíduos que fugiam da rotina da tribo. Tratavam-se de pessoas que, por não terem qualquer autonomia, não tinham a menor possibilidade de sobreviverem em suas sociedades, portanto, sendo condenados, excluídos e sacrificados, jogados do alto de penhascos, por exemplo. (ARANHA, 2006, p. 23).

Averigua-se que não existam registros formais ou documentos que comprovem sobre como viviam as pessoas com deficiências na antiguidade, mas apenas relatos históricos. Como afirma Aranha (2003, p. 23):

Há relatos históricos que os indivíduos com limitações de qualquer natureza fossem elas físicas, intelectuais e sensoriais seriam abandonadas a própria sorte e até sacrificadas conforme exposto, há exemplo das sociedades na antiguidade clássica como as pólis gregas de Atenas (rejeitadas e abandonadas em praças ou campos) e Esparta (lançadas dos altos dos montes), onde crianças com tais debilidades foram consideradas sub-humanas, sendo, portanto, eliminadas. (ARANHA, 2006, p.23).

Com a ascensão do Cristianismo no ocidente, observa-se que as pessoas com deficiências estiveram completamente à margem da sociedade, caracterizando, à época, uma omissão total de atendimento e, devido às doutrinas e superstições religiosas, os indivíduos com deficiências eram considerados possuídos por entidades, obviamente sendo rejeitados, discriminados. “A sociedade ignorava, rejeitava, perseguia, explorava e até eliminava pessoas com qualquer tipo de deficiência”. (CAMPOS E MARTINS, 2008, p. 225).

Na Europa, mais precisamente na Idade Média (dos séculos V à XV) a educação teve a predominância do modelo cristão, onde a escola teria a função de didatizar o conhecimento, sobretudo religioso, subordinado a teologia,

difundindo a fé católica e a filosofia da razão. No século XVIII, grandes estudiosos da área de educação propuseram que a aprendizagem fosse mediada pela investigação científica e pela pesquisa empírica, ou seja, experimental. Este período ficou também conhecido como o da institucionalização das pessoas com deficiências, portanto, segregando-as do contato social, estes recebiam assistência em alguns tipos de instituições específicas de acordo com as suas necessidades e deficiências. Analisa-se que esse mesmo período foi marcado pelo surgimento de instituições como asilos e hospitais, locais para onde muitos deficientes seriam não só institucionalizados, mas abandonados. (CAMPOS E MARTINS, 2008, p. 227).

As autoras supracitadas enfatizaram a evolução histórica da educação especial, inclusive no âmbito da educação inclusiva nos primórdios, como uma educação que surgiu de forma segregadora, baseando-se num padrão estético, intelectual e cultural, e a partir dessa análise, as pessoas com deficiências eram consideradas “inaptas”, tanto para as atividades coletivas ou para o convívio social de forma geral.

Segundo Batalha (2009, p. 107): “Falar em institucionalização das pessoas com deficiências seria necessário relembrar que, para muitas famílias e para o Estado, estas estariam mais bem assistidas e amparadas em um ambiente diferenciado das pessoas ditas normais”.

Entre os séculos XIX e XX, que correspondem à transição da Idade Moderna para Idade Contemporânea, houve avanços, principalmente na ampliação de escolas que adotaram métodos utilizados para uma Educação Especial e que possibilitassem o acesso do “portador de deficiência” este último corresponde o termo anteriormente utilizado, assim como, as pessoas com Transtorno do espectro autista. (MIRANDA, 2003, p. 153).

Para Dechichi *et al* (2009, p. 2015) o período da quarta fase da Educação Especial, caracteriza-se:

Na década de 70, também chamada de quarta fase da Educação Especial no mundo, entende-se, como a integração de pessoas com deficiências como instrumento de adaptação das mesmas em instituições escolares, cujo sistema de ensino fosse regular. Algumas possíveis justificativas para tais conquistas seriam as guerras mundiais, o impulsionamento das ciências, além do fortalecimento dos direitos humanos. (DECHICHI *ET AL*, 2009, p. 15).

Entende-se que a evolução dos atendimentos voltados às pessoas com deficiências ocorreram de formas distintas e gradativas, tanto no Brasil, como no mundo, haja vista o respeito às particularidades, sejam elas geográficas, políticas, econômicas, jurídicas e sociais de cada território.

Conforme o Ministério da Educação sobre os atendimentos das pessoas com deficiências, estes tiveram o seu início no período do império, criando-se duas instituições, como o Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, hoje, conhecido como Instituto Benjamin Constant e, em 1857, o

Instituto dos Surdos Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambas estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008).

Sobre a fundação desses institutos, de acordo com Mazzota (1996, p. 29) afirma-se que à época: “a educação passou a ser discutida e conscientizada, embora as instituições continuassem com atendimentos precários, pois se estima uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, mas em atendimento apenas 35 cegos e 17 surdos”.

Verifica-se que foi na década de 1920, que tanto o contexto da educação especial como a formação dos primeiros educadores brasileiros habilitados com base ideológica, teórica e conceitual no tema, ganhariam destaque. As aulas foram ministradas, primeiramente, por psicólogos e professores estrangeiros de origem europeia, como a psicóloga russa Helena Antipoff, que também era professora, atuando no Estado de Minas Gerais, fundando a tão renomada Sociedade Pestalozzi, posteriormente, fundando a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. (MAZZOTA, 1996, p. 30).

Em 1957, por iniciativa do Governo Federal, foi ofertado atendimento educacional especializado as pessoas com deficiências, prestando assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, resultando na ampliação da escolarização desse público. (BRASIL, 2008).

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu artigo 208, viria reforçar a inclusão escolar enquanto preceito institucional, mas, também, social, preconizando o atendimento as pessoas com deficiências na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Caracteriza-se como um marco importante para o contexto da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que versava em seu texto “o direito a educação especial e preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, a educação especial galgaria avanços mesmo que a passos lentos, mas conquistando alguns pequenos progressos. (BRASIL, 1996).

Sobre o contexto supracitado da educação como prática inclusiva surgiram, posteriormente, vários debates de autores na área, em contraposição ao conceito de “integração”, considerado por muitos especialistas como ultrapassado, passando a utilizar o conceito de “inclusão”, ou seja, menos rotulador e que segundo estes, ofertaria o atendimento real aos alunos com deficiências, com (TEA) ou necessidades educacionais especiais.

Nessa pesquisa abordou-se sobre o transtorno do espectro do autismo, popularmente conhecido pela sigla (TEA), ou um transtorno do neurodesenvolvimento que dificulta à interação social, afeta a comunicação (verbal e não verbal), ecolalia, pelos interesses obsessivos compulsivos (TOCs)

e, comportamentos sensoriais repetitivos e estereotipados, interesses restritos, além da rotina ritualizada. (KHOURY ET AL, 2014, p. 3).

Conforme exposto, entende-se que o TEA pode afetar a linguagem e a comunicação, por isso é necessário compreender, primeiramente, o conceito de comunicação, esse que corresponde a uma ação ou efeito de comunicar, responsável pela transmissão ou recepção de ideias, na troca de conhecimentos, bem como de mensagens e informações, onde se pode estabelecer um diálogo. Já a linguagem, caracteriza-se por ser uma habilidade complexa, cuja finalidade é permitir a comunicação, a exemplo, da transmissão e recepção de aprendizados, sentimentos, desejos. (KHOURY ET AL, 2014, p. 3).

Conforme exposto, entende-se que o (TEA) pode afetar a linguagem e a comunicação, por isso, é necessário compreender, primeiramente, o conceito de comunicação, esse que corresponde a uma ação ou efeito de comunicar, responsável pela transmissão ou recepção de ideias, na troca de conhecimentos, bem como de mensagens e informações, onde se pode estabelecer um diálogo. Já a linguagem, caracteriza-se por ser uma habilidade complexa, cuja finalidade é permitir a comunicação, a exemplo, da transmissão e recepção de aprendizados, sentimentos, desejos. (KHOURY ET AL, 2014, p. 3).

Por isso, não se pode relacionar a comunicação apenas à linguagem falada, ou a fala, ou seja, pela linguagem verbal, mas, também, não verbal, tais como gestos, imagens, símbolos, choro.

Compreende-se a fala como o tipo de comunicação mais utilizada, porém, não sendo a única, pois, existem outras maneiras de se comunicar de forma alternativa, como a Linguagem de Sinais, O Método de Alfabetização Boquinhos, o uso de figuras, entre outras. (KHOURY ET AL, 2014, p. 5).

Diante do contexto supracitado, analisa-se que a família de pessoas com TEA procurem métodos para o desenvolvimento da fala, mas, é preciso que haja alguma forma de comunicação, e mais importante que um bom desempenho da linguagem oral, é estabelecer essa comunicação, pois, não adianta falar sem estabelecer conexos, se essa linguagem não fizer sentido.

Por isso, é essencial que num primeiro momento se possam distinguir crianças com atraso da linguagem, de crianças com transtorno do neurodesenvolvimento, assim como, o Transtorno do espectro autista (TEA), para que este possa ser avaliado clinicamente, diagnosticado e encaminhado para especialistas, sobretudo de fonoaudiologia, e para que se inicie a intervenção inclusive pedagógica, na perspectiva de minimizar os comportamentos considerados inadequados, ensinando-os novos comportamentos para melhorar a sua qualidade de vida e convivência em sociedade.

Averigua-se que um plano de habilidades de comunicação e linguagem eficiente deve ser dividido em cinco etapas, que vai desde a avaliação, objetos de ensino, programas de ensino, coleta de dados e treinamentos dos pais. (IEAC, 2023).

Para ensinar a comunicação e linguagem para autistas é necessário passar por uma avaliação, porém diferente do que se conhece por avaliação diagnóstica, mas a que realmente importa, é uma avaliação onde se comece o planejamento da intervenção, como o levantamento do repertório comportamental, podendo, assim, conhecer as habilidades e debilidades da pessoa com TEA utilizando-se de estratégias específicas para cada situação, como analisar se os mesmos possuem habilidades como pedir, ouvir, visualizar, nomear, socializar, responder perguntas se tem independência e autonomia com as atividades de rotina, entre outros. (IEAC, 2023).

Após a etapa da avaliação entende-se:

Depois de realizada a avaliação, será preciso definir os objetivos de ensino, consistindo numa escrita descritiva e compreensível dos objetos de estudo, sendo crucial levar em consideração o que a família acredita ser importante, bem como avaliar o desenvolvimento infantil. (IEAC, 2023).

Concluído os objetivos de ensino, o estudo focar-se-á na escrita dos programas de ensino, utilizando metodologias e procedimentos para aplica-los no ensino de linguagem e comunicação para crianças autistas, o que requer o uso de materiais e a definição dos critérios de aprendizagem.

Sobre a etapa da coleta de dados, faz-se necessário saber se a intervenção está sendo satisfatória, onde se usam fichas de registro para a análise dos dados sobre a pessoa com TEA. (IEAC, 2023).

Por último, o treinamento dos pais é importante, pois a família é parte fundamental para o ensino da linguagem e comunicação, já que os profissionais deverão trabalhar o comportamento dos seus pacientes, inclusive no ambiente doméstico. (IEAC, 2023).

Sabe-se que o atraso no desenvolvimento das habilidades de linguagem e comunicação podem ocasionar vários problemas, sobretudo no comportamento das crianças com TEA, interferindo na qualidade de vida das crianças. Por isso, é tão relevante um plano de habilidades de linguagens e comunicação para que se inicie, de fato, uma intervenção na perspectiva de trabalhar as habilidades para a evolução e adaptação das pessoas com TEA, no ambiente familiar e em sociedade.

O TEA, ou autismo, afeta o sistema nervoso, onde o alcance e a gravidade podem variar amplamente. O diagnóstico clínico precoce possibilita a introdução de terapias de reabilitação motora, cognitivo comportamental, assim como o acompanhamento pedagógico ou familiar, esses últimos, podem reduzir prejuízos, déficits causados pelo TEA, além de oferecerem um pilar de apoio para aprendizagem. Na

maioria dos casos, o TEA pode ser diagnosticado em crianças de até três anos de idade. (KHOURY ET AL, 2014, p. 5).

É preciso conhecer as diretrizes políticas, jurídicas, incluindo as leis que salvaguardam os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista no mundo, sobretudo no Brasil, sendo essas leis as mesmas que amparam as pessoas com deficiências, ou seja, representadas pelas Leis nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 que devem garantir, prioritariamente, “I – a vida digna; a integridade física e moral; o desenvolvimento da personalidade; a segurança; o trabalho e, o lazer”, bem como, a “oferta da educação básica e obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade; a oferta do ensino em instituições regulares ou especializadas, públicas ou privadas, e o pleno exercício da cidadania”. (BRASIL, 2012, 2015).

Conhece-se que no início do ano de 2013, os manuais para o diagnóstico e reconhecimento clínico do TEA eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Ambos ainda utilizariam os termos transtorno global do desenvolvimento (TGD) e transtorno invasivo do desenvolvimento (TID). (KHOURY ET AL, 2014, p. 7).

Averigua-se, segundo os autores supracitados, que, apesar dos manuais constarem os termos TGD e TID, há cerca de vinte anos realizam-se estudos sobre o termo transtorno do espectro do autismo, onde se utilizavam, resumidamente,

três transtornos específicos, caracterizados como Transtorno autista, Transtorno de Asperger e Transtorno global invasivo do desenvolvimento sem outra especificação e importante frisar que transtornos TGD e TID não seriam, de acordo com os manuais DSM – TR e CID – 10, parte do diagnóstico do TEA, excluindo o transtorno de Rett e o transtorno desintegrativo da infância, já que necessita apresentar, pelo menos, seis sintomas associados, além da idade ser maior que 36 meses.

Mas foi somente com a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM -5) que houve o reconhecimento do termo TEA, bem como a avaliação dos critérios estabelecidos para o mesmo, incluindo-se quatro categorias com base dos (TID) do DSM-IV, tais como: transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Portanto, englobando-o como dentro do espectro do autismo. (KHOURY ET AL, 2014, p. 10).

De acordo com Khoury *et al* (2014, p. 12), compreendem-se como as áreas de maior comprometimento no transtorno autista, de acordo com o DSM -IV-TR² e a CID-10: “A área da interação social, a área da comunicação e a área do comportamento”. Sendo a área da interação caracterizada pelas dificuldades de interpretar sinais, expressões faciais ou verbais; na área da comunicação estão as ecolalias imediatas,

ecolalias tardias, pouca curiosidade social e monólogos. Na área do comportamento, apresentação de movimentos repetitivos e estereotipados, como pular, mexer as mãos, pés, bater palmas, além de comportamentos disruptivos, mantendo foco em rotinas e a falta de interesse em regras. (KHOURY ET AL, 2014, p. 12).

A deficiência intelectual em crianças com TEA, apresenta os seguintes graus: leve, moderado e severo. Também podem existir pessoas sem deficiência intelectual, inclusive com as capacidades cognitivas preservadas.

Devido ao déficit intelectual, associado aos atrasos e limitações de comportamento e de comunicação, a deficiência intelectual dificulta o convívio e o desenvolvimento da criança em ambientes familiares, na escola e em sociedade de forma geral, diante das atividades e da rotina de vida diária das pessoas com TEA. Como exemplo, as dificuldades em “segmentar tarefas; a organização do seu tempo de trabalho; na compreensão de instruções, no seu próprio planejamento e organização”. (KHOURY ET AL, 2014, p. 20).

Os autores afirmam que existem várias habilidades, que, também, são abordadas no contexto do transtorno do espectro do autismo, como a teoria da mente, atenção compartilhada, iniciação de respostas sociais e comportamento de solicitação.

A análise do comportamento aplicada (ABA), em inglês *Applied Behavior Analysis*, é uma abordagem baseada em evidências científicas que tem como objetivo promover mudanças significativas e duradouras no comportamento humano, sendo utilizada no tratamento de transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo. Tem sido eficaz na melhoria da qualidade de vida de pessoas de todas as idades e habilidades. (IEAC, 2023).

A ABA utiliza princípios comportamentais como reforçamento positivo, modelagem e generalização e técnicas de intervenção personalizadas para atender às necessidades individuais de cada pessoa. Ela tem se mostrado uma abordagem valiosa em diversas áreas, como na educação e no treinamento de habilidades sociais. (IEAC, 2023).

Ressalta-se que a ABA é uma abordagem altamente eficaz para melhorar o comportamento humano em diversas áreas e sua aplicação é uma área em constante crescimento dentro da psicologia e da educação.

Entende-se que a ABA estuda o comportamento humano socialmente relevante, sendo o autismo apenas uma de suas vertentes. Ela atua não só no entendimento dos comportamentos indesejados, mas também no ensino de novos comportamentos, onde os autistas desenvolvem habilidades que são essenciais para a vida diária e diminuem os comportamentos indesejados, os excessos e os déficits

relacionados ao transtorno. Para um tratamento eficiente é importante realizar uma intervenção precoce, trazendo efeitos positivos a longo prazo. (IEAC, 2023).

Atualmente, existe o uso de testes para a detecção de sinais de autismo entre crianças da faixa etária de nove a doze meses de idade, onde novas tecnologias são utilizadas para o diagnóstico precoce, mas os sintomas do autismo podem ser identificados a partir de dois ou três anos de idade, com ausência da fala, por exemplo.

Avalia-se que, para trabalhar com pacientes e alunos autistas, é essencial ter organização, sobretudo de forma intensiva, realizando, a princípio, uma avaliação individualizada, e a partir dessa é possível levantar o repertório comportamental do indivíduo autista, em que os protocolos de avaliação, como no caso do VB-MAPP, este cientificamente comprovado pela Avaliação de Marcos.

Para a IEAC (2023) “os marcos são usados para verificar em que ponto o autista está em comparação com os outros indivíduos típicos”. Sendo divididos em três níveis: Nível 1 – 0 a 18 meses; Nível II – 18 a 30 meses e, Nível 3 – 30 a 48 meses. (IEAC, 2023).

Podem-se destacar outros componentes do VB- MAPP como avaliação de barreiras, avaliação de transição, análise de tarefas e o plano de ensino individualizado (PEI).

Portanto, para os profissionais da educação especial, com ênfase em educação inclusiva, faz-se necessário compreender o universo dos indivíduos com TEA. Esses não devem restringir-se a estudos da área clínica, mas abranger a área pedagógica e institucional, aperfeiçoando-se, ampliando assim seus conhecimentos para o trabalho didático, prático e de adaptação escolar e social direcionado às crianças que tenham necessidades educacionais especiais, público relacionado ao TEA, mas, também, realizando intervenções no ensino, por exemplo, a partir da análise aplicada de comportamento, conhecida como método ABA, onde o ambiente natural serve de base de estudo e trabalho direcionado para a estimulação do comportamento, por meio de estímulos antecedentes e eventos consequentes, adaptando a escola, posteriormente, a rotina dos alunos, buscando a sua evolução.

Conclui-se que a organização da escola realmente adaptada e inclusiva ainda não ocorre de fato. Tarefa fácil ou cômoda não é, já que existem vários percalços e conquistas a serem trabalhadas, por isso, as escolas inclusivas vão além das leis que salvaguardam essa modalidade de educação. É preciso que as instituições de ensino e professores tomem atitudes concretas, onde os profissionais não sejam apenas especialistas em educação especial com foco no Transtorno do espectro do autismo (TEA), mas se comprometam a compreender e atuar de forma a abranger seu conhecimento na práxis diária em sala de aula.

Metodologia

O tema educação especial, inclusiva e o transtorno do espectro do autismo (TEA) focou no acervo bibliográfico, analisar e compreender a partir da história da educação especial no mundo, sobretudo no Brasil, nas diretrizes políticas e jurídicas, nos debates pedagógicos trazer como temática principal, a inclusão educacional e social, diante dos preconceitos que estão/estiveram presentes na sociedade, além de sugerir aos educadores a qualificação necessária para o trabalho adaptado e direcionado às pessoas com TEA, como a análise aplicada de comportamento (ABA).

A luta pelo direito à educação, à igualdade e à oportunidade a todos está sendo discutida, refletida e praticada, criando-se possibilidades para compreender o contexto da educação especial, voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais, com deficiências, portanto, grupo abrangido pelo TEA, desenvolvendo uma cultura inclusiva.

A metodologia dessa pesquisa se utilizou, quanto ao método da pesquisa bibliográfica, da análise dos (as) autores (as) e do acervo de literaturas específicas sobre o tema. A pesquisa bibliográfica se caracteriza pela maneira como se desenvolvem os meios técnicos do estudo, aliados ao contexto das filosofias adotadas para a realização desse artigo sobre A educação especial, inclusiva e o TEA.

Para Oliveira (1997, p.119), de forma geral, “a pesquisa bibliográfica acaba se transformando em rotina para os pesquisadores e profissionais que necessitam de constantes atualizações, por meio de recursos como: livros, revistas, trabalhos científicos e sites”, onde a pesquisa foi hipotetizada empiricamente. Quanto à abordagem a pesquisa é qualitativa. Conforme Minayo (1998, p. 46) visa aspectos “valorizando a subjetividade do sujeito onde os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”. O ambiente natural é a fonte direta para investigação dos fatos e não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas uma vez que não se podem traduzir em números as respostas dos sujeitos.

Portanto, este artigo voltar-se-á para o público da educação especial e inclusiva, profissionais da educação, gestores, alunos, curiosos, visando estabelecer numa linguagem de possibilidades, através de um diálogo autêntico, sobre decisões que afetam a qualidade da vida das pessoas com deficiência, especificamente do (TEA), sobretudo humano, em sua plenitude de direitos e oportunidades de inclusão social, criando e oportunizando formas legítimas de autonomia e protagonismo como regra de luta social, rejeitando as narrativas da realidade histórica e dominante.

Análise dos dados

Através da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa foi possível analisar, investigar e compreender o

processo histórico da educação especial, o desenvolvimento de políticas e da jurisdição que amparam os seus direitos, e diante das atuais e amplas demandas a respeito do público das pessoas com necessidades educacionais especiais, das pessoas com deficiências, ou seja, o público do (TEA) inclusive reconhecidos pelos manuais DSM -IV-TR² e a CID-10, que se faz necessário estimular um novo trabalho com práticas pedagógicas que poderiam contribuir para a evolução das questões voltadas para esse grupo, embora não exista uma regra ou padrão a ser utilizado, mas com a introdução de recursos, métodos e técnicas que levem em consideração as infinitas particularidades de cada indivíduo que precisam ser respeitadas.

Averiguou-se que não se podem galgar méritos enquanto instituições inclusivas, quando os professores são apenas especialistas em educação especial e inclusiva. Faz-se necessário que trabalhem suas competências de forma eficiente, ao ponto de compreenderem todo o processo que abrange esse tipo de educação, incluindo a utilização do seu conhecimento na práxis diária.

O trabalho dos professores vai além dos saberes cotidianos, dos valores ou das experiências que estimulam a práxis pedagógica, mas abrangem, também, as condições e limitações humanas, não sendo fácil a adaptação, independentemente de serem pessoas com necessidades educacionais, ou com TEA,

pois a adaptação pedagógica e a flexibilização das atividades demandam entender a capacidade de cada indivíduo e, ainda assim, formular atividades baseadas nas culturas de cada educando, respeitando-se o conteúdo curricular de cada disciplina utilizado em sala de aula.

Entendeu-se que mudanças seriam necessárias, tendo em vista que pessoas com transtorno do espectro do autismo precisam desse acolhimento, além da perspectiva das diferenças, reforçando em outros indivíduos os princípios e valores morais e éticos na perspectiva de manter os vínculos socioculturais necessários.

Portanto, compreendeu-se que a escola e os professores teriam conjuntamente um papel fundamental em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, estando dispostos a trabalhar uma cultura que englobe a todos, seja no meio educacional e para além dele, no meio social. Por isso, é crucial que ambos devam propiciar o engajamento aprioristicamente dos alunos com TEA no ambiente escolar, incentivando a cultura inclusiva para a conscientização de uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

Considerações finais

O estudo realizado abordou no tema da educação especial, inclusiva e o transtorno do espectro do autismo (TEA) refletir na historiografia educacional, na sua jurisdição e nas práticas pedagógicas, reforçar atitudes e formas de vida em

sociedade, como produtos de escolhas culturais que atendam as necessidades dos homens, sobretudo das pessoas com necessidades educacionais especiais, em um determinado contexto, numa determinada época.

Compreendeu-se que aprendizagem formal (educação), como atividade humana, não surgiu de forma inesperada, mas sim como um processo de construção do conhecimento humano, logo intrinsecamente ligada à origem desta espécie. Ela teve início na Antiguidade, na Grécia Antiga, quando filósofos e pensadores preocuparam-se em verbalizar as ideias.

Falar em educação especial é lembrar-se da história da educação no Brasil, que teve como marcos fundamentais a criação do Instituto dos Meninos Cegos, (hoje Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”), em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial, tendo reflexos até hoje, na criação de instituições especializadas de ensino e escolas regulares de ensino público com apoio do atendimento educacional especializado (AEE) e no ensino privado que oferta a educação como prática pedagógica inclusiva.

A educação especial ocupa-se do atendimento aos grupos das pessoas com deficiências, incluindo o TEA, sendo organizada para atender específica e exclusivamente alunos

com determinadas necessidades educacionais especiais.

Entendeu-se que a educação inclusiva visa a participação de todos os grupos, seja nas instituições de ensino regular ou não. Analisou-se o processo de inclusão como uma reestruturação da cultura, das políticas e das práticas pedagógicas nas escolas de modo que estas respondam as diferentes formas de ser e pensar dos alunos.

O direito à educação é sempre um tema atual, pois o mundo garante a todos o acesso à educação, em que cada cidadão busca sua participação efetiva em vários espaços, sejam sociais ou políticos. Esse direito é um instrumento de luta que ainda precisa incrementar condições para além da democratização do saber, voltando-se para uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Trabalhar com as diferenças dos seres humanos é essencial, haja vista que possibilita avanços pessoais e profissionais, onde a busca de novas metodologias, novos guias práticos que nos enriquece, e faz com que avancemos diante desse entendimento primordial frente à inclusão.

É necessário que estejamos preparados para o trabalho com as diferenças, pois a inclusão é um processo contínuo e constante, independente da formação, da aceitação ou não das suas condições, inclusive do paradigma social. O aluno com necessidade educacional especial, com transtorno do espectro do autismo (TEA) continuará chegando às escolas,

respaldado pela política nacional, estejam os professores ou escolas preparados ou não.

Retroceder à antiga cultura de discriminação e exclusão, seja por meios legais e juridicamente amparados ou dificultando o acesso dos alunos as escolas inclusivas, além da falta de prática pedagógica, não resolve o problema em sala de aula, pois as ações do ensinar e aprender devem continuar e precisam efetivamente dar a todos os alunos condições dignas de aprendizagem. É preciso respeitar e reforçar a inclusão e suas práticas para além do ambiente escolar, para o pleno desenvolvimento e convívio em sociedade, quebrando paradigmas e preconceitos.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. Ed. Ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2006.
- BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1065-1077.
- BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado.
- _____. **Ministério da Educação e do Desporto**. 1996. **Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.
- _____. **Ministério da Educação**. **Secretaria de Educação Especial**. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- _____. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei brasileira

de inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2015.

- _____. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei n 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.
- CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. **Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual.** Revista do ISPV, Visau, n. 34, p. 223-331, abr. 2008.
- DECHICHI, C. **Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência.** Apresentação - Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2009. Cap. 1, p. 6-16. Disponível em:< <http://www.ead.ufu.br/file.php>. Acesso em: 30 de maio. 2023.
- IEAC – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO. **Análise do comportamento aplicada (ABA), autismo, desenvolvimento infantil, transtornos do neurodesenvolvimento. Como aplicar ABA em pacientes ou alunos com TEA.** Disponível em: <https://blog.ieac.net.br/como-aplicar-aba-em-pacientes-ou-alunos-com-tea/>. Acesso em: 15 de junho. 2023.
- KHOURY ET AL. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do espectro do autismo em condição de inclusão escolar.** Guia de orientação aos professores. São Paulo: Memnon, 2014.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1996.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1998.
- MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental.**
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo, Pioneira, 1997.

▪ **Dificuldades de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas**

Adriana Costa Lima

Maria Cleine de Oliveira

Marcos Antônio Alves Ferreira

Introdução

O texto em estudo, sobre dificuldades de aprendizagem e inteligências múltiplas, mostra, com base em pesquisas, a necessidade e a importância de se trabalhar com as potencialidades dos estudantes, a partir de suas vivências, de seus conhecimentos prévios. Isso possibilita condições e situações para uma aprendizagem satisfatória e significativa. As linhas de pesquisas falam da relevância do sistema escolar rever práticas pedagógicas que já estão ultrapassadas.

A escola, por sua vez, precisa voltar-se para a escuta dos conflitos dos seus alunos, com a visão de fazê-los avançar na aquisição do conhecimento, evitando, dessa forma, apontar seus problemas pessoais como única justificativa do fracasso escolar. Já os professores precisam refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas para não correrem o risco

de depositar no aluno toda culpa pela não aprendizagem, ignorando o contexto escolar e social em que os mesmos estão inseridos, principalmente nas escolas públicas.

Os alunos não podem ser rotulados, simplesmente, de “maus alunos”, pois há muito a ser investigado por trás das dificuldades de aprendizagem no cenário escolar. Portanto, a sala de aula não pode ser resumida a um ambiente seletivo, onde são separados “bons alunos” dos “maus alunos”, determinando, assim, o sucesso ou o fracasso de todos ali presentes. A verdade é que a escola não pode insistir na ideia de que o problema está nos alunos e que, sendo assim, só cabe a eles tentar resolver.

O sistema escolar, embora tenha realizado diversas reformas, como por exemplo, a ampliação do número de vagas, ainda não desenvolveu uma ação eficaz, capaz de solucionar o problema das dificuldades de aprendizagem das crianças. Atualmente, a tentativa de resolver as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, infelizmente, ainda é pela reprovação da série. E, segundo alguns autores, como Ciasca (2003) e Neira (2003), apesar da diminuição dos valores numéricos relacionados com reprovação e evasão, muitos alunos continuam na mesma situação: “sem condições de aprender”. Tal constatação é extremamente preocupante, visto que a aprendizagem desses alunos estará seriamente comprometida por toda sua vida.

Segundo (Gardner,1995), estudos revelam que, apesar dos diversos fatores que interferem no fracasso escolar, a maior parte das pesquisas sobre crise educacional, infelizmente, persiste em focar nas dificuldades que os estudantes têm em dominar objetivos definidos pela escola, sem, no entanto, levar em conta os meios utilizados pelos professores para alcançarem estes objetivos.

Ainda, segundo Gardner (1999), em sua teoria das inteligências múltiplas, que destaca as várias inteligências das crianças, particularmente daquelas que, no ambiente escolar, podem ser rotuladas como incapazes de aprender, todos os indivíduos são inteligentes, porém, de maneiras diferentes. Ele ressalta que as inteligências podem ser aperfeiçoadas ou não, dependendo dos estímulos que as crianças recebem, bem como do ambiente cultural no qual estão inseridas. Nessa concepção, cabe à escola proporcionar ao aluno uma formação que possibilite desenvolver seu potencial individual, permitindo e favorecendo, assim, situações de aprendizagem que contemplem a pluralidade de manifestação e de expressão do intelecto. Dessa forma, a individualidade dos alunos será considerada e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual, jamais será subestimada.

A partir dos dados apresentados surgiu o interesse em investigar como se dá a questão da Dificuldade de Aprendizagem em situações de estímulos das Inteligências

Múltiplas, gerando o seguinte questionamento: Será que situações que estimulam as Múltiplas Inteligências em crianças diagnosticadas como possuidoras de Dificuldades de Aprendizagem, podem ser uma alternativa facilitadora do acesso ao conhecimento?

O trabalho será embasado pela Teoria de Inteligências Múltiplas (Gardner, 2000), que trata do fato de que cada indivíduo possui potencialidades que se, reconhecidas e estimuladas é possível construir uma proposta diferenciada a fim de avançar com o ensino voltado para as crianças taxadas como possuidoras de alguma Dificuldade de Aprendizagem.

A pesquisa será bibliográfica, permitindo que seja possível analisar quais as possibilidades do uso da teoria para a prática pedagógica. Serão abordados temas como aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e inteligências múltiplas e suas implicações na aprendizagem.

Cada tópico do trabalho possibilita a compreensão de que, ao desenvolver práticas pedagógicas embasadas na teoria de Gardner, sobre Inteligências Múltiplas, acontece uma transformação no processo de ensino aprendizagem, produzindo avanços significativos.

Dificuldades de aprendizagem

A aprendizagem é uma característica inata do ser humano. No entanto, apresentam-se muitos desafios no processo de

adquirir o conhecimento. Por isso, não se pode deixar de olhar os aspectos pedagógicos, políticos, culturais e sociais, pois a aprendizagem é vista a partir de diversas óticas, já que acontece levando em conta as peculiaridades de cada ser humano, conforme sua cultura, a sociedade na qual está inserido e as situações que possibilitam esta aprendizagem.

O desenvolvimento acontece por meio da interação social. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento é definido, em parte, pela maturação do organismo individual. No entanto, o aprendizado surge a partir do despertar do processo interno desse desenvolvimento.

De acordo com alguns pesquisadores (Gardner, 1995; Osti, 2003 e Vygotsky, 1991), para que a aprendizagem seja real, deve ser significativa para o indivíduo que aprende exigindo por parte do educador uma avaliação desse significado. As teorias de aprendizagem trazem em seu bojo o fato de que os indivíduos são ativos no processo de construção do conhecimento, a partir de um contexto com significado.

Quadro 1 - Características de algumas das principais teorias de aprendizagem

Teoria de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sociocultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada (John Bransford & the CTGV)	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido. Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma “âncora”, que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.

Aprendizado Situado (J. Lave)	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a sequência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o insight tem origem, quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão (D. Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem-sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os corresponsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Fonte: http://www.nce.ufri.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_va_z/teorias.htm

Seguindo a linha de raciocínio de cada teoria, percebe-se que a construção do conhecimento no contexto escolar é conduzida pelas ações pedagógicas que possibilitam a valorização da individualidade e do contexto social, com

intuito de identificar as diversidades presentes no aluno, respeitando os diversos estilos e ritmos de aprendizagem possibilitando uma educação de qualidade para todos.

Outro ponto a ser levado em consideração é que a aprendizagem é uma característica inata do ser humano. Segundo Brandão(2015), ela também é: “...um processo mental ativo, tendo em vista, aquisições, por meio das quais a lembrança do conteúdo internalizado e o uso deste conhecimento fazem com que o sujeito possa dominá-lo e manipulá-lo, quando necessário”. (BRANDÃO, 2015, p. 12)

A aprendizagem tem o ensino como o sabor ou sal da terra, para estruturar, ou seja, dá sentido a educação. Dessa forma, fazendo por meio da aprendizagem trocas, conceitos, significações e construir uma dinâmica de trocas respeitadas em qualquer esfera social, participar e engajar no meio do autoconhecimento, assim construir o intelectual de cada um desde os primórdios interativos da sociedade. É ratificar o que o ensino almeja alcançar.

Assim, dissertar sobre aprendizagem é também saber identificar as dificuldades dessa aprendizagem. Desta forma, a dificuldade de aprendizagem tem como objetivo seguro e sistemático que o indivíduo tenha as respostas qualitativas para subsidiar os estudos seguintes entrelaçando conteúdos necessários para garantir continuidade de experiências concretas, práticas organizadas que estruturaram a base

continua formadora de pessoas sustentadas em valores éticos, estéticos e políticos formando um conjunto globalizado nas perspectivas do eu, do outro ou do nós.

As pesquisas informam os resultados que indicam que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas diretamente com problemas de ordem emocional, questões de saúde física, ambiente familiar desestruturado, condições difíceis de vida, fracasso social e fatores culturais.

De acordo com Abreu (2022):

O processo de aprendizagem se dará quando houver interação entre si e o professor, sendo ele o mediador desse processo. As crianças, para ampliar seus conhecimentos, precisam da ajuda de um adulto. Portanto o professor tem a responsabilidade de atuar como mediador dessa aprendizagem, por estar integrado e capacitado para esta função. Incluindo também a família nesse processo como estimuladora e incentivadora do aprendizado. (ABREU, 2022, p.21 e 22)

Constatamos, assim, que a família tem seu papel fundamental no processo de aprendizagem dos filhos, pois seu estímulo e incentivo corrobora com o êxito dos mesmos em sua vida escolar.

Nestas últimas décadas a educação tem sofrido transformações para chegar até o aluno e dar suporte para suas dificuldades de aprendizagem por meio de estudos, pesquisas e uma legislação mais abrangente. Vale ressaltar

que a aprendizagem é um processo que acontece de maneira consecutiva. A criança aprende através dos contatos com os objetos, o ambiente e as outras crianças e adultos, dando início a um crescimento intelectual.

Durante o processo de ensino aprendizagem, o professor é o mediador de conhecimentos. É ele que estabelece interação entre o aprendiz e a criança, pois, nesse sentido, a criança precisa do adulto para expandir seus conhecimentos. A família também faz parte desse processo, no sentido que é ela que estimula, incentiva e proporciona a aprendizagem dos mesmos. (ABREU, 2022)

E somente durante o processo de ensino é que se percebe as dificuldades de aprendizagem do indivíduo e estas dificuldades podem ter várias causas e se manifestam de diferentes maneiras.

Algumas das dificuldades mais comuns incluem:

Dislexia: dificuldade na leitura, escrita e compreensão de textos; *discalculia*: dificuldade em realizar cálculos matemáticos e entender conceitos numéricos; *disortografia*: dificuldade em escrever corretamente, incluindo ortografia, pontuação e gramática; *transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)*: dificuldade em manter a atenção e concentração em tarefas específicas; (OLIVEIRA, 2017).

Além das dificuldades de aprendizagem causadas pelo:

Transtorno do espectro autista (TEA): dificuldade na comunicação social, interação e comportamento; *transtorno de processamento sensorial*: dificuldade em processar informações sensoriais, como luz, toque e cheiro; *transtorno de ansiedade e depressão*: dificuldade em lidar com as emoções e ansiedade excessiva; *transtornos de aprendizagem não-verbal*: dificuldade em compreender informações visuais e espaciais; e o *transtornos de linguagem*: dificuldade em compreender ou expressar linguagem.(MATOS, 2019)

É importante ressaltar que cada indivíduo é único e pode apresentar uma combinação de dificuldades de aprendizagem. O diagnóstico precoce e o tratamento adequado podem ajudar a minimizar os efeitos dessas dificuldades e a maximizar o potencial de aprendizagem.

Inteligências múltiplas

Gardner (2000) defende em sua teoria a pluralidade do intelecto, por acreditar que todo indivíduo sofre influência da cultura. Sendo que, a inteligência não depende somente do indivíduo, mas de seus valores e crenças.

Gardner (1999) define inteligência como:

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo.

De acordo com o autor não existem habilidades gerais, portanto, não é possível medi-la através de testes utilizando papel e lápis. Foi a partir de uma investigação exaustiva sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas do ser humano, que Howard Gardner criou a Teoria das Inteligências Múltiplas. Conforme está escrito em seu livro *Estruturas da Mente* publicado em 1983, existem sete inteligências básicas. São elas: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Mais adiante, ele acrescentou a inteligência Naturalista. O estudo apresentado produziu mudanças substanciais na educação e na concepção de inteligência dos anos 1990.

Cada inteligência possui características específicas que as distingue uma das outras. Segundo Gardner (1995), todos possuem diferentes inteligências, sendo que a que vai se destacar é que for mais estimulada ao longo da vida.

Quadro 2 - Características das Inteligências Múltiplas

Tipo de Inteligência	Características
Linguística ou verbal	Se refere não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos. Assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.
Lógico-matemática	É voltada para conclusões baseadas na razão, e descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica

Espacial	Está ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.
Sonora ou musical	Permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.
Corporal-cinestésica	Diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.
Interpessoal	Reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
Intrapessoal	Refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.
Naturalista	Se manifesta em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras; uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.

Fonte: Gardner, 1995, p. 22.

A Inteligência Naturalista foi apresentada por último. Em uma entrevista no Brasil, ao Jornal da Tarde em 1996, o pesquisador responde “Eu agora, na verdade falo sobre oito tipos de inteligência. A oitava inteligência tem a ver com

o mundo natural: ser capaz de entender diferenças entre diversos tipos de plantas, de animais. Todos nós as temos em nosso cérebro”. (Entrevista cedida a Maísa Lacerda Nazário, Jornal da Tarde, 1996).

Apesar de serem independentes entre si, elas inteligências se interligam. Cada indivíduo possui em diferentes níveis cada uma destas inteligências, no entanto, seu desenvolvimento vai depender do estímulo recebido.

■ Contribuição das inteligências múltiplas de Gardner em sala de aula

A Teoria de Gardner procura explicar os diversos fatores relacionados ao déficit de aprendizagem e de alto desempenho de algumas pessoas em determinadas áreas do conhecimento. Segundo Antunes (2006), “A teoria de Gardner mudou de forma significativa o conceito de escola e de aula e abriu novas luzes sobre as competências humanas [...]” (ANTUNES, 2006, p. 22). A teoria contribuiu para uma nova reflexão sobre avaliação, principalmente quando diz respeito a avaliação tradicional, baseada no domínio dos conceitos escolares. Não tinha sentido mais rotular um aluno como sendo mais inteligente do que o outro.

O ensino por muitos anos esteve centrado na pessoa do professor que era visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um mero receptor. O foco a partir desta concepção era o ensino e não a aprendizagem. Generalizando o ensino a partir de um resultado de um pequeno grupo de alunos.

Com o surgimento dos estudos de Gardner sobre inteligência o papel do professor mudou, permitindo que se torne um estimulador de inteligências. Surge então, um novo modo de ensinar, onde está presente claramente a diferença entre inteligência e conhecimento.

Para Antunes (2012):

[...] a nova escola é a que assume o papel de “central estimuladora da inteligência.” Se a criança já não precisa ir à escola para simplesmente aprender, ela necessita da escolaridade para “aprender a aprender”, desenvolver suas habilidades e estimular suas inteligências. O professor não perde espaço nesse novo conceito de escola. Ao contrário, transforma a sua na mais importante das profissões, por sua missão de estimulador da inteligência e agente orientador da felicidade. Perdeu seu espaço, isto sim, a escola e, portanto, os professores que são simplesmente agentes transmissores de informações. (ANTUNES, 2012, p.13)

Sendo assim, é necessário que a escola conheça a respeito da teoria das inteligências múltiplas e como ela contribui para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao conhecê-la é possível valorizar as variadas inteligências de cada aluno, despertando o desejo pelo saber, reconhecendo que é capaz de aprender apesar de ainda existir dificuldades em algumas disciplinas específicas.

Antunes (2012, p. 97) afirma que:

Em síntese, o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para

que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou quem sabe, criar “produtos” válidos para seu tempo e sua cultura.

Desta forma, os professores devem buscar desenvolver novas metodologias que incluam o maior número de alunos, valorizando o contexto histórico-social e suas inteligências afloradas. Devem ainda buscarem elaborar atividades que estimulem o desenvolvimento dos alunos nas áreas em que apresentam maior dificuldade.

Considerações finais

Como já descrito nesse artigoé importante ressaltar o pioneirismo e assertividade de Howard Gardner ao propor e detalhar as Inteligência Múltiplas em suaimportanteobra Estruturas da Mente - a Teoria das Inteligências Múltiplas (1995).

Esses estudos buscam apresentar alternativas para a dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Em suma, relata, em seus primeiros estudos, que há sete maneiras diferentes de receber o conhecimento, ou seja, sete tipos de inteligências múltiplas, e na sequência oito tipos. Como relatado na obra, são estas: inteligência lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal, espacial e musical; e a oitava: naturalista

Nesta perspectiva, é importante, que na medida do possível, o professor possa disponibilizar um mesmo conteúdo utilizando estratégias pedagógicas diferentes. Inspirados em Gardner (1995) e nos estudiosos subsequentes, acredita-se que ao ser oferecido ao aluno linguagens diferentes, aumentam as chances da apreensão e compreensão de um aprendizado por estudantes com características diferentes.

Há alunos que se interessam por músicas, outros por jogos lógicos, e, até mesmo, aqueles que preferem a metodologia mais tradicional. Desta forma, pode-se inferir que a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas pode contribuir para o aumento das chances de sucesso e enfrentamento efetivo das eventuais dificuldades de aprendizagem.

Em face do material estudado fica aqui uma reflexão: A aplicação de estratégias voltadas para as especificidades das inteligências múltiplas deve ser tratada somente na perspectiva das dificuldades de aprendizagem? Ou a teoria das inteligências múltiplas deve ser considerada em todo o planejamento escolar, ou, até mesmo, permanentemente no currículo? Os avanços preconizados pela nova Base Nacional Curricular já contemplam essas importantes demandas?

Por fim, pode-se perceber que aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, compreender, dentro do contexto da sala de aula,

que sua identidade pessoal e relação através da interação entre as pessoas são também movidas pelas estratégias usadas pelos professores através do entendimento das inteligências múltiplas.

Referências

- ABREU, Silvia Leticia Martins de; SANTANA, Cleoneide Arruda Barroso. A contação de história no processo de ensino e aprendizagem. IN: ABREU, S. L. M. de; DEL VECCHIO, R. C.; SILVA, S. N. A. da. **Práticas Empreendedoras na Educação** - É fundamental considerar a educação como um espaço de inovação e criatividade. V. 1. Fortaleza: Editora 3S Consultoria, 2022.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: introdução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- ANTUNES, Celso. **As Inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BRANDÃO, Leticia Peixoto Moraes. **Dislexia: Características e Intervenções. Especialização em Educação Especial e Inclusiva**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201671.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.
- BRANDÃO. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CIASCA, Sylvia M. (2003). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do psicólogo.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os**

- princípios básicos para a nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
 - GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.
 - MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Revista Psicopedagogia.** Vol.36, Nº 109. *versão impressa* ISSN 0103-8486. São Paulo jan./abr. 2019.
 - NEIRA, Marcos G. **Educação Física: desenvolvendo competências.** São Paulo, Phorte, 2003
 - OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar.** São Paulo: Global, 2003.
 - OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância de Analisar as Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar – Dislexia, Disgrafia, Disortográfica, Discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 492-521, 2017. ISSN:2448-0959.
 - OSTI, Andréa. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
 - VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

▪ Dislexia e a intervenção dos educadores nas práticas escolares

Isabel Amélia Pinheiro Maciel

Maria Edilene Silva Oliveira

Maria Iracilda Braulino Lopes

1. Introdução

Um dos temas associados à dislexia é o distúrbio ou transtorno de aprendizagem nas áreas da matemática, da leitura, da escrita e da ortografia. Para algumas pessoas, a dislexia tem relação apenas com as trocas de letras ou palavras; para outros, a demora no processo de aprendizagem é considerada uma forma de transtorno de aprendizagem, mas vale ressaltar que isso é apenas um aspecto da dislexia.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), “a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula e atinge entre 5% e 17% da população mundial.” (BRASIL, 2023).

É constante se deparar com o pensamento de que a dislexia é o resultado de desatenção ou desmotivação que o

aluno possa vir a sofrer na escola, ou até mesmo por uma má alfabetização no período dos primeiros anos de vida no ambiente escolar. Na verdade, ela é uma condição hereditária com alteração genética, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Todavia, ser disléxico não significa que ele seja intelectualmente menos inteligente que os outros alunos, pois as pessoas que possuem essa comorbidade apresentam grandes habilidades em outras áreas, como nas artes, nos esportes, na física, etc. Porém, é importante citar que isso não faz de cada um deles um gênio, como Thomas Edison, Albert Einstein, Charles Darwin, entre outros.

Outrossim, a dislexia deve ser diagnosticada cedo e por uma equipe multidisciplinar qualificada. Quanto mais cedo diagnosticar, mais rápido o disléxico terá condições de um acompanhamento mais efetivo.

Diante do que foi apresentado inicialmente, surgiu um questionamento: quais as dificuldades dos professores em lidar com os alunos que possuem esse transtorno de aprendizagem? Por este motivo deu-se início a esta pesquisa acadêmica, a fim de tentar condensar os conceitos básicos da dislexia e suas relações com a educação.

O passo inicial é mudar as perspectivas em relação à dislexia. Por isso é necessário compreender de forma clara e precisa o que é e quais as suas causas. Desta forma, julgamos

conveniente investigar este problema, tornando-o objeto deste trabalho, procurando responder a seguinte pergunta: como o professor consegue lidar com a dislexia em sala de aula? Ao tentar responder à pergunta, deve-se levar em conta tanto aspectos positivos, como os negativos, verificando como a dislexia se desenvolve.

O trabalho é fruto das pesquisas realizadas, voltadas ao interesse em buscar um direcionamento profissional na prática pedagógica. Socialmente, esta pesquisa se justifica em orientar o professor a identificar a dislexia, delineando seu conceito nos dias atuais, bem como não a confundir com as dificuldades naturais que um aluno “comum” possa encontrar para ser alfabetizado e/ou letrado. Sua finalidade é orientar o professor para que este saiba a maneira correta de agir em sala de aula e que possa ser coerente ao se deparar com discentes que apresentem verdadeiramente este distúrbio de aprendizagem.

Como objetivo geral, pretende-se ampliar as discussões a respeito da dislexia nas instituições educacionais e no trabalho efetivo dos educadores, servindo como subsídio ao docente do Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos são: identificar os conceitos clínicos e educacionais da dislexia; expor as principais causas do aparecimento da dislexia; orientar os leitores sobre as medidas adequadas para tratamento médico e pedagógico.

Este trabalho traz como metodologia utilizada a pesquisa bibliográfica, valendo-se de autores que abordam sobre o tema, sites acadêmicos e institucionais. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já existente, composto de livros e artigos científicos.

Por fim, espera-se que as informações que aparecem neste trabalho possam esclarecer dúvidas sobre o assunto abordado, e que não esqueçam que o disléxico tem uma dificuldade e não uma impossibilidade, e que, se for devidamente acompanhado, irá paulatinamente superar e/ou contornar suas dificuldades.

2. Dislexia e seus desafios

O crescimento do entendimento do que seja dislexia é resultado do trabalho cooperativo de vários pesquisadores renomados, que se têm doado em persistentes estudos sobre o assunto. De acordo com ZLUCZYNSKI (2002), ao longo desse período, em que pesquisas foram feitas, o desencontro de opiniões sobre os conceitos de dislexia acabou por classificar mais de cem nomes para indicar essas dificuldades de aprendizado, levando a cerca de 40 diferentes definições, porém nenhuma delas tenha sido universalmente aceita.

Segundo Rodrigues e Ciasca (2016) no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), a dislexia é denominada de “Transtorno do Neurodesenvolvimento”,

sendo referida como “Transtorno Específico de Aprendizagem”. E para se identificar no diagnóstico, se o aluno tem ou não dislexia, se requer perceber se ele tem pelo menos um dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço.
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido.
3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;
4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 88).

Vale ressaltar que, o fato de criança ter um ou mais desses sintomas citados acima, não significa que ela tenha dislexia, pois estes sintomas podem ser reflexo de variados fatores, o que inclui síndromes neurológicas diversas, deficiência (intelectual e sensorial, por exemplo), transtornos psiquiátricos, problemas emocionais, assim como fatores de ordem socioambiental (por exemplo: pedagógico) (RODRIGUES; CIASCA, 2016)

Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem, da escrita, em leitura e soletração, em linguagem tanto expressiva quanto receptiva, em cálculos matemáticos, bem como, na linguagem corporal e social. Assim, citar que a criança é desmotivada, ou desinteressada, ou até que não

se esforça ou não tem força vontade, não a classifica como uma criança disléxica, pois não se pode esquecer os fatores externos que a levam a agir dessa forma.

Segundo Dr. Samuel Orton (2001), neurologista americano, dislexia é:

Uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um (ou seja, a cada três meninos que nascem com dislexia, apenas uma menina nasce disléxica) (ORTON, 2001 p.21)

A Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2011) cita que a dislexia pode ser diagnosticada em diversos tipos. Dissertaremos aqui, de acordo com o Instituto Paranaense de Terapia Cognitiva, em destaque, três tipos: a dislexia visual, a auditiva e a mista:

Dislexia Auditiva ou Disfonética: É o tipo mais comum atualmente. Nesses casos, o paciente apresenta dificuldade na diferenciação, análise e nomeação de sons na fala, impactando também na nomeação de rimas e séries. A principal característica deste subtipo é a dificuldade da integração grafema (letra) - fonema

(som). Sendo assim, o ato de soletrar é algo que o paciente tem extrema dificuldade, justamente por não conseguir separar as palavras em sílabas. Outro ponto é a dificuldade de diferenciar letras e palavras que tenham sons semelhantes. Isso porque, em grande parte dos casos, o paciente não percebe que os sons iniciais e finais de certas palavras são iguais, trocando a ordem das consoantes e confundindo dígrafos. Ademais, podem apresentar problemas na memória auditiva. Como consequência, tendem a escrever muito devagar e podem rasurar o texto várias vezes, devido à sua insegurança em soletrar as palavras. (IPTC, 2023)

Esse tipo de dislexia afeta o processo cognitivo relacionado aos fonemas (sons) como os grafemas (letras) na formação das palavras. Quando lemos vemos e ouvimos. A visualização pressupõe o “ouvir” dos grafemas, isto é, a capacidade de simbolizar e de codificar a informação. Durante a leitura acontecem aquisições auditivas muito importantes, tais como: a silabação e a soletração, a questão da fonologia e a função auditiva de uma criança que é um processo básico de informação.

Dislexia Visual ou Diseidética: os pacientes com dislexia visual demonstram ter dificuldade em tarefas que envolvam percepção e discriminação visual. Dessa forma, não conseguem discriminar muito bem os tamanhos e formas das coisas, causando confusão também em grupos de letras e na dificuldade em transformar letras em sons.

Uma manifestação bastante comum, por exemplo, é trocar o /b/ por /d/. Isso se dá por terem dificuldade

em diferenciar palavras e letras que sejam visualmente parecidas.

Assim, a escrita tende a ser inconstante, apresentando letras de tamanhos diferentes, omissões, rotações, inversões, sendo as emendas e as rasuras frequentes. (IPTC, 2023)

Já nesse tipo de dislexia percebe-se que o dislético quando olha as letras não as reconhecem como letras, pois ele não consegue identificar seu tamanho, forma, linhas retas ou curvas, ângulos, vertical ou horizontal, entre outros. A leitura acaba acontecendo da identificação das letras a síntese das sílabas (audição). Exemplo: Lê-se “SOL” e escreve “LOS”.

Dislexia Mista ou Visuoauditiva: a dislexia mista é a presença de mais de um tipo de dislexia, provocando praticamente quase a total incapacidade para a leitura. Dessa maneira, a dificuldade dos pacientes se dá tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas. (IPTC, 2023)

Como cita Rotta (2006) as crianças que possuem a dislexia mista exibem problemas para atuar não só com a rota fonológica, mas também, a lexical. Assim, as situações demasiadamente fáceis ou difíceis são caminhos para o desinteresse e para a distração. No processo de aprendizagem é importante que se tenha o ingrediente lúdico e emocional necessário, o qual é base de todo o sucesso. E este sucesso na aprendizagem está intimamente ligado à superação de obstáculos nela contidos e a motivação é peça fundamental para que isso aconteça.

2.1. A dislexia como distúrbio de aprendizagem

Hoje, se sabe que na dislexia de evolução a desordem de linguagem não impede a aquisição de sentido por meio das palavras escritas; ela causa uma dificuldade na aquisição ou automação da linguagem escrita, podendo apresentar níveis variados dessa dificuldade.

A definição utilizada atualmente nas pesquisas de neuroanatomia e neuropsicologia e adotada pela ABD (Associação Brasileira de Dislexia), é a da Internacional Dislexia Association, elaborada no Comitê de Abril de 1994, com base nas anteriores, como cita Almeida *apud* IDA (1994) é a seguinte:

A dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem com frequência, incluídos aí os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar (ALMEIDA *apud* IDA, 1994, p.1).

O fato da dislexia apresentar muitas formas e variados sintomas que se combinam de modos diferentes em cada indivíduo, falamos de uma dificuldade que é mais facilmente

descrita do que denominada. Existem dezenas de termos utilizados para denominar o mesmo distúrbio, e inclusive termos que foram usados para descrever alguns dos sintomas associados, mas que acabaram sendo confundidos com os próprios distúrbios, como, por exemplo: hiperatividade, atenção seletiva, disfunção cerebral mínima, lesão cerebral mínima, desordem de aprendizagem, dificuldade específica de aprendizagem, alexia e agrafia (os indivíduos adultos não leem, não escrevem, nem copiam, nem repetem palavras, mas conseguem repetir sons e letras, são quase iletrados) e outros.

No Brasil, como em muitos países, foi adotado o termo dislexia. E para maior entendimento deste termo foi realizado uma análise. Ao desmembrar a palavra, de imediato se têm a primeira noção básica do que vem a ser dislexia. A palavra dislexia quando desmembrada, de imediato, teremos a primeira noção básica do que ela vem a ser. Segundo Menezes (2001), “de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, a definição vem do grego e do latim: “dis”, de distúrbio, e “lexia”, de linguagem.” (MENEZES, 2001, p. 1)

Embora etimologicamente DISLEXIA seja traduzida do latim e do grego como distúrbio de linguagem, esse termo foi adotado para denominar um distúrbio específico na aquisição da leitura e escrita. Vale ressaltar que, nem sempre, ao menor sinal de dificuldade que a criança tenha nessa área, ela deva ser classificada como disléxica. As observações de alguns

sintomas remetem ao que é chamado de “quadro de risco”, e deve ser confirmado mediante uma avaliação adequada.

2.2. O papel do professor em relação ao aluno com dificuldades de aprendizagem

A frequência entre os docentes de comentários nos quais é enfatizado que o aluno não aprende, não se interessa, é indisciplinado, entre outros adjetivos, é enorme. Isso cria aos professores dos anos subsequentes uma espécie de barreiras contra determinados discentes. Enquanto a história ou os rótulos atribuídos a um indivíduo chegar antes dele próprio, e essas informações predominar, continuará o aluno repetindo seu grau de aprendizagem com dificuldades.

Desta forma, o papel do professor é altamente relevante para o sucesso ou o fracasso do aluno disléxico. Rodrigues e Silveira (2008, p. 5) cita que:

O papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber se isso não acontecer este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada aluno. (RODRIGUES E SILVEIRA, 2008, p. 5)

Contudo, Rodrigues e Silveira (2008) reafirmam e alertam que a falta de capacitação dos profissionais da educação ainda é um grande problema, contribuindo para o baixo rendimento do aluno:

Devido à falta de formação do professor na graduação,

ele ainda não está preparado para detectar estes problemas. [...], por isso os professores devem especializar-se para que este aluno não sofra tanta discriminação na vida escolar, uma vez que este ainda não recebe um acompanhamento adequado para superar esta dificuldade (RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p.3)

Quando o professor investiga, ele observa, faz anotações, olha, observa novamente com mais atenção, tira suas conclusões e se depois disso ele age, os resultados mudarão. É essa ação que o diferenciara dos demais e o tornará peça fundamental no aprendizado dos seus discentes.

A rotina corrida do docente e a tendência em colocar a culpa muitas vezes no próprio aluno, o faz se acomodar e não buscar capacitações necessárias, nem metodologias diferentes e eficientes para aplicar com os alunos que apresentam possíveis sintomas de dislexia ou qualquer que seja suas dificuldades de aprendizagem.

Segundo Abreu (2022):

[...] a didática, dentro do processo de ensino deve ser a responsável por realizar a aprendizagem do estudante de forma eficaz. O professor, agente de mudança nesse processo, precisa ter a compreensão de que a forma como deve transmitir todo conhecimento que tem ao aluno precisa ser efetivo, ou seja, fazer sentido para ele, a fim de tornar a aprendizagem realmente possível. (ABREU, 2022, p. 101)

Muitas vezes por não conhecer mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem torna-se difícil aplicar em sala de aula sua didática corretamente; o objetivo não é alcançado e acaba-se rotulando o aluno com deficiência seja ela qual for. No entanto, é preciso visualizar as especificidades de cada um, levando em conta que todo ser humano é capaz de aprender.

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem-sucedidos na escola, e o que eles precisam é de formas diferentes de ensino, e para que os professores devam ser positivos e construtivos, precisam reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e assim sempre valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes.

Receber alunos com dislexia nas nossas salas de aula, sem que se queira modificar em nada o que fazíamos até então, significa contribuir para o seu insucesso escolar, com a agravante de um quadro futuro, de insatisfações e ansiedades, que por certo começará a existir, na medida em que a sua aprendizagem irá se mostrar visivelmente defasada em relação aos demais alunos da sua faixa etária e/ou sala de aula.

2.3. A dislexia e suas implicações na vida escolar e adulta

A neurologista Maristela Costa, do Hospital do Coração (HCor), disserta que dislexia consiste em um transtorno

congenito e hereditário da decodificação da linguagem que compromete a capacidade de escrever e ler corretamente do indivíduo e está presente em cerca de 15% da população brasileira. “Em maior ou menor grau, pessoas disléxicas basicamente não conseguem associar fonemas às letras que o representam na escrita”, explica a neurologista. Um fato que chama a atenção e é destacado pela especialista é que: “Nos casos em que a dislexia se manifesta de maneira mais sutil, ela pode não ser identificada na fase escolar. Assim, ela passa a gerar dificuldades na vida adulta, já que interfere na leitura e interpretação correta de documentos, livros e apostilas, por exemplo”, explica.

A dislexia pode trazer consequências para autoestima e segurança social do indivíduo, haja vista que a linguagem é um dos cartões de visita do ser humano. Trocar letras, ou não conseguir concatenar a escrita de uma frase, pode trazer consequências indesejadas para vida escolar, e, até mesmo, desencadear episódios de *bullying* o que demanda uma sensível atenção da equipe escolar. Há também os momentos de prova ou elaboração de redações. Como identificar a dislexia e não confundi-lá com outros transtornos globais de aprendizagem? Como distinguir de situações de desatenção, indisciplina ou mesmo preguiça de realizar uma atividade com esmero? Todas essas situações também se configuram em um grande desafio para o professor no cotidiano da sala de aula e em outros espaços pedagógicos. (SONSIN, 2017)

Com base no exposto pela neurologista Maristela Costa do Hospital do Coração (HCor), durante a vida adulta, a mera escrita de uma mensagem de texto na internet, a leitura e interpretação de um contrato ou até mesmo de uma receita médica, situações cotidianas e aparentemente simples/automáticas, para a maioria das pessoas, podem se tornar um grande desafio para o disléxico.

Pode-se inferir, portanto, que a dislexia tem até mesmo o condão de alterar o potencial de aprovação ou reprovação em entrevistas de emprego e até na qualidade da participação do candidato em seleções e concursos público. Estes fatos podem repercutir em sua vida financeira e estabilidade emocional. Deixamos aqui a reflexão: como um disléxico pode ser avaliado em uma redação de ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou em um texto dissertativo de uma seleção ou concurso? Nossos sistemas de ensino e de inserção para o trabalho e emprego estão preparados para a garantir a isonomia nessas situações específicas?

3. Metodologias e intervenções pedagógicas

Para os professores é muito difícil desenvolver um método, pois quase todos trabalham de forma padrão com todos os alunos, sendo ele disléxico ou não. Devido ao pouco tempo para as inúmeras demandas do cotidiano escolar, e aulas a serem ministradas, às vezes, o professor deixa passar despercebido, e por não ter preparo para receber esse aluno

com dislexia, não encontra forma de trabalhar com o aluno disléxico de modo a atenuar as dificuldades de aprendizagem oriundas do transtorno.

Valett (1977) propôs algumas atividades relevantes a serem realizadas em sala de aula em colaboração ao tratamento da dislexia, tais como:

- Imitar ações: sentar, levantar, tocar o nariz, etc.
- Imitar sons: de animais, dos mais simples ao mais complexos
- Realizar ditado mudo: apresentar gravuras e pedir que a criança escreva as palavras correspondentes;
- Promover jogos ativos e marchas rítmicas: incluir sons;
- Analisar palavras foneticamente: identificar palavras através de sons vocálicos ou consonantais;
- Trabalhar com rimas: cantigas infantis, recitar rimas e poesias; etc.;
- Contar histórias em rodízio: o professor inicia e os demais alunos continuam um a um;
- Envolver os alunos em atividades complexas: confecção de murais artísticos, encenação de peças teatrais, entre outros;
- Trabalhar com histórias em quadrinhos: os alunos poderão elaborar histórias orais e escritas sequencialmente através de recortes de revistas ou desenhos próprios;
- Realizar em sequência jogos de quebra-cabeça;
- Escrever e copiar palavras soletradas de memória, através de palavras cruzadas;

- Desenhos e pinturas sugestionados ou livres.

É necessário valorizar todo o esforço e interesse demonstrado pelo educando, respeitando seu ritmo, pois o disléxico necessita de mais tempo para pensar e entender o que é para ser feito. Para isso, o professor necessita ter paciência e força de vontade ajudando este aluno, pois não existe um método específico de alfabetizar os mesmos.

Vale ressaltar que o professor deve estar atento para que a criança disléxica não seja discriminada pelos demais colegas de sala. Se for necessário, de forma coerente, deve ser passada informações sobre o distúrbio do educando para a classe como um todo; sempre com a devida precaução de não expor o aluno, para não o colocar em situação constrangedora perante aos demais. Buscar sempre o incluir em todas as atividades, fazendo com que contribua com o que tiver de melhor.

Considerações finais

Um dos problemas detectados em sala de aula que interfere na aprendizagem é a dislexia. Ela é bem mais do que um simples distúrbio, poderíamos dizer que é um universo complexo e contraditório que envolve aspectos socioculturais; educacionais e neuropsicológicos. A pessoa com dislexia apresenta dificuldades de aprendizagem que pode afetá-la não somente na linguagem oral, escrita e matemática, mas como

também em sua totalidade. A pessoa sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com que os outros esperam dela.

O diagnóstico precoce e apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias de intervenções pedagógicas e tratamento adequados. É importante que a criança disléxica e as pessoas a cargo da sua educação conheçam seus pontos fortes e suas áreas de dificuldade, a forma como aprende e como poderia compensar suas áreas deficitárias.

É perceptível que muitos educadores não possuem ou possuem pouco conhecimento sobre a dislexia, e esse fator dificulta um diagnóstico mais rápido para um possível encaminhamento. Com isso, muitas vezes, passa despercebido durante o período de alfabetização desse aluno, causando assim grandes traumas para ele. A identificação da dislexia é essencial no processo educativo, os professores precisam ter aptidões que os tornem capazes de identificar essa dificuldade em seus alunos, assim como a melhor maneira de adaptar o planejamento pedagógico as necessidades destes.

Por fim, percebemos que a dislexia faz com que a criança que tem esse distúrbio apresente dificuldades de aprendizagem, isso está enraizado em sua história de vida, e é onde está constituído o seu desenvolvimento, o seu modo de sentir, pensar, agir, interagir com o mundo e aprender,

cabendo a toda equipe escolar e multidisciplinar mediar e tornar significativa esta aprendizagem na vida dos seus alunos.

Referências

- ABREU, Silvia Leticia Martins de; e LIMA, Valderlândia da Silva. A competência pedagógica x docência universitária: desafios existentes em sala de aula – do docente ao discente. IN:
- ABREU, S. L. M. de; DEL VECCHIO, R. C.; SILVA, S. N. A. da. **Práticas Empreendedoras na Educação** - É fundamental considerar a educação como um espaço de inovação e criatividade. V. 1. Fortaleza: Editora 3S Consultoria, 2022.
- ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Dislexia**. *International Dyslexia Association – IDA*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos>. Acesso em 12 jun. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Aristides Volpato Cordioli (Tradutor) *et al.* 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Associação Brasileira de Dislexia**. Dislexia - Definição, Sinais e Avaliação. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/> Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Associação Brasileira de Dislexia**. Comissão assegura direito de aprender. MACHADO, Maria Clara. Disponível em: [dislexia - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://dislexia-mec.gov.br). Brasília: MEC/ABD. Acesso em: 10 jun. 2023.
- COGAN, P. **O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas**. Bruxelas: DITT, 2002.
- HCOR, **ASSOCIAÇÃO BENEFICIENTE SÍRIA**. Disponível em: <https://www.hcor.com.br/imprensa/noticias/problemas-de-concentracao-e-aprendizado-na-vida-adulta-podem-ter-relacao-com-disturbios-neurologicos-nao-diagnosticados-na-infancia>. Acesso em 12 jun. 2023.

- IPTC, Instituto Paranaense de Terapia Cognitiva. **Tipos de dislexia**: conheça todos eles. Disponível em: Tipos de Dislexia: Saiba Quais São e Como Tratar! (iptc.net.br). Acesso em: 12 de junho de 2023.
- LUCZYNSKI, Zeneide Bittencourt. **Dislexia**: Você Sabe o Que é? Curitiba: Editora: Curitiba, 2002.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete dislexia. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/dislexia/>>. Acesso em 12 julho, 2023.
- ORTON, T Samuel. In: NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
- RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola**: identificação e possibilidades de intervenção. Disponível em: 10.pdf (bvsalud.org) . Acesso em: 12, julho de 2023.
- RODRIGUES, Maria Zita; SILVEIRA, Leila. Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental. 24 abr. 2008. Disponível em: [http://www.webartigos.com.artigos55511dislexia-disturbio-de-aprendizagem-daleiturae-escrita-no-ensino-fundamentalpagina1.html](http://www.webartigos.com/artigos55511dislexia-disturbio-de-aprendizagem-daleiturae-escrita-no-ensino-fundamentalpagina1.html). Acesso em: 12 de julho, 2023.
- ROTTA, Newra Tellecha [*et al.*] **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006
- SONSIN, Juliana. **Os impactos psicológicos da dislexia**. Disponível em: <https://www.telavita.com.br/>, Acesso em: 12 de julho, 2023.
- VALETT R. E. **Tratamento de distúrbios da aprendizagem. Manual de Programas Psicoeducacionais**. São Paulo: EDUSP; 1977.

▪ Favorecendo a aprendizagem ativa: principais estratégias metodológicas

Alessandra Mendes Gaspar

Introdução

O presente artigo visa apresentar as metodologias ativas na prática, apontando as principais estratégias metodológicas que podem beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário discutir, ainda que brevemente, o aprendizado ativo. Nesse sentido, apresenta os debates em torno dos modos de aprender dos alunos e da importância da compreensão de tal debate para que seja possível desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as diversidades de maneiras de aprender que os alunos podem apresentar.

Justifica-se a importância do texto pela necessidade crescente de discutir maneiras de tornar a aprendizagem mais efetiva. As metodologias ativas surgem, nessa perspectiva, como possibilidade de tornar as práticas mais significativas e colaborativas ao apresentar uma visão de aprendizado ativo.

O Aprendizado Ativo

Entender as diversas formas de aprender favorece o docente na medida em que é ele que irá identificar as diferentes maneiras com que o aluno consegue absorver o conteúdo e, identificando isso, conseguir aplicar a metodologia adequada ao perfil do aluno. Dito isso, a escola tem sido vista como um espaço privilegiado para o processo de aprendizagem, no entanto, na prática as ações exaltadas neste espaço para promover ensino ainda têm sido bem restrita. Assunção e Nascimento (2019) elencam ações como: memorização, repetição, resolução de exercícios; para além da própria avaliação como método central e terminal executado para saber se o aluno de fato conseguiu aprender.

Essas práticas ao serem aferidas por meio de avaliações de desempenho, principalmente no que diz respeito aos níveis de educação básica, vêm demonstrando níveis baixos de desempenho de aprendizagem. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem mostrado que dos brasileiros no terceiro do Ensino Médio apenas 1,6%, demonstraram níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, considerados dentro do nível do esperado, e em matemática somente 4,52% dos estudantes atingiram nível sete na escala de proficiência pelo MEC (BRASIL, 2018).

Pode-se concluir com essas avaliações que enquanto os alunos que se encontram no final do ensino fundamental

estão parados no que tange a habilidade de aprender matérias como Língua Portuguesa e Matemática, os do ensino médio simplesmente estão em situação de retrocesso.

Para Souza et al. (2012) esses alunos podem simplesmente não estarem compreendendo uma linguagem mais científica, o que caberia a essas avaliações também medirem tais habilidades. Assunção e Nascimento (2019) complementam ao discurso a ideia de que esses alunos estão sem interesse; o que leva a crer que esse pode ser um fator determinante para que o processo de aprendizagem seja inconclusivo e que os níveis de avaliação proposta pelo MEC sejam tão abaixo do que se espera.

Dessa forma, apresenta-se nas últimas décadas uma nova problemática que se expressa na pergunta: este aluno de fato está aprendendo? Isso se dá muito porque o discente tem sido colocado no centro da discussão pedagógica, não cabendo mais a ideia de que o professor e o método de ensino são protagonistas irretocáveis deste cenário, essa ideia fica obsoleta e ligada a hipótese de que o aluno não pode ser um agente transformador de sua jornada e está ali apenas para receber sem grandes questionamentos o que é passado.

A pergunta “se o aluno de fato está conseguindo aprender” não tem sido frequente nas salas de aulas, ao que Assunção e Nascimento (2019) alcunha de “ausência de reciprocidade”, é preciso que haja um ponto de partida em

comum entre professor e aluno e a compreensão clara de que aprender e conhecer são processos sociais abastecidos de significados culturais. (KOLB, 1984)

É fato que pode haver dificuldades neste percurso e que os alunos vez ou outra não consigam obter sucesso no processo de aprender ou possam enfrentar grandes barreiras que podem parecer intransponíveis, mas é preciso sobretudo entender que são múltiplas as formas de aprender, identificá-las e tomar conhecimento sobre, pode levar ao desenvolvimento de táticas que sejam mais eficientes no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Lopes (2002) fica claro que existem variadas maneiras de se aprender, cada indivíduo organiza à sua maneira as informações que recebeu e isso impacta diretamente nas diferenças do processo de aprendizagem e essa diferença pode ser até mesmo circunstancial. Já Kolb (1984) a aprendizagem está diretamente atrelada ao meio onde cada sujeito está inserido. Sobral (1992) e Lopes (2002) concordam que o estilo de aprender deriva da capacidade de cada pessoa adquirir o conhecimento de maneira singular.

Kolb (1984) também traz a discussão a ideia de que a dimensão cognitiva é ponto central no processo de aprendizagem e se modifica de acordo com a experiência pois só ela altera fatores que podem ocasionar em processos de experiências diversas, para o autor os aspectos da cognição

não é um ponto central para se entender como ocorre a aprendizagem.

Percebe-se que é preciso que haja uma real habilidade em entender como cada aluno se dispõe a aprender, o fato é que não existem maneiras engessadas de se chegar ao conhecimento de algo novo. É preciso estar atento e aberto ao contexto em que cada aluno está inserido, ao campo afetivo, mas principalmente entender que a consciência que ferramentas como a desenvolvidas por Kolb (1984) possibilitam ao discente uma autoconsciência que pode lhe motivar a aprender novos caminhos no processo de conhecimento.

Entendido que as pessoas possuem maneiras diferentes de aprender, fica claro que o processo de ensino e aprendizagem deve, além de conhecer os modos de aprender, identificar as melhores formas de ensinar. Assim, torna-se necessário conhecer algumas possibilidades metodológicas que podem facilitar a aprendizagem dos alunos: gamificação, cultura maker, sala de aula invertida, seminário e discussões, pesquisas de campo, aprendizagem entre pares e rotação por estações.

Gamificação

Popularizada em 2010 por meio de instrumentais que viabilizam o jogo fora do seu contexto original, o termo

gamificação vem do inglês *gamification* e se compromete em trazer resoluções e entusiasmar seu público-alvo através desses instrumentais fora de seu contexto de origem (VIANNA et al. 2013).

Para Hunter e Werbach (2013) esse fenômeno ocorre justamente porque há alguns anos os jogos cumprem o papel na humanidade de entretenimento, tendo em vista esse propósito essa ferramenta atualmente é usada em diversas áreas no ramo empresarial. Para Vianna et al. (2013) o principal trunfo da gamificação reside no fato de tornar atividades consideradas maçantes em potencialmente mais agradáveis, gerando engajamento e aproximação com seus usuários. Entende-se por meio desse princípio que a gamificação transforma de maneira estratégica os ambientes que ela se propõe a dinamizar, sendo seu alvo esses ambientes e não os games criados objetivamente com o intuito de entreter e baseado nisso é compreensível que esse método possa facilitar a vida de educadores que desejam atingir resultados por meio da dinamização dos espaços de educação.

Autores como Mendes (2006) ainda irão dizer que o ato de emular ações como se estivesse inserido em um jogo em espaços educacionais, pode ser um forte aliado na aprendizagem, o autor exemplifica os casos em que a vida cotidiana é espelhada nessas ações, no entanto pode ser dirigida pelo aluno ou qualquer outro alvo da gamificação.

Autores como Zichermann e Cunningham (2011) irão detalhar melhor essa experiência ao descrever que o pilar central desse tipo de realidade são sistemas de proporcionar algum tipo de retribuição, apoio e respostas rápidas, dessa forma esse sistema atinge seu objetivo que o de total imersão de seu alvo.

Já para Kapp (2012) a parte mecânica desse game constitui suas leis, sistemas de recompensa, respostas rápidas e tantos outros elementos. A parte estética diz respeito ao que é tangível aos olhos que podem causar uma reação instantaneamente satisfatória para o usuário. Já os elementos fazem com que qualquer espaço possa ser passível de gamificação, causando respostas proveitosas.

Podemos concluir que a gamificação não está comprometida com o entretenimento em si apenas, por meio dessa prática revestida de significados é possível alcançar metas e finalidades extraordinárias durante o trajeto que se almeja chegar. Mas atribuir significado a ele é fundamental para conquistar uma prática que seja capaz de ocupar e preencher as lacunas na educação.

Cultura maker

A cultura maker embora tenham muitas descrições que se comprometem em tentar capturar ao máximo a sua essência para defini-la, tem como ponto central a ideia de que é um

conjunto de pessoas reunidas em um espaço físico; esse espaço pode ser chamado de *makerspaces* traduzido fica espaços de fazer; ou digital com o propósito de fazer um artefato em sua forma física ou virtual levando conseqüentemente a alavancar ainda mais a tecnologia de itens quer sejam analógicos quer sejam digitais (COHEN, 2017).

Blikstein (2013) afirma que ao fazer um artefato os estudantes conseguem se conectar com o mundo real e reconhece a importância de autores como Papert, ao defender que esse meio de educação permite que o aluno construa seu próprio meio de conhecimento a partir do momento que o objeto arquitetado é compartilhado e construído entre eles; e a importância de autores como Paulo Freire que entende que o currículo escolar deve ser composto por conteúdos que coloquem o aluno como protagonista de seu aprendizado tendo como alvo a emancipação desses sujeitos por intermédio da educação.

Nesse sentido entende-se que as atividades *maker* ocupam seu espaço na educação com o propósito de ser mais uma abordagem que sirva como alternativa ao ensino tradicional e que se baseia na aplicação de conceitos como Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática o chamado STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). ao desenvolver projetos que se intensificam ao longo da experiência escolar, centrados na tecnologia (BLIKSTEIN 2013).

Foi Papert (1986) que desenvolveu ao final da década de sessenta uma linguagem de programação que permitisse ao aluno “transmitir” seu conhecimento ao computador, a partir daí o ato do aluno construir seu próprio conhecimento ao elaborar uma obra fora alcunhado pelo autor de construcionismo. Papert (1986) divide essa abordagem em etapas, sendo elas “mão na massa” (*hands on*) e “imersão mental” (*heads in*), ambas se dão porque no trajeto de solucionar um problema para o qual não existem soluções pré-estabelecidas o aluno precisa estar totalmente imerso neste projeto para conseguir construir algo com suas próprias mãos. É essa ideia que estreita a teoria de Papert com a cultura *maker*.

Dessa forma entende-se que o estudante inserido no *makerspaces* tem a oportunidade de criar e ser o centro de sua aprendizagem, seja por meio de atividades feitas em grupo ou individualmente, se utilizando de softwares ou objetos. O potencial dessa abordagem torna-se ilimitado, pois o aluno quando faz algo consegue ter uma nova perspectiva de seu conhecimento se tornando um aprendiz ativo e consciente (PAPAVLASOUPLOU, 2016).

Blikstein (2018) também irá atribuir alguns fatores que são favoráveis à propagação do uso de *makerspaces*, tais como: a popularização da educação progressista e sua aceitação pela sociedade; nações que veem nesses espaços

um potencial para desenvolver uma economia que possa trazer novidades; uma maior disseminação da programação e outras linguagens tecnológicas aliado a produção de novos materiais; diminuição dos custos associados à tecnologia; e por fim quando os próprios alunos desenvolvem ferramentas tecnológicas elas têm maior potencial de serem usadas com maior facilidade além de fomentar publicações acadêmicas sobre seu uso no âmbito da educação.

Dessa forma entende-se que o desenvolvimento da cultura *maker* tem o potencial de também desenvolver alunos que sejam mais conscientes de seus processos de aprendizagem e que não apenas se desenvolvam como possam desenvolver um país mais promissor ao fomentar a construção de novas tecnologias. Essa abordagem é uma das que se comprometem a trazer o aluno para o centro do palco da aprendizagem.

Sala de aula invertida

A *Flipped Classroom* ou sala de aula invertida é uma metodologia que surge no contexto acadêmico em que é exigido uma nova forma de pensar a educação, caminhando em direção a formas mais criativas e que estejam aliadas a práticas de inovação. Nesse sentido, no ano de 2008 os educadores de ensino médio na zona rural dos E.U.A Jonathan Bergman e Aaron Sams perceberam a dificuldade de alguns alunos envolvidos de acompanharem as aulas seja pela distância, seja por outras atividades que praticavam paralelo

ao ensino em sala de aula. Neste contexto os educadores desenvolveram o método gravando as aulas com conteúdos teóricos necessários para realizar as atividades práticas presencialmente em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2018).

Para Bacich e Moran (2018) o sucesso da sala de aula invertida se dá porque nela os alunos exercem a aprendizagem ativa, é feita uma checagem antes de cada aula das maiores dificuldades elencadas pelos alunos para que seja decidido qual será o tom de cada aula. Quanto aos alunos, eles são responsáveis por usar as tecnologias disponíveis para colocar o conteúdo em prática por meio de simulações e experimentações. Bergmann e Sams (2018, p.8) relatam que:

A inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais. (...)O movimento para a personalização tem muito mérito, mas, para um único professor, personalizar o ensino de 150 estudantes é tarefa difícil e que não funciona no contexto tradicional.

Essa crítica é posta visto que no modelo tradicional a educação se dá sob o modelo da revolução industrial: padronizado, expositivo e que valoriza sobretudo técnicas como a memorização. Sem considerar a individualidade de cada sujeito em sala de aula e suas possíveis defasagens (BERGMANN; SAMS, 2018).

Para Valente (2014) enquanto no ensino tradicionais a sala de aula serve como palco para exposição de conteúdos,

na sala de aula invertida esse mesmo espaço é usado para colocar em prática a aprendizagem ativa por meio da troca, podendo o material usado em sala ou atividades propostas estarem sujeitas a uma flexibilidade oferecendo um leque de oportunidades de aprender e ensinar aos que praticam a sala de aula invertida.

Talbert (2019) explicita que na aprendizagem invertida é estabelecido que os alunos não sabem do conteúdo a ser apreendido sem grandes dificuldades, mas sim que a explicação no primeiro momento com o conteúdo a ser aplicado é indispensável para que haja um planejamento, ao contrário dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, este planejamento é o que para o autor caracteriza a aprendizagem invertida.

Para Barbosa (2015) para que ocorra este planejamento é recomendado que haja uma divisão em etapas, sendo elas estabelecidas na seguinte ordem: antes da aula; durante e após a aula. Antes da aula o conteúdo produzido precisa ser disponibilizado por meio de uma plataforma da escolha do docente; durante a aula há um constante movimento para sanar dúvidas em busca de se aproximar ao máximo do objeto de estudo ao passo que também há um feedback do professor aos alunos; já na última fase o aprendiz verifica como foi seu rendimento para saber se é preciso se aprofundar mais ou não no conteúdo.

Bergmann e Sams (2018) irão dizer que a inversão da sala de aula ainda tem a vantagem de acompanhar o desenvolvimento de novas tecnologias e seu público majoritariamente jovem que dominam essas novas ferramentas, também demonstra maior flexibilidade ao manter os alunos mais tempo ocupados; fornece ao professor subsídios para acompanhar o progresso de cada aluno de maneira individual, podendo auxiliá-los conforme surgem as dificuldades; além de aprofundar a relação entre discente e docente.

Seminários e discussões

A definição de Seminário se divide entre uma técnica de estudo voltada para ensinar a pesquisar, dividida em fase de pesquisa, discussão e debate (LAKATOS; MARCONI, 2003). É uma experiência educacional que tem como objetivo desenvolver habilidades comunicacionais e de emancipação do aluno através do ato de colocá-lo no protagonismo da sala de aula, expondo o que aprendeu à classe gerando maior interação e diálogo entre os envolvidos (PAIM et al., 2005).

Devido a este caráter de promoção do ensino e da pesquisa, o Seminário tem sido utilizado amplamente em diversos níveis de Ensino, desde o fundamental até à educação superior. Da mesma forma, é fortemente indicado para promoção da autonomia entre os alunos, visto que cabe a eles a condução das aulas por meio de apresentações.

No que se refere ao caráter de apresentação do tema, Lakatos e Marconi (2013) ao estabelecerem como funciona a estrutura de um seminário discorrem que o seminário pode ser feito de forma individual, de modo que as temáticas estudadas fiquem à cargo de um só aluno e o mesmo apresente aos demais integrantes da classe; como pode ser também feito em grupo, neste caso os autores ressaltam que o número de integrantes em um Seminário precisa variar entre 5 e 12 pessoas, caso tenha mais integrantes é necessário que haja uma subdivisão do grupo para otimizar o planejamento do trabalho. Os autores destacam também que é importante também que haja uma troca de informações entre todos os componentes da sala de aula, do professor ao aluno, ficando à cargo do docente o papel de introduzir o assunto e conduzir à uma conclusão juntamente com a classe.

Freire (2011) irá defender que essa troca por meio do diálogo permite que haja uma socialização entre todos os discentes, fazendo com que juntos construam um novo saber. O papel do professor neste método é fazer com que os alunos se mantenham engajados no processo e próximos da temática estudada, caracterizando essa metodologia como uma via de mão dupla em que aluno e professor são protagonistas ímpares no processo de aprender.

Belther (2014) ao se debruçar sobre a temática, divide o seminário em três etapas: preparação e planejamento; nesta

fase o professor elege a temática que será abordada bem como os objetivos que se pretende alcançar; execução, onde os alunos desenvolvem a pesquisa para a apresentação a fim de transmitirem suas reflexões sobre o assunto; e avaliação, onde o desempenho dos alunos é julgado, bem como a pesquisa que fizeram.

Carbonesi (2014) defende que o Seminário em si já pode ser usado como uma avaliação, pois desenvolve competências relacionadas à pesquisa e o desenvolvimento de argumentos; comunicação escrita e oral; saber se posicionar de maneira crítica em um trabalho construído coletivamente; a busca por novos conhecimentos respaldado por um forte arcabouço teórico e absorção dos complementos que o professor irá colocar para acrescentar a pesquisa.

Compreende-se que o uso do Seminário no processo de ensino- aprendizagem é de suma importância para a autonomia dos sujeitos e para prepará-los para o percurso acadêmico, pois introduz a pesquisa como elemento fundamental de seu desenvolvimento.

Pesquisas de campo

A pesquisa de campo define-se pelo objetivo de conseguir uma resolução para determinada questão a fim de conhecer por meio de estudos a sociedade e os elementos que a compõem (LAKATOS; MARCONI, 2003). Divide-se em grupos, sendo eles: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais.

O primeiro está ligado à uma análise minuciosa por meio da experiência empírica a fim de verificar uma hipótese através da coleta de dados. Já a segunda, é uma pesquisa igualmente empírica, mas seu objetivo está em formular questionamentos a fim de desenvolver novas hipóteses e afinar a intimidade com o tema a ser estudado; nele é preciso uma capacidade de aplicar procedimentos em sistemas com o objetivo de obter informações empíricas e/ ou analisar dados; podendo haver descrições qualitativas e quantitativas. E por último o terceiro: experimental; diz respeito a uma análise da pesquisa empírica, colocando à prova suas hipóteses, por meio da generalização, podendo ser desenvolvido em campo ou em um laboratório (LAKATOS; MARCONI, 2003, 2003).

Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa de campo tem como vantagem a facilidade de se obter amostragens e acumular informações sobre determinado tema; no entanto não pode mensurar o quanto fatores externos podem modificar o resultado e a capacidade humana de não responder com veracidade os questionamentos. Todavia, podem ser aplicadas técnicas que consigam equilibrar esse fenômeno e se chegar a um resultado mais assertivo.

É possível aferir a partir da investigação sobre o tema que a pesquisa de campo pode agregar no processo de conhecimento sobre determinado assunto, além do potencial de tornar alunos mais aptos a testarem as análises

que conferem empiricamente possibilitando a formação de sujeitos que estejam mais capacitados a aferir a veracidade dos fatos, dessa forma, tendendo a aumentar suas habilidades de discernimento para além da jornada escolar.

Aprendizagem entre pares e times

A *Team based learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) é uma metodologia que surgiu nos anos 70 com a proposta de investir em um modelo de educação que fosse capaz de despertar o interesse dos alunos e reinventar formas de ensino já conhecidas tradicionalmente. A prática emerge dos cursos de Medicina e toma espaço em diversas disciplinas.

A vantagem de se utilizar a Aprendizagem Baseada em Equipes segundo Michaelsen e Richards (2005) é que se propõe um espaço onde um grande grupo de pessoas seja capaz de interagir de maneira efetiva entre si e com os instrutores. Os autores argumentam que também possibilita que os alunos consigam colocar em prática aquilo que foi apreendido a partir de um conteúdo disposto pelo docente.

Essa reconfiguração nos métodos de ensino-aprendizagem é fundamental para que seja possível acompanhar as mudanças de uma sociedade moderna que demanda uma formação de cidadãos que portam uma conduta democrática e que sejam capazes de trabalhar em grupo.

Dessa forma entende-se que essa metodologia é fundamental para a formação de alunos que estejam alinhados com as novas demandas da atual sociedade e que valorizem o trabalho em equipe, dentre outras competências que a metodologia aqui tratada pode proporcionar.

A TBL inicia-se com a disposição do conteúdo que irá ser desenvolvido ao longo das atividades em forma de leitura, neste momento o objetivo é que o aluno tenha um conhecimento global sobre a temática a partir dos materiais selecionados pelo docente. Posteriormente são feitas atividades iniciais para saber o que foi apreendido com questionamentos de múltipla escolha sobre o tema cuja nota das atividades nesta etapa em que os alunos se preparam de forma individual é dada com o peso de 30% da avaliação final. Ao concluir essa atividade, as respostas são discutidas em grupo para que seja promovido a discussão sobre possíveis divergências entre respostas e se chegue em um denominador comum, dessa discussão são eleitas novas respostas cuja nota tem peso de 70%. Concluídos tais respostas em grupo, os alunos podem realizar uma pequena argumentação sobre os resultados que chegaram, será avaliado a capacidade de fundamentação desse argumento podendo haver uma pontuação por esse requisito alcançado. Dito isso, é feito uma resolução final com o orientador, onde é sanada possíveis dúvidas e a condução rumo a um entendimento assertivo.

Após essa primeira fase da TBL, inicia-se a segunda jornada em que os conceitos estudados são colocados em prática a partir de desafios que só poderão ser transponíveis por meio do domínio teórico do conteúdo passado. Nessa fase, também poderão ser aplicados questionários onde a capacidade de interpretação é testada do grupo menor de alunos; que compreende a primeira fase da TBL; e do grupo maior de alunos; que compreende a segunda fase da TBL. Novamente o objetivo é instigar os discentes a confrontarem suas ideias entre si, de maneira que cheguem a novos horizontes. Essa fase também se conclui com uma avaliação, onde pode ser questionado como foi para os alunos participarem da TBL.

Dessa forma, entende-se que essa metodologia pode contribuir para a formação de alunos que estejam mais dispostos a participarem de desafios que lhes forem propostos ao longo de suas vidas, preparando-os para um mercado de trabalho altamente competitivo. Todavia é preciso que o professor tenha o bom senso de eleger um conteúdo em que seja alinhado com os seus aprendizes um objetivo que lhes seja interessante, alinhado aos seus desígnios de aprendizagem.

Rotação por estações

A Rotação por Estações (RPE) é uma estratégia adaptada do método *“Blended Learning: Station-Rotation*

Model” caracterizada pela necessidade de haver processos que envolvem ambientes físicos e digitais.

No RPE a proposta é apresentar diversas atividades do mesmo tema, desenvolvida por grupos de alunos, de forma independente e por estações, seguindo uma ordem cronológica. Dessa forma compreende ao modelo de Rotação quatro submodelos, sendo eles: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e por fim Rotação Individual. Mas o modelo no qual iremos nos atentar neste item é o de Rotação por Estações.

Para que se exerça o modelo de Rotação por Estações com êxito é preciso que haja duas estações de trabalhos no mínimo para que os alunos consigam efetuar as atividades propostas pelo professor em uma ordem específica até que tenha passado por todas as estações.

Bailey et al. (2013) vão complementar enfatizando que pelo menos uma dessas estações precisa ser on-line; para que o aprendizado ocorra de maneira fluída se faz necessário regular o número de alunos em cada grupo versus o tempo disponível para percorrer cada estação; os professores precisam estar aptos para prestar apoio e a estrutura de uma sala de aula tradicional não deve ser levada em consideração como suporte neste modelo, deve se utilizar o mínimo possível desse espaço como apoio.

Para a autora, a quantidade de alunos por grupo deve ser regulada de acordo com o número de estações visto que afeta diretamente na qualidade da aula, dessa forma, sugere que se aumente o número de estações e seja menor o número de alunos integrantes em um grupo. Também aponta para importância do tempo designado em cada estação, devendo estar alinhado ao objetivo e a turma que está sendo aplicado. O fator tempo, também pode ser usado em favor do estímulo à independência de cada aluno, podendo cada grupo eleger o tempo em cada uma das estações (BAILEY et al., 2013).

No que diz respeito a importância dos professores prestando apoio nas estações, Moran (2015) afirma que a presença desses profissionais irá auxiliar para que os processos de assimilação do conteúdo sejam mais conscientes e se deem de maneira mais rápida. Da mesma forma, os desafios propostos podem se dar de forma mais controlada, apresentados em forma de trabalho ou avaliação, usando a tecnologia como suporte técnico avaliativo.

Dito isso, no modelo de Rotação por Estações é inegável os benefícios inerentes à prática, no entanto é necessário que haja estratégias. Souza e Andrade (2016) irão elencar essas estratégias ao dizer que:

O aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em

tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender (SOUZA, ANDRADE, 2016, p. 8).

Conclui-se que o modelo aqui exposto é uma excelente modalidade dentro do ensino híbrido que pode incentivar a autonomia dos estudantes e convidar os professores a pensarem fora da lógica da estrutura de salas de aula convencionais.

Considerações finais

Esse trabalhou visou apresentar, ainda que apenas brevemente, alguns conceitos importantes para entender as metodologias ativas e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Destacou-se, para isso, algumas estratégias metodológicas que podem ser adotadas no sentido de tornar a aprendizagem um processo mais ativo, engajando os alunos em sua própria aprendizagem.

As contribuições de tais estratégias são muitas, principalmente por colocar o aluno como um ser ativo na construção de sua aprendizagem. Busca-se, assim, superar as metodologias de ensino em que o aluno assiste, passivamente, extensas aulas meramente expositivas. Essas aulas, estruturadas numa perspectiva mais tradicional, utilizam recursos limites no que diz respeito aos modos de

aprender dos alunos, restringindo-se a trabalhar aspectos como repetição, cópia e memorização, não evoluindo para objetivos educacionais mais complexos que requerem tomada de decisão e posicionamento dos alunos.

Referências

- ASSUNÇÃO, T. V.; NASCIMENTO, R. R. O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de ciências e matemática: diálogo sobre o método de ensino. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, v. 14, n. 1, p. 14-34, 2019.
- BACICH; Lilian; MORAN; José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018
- BAILEY, Jonh. et al. **Blended learning implementation guide**. Version 1.0. Supported by: Foundation for Excellence in Education. In: Association with: Getting Samrt. Fevereiro, 2013.
- BARBOSA, Mariana. **Sala de aula invertida**: caracterização e reflexão. Congresso Integrado da tecnologia da informação. 2015.
- BELTHER, J. M. **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BLIKSTEIN P. Digital fabrication and “making” in education: The democratization of invention. In: Walter-Herrmann J. & Buching C. (eds.) **FabLabs: Of machines, makers and inventors**. Transcript Publishers, Bielefeld: 203–221, 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Notícias sobre o Saeb.

- Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CARBONESI, M. A. R. M. O Uso Do Seminário Como Procedimento Avaliativo No Ensino Superior Privado. **ANPAE**, 1-14, 2014.
 - COHEN, J et al. Educator's perceptions of a maker-based learning experience. *The International Journal of Information and Learning Technology*, Vol. 34, Iss.5, p.428-438, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2017-0050>. Acesso em: dezembro de 2022.
 - FATMI, M. et al. The effectiveness of team-based learning on learning outcomes in health professions education: BEME Guide nº. 30. **Med Teach**, [S.l.], v. 35, n. 12, p. 1608-24, dec. 2013.
 - Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** (53rd ed.). Paz e Terra, 2011.
 - HUNTER, Dan; WERBACH, Kevin. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2013.
 - KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer: San Francisco, 2012.
 - Kolb, D.A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
 - LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
 - LOPES, W. M. G. **ILS-inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Saloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. 2002. 108f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
 - MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e**

subjetivação. Papirus Editora, 2006.

- MICHAELSEN, L. K.; RICHARDS, B. Drawing conclusions from the team-based learning literature in health-sciences education. *Teaching and Learning in Medicine*, 17(1), 85-88, 2005.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciências & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.;
- MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. 2. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).
- PAIM, A. S., IAPPE, N. T., E ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensinoutilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. **Enfermería Global**: Revista Electrónica Semestral de Enfermería, 14(1), 136-169, 2005. Acesso em 02 de janeiro, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4933040&info=resumen&idioma=SPA>.
- PAPAVALASOPOULOU.S.; GIANNAJOS, M.; JACCHERI, L. **Empirical studies on the Maker Movement, a promising approach to learning**: A literature review. *Entertainment Computing*, 18, p.57-78, 2016.
- Papert S. (1986) Constructionism: A new opportunity for elementary science education. A proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge MA.
- SOBRAL, D. T. **Inventário de estilos de aprendizagem de Kolb**: Características e relação com resultados de avaliação no ensino pré-clínico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 8, n. 3, pp. 293-303, 1992.

- SOUZA, G.H.S.; LIMA, N.C.; COSTA, A. C. S.; SANTOS, P. C. F.; JUNIOR, J.F.V.P. & PENEDO, A. S.T. (2012). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de Administração. In: **Anais do XXXVII Encontro da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração**. 37, Rio de Janeiro: AnPAD. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPO16.pdf.
- SOUZA, P. R.; ANDRADE, M. do C. Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.
- TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n.. Spe4 Curitiba, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079#B21. Acesso em: 2 maio 2021.
- VIANNA, Ysmar. et al. **Gamification**: Como reinventar as empresas a partir dos jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.p.120.
- ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, 2011.

▪ **Formação continuada de professores: Análise e Perspectiva**

Cleudísia Maria Monteiro Ribeiro
Eduarda Gabriel Duarte
Francisca Alves de Oliveira
Francisca Evanier Fernandes Maia

Introdução

Formação continuada de professores é a denominação que se dá ao processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizando-se após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Negrine (2011) explica que a formação de professores abrange duas etapas: a formação inicial e a formação continuada. A primeira é aquela realizada nas instituições públicas e privadas de ensino superior, geralmente em cursos de licenciatura como Pedagogia, Letras, Matemática, Física, História, etc. Após a conclusão do curso de graduação, o indivíduo estaria credenciado a atuar em uma determinada área do conhecimento.

Já a formação continuada (ou complementar), ainda segundo Negrine (2011), diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, num processo que envolve as experiências profissionais vivenciadas, assim como as aprendizagens advindas da atualização permanente, as quais podem estar ou não associadas a cursos de atualização em nível *lacto* ou *stricto sensu*. Adicionalmente, conforme Gatti (2008), muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

Mas por quais meios ocorre a formação continuada? Para Gatti e Barretto (2009) ela acontece mediante um universo bastante heterogêneo de atividades. Tem-se desde formas mais institucionalizadas, como cursos de pós-graduação com organização formal e emissão de certificados, até iniciativas menos formais, mas que objetivam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor: reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, palestras, congressos, seminários, cursos, enfim, qualquer tipo de atividade que possa oferecer informação e reflexão para favorecer o aprimoramento profissional.

A pesquisa sobre formação continuada de professores justifica-se pela sua elevada relevância na sociedade contemporânea, pois, como aponta Gatti (2008), a temática entrou na pauta mundial em função de dois movimentos.

De um lado, tem-se as pressões do mercado de trabalho, que valoriza e recompensa principalmente os profissionais detentores de mais conhecimentos e habilidades. Do outro, tem-se a constatação, pelos governos de diversos países, de que grandes parcelas da população estão apresentando desempenhos escolares precários. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”, explica Gatti (2008).

Como bem colocam Silva e Nunes (2020)

É imperiosa a formação continuada ou permanente dos professores para a educação escolar básica, uma vez que [...] a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso de graduação, ou seja, o professor não está pronto, acabado, para o exercício de sua profissão e, por outro, que por meio dela, os professores têm acesso a informações e tecnologias atualizadas de sua área específica e de áreas afins, possibilitando a reflexão crítica e contínua sobre as políticas públicas educacionais implementadas, a (des)valorização dos trabalhadores da educação, a prática educativa desenvolvida e a construção de práticas pedagógicas inovadoras, pelo domínio dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, que resultarão na qualidade do processo ensino e aprendizagem e da educação como um todo (SILVA; NUNES, 2020).

No mais, certamente cada professor tem a liberdade para promover a sua formação continuada à sua própria

maneira, de acordo com as motivações pessoais e através do autodidatismo, mas nem todos têm a disponibilidade, a capacidade ou os recursos para fazê-lo efetiva e satisfatoriamente. Por isso, no escopo deste trabalho, abordaremos tão somente a formação continuada formal no Brasil, promovida de forma institucional pelos sistemas de ensino (governos e escolas), já que são elas as entidades responsáveis por garantir e efetivar essas políticas aos educadores, conforme a legislação vigente.

Desenvolvimento

Principais legislações sobre formação continuada de professores

Uma escola alinhada com a legislação é melhor vista pelos órgãos reguladores, pelos professores e pela comunidade escolar. Seguir o que a legislação determina assegura um maior padrão de qualidade e estabelece uma base comum a todas as escolas. Portanto, a seguir apresentamos e analisamos as duas principais legislações sobre o tema em estudo.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

No Brasil, as bases legais sobre formação continuada de professores foram assentadas a partir da década de 1990, quando houve a sanção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional (BRASIL, 1996). Conhecida pela sigla LDB, a lei tornou obrigatória a formação continuada de professores nas escolas, de forma a assegurar, principalmente, o atendimento a dois princípios da educação nacional: a valorização do profissional da educação escolar (Art. 3º, inciso VII) e a garantia do padrão de qualidade (Art. 3º, inciso IX).

Em seu Art. 62, que versa sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, a LDB é clara ao indicar que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, em redação acrescentada pela Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009).

É salutar notar que, nesses acréscimos de 2009 à LDB, houve a preocupação de se reconhecer a educação a distância como ferramenta de suporte à formação continuada de professores: “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias a distância” (BRASIL, 2009). Essa regulamentação viria a se tornar cada vez mais relevante com o passar dos anos (principalmente após o período pandêmico e de isolamento social ocorrido a partir de 2020), em virtude de a educação a distância facilitar o acesso à formação continuada para profissionais em regiões distantes dos grandes centros, como também por ampliar substancialmente a gama de conteúdos disponíveis aos educadores.

Finalmente, para garantir o princípio da valorização

profissional, a LDB traz, em seu Art. 67, a determinação de que os sistemas de ensino são os responsáveis por assegurar a formação continuada dos profissionais da educação, devendo garantir-lhes, inclusive, licença remunerada para esse propósito, como pode ser conferido no texto original:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...) II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Plano Nacional de Educação (PNE)

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas até o ano de 2024. O PNE foi construído em colaboração com diversos setores da sociedade e tem grande impacto a médio e longo prazo em todos os níveis da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação. Nesse contexto, a formação continuada de professores aparece em destaque ao longo de toda a legislação (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos o texto do PNE na íntegra, percebe-se que a formação continuada representa um recurso de grande relevância para que as metas estabelecidas na legislação sejam alcançadas. Prova disso é a quantidade de vezes em que ela é citada ao longo do documento: do total de 20 metas estabelecidas no PNE, a formação continuada de

profissionais da educação (aqui incluindo-se professores e servidores técnico-administrativos) é mencionada como parte da estratégia para se alcançar 9 delas: na Meta 1 (Educação Infantil), na Meta 3 (Ensino Médio), na Meta 4 (Inclusão), na Meta 5 (Alfabetização Infantil), na Meta 7 (Qualidade da Educação Básica/IDEB), na Meta 10 (Educação de Jovens e Adultos Integrada), na Meta 13 (Qualidade da Educação Superior), na Meta 15 (Profissionais da Educação) e na Meta 16 (Formação).

Isso posto, é na Meta 16 que a formação continuada é posta em maior destaque, já que nela fica estabelecido que até 2024 *todos* os profissionais da educação básica devem receber formação continuada em suas respectivas áreas de atuação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (grifo nosso) (BRASIL, 2014).

A seguir, voltaremos a tratar das metas do PNE, especificamente as de nº 15 e 16, na visão dos educadores de uma escola pública da rede municipal.

A perspectiva do corpo docente de uma escola pública municipal

Como bem apontam Magalhães e Azevedo (2015, p. 24), “o que chama atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico [sobre formação continuada] é a contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados)”. Naturalmente, surge a questão: apesar de haver todo um corpus legislativo versando sobre formação continuada de professores, como está se realizando, na prática, a implementação das normas estabelecidas sobre esse tema junto aos profissionais da área? Como as gestões escolares e os professores estão conduzindo suas atividades para cumprir a legislação vigente? Estaria o sistema de ensino público brasileiro logrando êxito no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação?

A partir desses questionamentos, a equipe deste trabalho decidiu conduzir uma série de entrevistas com as docentes de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, no estado do Ceará, a fim de obter a perspectiva dessas profissionais sobre formação continuada e, mais especificamente, sobre as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

Este recorte de forma alguma ambiciona ser uma representação fiel, ampla e definitiva sobre a temática da

formação continuada no Brasil. Aqui se visa apresentar tão somente, numa visão micro, as impressões pontuais de profissionais da educação que vivenciam diariamente os desafios de ensinar e aprender.

As entrevistas foram realizadas nos dias 25 e 26 de outubro de 2022, com as professoras efetivas e substitutas da Escola Municipal Professor Monteiro de Moraes (em Fortaleza/CE), onde duas das autoras deste trabalho atuam como docentes.

Do total de 12 participantes, 10 possuem graduação em Pedagogia, 01 (uma) em Letras, e 01 (uma) em Matemática. Algumas delas são pós-graduadas (especialização) em Psicopedagogia ou Gestão Escolar. O nível de experiência das docentes varia entre 02 (dois) a 30 (trinta) anos de carreira.

As perguntas foram feitas oralmente e as respostas foram gravadas em áudio. Os questionamentos centraram-se em três perguntas: 1) Pessoalmente, você considera que as metas 15 e 16 do PNE foram cumpridas? 2) Como a formação continuada contribuiu para a sua prática pedagógica cotidiana? 3) O que poderia ser melhorado a respeito da formação continuada?

Antes de apresentar os resultados, cabe resgatar as metas 15 e 16 do PNE:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de

que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Sobre a pergunta nº 1, todas as educadoras (100%) afirmaram que a Meta 15 do PNE foi cumprida no tocante ao quantitativo de professores com formação específica de nível superior. Já com relação ao cumprimento da Meta 16, apesar de todas (100%) as docentes estarem recebendo formação continuada de alguma forma, apenas algumas delas (33%) afirmaram possuir pós-graduação, o que está aquém da meta de 50% estabelecida pelo PNE.

Com relação à questão nº 2, quando perguntadas sobre a formação continuada oferecida pela secretaria de educação de Fortaleza e suas instituições parceiras para os professores da rede, as entrevistadas destacaram principalmente estes pontos em suas respostas:

- a) inegavelmente as formações continuadas contribuem para a prática pedagógica cotidiana, aprimorando o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos;

- b) as ações de formação continuada realizadas geralmente proporcionam um rico compartilhamento de saberes e experiências com colegas de outras unidades educacionais;
- c) as propostas de formação continuada representam uma oportunidade de aprender, com educadores mais experientes, práticas e técnicas de ensino previamente desconhecidas, melhorando o ambiente e o ensino na sala de aula;
- d) houve uma ampliação do acesso a ideias inovadoras e a materiais didáticos estruturados e não-estruturados; e
- e) os professores são incentivados, em algumas formações, a contribuir com experiências pessoais e com novas sugestões de temáticas a serem abordadas.

Sobre a questão nº 3 (“O que poderia ser melhorado a respeito da formação continuada?”), as participantes responderam o seguinte:

- f) em geral, os conteúdos da formação continuada são predeterminados e não possibilitam tópicos diferentes ou adicionais;
- g) em alguns casos, as temáticas abordadas pouco ou nada colaboram, na prática, com a experiência vivenciada pelas educadoras, devendo haver uma melhor seleção dos conteúdos a serem transmitidos;

- h) algumas temáticas são abordadas de forma repetida, podendo haver mais variação dos assuntos;
- i) faltam condições estruturais e pedagógicas para implementar na escola determinadas ideias lecionadas nas formações.

Como se pode observar pelos dados coletados, no âmbito dessa escola municipal, a Meta nº 15 foi integralmente alcançada. A Meta nº 16, entretanto, ainda carece das diligências necessárias para o seu íntegro cumprimento, no que concerne à aquisição de uma pós-graduação por parte de 50% do corpo docente. Espera-se que, até o último ano de vigência do PNE (em 2024), seja possível cumprir também essa meta.

Considerações finais

Este trabalho apresentou a importância central da formação continuada de professores para o aprimoramento da prática pedagógica no Brasil. Através da conjugação de aspectos teóricos, legislativos e práticos envolvendo o tema, aprendemos que a formação continuada de professores é uma forma de garantir a atuação de profissionais mais capacitados para o trabalho nas salas de aula. Com isso, asseguramos uma educação mais plena e de qualidade para os alunos e para a sociedade.

A formação continuada é uma necessidade que se impõe a cada dia, pois é através dela que o educador terá contato com os novos saberes necessários para a melhoria da sua prática pedagógica. Mesmo após adquirir todos os saberes básicos necessários ao exercício profissional no percurso da formação inicial, é necessário um processo permanente de aperfeiçoamento. A sociedade muda, a forma de educar também muda, logo, a escola e os professores devem acompanhar essas transformações sociais, para que possam atuar de forma efetiva e com qualidade nos diversos contextos em que estão inseridos.

Levando-se em conta a importância da formação inicial e continuada, vale ressaltar que ambas são indissociáveis e assumem um papel de relevância incontestável. A formação inicial funciona como a porta de entrada para a vida de professor, apresentando-se como um quadro estruturador das bases sólidas, proporcionando o acesso a fundamentos que irão nortear o trabalho docente, com ênfase nos aspectos teóricos e práticos.

No entanto, só a formação inicial não é suficiente, pois o aprendizado precisa ser permanente, ou seja, precisa acontecer por toda a vida. E, partindo do pressuposto de que aprender é um ato contínuo, tem-se a compreensão de que a formação continuada consiste na atualização/complementação no decorrer de sua vida profissional, de forma a possibilitar

sua capacidade de ampliar e explorar seus conhecimentos, expressar suas opiniões, formular questões, verbalizar seus pensamentos, enfim, continuar expandindo seus saberes.

Em face do exposto neste artigo, compreendemos que valorizar o profissional da educação não é só oferecer um bom salário ou plano de carreira. É também oferecer condições de formação continuada, oferecer condições para o profissional se aperfeiçoar. Por isso, defendemos a implementação efetiva e comprometida do disposto na legislação no tocante à formação continuada de professores, como estratégia e instrumento para melhorar a educação no Brasil.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabels diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 3 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de**

- Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
 - MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 35, n. 95, p. 15–36, 2015.
 - NEGRINE, A. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edipa, 2011.
 - SILVA, J. M. N. da; NUNES, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 8, p. e353985150, 2020.

▪ Inclusão, diferente ou igual?

Alicyana Silva Santos

Marilda Vieira Araujo

Rosilene de Sousa Coelho

Introdução

Ao longo da História à deficiência foi vista como maldição, castigo para a família ou para a própria pessoa por alguma coisa que fez de “errado” no passado, como uma condição que tornava a pessoa incapaz para o convívio social e por não contribuir com a sociedade, devia ser exterminada ou separada dos outros. Por mais de 200 anos pessoas com necessidades especiais foram queimadas em praça pública, enforcadas, afogadas ou condenadas às prisões nos porões dos castelos da época (FACION & MATTOS, 2009, p.6).

Podemos observar que em cada época os paradigmas, mudam para designar algum tipo de deficiência existente no ser humano, pode-se chamar também de fase históricas em meio a sociedade. Sabe-se que no século XVII houve

algumas fases e uma delas foi à religiosa, onde pessoas eram sacrificadas por estarem representando manifestações demoníacas, com isso no século XVII passam ser alvos da filantropia e assistencialistas de pessoas benevolentes. Os deficientes mentais eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais (FACION & MATOS, 2009, p.188).

No século XIX são vistas como cobaias ou objetos de pesquisas médicas. Atualmente passam a ser vistas como sujeitos de direitos que devem ser incluídos no meio social. No Brasil, até a década de 40 não havia uma preocupação no panorama da educação nacional com as crianças deficientes. As reformas estavam voltadas para a educação do indivíduo normal.

No século XX, surgiu o paradigma da integração, este vem para defender o direito da criança com deficiência a ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, porém a mesma com esforço próprio teria que adaptar-se ao ambiente, enquanto as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, não tinham o compromisso em adaptarem-se as necessidades destes alunos (MINETTO, 2010 p.46). Na década de 50 ocorria uma considerável expansão das classes e escolas especiais, assim como a criação de instituições filantrópicas, com a Fundação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE. A partir da década de 70,

alguns estudiosos acreditaram no potencial da aprendizagem da pessoa com deficiência.

Havendo assim uma mudança de paradigma, não mais baseada na segregação do aluno em instituição especializada, mas sim, na ideia de uma educação integrada, fundamentada na possibilidade de que as escolas regulares possam inserir os alunos que apresentem necessidades especiais nas salas comuns.

Desenvolvimento

Exclusão, integração e inclusão, diferente ou igual?!

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (KUNC, 1992 apud CÂNDIDO, 2009).

Neste projeto tem-se muito a ser discutido, onde recentemente a cerca de encontrar contribuições por parte da psicopedagogia, iremos realizar um levantamento bibliográfico inicial sobre os alunos de educação especial e o seu ambiente escolar, que papel tem a inclusão, qual o papel do professor da sala de aula, existência de recursos, o professor da sala regular e o trabalho do Psicopedagogo na escola. Existem alguns equívocos quanto a dialética inclusão/

exclusão que aliá, cria-se um mundo à parte o dos “incluídos” versus excluídos; ainda com o reducionismo conceituais da inclusão na área da deficiência.

A substituição do termo integração por inclusão, apenas num sentido classificatório, isso reflete numa necessidade de ressignificar a cidadania a um direito social subjetivo à nossa educação que é para todos um direito legítimo. Esse aluno de Educação Especial caracteriza-se como aquele que apresenta necessidades próprias, diferentes dos demais alunos porque ninguém é igual ao outro, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso de todos a bens e serviços. Esse movimento junto torna possível a interação de crianças com necessidades especiais junto com as crianças sem necessidades especiais convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que pode retornar a escola em algum momento. (MITTLER, 2003, p.236).

Entende-se que é importante diferenciar os termos integração e inclusão. Porquanto, integração significar integrar, formar algo num todo unificado e inclusão significa compreender, fazer parte ou participar de algo. Logo, a inclusão é diferente da integração, uma vez que incluir é fazer parte, e o homem necessita de participar ou sentir se parte de.

Lutar pela igualdade, qualidade de vida, acesso à escola é direito de qualquer ser humano. Logo, crianças ou adultos portadores de necessidades especiais participam dos mesmos direitos à educação, ao lazer, saúde e cidadania. Ser uma criança especial não é empecilho para se ter uma vida saudável, útil e feliz, mas é preciso conscientização e responsabilidade social para que esse direito a vida prevaleça na atualidade.

Segundo 1996 – Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abordou a Educação Especial no capítulo 5: define educação especial; assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, entre outros itens.

Associada a sociedades democráticas que está pautada no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma

de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregados do ensino especial e regular. Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. Mesmo os que defendem a igualitarismo até às últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo.

A inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, é uma denúncia ao que Arendt (1978) chamou de abstrata nudez, pois é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal.

Como enfrentá-lo nas nossas escolas que primam pela homogeneização dos alunos, e que usam a desigualdade social e natural como argumento em favor da exclusão? O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (KUNC, 1992 apud CÂNDIDO, 2009).

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar, mais reconhecido ainda

hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só estas últimas podem/devem ser eliminadas.

O olhar educacional sobre a igualdade, que até então se emaranhava nas questões de direito, de política, de promessas constitucionais foi ousadamente introduzido por Joseph Jacotot. Foi trazido do esquecimento da história da pedagogia do século XIX por Jacques Rancière (2002). Este professor de ideias extravagantes (para sua época e mesmo para a atualidade) viveu de 1770 a 1840 e afirmava que a igualdade não seria alcançada a partir da desigualdade, como se espera atingi-la até hoje, nas escolas; acreditava em outra igualdade, a igualdade da razão, da capacidade humana de aprender, de conhecermos o mundo e a nós mesmos.

As escolas precisam de professores capacitado e preparados para direcionar a turma, onde estão inseridos os alunos portadores de necessidades especiais, onde eles devem estar seguros em sala de aula, conduzindo as crianças desde cedo, pois sabe-se que todos são capazes de aprender, de desenvolver suas habilidades e mostrar que as crianças portadoras de deficiências também devem ser respeitadas e tratadas de maneira justa e livre de preconceitos.

A integração é um processo que tem que ser assumido por toda a escola: o professor de turma regular deve receber apoio da educação especial para fazer este trabalho e os alunos devem ser atendidos, paralelamente, nas salas de recursos ou por professores itinerantes. NOGUEIRA (2009, p.88).

O professor é uma das ferramentas de extrema importância dentro do ambiente escolar, sendo criativo e com o uso do seu equilíbrio e bom senso. Hoje, o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes.

A segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária. Redes de ensino público e particular já aderiram a esse processo de transformação e há muitas que já asseguram em suas escolas o atendimento educacional especializado, como um serviço da educação especial para alunos com deficiência física, sensorial, mental.

Para Mantoan (2006) é preciso redefinir o planejamento educacional para uma educação global, cidadã, sem preconceitos e que perceba e valorize as diferenças, ou seja, uma educação contrária à visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista. Desse modo, o paradigma educacional do formalismo da racionalidade será desfeito e surgirão novas possibilidades de educação para todos.

“A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm

a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.” — Maria Teresa Eglér Mantoan Com as novas políticas de inserção de pessoas com necessidades especiais, agora essas pessoas podem conviver e ter acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros. Educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Há muito preconceito existente no meio social gerado por uma sociedade movida pela desigualdade no qual preciso ser rompido, para que as pessoas com necessidades especiais possam se sentir acolhidas e termos uma sociedade

justa com igualdade para todos. Há muitos paradigmas a serem quebrado, despreparo em relação ao ambiente escolar e profissional. É necessário o amparo e compreensão da família, fazendo com que essa criança se sinta acolhida, amada, respeitada, pois ser diferente é normal.

Princípios norteadores da inclusão

Como vimos desde os tempos do Brasil colônia, houve algum tipo de atenção para a educação de alunos com deficiência. Mas não vamos voltar tanto assim no tempo, em vista do que sabemos ter sido uns tempos difíceis para os deficientes que viviam completamente segregados e excluídos em algumas instituições já existentes naquela época e até mesmo em seu convívio familiar onde deveriam ser amados.

Mas, o nosso ponto de partida é o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal que continua em vigor. Ela foi chamada “Constituição Cidadã”, porque garantiu direito a grupos sociais marginalizados, como as pessoas com deficiência. Nesta parte você encontra as principais leis e diretrizes sobre a Educação, de forma bem resumida.

1988 – A Constituição Federal visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

Artigo 205: Define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para

o trabalho. Estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio.

1994 – Portarias MEC nº 1.793[50] – Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educaçãoais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

1996 – Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abordou a Educação Especial no capítulo 5: define educação especial; assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, entre outros itens.

Hoje, o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes.

Inclusão escolar

As escolas precisam de professores capacitados e preparados para direcionar a turma, onde estão inseridos os alunos portadores de necessidades especiais, onde eles devem estar seguros em sala de aula, e sendo conduzidas desde cedo, pois se sabe que todas são capazes de aprender, de desenvolver suas habilidades e mostrar que as crianças,

portadoras de deficiência também devem ser respeitadas e tratadas de maneira justa e livre de preconceitos. Sendo assim vejo que o professor é uma das ferramentas de extrema importância dentro do ambiente escolar, ele sendo criativo equilibrado e com o uso de seu bom senso para lidar com as adversidades que o mesmo venha encontrar nesse novo e definitivo ambiente escolar.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas¹⁸ comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Uma frase do saudoso Nelson Mandela, que irá nós fazer refletir bastante sobre o tema deste artigo.

Metodologia

A metodologia utilizada para este estudo foi um levantamento bibliográfico, buscando, aprofundar os estudos realizados sobre o tema. A pesquisa permitiu que nos familiarizássemos com o tema em estudo. A família, atualmente configurada de diversas formas, é a primeira instituição da criança, na qual acontecem as primeiras aprendizagens, cognitivas e físicas, além de desenvolver, valores e comportamentos, o desenvolvimento da criança ocorre de forma mais significativa e saudável, os resultados tendem a ser os piores, algumas dessas crianças tem diversos problemas e/ou dificuldades em seu desenvolvimento físico ou mental e conseqüentemente nas aprendizagens.

Análise dos dados

Os procedimentos metodológicos utilizados no plano de intervenção tiveram por base a pesquisa bibliográfica e foram realizados de forma correta. Existe uma problemática através de uma ação. Portanto o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo. No caso a exclusão, integração e inclusão seja no meio social, escolar ou mesmo em seu próprio lar, este tema nos remete a uma série de implicações em se tratando de inclusão quanto ao ritmo de aprendizagem positiva que permita aos estudantes portadores de deficiência aproximar-se de seus semelhantes e de se mesmo

como elemento de extrema importância para que se construa uma inclusão que facilite assim o desenvolvimento de uma sociedade que seja mais acolhedora e democrática, pois somos todos iguais e estamos aqui apenas de passagem, e que a mesma seja no mínimo digna para todos, valorizando e acima de tudo respeitando a maneira adequada de se conviver com as diferenças.

Considerações finais

Há muitos documentos que discutem a inclusão e norteiam o desempenho das escolas, mas sabe-se que as políticas públicas ainda necessitam de evoluir no sentido de oferecer condições para que haja uma inclusão e que ela venha se tornar uma realidade em todas as escolas ou em muitas delas, é o que desejamos.

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes (MITTLER, 2003, p. 21). Pois o fim da educação especial e a chegada da Inclusão a qualquer preço, poderia significar em alguns resultados não desejados por muitos, e isso poria em risco a identidade dos indivíduos. Sendo assim seria necessário repensar em ofertar a educação especial como apoio a Inclusão nas escolas, pois se formos pesquisar a fundo veremos que a segregação ainda é real para muitos, o preconceito, a intolerância às adversidades não é de hoje, elas existem desde a antiguidade e duram até os dias atuais.

Diante do exposto, conclui-se que a Educação Inclusiva precisa acontecer, pois é um direito e só pode se efetivar se houver profissionais capacitados para a tarefa. Sem acolher a todos de maneira correta, oferecendo a infraestrutura adequada, não há aprendizagem de qualidade de forma inclusiva. Cabe ressaltar que, para que haja as mudanças necessárias, o debate acerca da inclusão não pode ficar restrito aos docentes e técnicos que atuam na Educação Especial; é fundamental a participação de toda a comunidade escolar.

Referências

- ARENDT, H. O sistema totalitário. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- Artigo sobre 3 atitudes fundamentais para que a inclusão aconteça: diversa.org.br/artigos/três_atitudes-sem-inclusão-não-acontece/
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 fev. 2021.
- Convenção da Guatemala www.fadep.rs.gov.br/legislacao/6/29
- Declaração de Salamanca portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
- educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007.
- FACION, José Raimundo(org.). MATTOS, Carmem Lucia Guimaraes (et al.) Inclusão Escolar e suas implicações. 2. Ed. rev. ampl. Curitiba: Ibepex, 2009.
- Maria Teresa Eglér Mantoan - Rua Severo Pentead, n. 80/Apt.

- 22 - 13025-050 -Campinas, SP. E-mail: tmantoan@unicamp.br.
- MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. /Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. / Maria de Fátima Joaquim Minetto ET ALL – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
 - MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais /Peter Mittler; Trad. Windiz Brazão
 - Ferreira. - Porto Alegre: Attimed, 2003.
 - MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>>. Acesso em: 16 nov.2011.
 - Nelson Mandela (1918-2013) foi um dos mais importantes líderes políticos mundiais.
 - NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia
 - Souto Maior Mourão. /Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva. 2ª Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009 184 p.
 - RANCIÈRE, J. Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
 - Relatório2UNICEF2 www.unicef.org/brazil/pt/resources_25542.htm - versão integral, www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf - resumo executivo.
 - <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-dificuldade-de-inclusao-de-alunos-com-sindrome-de-down-no-ciclo-i-do-ensino-fundamental/http://www.ufsm.br/ce/revista>.
 - www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf - resumo executivo www.inep.gov.br.foto tirada do Blog da inclusão e cidadania WWW.deficienteciente.com.br

- “www.fashionbubbles.com/diversidade/33-frases-e-citacoes-de-grandes-vozes-negras-sobre-empoderamento-legendas-e-mensagens-para-fot

▪ **Papel dos organismos internacionais frente a reforma educacional**

Benedito César Pereira de Sabóia
Everaldo Penafiel Diniz
Magnólia Viana Salgado
Soraya Salgado Maia

Introdução

Nas últimas décadas, os organismos internacionais passaram a enxergar a Educação com outros olhos e, assim, tornaram-se atuantes na busca da construção de uma concepção hegemônica no âmbito educacional. Os organismos internacionais apresentam a Educação como a base para o desenvolvimento de um país nos níveis social e econômico. A Educação seria fundamental para a melhoria da qualidade de vida da população (Esteves, 2021).

Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, descreve a Educação como peça-chave para a constituição do capital humano. Observa-se claramente que os indivíduos que receberam melhores condições de Educação

desfrutam de uma condição de vida mais confortável. Ainda assim, tem que ser levado em conta que as consequências do capital humano atingem outros níveis, além do econômico. O crescimento do capital humano gera benefícios para a saúde, melhora o panorama referente às oportunidades de emprego e a participação da sociedade. É esperado que o capital humano torne-se um diferencial com mais destaque nos próximos anos pois as competências e habilidades associadas à tecnologia estão cada vez mais presentes no mundo globalizado (Haddad, 2008).

A universalização das políticas de Educação, então, é uma consequência da globalização. Gerou-se então, a criação e o desenvolvimento de orientações e estratégias sobre as políticas públicas para que os países em desenvolvimento possam obter mais sucesso em relação ao seu crescimento. Essas orientações e estratégias foram desenvolvidas por grupos formados por agências e organizações internacionais (Libâneo, 2005).

A partir da década de 1980, essa influência das organizações internacionais foi intensificada. Elas atuam na confecção, orientação e na prática frente às políticas educacionais desenvolvidas por diferentes governos de diferentes países, inclusive o Brasil. A intensificação nesse período pode ter sido influenciada pelo declínio do que se chama “multilateralismo redistributivo” e também pelas

novas formas de multilateralismo criadas com características defensivas e disciplinadoras (Esteves; Souza, 2020).

Tais reformas na educação brasileira são parte de um projeto que não se relaciona com os principais participantes (decentes, estudantes e sociedade), apresentando-se assim como um choque a democracia. Os principais atores atuantes na formação de uma base curricular de qualidade tornam-se nesse processo indivíduos isolados ou agrupados que atendam às necessidades dos grandes interessados no sucesso das reformas, os setores privados. (Peroni, 2017).

Maués, em 2003, relatou que as reformas educacionais têm grande influência nos parâmetros sociais. Elas realocam os indivíduos em classes sociais mais favorecidas e ainda trazem informações sobre o controle e o equilíbrio social. Os organismos internacionais, a partir das informações sociais daquele país, irão tomar decisões sobre quais direções as reformas devem seguir, estabelecendo ainda relações nos aspectos econômicos e políticos daquele país e do mundo.

As reformas educacionais trazem com elas a integração da gestão escolar como uma gestão democrática, onde todos os membros da instituição de ensino compartilhem e trabalhem juntos. A união da gestão educacional com a gestão empresarial distancia cada vez mais a educação de uma qualidade aspirada anteriormente e a aproxima de uma educação empresarial voltada para resultados.

O atual projeto educacional, deliberado pelas organizações educacionais, segue a visão neoliberalista seguindo uma visão da educação voltada para o desenvolvimento econômico. A educação encontrasse conectada a economia e seu desempenho segue atrelado aos resultados obtidos ao longo do processo. Dessa forma, são inseridas políticas de avaliação da qualidade com o objetivo de assegurar o sucesso da reforma tornando o governo o principal agente moderador do processo educacional.

As reformas manifestam a realidade política e social daquela sociedade. Elas representam as intenções daqueles que as propõem em visões econômicas, políticas, culturais e sociais. As intenções relacionam-se diretamente com a realidade daquela sociedade frente a educação que ela pratica.

Tem-se assim, um modelo baseado na descentralização da educação baseada numa gestão democrática e na criação de um novo modelo baseado em resultados. A nova gestão escolar é pautada nas necessidades econômicas daquele local. A qualidade da educação deve ser desenvolvida na busca do crescimento econômico formando profissionais capacitados e prontos para serem inseridos no mercado de trabalho.

A gestão escolar e administrativa esperada deve ser aquela que favoreça a estruturação dos cidadãos. Para que isso ocorra, são necessárias atividades democráticas e interativas que irão contribuir para uma educação de qualidade para

os estudantes. A gestão democrática é importante para a formação de uma sociedade mais equitativa e civilizada, na qual os representantes que compreendam o que é o processo de gestão e que sugiram caminhos, mudanças e respostas para a formação de uma escola global, que seja para todos, oferecendo mais igualdade e respeito aqueles que tem o direito a educação de qualidade previsto na Constituição Federal (Leite, 2021).

Além disso, essa mesma educação gera uma maior competitividade nos mercados nacional e internacional e reduz os índices de desemprego. As organizações internacionais também são favoráveis a desestatização das universidades públicas, sugerindo que o Estado torne-se responsável apenas pela Educação básica. A nova política econômica mundial busca formar indivíduos produtivos, competitivos e consumidores (Amaral, 2021).

Dessa forma, este trabalho apresenta como justificativa a influência das políticas educacionais desenvolvidas pelos organismos internacionais na escola no Brasil. É fundamental compreender de que maneira tais projetos determinam a fragilidade da escola e influenciam no desempenho insuficiente dos estudantes. As reformas modificam o ambiente docente escolar e o seu processo pedagógico. Pode-se imaginar que tais reformas, focadas em questões econômicas e sociais, podem afetar de forma negativa o processo pedagógico e

educacional da escola, limitando e, assim, prejudicando que a mesma alcance seus objetivos (Libâneo, 2005).

Desenvolvimento

A partir da década de 1970, com mais ênfase, o mundo passou por muitas modificações nos âmbitos, político, social e econômico. Essas modificações literalmente trouxeram severas mudanças no comportamento das pessoas. A globalização tem grande parcela de participação nessas mudanças. Podemos incluir também a grande crise do petróleo e do capitalismo mundial, a alta da inflação, a fome e as grandes desigualdades sociais como fatores que transformaram o mundo no que ele é hoje. A Educação não poderia passar ilesa por todo esse processo de mudanças. Seus objetivos e princípios passaram a ser debatidos e inquiridos e a Educação passou a ser encarada como elemento fundamental para esse momento de transformação (Maués, 2003).

As reformas educacionais começaram a acontecer na Inglaterra na década de 1980 e passaram a se espalhar por outros países. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, foi a grande responsável pela criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No Brasil, tal Declaração foi a referência e a base para o desenvolvimento do Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003) e também para os Planos Nacionais de Educação e Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), que vieram posteriormente (Esteves, 2021).

Diversos autores que discutem o tema, associam as mudanças na educação a nova ordem econômica emergente após a segunda guerra mundial e ao desenvolvimento da ciência e na tecnologia. Todas essas transformações, ao longo dos anos, trazem mudanças na economia e nas relações de trabalho. Dentre essas transformações observa-se a descentralização administrativa e financeira das escolas possibilitando o surgimento de parcerias e da gestão pedagógica (Krawczyk, 2002; Souza, 2003; Novaes, 2020).

As reformas educacionais tornam a educação personagem central para o Banco Mundial pois o crescimento do capital humano é ponto base para o desenvolvimento econômico. Leite (2021) cita o trabalho como o principal bem do menos favorecido economicamente. Assim, a oferta da educação de qualidade é fundamental para diminuir as diferenças sociais e econômicas, melhorando o poder aquisitivo dessa parcela da população.

Ainda nessa seara, o Banco Mundial busca o incentivo a educação para fortalecer a sua relação com o trabalho. O

financiamento educacional gera conhecimento, desenvolve competências e atributos suficientes para o desenvolvimento econômico e social, tendo o seu foco voltado na política e nas ideologias de combate às desigualdades sociais e a falta de segurança.

A teoria do capital humano é um dos fatores que norteiam as ações do Banco Mundial e as organizações nessa nova realidade educacional. Para que ambos atinjam seus objetivos é necessária a sua intervenção na formação básica da educação visando preparar o aluno como futura mão de obra produtiva. Assim, a educação capacita o cidadão de forma a torná-lo produtivo e lucrativo na prática capitalista. A educação volta-se para a formação de recursos humanos, ou seja, mão de obra que supram as demandas do mercado internacional.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 foi a grande responsável pela expansão e divulgação desse modelo educacional que tinha em suas bases a meta de atingir a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem.

Nesse mesmo período, as reformas educacionais na América Latina, especialmente no Brasil buscavam a descentralização, a autonomia da escola, a participação da sociedade, conectando tais mudanças com as novas políticas neoliberais da educação para atender aos interesses do capital. A educação era vista como ponto crucial das reformas

educacionais pois é ela a base para o desenvolvimento social. Além disso, diversas pesquisas apresentaram dados confirmando essas informações. Assim, o Brasil acompanhou as mudanças propostas pelas organizações internacionais realizando medidas descentralizantes e regulatórias.

Mais adiante, nos anos 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as reformas educacionais direcionaram seus esforços para as políticas sociais que atendem as classes sociais mais baixas. A partir do Fórum de Dakar, no ano 2000, diversos países, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de cumprir metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas e pela UNESCO. E isso, comprometeu diretamente o governo.

O principal mecanismo empregado nas reformas educacionais estabelecidas em diversos países, principalmente na América Latina, é o da descentralização. Porém, outros autores citam que apresentar a descentralização como solução de todos os problemas referentes as deficiências educacionais, é um erro das reformas educacionais (Carnoy & Castro, 1997; Libâneo, 2005).

Em relação à escola pública, para compreender de que forma a internacionalização das políticas de Educação influenciaram, faz-se necessário apresentar a correlação entre escola, pobreza e desenvolvimento econômico da sociedade. As reformas apresentavam em seus projetos ações de caráter

humanitário, buscando oferecer de forma satisfatória as necessidades básicas para a eficácia do processo ensino aprendizagem. As estratégias das políticas educacionais envolviam a inclusão social, o desenvolvimento humano e, é claro, a qualidade do ensino. De acordo com o Banco Mundial, as transformações capitalistas e o neoliberalismo influenciaram diretamente as ações do sistema educacional e as questões relacionadas à pobreza. Assim, entende-se que os investimentos do Banco Mundial deveriam ser direcionados aos projetos e programas de combate à pobreza e de inclusão social, como condições básicas para o crescimento da produção a partir do desenvolvimento pela visão do liberalismo econômico. A renovação da Educação deve ser vista, então, como questão prioritária para o desenvolvimento da sociedade e do país (Libâneo, 2005).

A Educação voltada à formação técnica teve amplo crescimento. Ela objetiva principalmente a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. A grande maioria das pessoas que busca por este perfil de Educação faz parte das classes mais desfavorecidas. Assim, observa-se que muitas vezes as políticas para a escola, quando vinculadas a questões sociais, inserem os indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho, como uma espécie de mão de obra barata e não por questões humanitárias. Então não seria a política educacional a responsável pela escola, mas sim as políticas de inclusão

social. Essas políticas de cunho social determinam o papel da escola através de ações imediatistas e pontuais, que não se preocupam com o desenvolvimento educacional a longo prazo. Trata-se de ações como já citado, imediatistas, focadas em atenuar deficiências de saúde e educação, por exemplo. Assim, a escola atua para amenizar conflitos políticos e sociais.

Segundo Schwartz (2021), os organismos internacionais definem os objetivos da escola de acordo com a realidade econômica e social do país e, também, a partir das necessidades específicas de mão de obra para aquele local. Trata-se, assim, de um ensino baseado em resultados, criado a partir dos objetivos políticos daquele país e das empresas. Ocorre a conexão entre as políticas educacionais e a produtividade do trabalho, formando profissionais que atendam naquele momento a demanda econômica local.

A partir daí, cresce o sistema de ensino por competências. O objetivo não é o desenvolvimento intelectual, mas sim o desenvolvimento de habilidades básicas. As orientações das organizações internacionais também incluem o papel da escola na formação do cidadão para, assim, manter os indivíduos incluídos na sociedade, sem qualquer possibilidade de mobilidade social.

A educação representa um processo de transformação dos alunos e da sociedade. Esse processo de mudança exige a presença de gestão que avalie e acompanhe todas

as suas etapas, avaliando se elas seguem de acordo com o planejamento e se estão sendo direcionadas para os resultados esperados. Tais resultados surgem a longo prazo, assim, é importante que ocorram análises intermediárias, ao longo do processo, para assegurar que os objetivos estão sendo alcançados, que as crianças e jovens estejam tendo acesso a uma aprendizagem de qualidade, de acordo com as exigências e anseios da sociedade (Deitos, 2010).

Fica muito explícito que a Educação é direcionada pela economia. As políticas educacionais são desenvolvidas por economistas e não por educadores. A política educacional é formulada sem a participação de professores e pedagogos, o que certamente influenciará nos seus resultados. Os documentos descrevem as políticas educacionais em nome da aprendizagem. Não é bem isso o que se vê na prática da sala de aula. Observam-se lacunas nesses projetos em relação ao processo ensino aprendizagem (Novaes, 2020).

Os organismos internacionais estipulam metas que devem ser alcançadas pelos países, não só em relação às questões econômicas e sociais, mas também em relação às questões educacionais. Dessa forma, observa-se à frente dos ministérios e secretarias de Educação, de forma velada, membros dos organismos internacionais. Como já citado anteriormente, as políticas e os interesses educacionais são estabelecidos por profissionais que não têm formação educacional (Esteves; Souza, 2020).

Ainda dentro das mudanças, pode-se citar a descentralização da Educação que tem por objetivo retirar do Estado as obrigações e responsabilidades financeiras nesse setor. Essas responsabilidades seriam direcionadas para a sociedade. O Estado deixaria de ser o gestor e executor das políticas e estratégias em Educação, tornando-se responsável apenas pela sua fiscalização e controle.

No Brasil, a implantação da descentralização não aconteceu como nos demais países. Isso deve-se ao fato de que no Brasil nunca existiu uma educação elementar centralizada a nível nacional. Segundo Souza (2003), o Ato Imperial de 1834, designava as províncias do Império como responsáveis pela educação elementar. A partir disso, surgiu o hábito pela gestão não centralizada que permanece até hoje. Mais adiante, nos anos de 1950, a responsabilidade pela educação elementar passou a ser dos municípios (Souza, 2003).

O modelo educacional de gestão brasileiro sempre foi descentralizado. As mudanças ocorreram apenas em relação as transferências de competências, que tem crescido e se desenvolvido bastante no Brasil.

A organização e a gestão representam o grupo de regras, orientações, organização, distribuição, atitudes e procedimentos que garantam a fundamentação e o controle da utilização da mão de obra, dos recursos materiais e financeiros e da gestão e controle das atividades. Todas essas

ações reunidas permitem o alcance de um objetivo comum (Leite, 2021).

As reformas educacionais também incluem propostas direcionadas a inclusão de gestores na Educação. A administração pública tornou-se em um formato gerencial, prática, fria e dinâmica. A gestão nesse sentido busca tornar a Educação eficiente e compatível aos interesses políticos e econômicos, direcionada as práticas do mercado capitalista. A gestão escolar eficaz era aquela que gerava ou produzia mais com menor custo. Nesse sentido torna-se comum a inclusão de fontes externas alternativas para o financiamento dos projetos educacionais.

Esse novo modelo educacional, segundo Leite (2021), voltado a suprir o novo modelo econômico mundial, torna o aprendizado competitivo. O ensino baseado em competências busca certa autonomia no processo ensino aprendizagem e destaca as habilidades que irão moldar o profissional que está sendo preparado para o mercado de trabalho. Tal visão educacional apresenta o conhecimento como fundamento para a aquisição das competências e expõe que os reais objetivos não se baseiam na melhoria das condições de vida da população mas sim em assumir o controle sobre a situação social, evitando o aumento das desigualdades.

Corroborando, Deitos (2010) cita a educação como recurso paliativo e de monitoramento. O alto incentivo na educação

básica, principalmente no ensino fundamental é essencial para reforçar a teoria de que a educação liberta e constrói futuros estudantes de nível superior. Quando o estudante recebe uma educação nos anos iniciais baseada em estímulos e incentivos, a probabilidade de ele tornar-se um amante dos estudos é maior. Esses dados só confirmam a importância das diretrizes descritas pelo Banco Mundial para as reformas educacionais nos países com baixo desenvolvimento econômico. Dentre elas incluem-se a educação como prioridade, o investimento do setor público nos anos iniciais, a equidade na oferta de vagas e ensino e a inclusão das famílias na vida escolar dos estudantes.

Não se pode deixar de citar a missão do docente frente a reforma educacional. O trabalho docente também passa por transformações nesse processo. O docente além de uma demanda maior de trabalho também necessita estar capacitado e atualizado para lidar com a nova realidade educacional. Popkewitz (1997), apresenta que as reformas educacionais têm como propósito a promoção do desenvolvimento econômico e as transformações nos modelos culturais. “A reforma educacional não transmite, meramente informações em novas práticas. ” A reforma é parte das conexões entre as pessoas durante a escolarização, assim ela deve ser vista como fundamental para o avanço das instituições.

É na escola que as crianças socializam pela primeira

vez e iniciam seu aprendizado sobre valores pessoais, interpessoais e como cidadãos. Esses valores são a base da sociedade que está sendo moldada naquele momento. As reformas também têm sido entendidas como resultado da abertura com os modelos de regulação social que envolvem a formação das escolas.

Quando se fala em reforma também se está falando sobre mudanças. Porém, após as mudanças é necessário que se encontre a estabilidade. Assim, é importante um estudo mais profundo acerca do que é a mudança dentro das reformas educacionais. As mudanças ocorrem para reconstruir a sociedade, permitindo que o cidadão apresente suas competências e habilidades específicas a partir desse novo modelo educacional (Amaral, 2021).

As reformas educacionais apresentam resultados que agradam se forma significativa as corporações privadas, que oferecem subsídios para o crescimento do mercado. Trata-se de um modelo educacional voltado para atender as demandas do setor privado, deixando assim o setor público aprisionado ao sistema.

A visão pedagógica atual a partir das reformas educacionais é determinada pela economia e pela divisão social do trabalho, assim a formação profissional se dá de acordo com as orientações do mercado internacional. O estudante não tem tanto acesso aquilo que realmente seria a

função da escola, a ciência e o conhecimento para desenvolvê-lo como cidadão (Leite, 2021).

Conclusão

As reformas educacionais criadas pelas organizações internacionais são baseadas no principal objetivo de tornar a Educação uma ferramenta para o desenvolvimento econômico daquele país. Assim, ela deixa de ter caráter apenas pedagógico e aproxima-se de um modelo empresarial, onde gestores atuam buscando o ensino por competências em que se buscam desenvolver habilidades para formar mão de obra técnica qualificada para suprir as necessidades imediatas daquela sociedade e, além disso, contribuir para o seu desenvolvimento econômico.

A educação pode acontecer de duas formas diferentes. Através do ensino conteudista as crianças sem a preocupação em observar se a aprendizagem está acontecendo ou, pela implantação de sistemas que avaliem a qualidade do ensino e o aprendizado dos estudantes. A realidade do Brasil hoje é formada principalmente pelo modelo conteudista, porém observamos uma tendência de mudança nesse modelo. Muitos países já conseguem entender que a avaliação do desempenho acadêmico é fundamental para o desenvolvimento da educação.

Quando alinhamos a escola as novas necessidades mundiais, sabemos da necessidade de ter profissionais de ensino que atuem como incentivadores e facilitadores

do processo de ensino aprendizagem. A capacitação do profissional de educação gera professores e educadores que respondam as necessidades que o mercado de trabalho precisa, disseminando o aprendizado e o conhecimento de acordo com os seus interesses e assim, modificando as novas gerações e formando profissionais prontos para a nova realidade do mercado de trabalho.

Em relação ao docente observa-se uma sobrecarga de trabalho baseada nas competências exigidas pelo mercado internacional. Essa sobrecarga inclui novas funções e obrigações que saem da sua real atribuição. O docente passa a realizar as suas funções de acordo com a nova organização do trabalho na escola, suprimindo as necessidades da sociedade, baseando seu trabalho em sala de aula na nova visão econômica, o que exige uma maior qualificação desse profissional. Essa maior exigência referente as habilidades do professor, a baixa remuneração e a sobrecarga de trabalho, tem por consequência uma perda na qualidade do ensino.

Referências

- AMARAL, G., NOVAES, H. T., SANTOS, J. D. G. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para a sua mercantilização. **Trabalho & Educação**. v.30, n. 1, p: 37-53, 2021. Disponível em: Vista do AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (ufmg.br). Acesso em: 14 junho 2023.

- CANOY, M. CASTRO, C. M. **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro, Ed FGV, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59605/62704/77022>. Acesso em: 10 junho 2023.
- DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*. v. 32, n. 2, p: 209-218, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>. Acesso em: 17 junho 2023.
- ESTEVES, T. J. Organismos internacionais e a educação profissional e tecnológica: a construção do consenso em torno de uma concepção neoliberal de educação. **REVELLI**. v. 13, 2021. Disponível em: [ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura \(ISSN 1984-6576\) \(ueg.br\)](https://www.ueg.br/revista-de-educacao-linguagem-e-literatura/organismos-internacionais-e-a-educacao-profissional-e-tecnologica). Acesso em: 23 maio 2023.
- ESTEVES T. J.; SOUZA, J. S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. v. 24, n.1, p: 678-692, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 20 maio 2023.
- HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-620618>. Acesso em: 20 maio 2023.
- KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 19, p: 43-169, 2002. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/XRj9H4VbYsNkNW4L97Hf4Rh/?format=pdf. Acesso em: 15 junho 2023.

- LEITE, V. J., BORGES, L. F. P, FAUSTINO, R. C. Trabalho e educação na perspectiva dos organismos multilaterais. **Trabalho & Educação**. v. 30, n. 1, p: 161-175. 2021. Disponível em: Vista do TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS (ufmg.br). Acesso em: 12 julho 2023.
- LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimentoenrede.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 23, n.118, p: 89-117, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.
- NOVAES, L. C.; MELO & SILVA. T. M. As recomendações de organismos internacionais na política educacional paulista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 28, n.175, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4389>. Acesso em: 16 maio 2023.
- PERONI, V., CAETANO, M. R., LIMA, P. Reformas Educacionais de Hoje. **Revista Retratos da Escola**. v. 11, n. 21, p: 415-432, 2017. Disponível em: Vista do Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia (emnuvens.com.br). Acesso em: 13 junho 2023.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1694/1664>. Acesso em: 12 junho 2023.
- SCHWART, C. M; BATISTA, P. V. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**.

- v. 15, n. 8, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e77872.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.
- SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**. v. 12, n. 22, p: 17-49, 2003. Disponível em: [Educar 22.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 13 junho 2023.

▪ **A inclusão escolar de crianças autistas no Ensino Fundamental II: vivências de duas professoras no contexto dos municípios de São Bernardo e Magalhães de Almeida - MA**

Flávia Ingrid Kich Severo
Claudia Elisa Kich Konradt

Introdução

A inserção da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula é um desafio aos profissionais que, ao se depararem com tal especificidade, terão de adequar as aulas e a escola. Tendo em vista que muitas dessas instituições encontram-se em um padrão arquitetônico não adaptado às necessidades individuais de cada um que frequenta aquele espaço de aprendizagem. Para tanto, é necessário entender o TEA, que é uma condição neurológica complexa, caracterizada por dificuldades na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos e restritos. De acordo com o mais recente relatório do CDC, divulgado em 2021 (com dados observados em 2018) 1 em cada 44 crianças é autista, o que evidencia a importância do tema. No contexto

educacional, é fundamental discutir estratégias de ensino adequadas para crianças autistas, especialmente no ensino fundamental II, etapa essencial na formação escolar desses estudantes (RIBEIRO, 2018).

A inclusão de crianças autistas no ensino regular é um direito garantido pela legislação brasileira (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Porém, vale ressaltar que a educação inclusiva não é um conceito novo, segundo Mazzotta (1996), já no século XVI, o filósofo francês Michel de Montaigne defendia a inclusão de crianças com deficiência na educação regular. Montaigne afirmou que a diferença não é um obstáculo para o aprendizado. Na década de 1970, o movimento de integração escolar ganhou força em países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, com a proposta de incluir estudantes com deficiência em escolas regulares.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu a educação inclusiva como uma política nacional, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçou a importância do ensino inclusivo para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Considerando que o ensino inclusivo é um tema importante na educação brasileira, é fundamental discutir como garantir o direito à educação de crianças autistas no ensino fundamental II. É necessário explorar estratégias pedagógicas e recursos

que possam atender às necessidades específicas desses estudantes, e promover a inclusão social e educacional. Além disso, é importante também refletir sobre o papel da escola e da comunidade na promoção da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.

Este trabalho pretende analisar comparativamente as experiências de duas professoras do ensino público fundamental II, em dois municípios, localizados no estado do Maranhão, sendo eles: São Bernardo e Magalhães de Almeida. Além disso, tem-se como objetivo investigar as estratégias de ensino para crianças autistas no ensino fundamental II, assim busca-se reconhecer práticas pedagógicas que possam promover a inclusão educacional e social desses estudantes. Por fim, as ações acompanhadas na rotina escolar deverão sofrer verificação em documentos constitucionais.

Fundamentação Teórica

O psiquiatra austríaco Leo Kanner (1938), estudou 11 crianças, com características de isolamento, estereotípias e ecolalias, e em 1943 descreveu o quadro como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. Essa teoria foi imediatamente aceita pela comunidade científica. Em 1944, Hans Asperger propõe em sua tese de doutorado “A psicopatia autista da infância”. Desta forma, observou mais de 400 crianças com padrões de comportamento e habilidades, que apresentavam apatia, baixa capacidade de fazer amizades e dificuldades

motoras. Posteriormente, foi denominado como Síndrome de Asperger.

O Transtorno do Espectro do Autismo é o conceito apresentado pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). A partir dessa nomenclatura, há a proposição de que duas grandes áreas do desenvolvimento são afetadas: a Comunicação e Interação Social e os Padrões de Comportamentos Restritivos, Repetitivos e Estereotipados. Além disso, há um aumento de diagnósticos devido às famílias que estão buscando ajuda e informação. Os médicos estão mais capacitados para realizar esse tipo de atendimento. O autismo não tem causa definida. É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas. (FELIPE, 2021)

Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimento antecipatório, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (Menezes, 2012, p. 37)

A importância do diagnóstico correto para o tratamento desse transtorno percorre a família, uma estrutura de acompanhamento médico e de saúde multidisciplinar. Sendo assim, o espectro pode ser de “Nível 1 (leve), Nível 2 (moderado) e Nível 3 (grau severo)”. Ao conhecer em que nível o paciente encontra-se, pode ser desenvolvido um tratamento específico. (TAMANAHAN, 2008). Muitas crianças com TEA, tem comorbidades associadas a condições físicas, condições mentais, comportamentos desafiadores e deficiência intelectual (OLIVEIRA et. Al., 2009). Outros transtornos psiquiátricos, também são relacionados ao TEA, como é o caso da depressão, ansiedade, e outras condições médicas como epilepsia, diante disso, muitas pessoas acometidas pelo TEA necessitam de medicação.

No contexto educacional, é fundamental discutir estratégias de ensino adequado na vida escolar do aluno com TEA. Quando se fala de inclusão da criança autista nas escolas de ensino regular, é um enorme desafio para a escola e principalmente para os professores que muitas vezes não estão preparados para receber os alunos com TEA. Já que os alunos com Transtornos do Espectro Autista apresentam características variadas que comprometem a sua relação com o outro. Desde a linguagem, até o estabelecimento de maneiras de mitigar estereotípias afim de facilitar a vida do estudante na sociedade, envolvem a importância da escola ao

receber uma criança com dificuldade em se relacionar, seguir regras e se adaptar a um novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação ou de limite. E por falta de preparo técnico, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer ou identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. (SANTOS, 2008, p. 9)

Para Santos (2008) a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica do aluno, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada da família. A dificuldade de se adaptar às regras sociais, é difícil para um aluno com TEA. O maior desafio da atualidade é oferecer uma educação apropriada para eles, enaltecer a sua autonomia, criatividade e a comunicação do seu próprio saber.

De tal modo, a Educação Especial ganha espaço no ensino regular, e esses indivíduos que ingressam na escolarização encontram inúmeros conflitos. Esses passam a fazer parte da rotina tanto do professor, como do aluno e da comunidade escolar.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, por meio de revisão de literatura. Essa perspectiva se utiliza das contribuições de Bardin (2011), que compreende a

análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa que visa identificar, por meio de procedimentos objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, suas características específicas e seu conteúdo. No mesmo sentido, Gil (2017) aborda a pesquisa bibliográfica como uma técnica de pesquisa que consiste na busca e análise de informações.

Com o objetivo de investigar estratégias de ensino para crianças autistas no ensino fundamental II, assim busca-se reconhecer práticas pedagógicas que possam promover a inclusão educacional e social desses estudantes. Por fim, as ações acompanhadas na rotina escolar deverão sofrer verificação em documentos constitucionais. A comparação tem como objetivo verificar se as leis estaduais e municipais seguem um padrão de realidade ou estão em contradição.

Sabe-se que as políticas públicas são fundamentais para a promoção da educação inclusiva, ao garantir o acesso à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições e características individuais. No caso específico das crianças autistas, é necessário que tais políticas públicas contemplem estratégias e recursos específicos para garantir o acesso e a inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Portanto, a comparação entre as políticas públicas do Estado do Maranhão e dos municípios de Magalhães de Almeida e São Bernardo são essenciais para verificar se as leis

estaduais e municipais estão alinhadas com as necessidades de acessibilidade dos estudantes autistas e se as escolas estão preparadas para atender a essas demandas.

A relevância desta pesquisa está na identificação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão educacional e social de estudantes autistas no ensino fundamental II, bem como na verificação da adequação das políticas públicas e da preparação das escolas para atender a essas necessidades em comparação com a vivência profissional.

No Brasil, a Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças com idade entre 6 e 14 anos. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.611/2011, que estabelecem diretrizes e garantias para a educação de pessoas com deficiência, determinam que a educação é um direito de todos e dever do Estado, garantindo o acesso e a permanência na escola. Na prática, é possível observar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais (S.R.M). Esta sala pode ser adaptada em cada escola de acordo com o atendimento que é promovido na comunidade assistida. Além disso, o Estado conta com programas e projetos específicos para a inclusão de crianças autistas, como o “Programa Autismo” e “Educação Inclusiva”.

Nos municípios de São Bernardo e Magalhães de Almeida, localizados no interior do Estado do Maranhão,

oferecem o AEE nas escolas regulares, além de parcerias com instituições especializadas no atendimento de crianças autistas. No entanto, é importante analisar se essas políticas públicas estão alinhadas com as necessidades dos estudantes autistas e se as escolas estão preparadas para atender a essas demandas. É preciso verificar se as escolas possuem profissionais capacitados e treinados para lidar com as especificidades do autismo, como a comunicação, a interação social e a adaptação ao ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) é um documento que busca orientar as ações para a garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas diferenças. A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) também é um documento relevante, que preconiza a educação inclusiva como um direito humano fundamental. No entanto, apesar dessas políticas, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para garantir a inclusão de alunos com deficiência, como o autismo, na escola regular. O estudo de caso realizado por RIBEIRO et al. (2017) em uma escola pública de São Luís/MA, o qual investigou a inclusão de alunos autistas apontou a falta de preparo dos professores e de recursos materiais como barreiras para a inclusão desses alunos.

Mazzotta (1996) apresenta uma análise histórica das políticas públicas para a educação especial no Brasil, mostrando que, ao longo do tempo, houve avanços, mas também retrocessos e descontinuidades, o que evidencia a importância da construção de políticas públicas mais consistentes e perenes. Sassaki (1997) aborda a inclusão de pessoas com deficiência de forma mais ampla, discutindo a construção de uma sociedade para todos, que considere e valorize as diferenças. O autor enfatiza que a inclusão não se limita à escola, mas envolve toda a sociedade, que precisa estar preparada para acolher e valorizar as diferenças. Segundo Mazzotta (1996), a Educação Especial no Brasil teve início no final do século XIX, com a fundação de instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência. A partir da década de 1950, surgiram as primeiras escolas especiais públicas no país, mas ainda com um caráter segregador e assistencialista. Foi somente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que a Educação Especial passou a ser reconhecida como parte integrante do sistema educacional brasileiro, buscando a inclusão e a garantia de direitos e oportunidades iguais para todos, incluindo as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996). No entanto, a implementação das políticas públicas de Educação Especial no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os professores, a insuficiência de recursos e infraestrutura

nas escolas e a resistência de alguns setores da sociedade em aceitar a diversidade e a inclusão educacional (MAZZOTTA, 1996). No que se refere especificamente à Educação Especial de crianças autistas no ensino fundamental, é importante destacar a necessidade de uma abordagem educacional que leve em conta as especificidades e particularidades desse público. De acordo com Mazzotta (1996), a Educação Especial deve ter como base uma perspectiva inclusiva, que valorize as diferenças e promova a equidade. Para isso, é fundamental que haja investimentos na formação continuada dos professores, visando uma melhor compreensão das necessidades dos alunos autistas e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. Também é importante que as políticas públicas de Educação Especial garantam recursos e infraestrutura adequados para as escolas, de forma a possibilitar a inclusão efetiva de todas as crianças autistas no ensino fundamental (MAZZOTTA, 1996).

Ferreira *et al.* (2015) abordam a importância da inclusão escolar de crianças autistas, destacando a necessidade de práticas pedagógicas e formação docente voltadas para a promoção da educação inclusiva. O estudo aponta que, apesar de existirem políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, ainda há muitos desafios para que essas crianças possam realmente ter acesso a uma educação de qualidade. De acordo com os autores, é fundamental que os professores estejam preparados para

lidar com as especificidades dos alunos autistas, o que inclui o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estratégias pedagógicas que possam atender às necessidades dessas crianças. Além disso, os autores destacam a importância de se valorizar as diferenças individuais e de se trabalhar em conjunto com as famílias e profissionais de saúde. O artigo de Carvalho et al. (2014) aborda a inclusão escolar de crianças autistas sob a perspectiva dos professores do ensino fundamental. O estudo revelou que muitos desses professores não se sentem preparados para lidar com alunos autistas e que há uma carência na formação continuada para atender a essas demandas. Além disso, os autores destacam a importância de se pensar em estratégias de ensino que sejam mais eficazes para os alunos autistas, considerando suas especificidades. A partir dessa discussão, é possível refletir sobre a importância de políticas públicas que possam oferecer suporte para a formação continuada dos professores. É preciso que o Estado e o município estejam alinhados na elaboração de leis e diretrizes que garantam a inclusão escolar de crianças autistas, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso para esses alunos.

Outro ponto importante levantado pelos autores é a necessidade de se repensar as metodologias de ensino utilizadas nas escolas, buscando-se alternativas que sejam mais adequadas para as necessidades dos alunos autistas.

É fundamental que os professores sejam capacitados para identificar as especificidades de cada aluno e, a partir disso, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para o aprendizado e desenvolvimento desses estudantes.

Considerações Finais

A análise documental permitiu identificar as principais diretrizes e normas que orientam a atuação das escolas e dos profissionais envolvidos no ensino para crianças autistas. Além disso, foram identificadas algumas lacunas presentes entre o que a legislação prevê e o que é executado na escola. Muitas vezes, o município não comporta o aluno de maneira adequada pela falta de infraestrutura necessária e pelo despreparo do docente em realizar atividades direcionadas às diferentes necessidades de cada um.

A inclusão escolar busca, acima de toda a estrutura organizacional escolar, garantir que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor e inclusivo. Embora existam desafios significativos a serem superados, também houve avanços sociais importantes nessa área. Um dos principais desafios enfrentados é a falta de estrutura adequada nas escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência e outros requisitos especiais. Essa carência reflete-se na falta de acessibilidade arquitetônica,

materiais didáticos adaptados, formação adequada para os educadores e falta de conscientização e sensibilização por parte da comunidade escolar. No entanto, destaca-se que, ao longo dos anos, ocorreram avanços significativos na promoção da inclusão escolar no Brasil. A Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão e igualdade de oportunidades na educação. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, reforçou a importância da inclusão e do respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

Programas governamentais, como o Programa de Apoio à Inclusão e Promoção de Oportunidades da Educação (PROIN), têm sido implementados para fortalecer a inclusão escolar. Essas iniciativas buscam fornecer recursos, capacitação e suporte técnico às escolas, promovendo a formação de educadores e a adaptação de espaços e materiais pedagógicos. Além disso, a conscientização e a sensibilização em relação à inclusão têm aumentado gradualmente. A sociedade brasileira está cada vez mais consciente da importância de criar ambientes inclusivos, onde todas as crianças e jovens tenham a oportunidade de aprender juntos, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças individuais.

Apesar dos desafios persistentes, é inegável que houve avanços sociais significativos na inclusão escolar no Brasil.

No entanto, é necessário continuar investindo em políticas públicas efetivas, garantindo a formação de professores, a acessibilidade nas escolas e a participação ativa da comunidade escolar para assegurar que todos os estudantes possam desfrutar plenamente do direito à educação inclusiva. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e preparada para lidar com a diversidade em todas as suas formas.

Uma maneira, que foi analisado de maneira empírica, que pode melhorar a adaptação desse estudante, seria adequar e flexibilizar o currículo acadêmico e estabelecer um vínculo consistente e duradouro entre escola e família. Desse modo a família pode auxiliar neste processo, sendo responsável por construir uma parceria com a escola, capaz de fornecer ao aluno autista os meios necessários para que ele se sinta seguro e confortável na escola. E no processo de aprendizagem de crianças com autismo pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa, onde o professor deve ofertar uma metodologia de aprendizagem para que o aluno autista consiga participar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desempenho e de capacidade, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua persistência é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas, de maneira significativa e

entender que o ensino é uma das principais esferas a serem trabalhada no caso de crianças com TEA. Porém é necessário estar preparado para dar atenção, às solicitações das crianças, flexibilizando o diálogo, estimulando a interação e ampliando a qualidade do convívio pensando na inclusão como um todo, não somente incluir o aluno no espaço escolar, mas pensar em maneiras eficazes para que de fato essa inclusão ocorra. E acompanhar de uma maneira integral, para que se possa sentir que o ambiente que ele irá conviver agora na escola, está sendo favorável para o mesmo e que todos respeitem as diferenças. É importante ressaltar que a inclusão escolar de crianças autistas não é uma tarefa simples e exige um comprometimento conjunto de toda a comunidade escolar. É preciso que haja uma conscientização de que a inclusão é um direito desses alunos e que cabe à escola oferecer as condições necessárias para que eles possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Referências

- ASPERGER, H. Die “Autistischen psychopathen” im kindesalter. **Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten**, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. MEC. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011.

- CARVALHO, A. P. et al. A inclusão escolar de crianças autistas: a perspectiva dos professores do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, e198126, 2014.
- CIVIL, Casa. Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015.
- FELIPE, J. S. et al. Relação entre o espectro autista e os transtornos alimentares. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 1310-1324, 2021.
- FERREIRA, V. K. S. et al. Autismo e educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação docente. **Cadernos de Educação**, São Luís, v. 49, n. 1, p. 101-118, jan./abr. 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
- KANNER, L. et al. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 43-49, 1995.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- OLIVEIRA, G. Autismo: diagnóstico e orientação Parte I-Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. **Acta pediátrica portuguesa**, v. 40, n. 6, 2009.
- RIBEIRO, C. A. H. et al. Autismo e inclusão escolar: um estudo e caso na rede pública de ensino de São Luís/MA. **Educação**

- em **Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e212834, 2017.
- RIBEIRO, T. C. **Epidemiologia do transtorno do espectro do autismo**: rastreamento e prevalência na população. 2022. Tese (Doutorado em Psiquiatria) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Acesso em: 2023/08/18.
 - ROCHELLE. W., HOURY D., et al. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2018. MMWR Surveill Summ 2021.
 - SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.
 - SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
 - TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Evolução da criança autista a partir da resposta materna ao Autism Behavior Checklist. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, p. 165-170, 2008.
 - TEIXEIRA, G. **Manual do autismo, Guia dos pais para o tratamento completo**. Editora BestSeller - Edição. 2018.
 - UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

▪ **Transtornos de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental: Pequena abordagem sobre a Dislexia**

Elzinalva Braga

Franisca de Sousa Portela Sanchez

Introdução

Nos dias atuais tornou-se comum os termos “dificuldades de aprendizagem” nas escolas, uma vez que são notórias tais dificuldades apresentadas pelas crianças, sejam elas por falta de motivação na realização das atividades pedagógicas ou por se sentirem incapazes de realizá-las. E partindo deste pressuposto, esta pesquisa visa salientar que as crianças com necessidades de aprendizagens podem sim demonstrar um desenvolvimento satisfatório dependendo de como essa criança será conduzida durante este processo de aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem têm tornando-se visíveis nas escolas atuais, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A dislexia é um dos distúrbios presentes

no dia a dia das escolas, e muitas vezes os professores não conseguem identificar tais dificuldades e muito menos se sentem preparados para lidar com situações como essas e acabam contribuindo com a falta de motivação e interesse dessas crianças no ato de desenvolver suas atividades.

Sabe-se que dentro dos padrões técnicos da aquisição da leitura e da escrita a criança necessita de domínio destas tais técnicas de conhecimento das palavras para que possam ler e escrever com eficiência. No entanto, devido as suas limitações no reconhecimento das palavras os disléxicos apresentam muitas dificuldades no domínio destas técnicas de compreensão textual constituído uma desvantagem em relação aqueles que conseguem executar tais técnicas de maneira autônoma e instantânea.

Pensando nesse pressuposto, esta pesquisa busca analisar como ocorre o processo de aprendizagem de uma criança com dislexia? Uma vez que a mesma tem limitações quanto ao reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura.

A visão de alguns teóricos a respeito da dislexia

A dislexia é um dos distúrbios que mais afeta o processo de aprendizagem da criança, não tem cura, porém, existem estratégias de estimulação para autonomia ou melhora de suas características. O diagnóstico é um dos principais impasses

no tratamento, e uma vez que esse indivíduo disléxica sendo parte integrante de escolas públicas, vindo de classe social menos favorecida consequentemente o mesmo não poderá ter acesso aos profissionais aptos a diagnosticar e tratar tal transtorno. Com base nesta realidade é de suma importância enquanto profissional, tomarmos como suporte do que dizem os teóricos a respeito do contexto exposto. Desta forma, (ALVES, FERREIRA & FERREIRA, 2014) nos diz que:

A dislexia pode ser mais nociva para as classes menos favorecidas, pois enquanto as famílias ricas podem levar seus filhos a um psicólogo, a um neurologista, ou psicopedagogo, uma criança de família pobre, que estuda em escola pública, tende a sentir os sintomas da discriminação e as dificuldades inerentes ao distúrbio persistirem ao longo dos tempos, criando transtornos de linguagem na fase inicial e, tardiamente na fase adulta. (ALVES, FERREIRA & FERREIRA, 2014, p. 5)

É nítida a compreensão de que aquele indivíduo que não terá acompanhamento dos profissionais consequentemente irá permanecer com suas dificuldades na aquisição da leitura e escrita e por não ser tratada corretamente poderá desenvolver consequências bastantes severas como; desempenho acadêmico ruim, desorganização temporal, melhor desempenho em testes orais do que escritos, e ainda, se sentem inferiores aos demais.

Frank, (2003, p.4) também nos contribui quanto ao conceito de Dislexia: “Aprofundando um pouco mais, a dislexia é um problema neurológico relacionado à linguagem

e a leitura; as habilidades de escrita de palavras e de textos, de audição, de fala e de memória também podem sofrer impactos”. Como o próprio autor relata a dislexia pode causar grandes danos à pessoa que é disléxico, e quando esta não é acompanhada por profissionais adequados nesta área o problema só tende a piorar. A dislexia é vista como um problema neurológico onde a parte mais afetada é a linguagem e a leitura e são exatamente as áreas que se necessitam para desenvolver a fala e a escrita assim também como a audição.

Conforme nos conceitua Davis,

Todos os sintomas da dislexia são sintomas de desorientação. A dislexia em si não pode ser reconhecida definitivamente, mas a desorientação sim. Os principais sentidos que ficam distorcidos são a visão, a audição, o equilíbrio, o movimento e a noção do tempo. Exemplos comuns: náuseas “ouvir coisas, etc. (DAVIS, 2004, p. 145)

De acordo com estes acontecimentos, percebe-se na íntegra, que são diversos sintomas diferentes e que quanto ao grau que possa afetar o indivíduo, isto vai depender ou até mesmo variar de uma criança para outra. É preciso atentar quanto ao fato de que a dislexia em si não pode ser reconhecida definitivamente segundo o autor, porém, os sintomas de desorientação podem ser reconhecidos e, portanto, se faz necessário nestes casos um olhar mais clínico para assim poder acontecer de verdade uma ação de ajuda e apoio à criança com dislexia.

Para Rotta e Pedroso (2006, p. 153), afirmam que a dislexia é um distúrbio neurológico, de origem congênita que acomete crianças com o intelectual normal sem déficits sensoriais, com supostas instruções educacionais apropriadas, mas que não consegue adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

Segundo Nascimento, Santana e Barbosa (2011, p.2), incorrem nesta mesma linha de raciocínio, “[...] apresentam potencial intelectual dentro da média ou até superior, além de não possuírem nenhum tipo de déficit sensorial ou deficiência neurológica. ” Isso significa dizer que, o papel do educador em sala vai muito além do simples ato de ensinar e sim de desenvolver em sua pratica pedagógica a sensibilidade e o cuidado em trabalhar com essas crianças disléxicas evitando assim atitudes pejorativos às mesmas.

Percebe-se então, que grandes são os desafios e obstáculos enfrentados pelos docentes dentro dessa esfera educacional e social para as com as crianças com dislexia, não somente a elas, mas, também sobre aqueles que supostamente farão parte desse longo processo de descoberta, acompanhamento e desenvolvimento dos disléxicos. Item esse que se abordará em seguida.

Escola e a realidade das dificuldades de aprendizagens com os disléxicos

As dificuldades de aprendizagens estão cada vez mais presentes no dia a dia das escolas, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e muitas vezes essas dificuldades estão relacionadas aos distúrbios de aprendizagens logo não identificadas pelos educadores por não estarem preparados para tal identificação. A dislexia como um desses distúrbios tem se tornado uma realidade cada vez mais presente no dia a dia da sala de aula, pois é nessa fase de escolaridade que se torna mais visível os sintomas onde as dificuldades de codificar e decodificar os símbolos gráficos e as palavras mais simples tornam-se para as crianças sérios obstáculos a serem enfrentados e que posteriormente afetam negativamente a aprendizagem dos educandos disléxicos.

Sabe-se que na fase escolar é considerada a mais propícia e mais fácil pra se diagnosticar com eficácia tais dificuldades, pois esse distúrbio pode ser identificado por meio de trabalho multidisciplinar, com o auxílio de profissionais capacitados e específicos na área. E consequentemente, quanto mais cedo for identificado o distúrbio melhor será para o tratamento no desenvolvimento das atividades pedagógicas dessas crianças.

Compreende-se então, que a escola apresenta um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens das

crianças disléxicas, como afirma a Associação Brasileira de Dislexia:

É na escola que a dislexia, de fato, aparece. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas. (Associação Brasileira de Dislexia, 2016, on-line).

Sem dúvidas a escola é o ambiente mais provido para descobrir as dificuldades de um disléxico, pois é lá que o mesmo terá seus primeiros contatos com a leitura e a escrita onde supostamente mostrara suas dificuldades.

Segundo Fonseca,

Conclui-se de fato que, ao encararmos a problemática das DA, não as podemos analisar sem a noção de que a escola, como instituição, é essencialmente reveladora dos problemas das crianças e não de seus atributos e competências. A passagem da família à escola primária constitui para a criança uma ruptura muito significativa. Trata-se de uma passagem brutal em um meio protetor e seguro a um meio aberto e quase sempre inseguro. (FONSECA, 1995, p. 10)

É importante frisar que a dislexia não é uma doença e sim um distúrbio/dificuldades de aprendizagem relacionada à genética, ou seja, a criança já nasce com ela sendo ainda hereditária e tal dificuldade atinge as habilidades neurológicas da criança desfavorecendo o desempenho fonológico da leitura, da escrita e da soletração. Pela necessidade de desenvolver tais habilidades com precisão em sala de aula

é que se faz a descoberta do distúrbio disléxico com mais facilidade, pois é nessa fase que as crianças começam a desenvolver de forma mais concreta a linguagem oral e escrita.

Para Luckesi, quanto ao desenvolvimento das habilidades no ambiente escolar diz que

A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, está atenta às habilidades cognitivas sem deixar de considerar cognitivamente as formações de múltiplas convicções assim como de habilidades motoras. A escola não poderá descuidar dessas convicções e habilidades. À escola cabe trabalhar o desenvolvimento das habilidades cognitivas do educando, em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções de viver. (LUCKESI, 1995, p.126)

No processo da escrita as crianças pulam as folhas do caderno, as linhas na hora de escrever no caderno. Nessa fase a dislexia impede ainda a criança de obter uma leitura fluente, critica e competente de qualquer texto, dificuldades de reflexão sobre o que lê e interpretação das palavras que lê tornando assim, um problema de leitura passiva, não reflexiva, com soletração fragmentada. De acordo com Teles (2004, p.713) “O saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, porque é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes”. A leitura é de duma importância na vida do ser humano, um indivíduo sem leitura é como viver em um mundo obscuro.

Pinto nos fala da incapacidade e dificuldades causada pela dislexia. Segundo ele

[...] a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurológica. É 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 leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (PINTO, 2012, p. 22)

Como vemos, a dislexia tende a ser bastante pejorativa em vários aspectos na vida do indivíduo que por ventura transporta este distúrbio, essa incapacidade de realizar algumas habilidades e principalmente no desenvolvimento da aprendizagem tem dificultado não somente a vida do disléxico, mas também a família e a escola.

Dislexia no ambiente familiar

A dislexia tende a interferir em diversos aspectos na vida do indivíduo, aspectos esses que não recaem somente a quem tem, mas se permeia diante de todos aqueles que fazem parte da vida do indivíduo dislexo, e a família é parte em que mais sofre nessa fase de descoberta e ao mesmo tempo de ajuda no combate as dificuldades e preconceitos enfrentados no dia a dia tanto do ambiente familiar quanto escolar e social.

Portanto, é de fundamental importância que a família e a criança disléxica tenham conhecimentos dos direitos que possuem com relação à escola, e assim garantir o seu espaço educacional evitando ainda que seus direitos tanto de matrículas ou de acompanhamentos adequados sejam negados. E para isso a Constituição Federal prevê:

Art. 205. A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Como o próprio artigo 205 esclarece a educação regida por lei é direito de todos sem excluir seja qual for o cidadão. Sendo de responsabilidade da família e do Estado propiciar ao menor de idade o ingresso do mesmo a escolaridade. Cabendo ainda aos espaços educacionais a responsabilidade de qualificar o indivíduo para o convívio social. No entanto, os pais de crianças disléxicas se sentem permeados de questionamentos de como as escolas estão se preparando para acolher essas crianças dentro de suas limitações e com direitos de igualdade juridicamente, uma vez que a realidade das escolas públicas a teoria não se aplica a prática.

Diante desta realidade percebe-se que o disléxico além de enfrentar suas próprias dificuldades ainda tem que encarar outros obstáculos que infelizmente ao surgirem acabam sendo pejorativos ao seu convívio social. Um desses convívios

mais visível é o ambiente escolar tendo nele a existência das oportunidades de identificação das dificuldades de aprendizagens dos disléxicos e que infelizmente os educadores na maioria dos casos não são capacitados para a finalidade de fazer um diagnóstico prévio e um acompanhamento a essas crianças.

Diante deste pressuposto, existe uma proposta que sugere:

[...] identificação precoce, o encaminhamento para o diagnóstico e o apoio educacional específico voltado para a sua dificuldade na rede de ensino, bem como apoio terapêutico na rede de saúde. Além disso, a escola também poderá recorrer à outras políticas públicas existentes. (LIMA, 2013, p. 13).

A proposta em si, quando executada conforme as demandas legais pode sim beneficiar e muito tanto para os indivíduos disléxicos quanto para a família, educadores e também à sociedade. É um ganho que beneficia não somente a criança com dislexia, mas todos que fazem parte de seu entorno, seja ele familiar ou social.

Ainda neste contexto, a Lei 14.254/21 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem é bem clara quando declara em seu:

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH, ou outro

transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território. (BRASIL, 2021).

Como esclarece a lei, quanto mais rápido for a indicação e o diagnóstico, maior será o acompanhamento e fará com que ele tenha uma qualidade de vida melhor na passagem de sua escolaridade formal. É importante também termos como base uma importante característica que deve ser destacada a esse respeito, trata-se do fato que as crianças com dislexia ou mesmo suspeitas podem apresentar dificuldades no processo da linguagem: como isso cabe observar que nem sempre significa que todas as crianças vão apresentar da mesma forma as barreiras no processo de alfabetização.

A inclusão do dislético no ambiente escolar

O processo de inclusão em ambiente escolar é determinado pela lei nº 9.394 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Esta lei por meio de seu artigo terceiro garante que o seu ensino deve ser igualitário

e apresenta as condições necessárias para a permanência do aluno, de maneira individual na escola. Sendo assim, todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem tem direito a educação pública e a utilização de métodos que os auxiliem no processo de ensino aprendizagem.

Posteriormente, foi criado o decreto nº 7.611 em 17 de novembro de 2011, que dispõe exclusivamente sobre a educação especial. Esta determina que o estado tem por dever garantir um sistema educacional inclusivo e igualitário, assegurando as adaptações necessárias, prestando apoio e criando medidas que maximizem a aprendizagem do aluno. Fica ainda por meio desta, a garantia também à capacitação de professores e a disponibilização de recursos por meio do estado.

Na Declaração de Salamanca são reafirmados os valores da educação para todos, porém, com ênfase nas modificações de políticas necessárias para a concretização de uma educação integradora, sobretudo, as com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca afirma que:

As escolas deveriam acomodar toda a criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remotas ou de população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos de desvantagem ou marginalizados. No

contexto destas linhas de ação o termo “necessidades especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldade de aprendizagem e tem, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (UNESCO, 1994, p. 3)

De acordo com o exposto, as crianças devem ser educadas dentro do sistema escolar regular de ensino. Para tanto, as escolas devem buscar formas de fornecer-lhes uma educação de qualidade. Podemos observar que a partir desta declaração já temos o emprego do conceito de escola inclusiva.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca ainda diz que

O desafio que confronta a escola inclusiva é o que desrespeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (Idem, 1994, p.04).

Sabe-se que tornar-se realidade está tão sonhada inclusão escolar não é tarefa fácil, porém, não pode ser

encarada de forma impossível. A instituição escolar como formadora do indivíduo tende a atender as demandas necessárias para oferecer aos seus educandos aquilo que por ventura vier a necessitar, desta forma, vê-se um passo para prover uma educação de qualidade e incluir todas as crianças independentemente de suas particularidades.

A inclusão em ambiente escolar é indispensável no desenvolvimento do disléxico. Do ponto de vista do desenvolvimento e da construção de significados, só pode ser significativo para o indivíduo àquilo que possa ser associado às suas experiências vivenciadas anteriormente. O disléxico precisa ouvir e olhar atentamente, observar os movimentos das mãos quando escrever e prestar atenção aos movimentos da boca quando se fala, de maneira que a criança disléxica associará a forma escrita de uma letra tanto com seu som como com os movimentos, porque falar, ler, ouvir são atividades de linguagem. Portanto, isso deve estar muito claro para o professor que trabalha com aluno disléxico em sala de aula. Conforme Freire (2005, p.91), “o professor deve dar liberdade para seu aluno se expressar, pois é dialogando que o aluno poderá conhecer-se, estar mais próximo do outro e transpor suas dificuldades”. Entretanto, o que se vê na prática, muitas vezes, é o professor tratando a criança de maneira a dificultar sua aprendizagem, considerando que o mesmo tem o direito de aprender de forma como os outros aprendem. Isso ocorre na

maioria das vezes pela falta de conhecimento na identificação das dificuldades de aprendizagens que se perpetuam no dia a dia em sala de aula.

No entanto, o professor tem que motivar o encorajamento do aluno, entender e respeitar as capacidades e os limites da criança, e está informado para amparar a criança em sua dificuldade. A escola por sua vez, deve primar pelo preparo contínuo de seus profissionais, sobretudo do professor, para que o mesmo tenha melhores condições em trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Metodologia

Como aspecto metodológico desta pesquisa optou-se pelo o uso de instrumentos de revisão bibliográfica utilizando assim uma abordagem de cunho qualitativa. Conforme Amaral a pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p.1)

Amaral foca em suas palavras toda a importância de um levantamento bibliográfico em uma pesquisa. Assim, Fonseca também vem fortalecer esse pensamento dizendo que a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teórico já analisado, e publicado por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Fica bem claro e compreensivo o quanto se faz necessário o levantamento bibliográfico em uma pesquisa científica seja qual for o seu porte ou linha de pesquisa. Desta forma este trabalho baseou-se unicamente a pesquisa bibliográfica buscando respostas a partir das referências teóricas publicadas.

Análise dos dados

A pesquisa bibliográfica que efetivamos para a construção deste artigo trouxe informações valiosas para a compreensão da dislexia. A consulta aos autores foi organizada de modo a atender ao objetivo do artigo e se detém primeiro na parte conceitual e definitiva sobre o que consiste a dislexia.

Nesse tópico, trouxemos as contribuições de Davis (2004), ele mesmo um dislexo. Em seu livro “O dom da Dislexia”, ele conta sua experiência enquanto dislexo e fala de como ele concebe esse transtorno que, segundo ele “se origina

de um talento perceptivo” (idem, p. 38). Ele ver, portanto, a dislexia como um fator positivo e cita várias personalidades que se destacaram nas mais diferentes áreas e profissões, não apesar de dislexas, mas justamente porque eram dislexas.

Nessa mesma linha de pensamento, encontra-se Rotta e Pedroso (2006) que dizem não haver déficits sensoriais e neurológicos no dislexo. Nascimento, Santana e Barbosa (2011), pontuam também, o fato de os dislexos apresentarem desempenho intelectual médio e às vezes até superior àqueles que não apresentam o transtorno. No entanto, Pinto, (2012) ao definir a dislexia fala de incapacidade específica de aprendizagem e de déficit fonológico, posição bem diferente da de Davis que não vê nenhum tipo de incapacidade ou déficit em ser dislexo, mas, apenas uma forma diferente de recepção e organização sensorial e perceptiva.

Em relação ao papel da escola fomos buscar a colaboração da Associação Brasileira de Dislexia, órgão que desde 1983 vem buscando soluções para o diagnóstico e tratamento deste transtorno. Em um artigo sobre *O que é Dislexia* (2016) fala que a escola é o lugar privilegiado para a detecção da dislexia, devido à grande importância que nela é dada ao ato de ler e escrever. No entanto, sabe-se que, embora isso seja verdade, não adianta, o transtorno se revelar na escola se nesta não houver formas de diagnosticar, acompanhar e tratar corretamente o transtorno.

Para Luckesi (1995) o trabalho da escola inclui o desenvolvimento das habilidades motoras e que essa tarefa deve ser feita de forma articulada com o desenvolvimento de hábitos e convicções de viver. No entanto, a falta de profissionais habilitados nas escolas é o maior empecilho para a realização deste papel escolar.

Quanto a importância da família do educando com dislexia, chamamos a atenção para a necessidade desta em procurar e fazer valer os direitos que encontram-se assegurados tanto na Constituição federal como na LDB. Lima (2013) fala das providências que precisam ser tomadas em relação ao educando dislexo, como diagnóstico, apoio pedagógico e inclusão social que são necessárias para o desenvolvimento do dislexo e que a família precisa está atenta se estes direitos estão sendo observados nos ambientes educativos.

Quanto a inclusão do dislexo no ambiente escolar, fomos pegar as contribuições de três marcos legais muito importantes que são, primeiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que procura garantir que o ensino seja igualitário e que hajam as condições para a permanência do aluno na rede de ensino. Segundo, fez-se referência também ao Decreto nº 7.611/2011 que trata das adaptações necessárias aos alunos com necessidades especiais, sabe-se que, em relação a isso, as escolas têm tomado um conjunto de providências, mas que ainda estão longe de oferecer de forma

adequada acessibilidade e materiais multimeios para maior inclusão desses educandos.

Por fim citou-se, também, a Lei 14.254/21 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem e a Conferência de Salamanca (1994), que é um marco importante para o despertar da consciência e tomada de providência dos governos e instituições de ensino no sentido de acomodar todas as crianças nos ambientes educacionais sem empecilho de nenhuma natureza, sejam eles de ordem social, econômica, cultural ou condições físicas e psicológicas. É verdade que ainda está longe destes dispositivos legais serem totalmente realizados nos meios educacionais, no entanto, eles sinalizam para uma direção que é a inclusão social.

Considerações finais

Tratando-se de transtorno de aprendizagem tendo como foco especificamente a dislexia, percebe-se que este transtorno está presente nas instituições escolares e que infelizmente tem prejudicado bastante a criança, devido ser algo que não deva se diagnosticar ou mesmo perceber suas características e intensidades de maneira simples e rápida, com isso, a criança acaba passando por situações de constrangimento e de perda quanto ao desenvolvimento escolar. O que pode se observar é que esse transtorno afeta o desenvolvimento da

leitura e escrita do indivíduo entre outras características que se atrelam como os sentidos que ficam distorcidos no caso, a visão, a audição, o equilíbrio, o movimento e a noção do tempo.

Portanto, percebe-se que a dislexia se caracteriza como um processo de dificuldade de aprendizagem do indivíduo, e que de acordo com os estudos já realizados a mesma vem de causas genéticas e neurológicas e que se tratando de um distúrbio de dislexia não se trata de um problema que pode ser superado em curto prazo e muito menos em um ambiente particular e único, mas sim, dentro de um esforço em conjunto entre a família e escola formando assim uma parceria com os profissionais dos quais tem por direito. Com tudo, só esta ação não é o suficiente para se ter um bom êxito quanto a esse processo, ainda se faz necessário que haja uma mudança quanto ao uso de estratégias no trabalho desenvolvido com os disléxicos, estratégias essas que os possibilite a se sentirem incluídos, acolhidos e integrados naquele espaço em que se encontram para a partir de então fazer fluir o processo de ensino aprendizagem.

Com base aos estudos, observa-se apenas o uso de estratégias voltadas para o ensino da leitura e da escrita, o que de fato não vem a atender ou suprir às necessidades sensoriais e fonológicas dos alunos. Para tanto, é necessário oferecer aos educadores um conhecimento específico e adequado

às necessidades dos alunos com dislexia, de forma a evitar a angustia desses educadores em relação as dificuldades apresentadas pelos alunos e consequentemente a partir de então esperar que o processo de ensino aprendizagem realmente venha a fluir de forma que todos possam embarcar e saí desta com grandes resultados positivos.

Com efeito, o estudo deste nos possibilitou entender que, não dar para afirmar que há um só método e estratégia a ser trabalhado nessa área, pois se deve levar em conta que cada criança é única e, portanto, deve-se atentar para o método melhor ao qual seja aceito e atendido pela criança no exercício de sua prática. E diante desta realidade, é nítido o desafio de nós enquanto educadores do século XXI, pois se faz necessário estarmos em constante aperfeiçoamento, para que juntos educadores/família/escola possam assim vencer os diferentes desafios procurando soluções, sugestões e estratégias no sentido de oportunizar todos os educandos com necessidades educativas especiais, e a partir daí fazer surgir um aprendizado resultante de um avanço para sua vida de modo amplo.

Referências

- ALVES, Ângela; FERREIRA, E; FERREIRA, J. Dislexia E Educação: Deveres e dilemas. 36 f. Faculdade de Educação São Luís, Maranhão. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/>

scientific_articles/files/000/000/051/original/Dislexia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1411606364>. Acesso em 20 de junho de 2023.

- AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em < <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> > Acesso em: 01 set. 2022
- Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-edislexia/>> Acesso em 03 julho de 2023.
- BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.
- _____, Presidência da República, Lei 14.254/21. Brasília, 30 de novembro de 2021. < Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1329448287/lei-14254-21> > acesso em 20/05/2023.
- _____. Presidência da República, Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. < Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > acesso em 16 de maio de 2023
- DAVIS, Ronald, D. O dom da dislexia. Editora: Rocco, 2004
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

- FRANK, Robert; LIVINGSTON; Kathryn E. A vida secreta da criança com dislexia, como ela pensa como ela sente, como eles podem ser bem-sucedidos. São Paulo: M. Books do Brasil, 2003
- LIMA, Luísa Barbosa. Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso. 41 f. Universidade de Brasília, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, Cortez Editora, 1995.
- PINTO, C. M. R.G. F. O dia- a- dia da dislexia em sala de aula: Os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.
- ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In; ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S..Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed, 2006. P. 151-164.
- TELES, P. Dislexia: como Identificar! Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral. p, 713-730. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/170989297/2683724-Dislexia-Como-Identificar-e-Intervir>. Acesso em: 20 de junho. 2023.
- UNESCO, Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca, (Espanha). Genebra: 1994.

▪ A história da educação brasileira em paralelo a minha trajetória educacional e profissional

Francisco Rogério Freitas de Menezes

Introdução

A educação brasileira é um direito social, como bem diz Saviani, mas sua trajetória de lutas, de batalhas, de morosidade para se cumprir as leis duramente conquistadas, vem até os dias atuais enfrentando o sistema para de fato alcançar uma educação de qualidade.

Sou Francisco Rogério, aqui, neste artigo, cujo título é A História da Educação Brasileira em Paralelo a Minha Trajetória Educacional e Profissional, é pautado o que compreendi de textos lidos e estudados de autores como Demerval Saviani e Paulo Ghiraldelli Jr. Assim como é feito um relato pessoal sobre meu desenvolver nos correntes anos de ensino público que tive, até minha atual profissão na área da educação.

Como professor vejo que é intrigante conhecer a trajetória educacional brasileira, correlacioná-la com minha trajetória educacional particular e almejar sempre a quebra

de paradigmas para que se possa alcançar sempre voos mais altos na educação. Busco por meio deste trabalho colaborar com a disciplina: História e Memória da Educação Brasileira I-II melhorando o modo de entender a cerca de distintos períodos vivenciados no Brasil, e como se vivenciava em sala de aula na prática.

Neste trabalho é ressaltado momentos e lembranças, de minha trajetória, que com carinho e reconhecimento da importância de cada passo, buscou-se trazer um pouco da caminhada pessoal e associar com a história da educação brasileira.

O meu caminho educacional e profissional

Sou brasileiro, filho único de dona Maria das Graças Freitas e meu pai o senhor Raimundo Aprígio de Menezes, me deu quatorze irmãos, Maria José, Raimundinha, Maria, Ednazilda, já falecida, Eliziane, Jorge, Jaime, já falecido, Valderi, Valdeci, Glivalci, Ednardo, já falecido, Edvardo, Edmar e Júnior. Meus avós maternos se chamavam Antônio de Freitas Lima e Francisca Rodrigues de Freitas. E meu avô paterno era o senhor Emídio.

Eu sou Francisco Rogério Freitas de Menezes, nascido no dia 03 de outubro de 1971 em Fortaleza, Ceará, contudo passei parte da minha infância no interior, que se chama Capistrano, na Casa dos meus avós maternos e foi neste lar

que iniciei minha vida educacional na Educação Infantil na Escola Municipal Dona Marieta Cals.

O Ensino Fundamental, que começava na primeira série, naquela época, hoje atual segundo ano do fundamental I. eu vim estudar e morar na capital, Fortaleza, com meus tios, e estudei na escola João Paulo I, na época a escola era de propriedade particular, sendo hoje pertencente a Rede Municipal de Escolas de Fortaleza. Cursei nessa escola até a quarta série do ensino fundamental 1, ela ficava localizada no bairro do Bom Sucesso de Dependência Particular, hoje o nome do bairro ficou apenas Bom Sucesso.

Lembro da Professora Gercina, foi ela quem me ensinou as primeiras informações básicas de letramento, na primeira série do ensino fundamental, ela com muita dedicação e trazendo na sua rotina a educação tradicional, foi muito importante na minha vida educacional e profissional. Estudei 2 anos com essa professora nas séries iniciais, primeira e segunda série do ensino fundamental 1.

Passando para cursar o Ensino Fundamental 2, no qual faziam parte da quinta série até a oitava série, na Escola Estadual Heráclito de Castro e Silva, que está localizada no bairro João XXIII.

Nesta escola, fiz amigos, conheci um bairro maior, ampliei minha dimensão de mundo, pois antes vivia

no interior de Ceará. Neste novo em minha caminhada escolar, fui me dedicando aos estudos e sempre fui tímido e concentrado.

No ano de 1989 prossegui meus estudos, agora cursando o ensino médio na Escola Estadual Joaquim Nogueira, no Bairro Parquelândia, nesta eu fiz o Ensino Médio e o Profissionalizante, fiz na área de exatas, me formando como Técnico em Contabilidade. encerrando as minhas atividades nessa escola no ano de 1993.

Dediquei-me muito aos estudos, sempre buscando em minha jornada educacional priorizar o aprender, para que no futuro, por meio dos estudos, alcançasse minha formação e pudesse crescer na área profissional.

Comecei minha Vida Profissional na Educação no ano de 2002 na Função de Secretário Escolar na Escola Estadual Santo Amaro no Bairro Parque Santo Amaro. No Ano de 2003 até 2005. Nesta fase inicial de minha profissão, pude conhecer o ambiente escolar, familiarizei-me com as crianças, professores e me identifiquei com a educação, surgido o desejo e assim a oportunidade também de me tornar professor.

Para aprofundar meus estudos, fiz a Graduação Licenciatura em Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA), no ano de 2005. Neste mesmo ano participei da seleção para Professor Substituto na Prefeitura de Fortaleza e no ano seguinte, em 2006 iniciando então minhas atividades

como Docente na Escola Municipal Santa Isabel no Bairro do Grande Bom Jardim.

No Ano de 2009 fiz o Concurso para Professor Efetivo da Prefeitura de Fortaleza e ingressei para a Carreira do Magistério, dando sequência nas minhas atividades na Escola Reitor Antônio Martins Filho, desde o ano de 2010 até a presente data. Vale aqui ressaltar que no ano de 2011 até 2012 fiz a Pós Graduação de Psicopedagoga na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), no Polo do Bairro Conjunto Esperança. Sigo como aluno no Curso de Mestrado pela Ecumenical, iniciei em Agosto de 2022.

Os avanços educacionais brasileiros

Para iniciar a jornada de acontecimentos e fatos ocorridos e descritos por diversos autores sobre a educação brasileira e sua história, vale ressaltar a lembrança de que nossos indígenas, de rica cultura, foram catequizados pelos jesuítas, que com o objetivo maior de educar na lei de Deus, proporcionou o estudo da língua portuguesa, a escrita e a leitura, tanto para os povos nativos como para imigrantes que para essa terra vieram.

Eu, Francisco Rogério, como já escrito neste trabalho, nascido em 1971, vivi a educação dentro do contexto do Regime Militar que em nosso país ocorreu durante os anos de 1964 até 1985, minha célebre escola, no interior, no qual não havia luz naquela época, estudávamos durante o dia, nos

ensinava de modo tradicional a ler e escrever, com repetição e memorização.

Porém o que ocorria no Brasil em tal época?

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Penso que só uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar. (GHIRALDELLI JR. P. 104, 2001).

O Regime Militar, teve apoio do povo e também de lideranças de partidos, como por exemplo da União Democrática Nacional (UDN), porém alguns anos depois, foram cassados os seus direitos políticos pelo grupo militar no poder.

Foi durante o período do regime militar que nosso célebre patrono da educação, Paulo Freire, sofreu bastante, no corpo e na alma, pois teve de se exilar, e sua jornada no Brasil sofreu ruptura, ele foi para diversos países, durante

seu exílio. Construiu uma vivência melhor de mundo e seus pensamentos e ensinamentos hoje estão em pleno estudo para que se possa por em prática cada dia mais com coerência e vigor.

As entidades que haviam no Brasil, que buscavam um estudo melhor para a população mais pobre, foram perseguidas, deixando em aberto um campo na educação brasileira, pois não podendo atuar, o regime militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sugeriu-se até mesmo pelo governo se estudar Paulo Freire, mas com o devido cuidado de desideologizar os ensinamentos deste. (Ghiraldelli Jr. 2001). O que seria um absurdo, pois na prática seria tirar a essência de lutas e a tomada de consciência política.

O Mobral, por meio de uma pedagogia tradicional e sob os olhos do regime militar, propunha-se a trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, no ano de 1985 ele foi substituído pelo Projeto Educar. Durante esses anos eu cursava o ensino fundamental 2. Lembro que minha sala de aula era com as cadeiras enfileiradas, sempre, não haviam dinâmicas e os professores rígidos, muitos não deixavam a gente falar. Hoje em minha sala de aula, busco organizar as cadeiras de madeiras diferentes, as vezes coloco em um grande círculo, é muito importante uns olharem para os outros, outras vezes organizo em grupos de 6 alunos, principalmente nas aulas

em que proporciono o uso de recursos para que peguem e utilizem durante as aulas.

Mesmo durante o período do regime militar ocorrendo aqui no Brasil, Paulo Freire, nesse período escrevia e orientava, não somente sobre a educação de jovens e adultos, ma ensinava muito além, sobre como construir uma educação libertadora para as classes que tanto necessitava entender melhor sobre o universo da política.

Os livros de Paulo Freire, então mundialmente traduzidos e conhecidos, também começaram a ser difundidos no país com rapidez incrível. Pedagogia do oprimido foi publicado em 1970 e chegou à décima quinta edição em 1985. Outros textos, como Ação cultural para a liberdade teve sua quarta edição em 1983, e marcou a aproximação do pensamento freireano de certas teses do marxismo. Esses livros foram consumidos pelas universidades e pelas redes de ensino em níveis de Primeiro e Segundo Graus (GHIRALDELLI JR. P. 135, 2001)

O processo pedagógico dialético foi ganhando forma e espaço, nos dias atuais sabemos que Paulo freire valoriza a cultura, sabe que educar utilizando estratégias de ensino que vincule o educando as suas memórias, seus valores, os seus saberes, sem inferioriza-los, oportuniza um melhor aprender. Possibilitar que se compreenda o ensinar para mudar o ponto de vista, mudar o entendimento, não semente aprender a ler e

escrever e servir como mão de obra, mas construir pensantes que mudem a sociedade.

A década de 1980 tivemos, segundo Saviani 2013, significativa ampliação da produção acadêmico-científica, grande quantidade de livros e revistas foram publicados. “As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área.” (SAVIANI, p. 220, 2013).

Assim, a área educacional, cresceu e também amadureceu, agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino, foram mais respeitadas, como por exemplo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ganha uma versão que aprova e garante a ampliação do direito da educação desde os quatro anos de idade até os 17 anos, nessa época eu já havia estudado o ensino fundamental, o médio e estava trabalhando. Saviani 2013, nos fala sobre a continuação da história da educação, nos anos 2000 saindo de uma escola tecnicista e buscando flexibilizar o processo, mas o autor diz que estamos diante de um neotecnismo, no qual se almeja controlar os resultados.

Deste modo, o Estado passa a avaliar em todo o território nacional a sua eficácia educacional por meio de diversas avaliações. Compondo um verdadeiro ensino de avaliações nacional, como descreve Saviani 2013.

Nos anos 2000, muitas conquistas foram alcançadas:

QUADRO 1 – MEC e a Educação Brasileira nos anos 2000.

1. Criado o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003), com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever. A prioridade no repasse de recursos para estados e municípios estimula a permanência dos alunos nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2. Ampliado o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para atender, além do ensino fundamental, estudantes das escolas da educação especial, tanto as públicas quanto as privadas com fins filantrópicos.
3. Torna-se obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas de educação básica (Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003).
4. Criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos (parciais e integrais) a jovens de baixa renda (Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2004). O programa também define que um percentual das bolsas deve ser destinadas à implementação de políticas afirmativas de acesso ao

ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

5. Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Toda a educação básica, da creche ao ensino médio, com duração de 14 anos, passou a ser beneficiada com recursos federais (Lei nº 11. 494, de 20 de junho de 2007).

Fonte: MEC, 2018

Considerações finais

Tratar do assunto História da Educação Brasileira, é um tanto complexo, não somente datas são importantes, mas compreender o que cada passo tem de relevância e de impacto para os brasileiros. São muitos vieses teóricos e políticos, os quais escreveríamos um livro. Neste artigo, trouxe breves acontecimentos e relatos relacionados a data de minha trajetória educacional e profissional.

É possível concluir que se existem mudanças no cenário político, certamente ocorrem mudanças na Educação, seja com novas leis, emendas, ou projetos, como foi demonstrado

aqui, durante o regime militar surgiu o MOBRAL, logo após, foi retirado, e tido como um grande fracasso, uma vez que não alcançou a alfabetização dos mais de 15 milhões que cursava, apenas 2,5% dos inscritos foram alfabetizados, segundo Ghiraldelli Jr. 2001.

Desde a década de 1980 foi concedido aos municípios e ao Distrito Federal, a responsabilidade de ofertar a educação infantil e o ensino fundamental e também aos estados, mas ainda nos dias atuais temos crianças fora da escola e evasão escolar por diversos motivos.

Vale ressaltar que em uma pós pandemia, a educação está vivenciando uma nova era, mais tecnológica e conectada, diante de novo, muita história também está sendo escrita, pois muitas mudanças estão ocorrendo, no modo e modelo de ensino-aprendizagem.

Ressalvo aqui a dificuldade em encontrar boas fotos atuais das escolas. Foi possível observar em uma fotografia de décadas a estrutura do local físico em que estudei, em uma escola municipal no interior do Ceará. Porém, não consegui encontrar boas fotografias das escolas atuais, mesmo em páginas on-line particulares das escolas, não consegui boas imagens, tendo de ir para o Google maps, também não proporcionou boas fotos.

Referências

- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia]. 2001.
 - SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** - Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).
 - CLIMAONLINE. **História da Cidade de Capistrano** – CE, disponível em: <https://climaonline.com.br/capistrano-ce/historia-da-cidade> acesso em: 09/03/2023
 - MEC. **Conheça a história da educação brasileira**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> acesso em: 09/03/2023.
-

■ Sobre os autores

■ Adriana Costa Lima

Graduada e Licenciada em Fonoaudiologia, graduada em Direito, Mestranda em Ciências da Educação da World Ecumenical University, especialista em Gestão escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Servidora Pública Estadual desde 2002. Atuou como professora de biologia no ensino médio e atualmente, está na coordenação escolar da Escola de Ensino Médio e tempo Integral Johnson. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5318768306584624>

■ Adriana Paiva de Castro

Nascida em 07/02/1976 é cearense, de Fortaleza, onde graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (U.V.A). Mora desde 1977 na cidade de Caucaia-Ce. Fez especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, atua como professora há 26 anos sendo alfabetizadora na rede de ensino público de Fortaleza desde 2016 aos dias atuais. Está cursando mestrado em Ciências da Educação na World University Ecumenical. <http://lattes.cnpq.br/8193579943097552>

■ **Alessandra Gaspar Mendes**

Possui graduação em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), mestrado em Eestrado em Ciências da Educação - Emill Brunner World University (2019) e doutorado em Doutorado em Ciências da Educação - World University Ecumenical (2023). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

■ **Alicyana Silva Santos**

Nascida em 08 de julho de 1980 no município de Magalhaes de Almeida-MA, graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF, atualmente trabalhando como professora na rede municipal de ensino pela prefeitura municipal de Educação de Magalhães de Almeida-MA nas séries finais. Email:alicyana.pg@icloud.com; Currículo Lattes: <https://1drv.ms/w/s!Apbmeu1vZOWPwW65wtWxFFXPluiX?e=P99u7K>

■ **Ana Cássia da Silva Araújo**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012). Atualmente é professor da escola Economista Rubens Caz da costa. Possui Curso de pós-Graduação “*Lato sensu*”, Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional, pela Faculdade Plus (2021).

■ **Benedito Sabóia**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1995), graduação em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Especialização em Produtos e Serviços Culturais (2002). Especialização *Latu-Sensu*, em Gestão Escolar. Atualmente é Professor especialista E.E.F.M. Helenita Mota em Fortaleza - Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, Filosofia e elaboração de Projetos na área cultural como gestor cultural e captação de recursos em instituições do Terceiro Setor.

■ **Claudia Elisa Kich Konradt**

Mestranda em Educação pela World University Ecumenical - Flórida EUA. Professora, há 20 anos, no município de Magalhães de Almeida-MA, trabalha com crianças de inclusão, do 6º ao 9º ano, e também com alunos da EJA, do 4º ano ao 9º, ministrando as disciplinas de geografia e filosofia. claudiaekk@hotmail.com. <https://lattes.cnpq.br/4187963594721026>.

■ **Cleudísia Maria Monteiro Ribeiro**

Nascida em Fortaleza, Professora do Ens. Fund. I, desde 1998, Formada em Licenciatura Plena no Curso de Formação de Professor para o Ensino Fundamental de 1º a 8º Série, nas Áreas Específicas, pela UECE, Curso de Pós-Graduação Especialização em Metodologia do Ens. Fundamental

e Médio, pela UVA, Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Escolar, na Faculdade Finon, Paracatu/MG. Funções exercidas: Coordenadora Pedagógica, no Município de Tauá e Maracanaú, Coordenadora da Mais Educação do Governo Federal (Maracanaú), Diretora geral das Escolas do Município de Tauá e Maracanaú, hoje Professora do Ensino Fundamental I, do Município de Maranguape/CE. **E-mail:** cleudisiamariamonteiroribeiro@gmail.com. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5816242421529472>

■ **Eduarda Gabriel Duarte**

Nascida em Campos Sales, Ceará. Pedagoga, está cursando o segundo ano do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação da World Ecumenical University. Especialista em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior, pela Universidade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Servidora Pública, atua como pedagoga na Rede Pública Municipal de Fortaleza desde 2016. Atualmente leciona na Escola Municipal Manoel Malveira Maia. **E-mail:** eduardagabriel@hotmail.com. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0096914199366380>

■ **Elzinalva Braga**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, UEMA, (2016); com mestrado em andamento

em Ciências da Educação, pelo World Ecumenical University, WEU, Estados Unidos. Possui experiência na área da educação sendo atualmente professora nível 3 da Unidade Escolar Quitéria Fortes de Sales, Brasil. E-mail: bragaelzy7@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1110255852625250>

■ Everaldo Penafiel Diniz

Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Programus (2012) e graduação em Direito - CHRISFAPI (2013), especialização Educação Infantil - IDJ (2019), Professor concursado do município de Fortaleza, mestrando em Política, Gestão e Avaliação da Educação, desde 2022 - World University Ecumenical. **(Texto informado pelo autor)**

■ Flávia Ingrid Kich Severo

Mestranda em Educação pela World University Ecumenical - Flórida EUA. Atualmente, é professora no município de São Bernardo-MA, e trabalha com inclusão escolar para estudantes do 6º ao 9º anos, há aproximadamente 20 anos. Tem experiência com Educação Especial, por 10 anos. Trabalhou com alfabetização, por dois anos, no ciclo fundamental I. Para entrar em contato: flaviaingra@gmail.com e <https://lattes.cnpq.br/6675253917701076>.

■ **Francisca Alves de Oliveira**

Pedagoga, cursando mestrado no curso de pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da educação na World Ecumenical University, graduada em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e pós-graduada em psicopedagogia institucional pelo Instituto federal de Sobral, servidora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Esteve como gestora escolar na escola Manoel Malveira Maia durante mais de seis anos e atualmente leciona na escola municipal Professora Maria Liduina Correia Leite. **E-mail:** francadaniel@hotmail.com. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3521916254369536>

■ **Francisca de Sousa Portela Sanchez**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória, ES, (2012); com mestrado em andamento em Ciências da Educação, pelo World Ecumenical University, WEU, Estados Unidos. Possui experiência na área da educação sendo atualmente professora nível 3 da Escola Municipal Maria do Rosário em Magalhães de Almeida – MA, Brasil. **E-mail:** franciscaportela_sanchez@hotmail.com **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5916946474583960>

■ **Francisca Erilandia Noronha Cardoso**

Nascida no dia 05 de outubro de 1993, em Bom Jardim – MA. Filha de Lucineide e Adelio, tendo como irmã

Evilandia. Casada com Dijevan e mãe do Luís Henrique. Graduei-me em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), passei no concurso público para professores da Rede Municipal de Fortaleza. Sou pós graduada pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), obtendo o título de Especialista em Gestão Escolar e Coordenação. E mestranda pela World University Ecumenical, no Mestrado Internacional em Ciências da Educação.

■ **Francisca Evanier Fernandes Maia**

Graduada e Licenciada em Pedagogia, Mestranda em Ciências da Educação da World Ecumenical University, especialista em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós-Graduada em Geografia: Educação Ambiental pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Servidora Pública Municipal de Fortaleza desde 2001. Servidora Municipal de Maracanaú desde 2004. Atua como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental. **E-mail:** evanierfrancisca@gmail.com. **brCurrículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8387314770755889>

■ **Girlane Maria Cipriano de Araújo**

Nascida no dia 8 de maio de 1970, casada e mãe de dois filhos do sexo masculino. Graduada conforme o título de Licenciada em Pedagogia em Regime Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, pós-

graduada na Universidade Estadual do Ceará no curso de Especialização em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hoje cursando mestrado em Ciências da Educação na World University Ecumenical. Há vinte e dois anos exerce a função de professora pela prefeitura de Fortaleza, atualmente lecionando no terceiro ano do ensino fundamental I. <http://lattes.cnpq.br/0439484803011209>

■ **Isabel Amélia Pinheiro Maciel**

Pedagoga, Mestranda em Ciências da Educação da World Ecumenical University, Especialista em Educação e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuou como Técnica Educacional no CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola). Servidora Pública Municipal de Fortaleza desde 2001. Atuou como professora de Informática Educativa. Presidente de Conselho Escolar, Coordenadora pedagógica de 2009 a 2021. Atualmente lotada no cargo de Diretora Escolar desde 2021. Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=5076698CDD32A9EC39C633062773C5D7#

■ **Magnolia Viana Salgado**

Possui graduação em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados - Química pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020) e graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará (1994). Atualmente é

professora do Governo do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química.

■ **Marcos Antonio Alves Ferreira**

Pedagogo, Mestrando em Ciências da Educação pela World Ecumenical University, Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Educação Especial com Ênfase no Atendimento Especializado pela Universidade Cândido Mendes. Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2001. Atuou como Vice-Diretor Escolar Rede Municipal de Ensino de Fortaleza entre os anos de 2009 e 2013. Atualmente exerce a função de Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2022. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0614891687978808>

■ **Maria Cleine De Oliveira**

Pedagoga (UECE), Licenciada em Língua Portuguesa (UVA), Especialista em Educação, pobreza e Desigualdade Social (UFC), Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University, Servidora Pública municipal, desde 2001. Atualmente, atua como professora das séries iniciais.

■ **Maria Edilene Silva Oliveira**

Pedagoga, Mestranda em Ciências da Educação da World Ecumenical University, Especialista em Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica e em Gestão Ambiental pela

Faculdade Anísio. cursou Educação Ambiental na UECE. Servidora pública municipal, desde de 2001. Atuou, entre os anos de 2010 e 2021 como Chefe da Equipe de Planejamento Ambiental/Gerente da Célula de Educação Ambiental e Coordenadoria de Políticas Ambientais da Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente de Fortaleza. Trabalhou na proposta para implementação da metodologia inovadora já utilizada em outros países chamada Soluções Baseadas na Natureza. Atualmente está lotada na Secretaria de Educação da Prefeitura de Fortaleza. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9937693231233224>

■ **Maria Iracilda Braulino Lopes**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), com especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação Teológica - FACETE, mestranda em Ciências da Educação da World Ecumenical University. Servidora pública municipal desde 2001, atuando como professora. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4585444168550177>

■ **Marilda Araújo Vieira**

Nascida na cidade de Magalhães de Almeida-MA. Em 01 de março de 1970. É uma professora formada desde 2004 pela faculdade, UESPI. Onde estudou o curso Normal Superior, pós-graduação em Ciências Humanas pela IESF, solteira com dois filhos, Romário vieira de Sousa e Maria

Madalena Vieira Araújo Neta, em 2011, segunda graduação em Geografia pela UFMA- PROFEBEPAR um programa com parceria do Estado do Maranhão e Município de Magalhães de Almeida-MA.E-mail: vieiramarilda@hotmail.com; Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1drv.ms/w/s!Apbmeu1vZOWPwWtE8rlOlmDraBbZ?e=8Ufk09>

■ **Oneide Maria dos Santos Freitas**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará(1985).

■ **Rosilene De Sousa Coelho**

Nascida no 02 de outubro de 1975 em Buriti dos Lopes-PI. Graduada em letras/português (UESPI) e em Geografia pela UFMA, Especialista em metodologia do ensino fundamental e médio (IESM), com 25 anos de experiência como professora em escolas no ensino infantil e fundamental. Atualmente também trabalhando como professora do Ensino Médio pelo Estado do Maranhão. Email: rosilene.phb@hotmail.com; Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1drv.ms/w/s!Apbmeu1vZOWPwWdZd6zE4xZSDO8z?e=loaM>

■ **Soraya Salgado**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(2000) e especialização em Gestão Escolar pelo CEALCA-CENTRO DE ENSINO ALDEIA DE CARAPICUIBA LTDA(2011). Atualmente é professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação.



Integrar