

EXAME SOBRE OS POSSÍVEIS MOTIVADORES DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Divino Batista dos Santos¹
Roseny Aparecida Vieira Pontes²
Agencia Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA foi pensada e estabelecida para ser uma modalidade de ensino com identidade própria, ao passo em que a sua ação precisa ser construída e colocada em prática para atender as necessidades dos alunos. No entanto, verifica-se que existe um alto índice de evasão escolar, sendo que esta realidade está comprometendo os anseios dos alunos e contradizendo os objetivos da iniciativa governamental. Assim sendo, este artigo tem por objetivo analisar a EJA, direcionando o seu foco principal para um exame sobre os possíveis motivadores do abandono das salas de aula. Na metodologia foi utilizada uma pesquisa bibliográfica nas obras de alguns autores e artigos e periódicos disponíveis na rede virtual (Internet). Os resultados obtidos possibilitam compreender várias dificuldades que resultam no processo de fuga dos alunos das escolas, comprometendo, dessa forma, a oportunidade de mudarem de vida para melhor.

Palavras-chave: EJA; Fuga escolar; Motivadores.

INTRODUÇÃO

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. (FREIRE, 1980, p. 28).

Definida como Educação de Jovens e Adultos, a EJA é uma modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e recepcionada por algumas redes particulares que recebem os jovens e adultos que, por algum motivo, não completaram a educação básica em idade apropriada.

Segundo Paiva (1987), a EJA está fundada nos valores da democracia, da participação, da equidade e solidariedade social. A EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadão.

É importante ressaltar que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos entendem a importância dos estudos, contudo, quando encontram-se matriculados em um programa de EJA, o que se pode constatar é uma significativa taxa de abandono das salas de aulas.

A evasão escolar que se verifica na EJA pode ser entendida como um afastamento determinado ou não. Nesse sentido, vários fatores de ordem social e principalmente econômica incidem para que ocorra esse processo de fuga escolar.

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semianalfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade (SOUZA, 2012).

Segundo Souza (2012), a EJA no Brasil apresenta no decorrer da sua história um cabedal de acentuadas discussões referentes à ausência de qualidade necessária, vez que esta modalidade de ensino é caracterizada por embates e conquistas.

Assim sendo, já no quarto semestre do Curso de Pedagogia, surgiu a intenção de realizar a pesquisa, vez que definiu-se pela necessidade de diagnosticar e analisar as dificuldades e expectativas dos alunos da EJA com relação à educação oferecida nesta modalidade, no que diz respeito à possível modificação social e econômicas em suas vidas.

Assim sendo, apresenta como problema de pesquisa: Quais os principais motivadores que levam os alunos da Educação de Jovens e Adultos a se evadirem da escola?

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa apresentado, este trabalho está constituído por uma pesquisa bibliográfica, pois, segundo Gil (2008) este tipo de pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Examinar a educação brasileira, tomando como base o seu marco histórico, reporta ao projeto de educação implantado pelos padres jesuítas, que perdurou por duzentos e dez anos e possuía uma base competente ancorada num maciço investimento da realeza (PILETTI, 1997).

A implantação de uma política com objetivo colonizador, tendo como ponto principal a conversão dos índios brasileiros, alçou os jesuítas à condição de promotores e organizadores da educação. Contudo, a coroa, percebendo essa situação, passou a combater a expansão desse domínio fazendo com que o ensino regredisse, causando maior prejuízo para a nobreza.

A primeira escola noturna no Brasil foi erigida no ano de 1854 e em 1876 já podiam se contar 117 escolas espalhadas pelo país, sendo que as províncias do Pará e do Maranhão já especificavam os fins que interessavam para a sua educação. Neste contexto, Paiva (1987, p. 167) afirma “que no Pará a instrução era ministrada aos escravos visando a sua educação e no Maranhão para que o homem comum tomasse conhecimento dos seus direitos e deveres”.

Segundo Paiva (1987), com a Primeira Guerra Mundial, iniciou-se uma mobilização rumo à expansão da rede de ensino elementar. Contudo, essa iniciativa trouxe à tona a problemática da educação dos adultos. Então, as reformas educacionais ocorridas na década de 20 tratam da educação dos adultos e, ao mesmo tempo, da renovação dos sistemas de ensino de modo geral.

Passada a guerra, emerge com força os processos de industrialização e urbanização, forma-se uma nova burguesia urbana que exige acesso à educação fazendo surgir os primeiros profissionais da

educação, que, apesar de afirmarem compromisso com o ensino, nada mais transpareciam do que estarem compromissados com as ideias e os interesses políticos daqueles que estavam no poder (PAIVA, 1987).

Durante o período republicano (de 1930 em diante) ocorreu a construção do sistema educacional brasileiro, montado sobre alguns pilares específicos, discutidos e inseridos no artigo 150 da constituição de 1934: “o ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória, extensiva aos adultos” (PAIVA, 1987, p. 190).

Paiva (1987) salienta ainda que a década de 1940 pode ser registrada como um período muito profícuo para a educação brasileira. Naquele período, surgiram muitas iniciativas políticas e pedagógicas importantes, a saber: regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP; a criação do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais - INEP, cujo objetivo foi incentivar e realizar estudos na área da educação; a aparição das primeiras obras efetivas com o objetivo de se dedicarem exclusivamente ao ensino supletivo; lançamento do CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, por intermédio da qual emergiu uma realidade de preocupação com o planejamento e elaboração de material didático direcionado para as pessoas adultas e a realização de dois eventos bastante importantes para a área educacional: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve a sua realização no ano de 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos que aconteceu no ano de 1949.

Segundo apregoa Souza (2012), ao final dos anos 40 e início da década de 50, a educação para o povo tornou-se uma necessidade, haja vista o período de grande desenvolvimento que se iniciava nos países capitalistas, os quais exigiam a formação de grandes contingentes de pessoas com mão-de-obra qualificada para atuarem nas indústrias.

Ao final da década de 50 e até meados da década de 60 o país viveu um alvoroço no campo da educação de adultos e da alfabetização. É neste período que surge Paulo Freire que mesmo ainda sendo desconhecido e não tendo envolvimento com adultos analfabetos, mas defendendo um grupo de educadores do estado de Pernambuco, apresenta um documento intitulado: A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. Nesse relatório, Freire defende e apresenta como sugestão a implantação de uma educação de adultos que incentivasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (PAIVA, 1987).

As principais propostas para a alfabetização de adultos que vieram a acontecer no início dos anos 60 decorreram do pensamento pedagógico e inovador de Paulo Freire. Vale ressaltar que a educação popular e, principalmente, a alfabetização transcorreram sob a inspiração de Paulo Freire, cujas ideias estão estampadas na Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos.

A forma de pensar de Freire se baseava numa prática que tinha como principal fundamento o entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social.

Assim sendo, houve a necessidade de que o processo educativo adentrasse no constructo social produtor do analfabetismo. Por esse motivo, os processos de alfabetização e a educação de base de

adultos teriam que se iniciar de um exame crítico do panorama existencial dos alunos, da identificação de origens dos seus problemas e das reais possibilidades de promoverem uma superação desses entraves.

Para Paulo Freire:

A sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história (PAIVA, 1987, p. 251).

De acordo com Souza (2012), seguindo o curso da história, com o advento do regime militar, mudanças políticas e econômicas interferem no processo educacional, por conseguinte, a educação de adultos passa a ser vista com outro olhar. Alfabetização quase não houve após a mudança de regime, a educação de adultos estagnou política e pedagogicamente e se tornou vazia e superficial. No entanto, ao chegar a democracia no país na década de 80, implantou-se uma nova definição sobre educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988.

Dentro dessa premissa, de acordo com o teor do capítulo 208 da Carta Magna, a educação, independente de idade, passa a ser direito de todos.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 221).

Prosseguindo na evolução da educação de adultos, uma alteração inserida no inciso I do Artigo 208, trouxe uma agradável novidade. O governo manteve a ideia da gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo nível da educação infantil. Entende-se assim que a sociedade não teve competência para garantir escola básica para todas as pessoas no tempo adequado.

Em que pese às orientações emanadas do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como sendo “direito de todos”, a década de 90 chegou com escassas políticas educacionais para esse nível de ensino, pois os programas educacionais aplicados pela área governamental após 1988 foram insuficientes ou pouco resultados favoráveis apresentaram (SOUZA, 2012).

A primeira referência inerente à EJA só acontece com a aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, a qual trouxe um ganho importante para a educação de adultos ao institucionalizar esta modalidade de ensino, conforme dispositivo contido no Título III, artigos 4º e 5º.

Ainda, conforme assevera Souza (2012), uma nova esperança surge e o Conselho de Educação Pública emite parecer em que reconhece a dívida social e a necessidade da realização de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino. Portanto, a reconstrução, a reorganização curricular e a revisão de experiências e fases ocorridas anteriormente se tornaram desafios também para os estados, da mesma

forma que Diretrizes Curriculares são feitas com o objetivo de implantar política nacional para adultos e jovens trabalhadores.

APRENDENDO SOBRE QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA

Ao identificar os sujeitos-alunos da EJA, observa-se uma gama de indivíduos oriundos dos mais diferentes tempos (idades variadas) e das mais diferentes culturas, fora dos padrões preestabelecidos pela experiência dos profissionais em educação. Estes, em sua grande maioria, são preparados para atuarem em um universo de crianças e adolescentes que integram a educação básica e, possivelmente, desconhecem a regionalidade e multiculturalidade dos alunos.

Sousa (2012, p. 21) recorre às palavras de Arroyo para apontar uma reflexão sobre o público-alvo da EJA quando apregoa:

O campo da EJA está se firmando de maneira muito intensa com sua especificidade, com suas dificuldades próprias e também com suas deficiências que precisam ser vencidas. Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivência, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores.

Compreendendo a afirmação do autor, acredita-se ser importante retomar que a quase totalidade desses indivíduos habita a esfera socioeconômica da exclusão, carrega o patrimônio histórico de suas experiências de vida e retorna a escola na busca do sonho de uma vida melhor, no desejo de um trabalho de remuneração mais digna, pela autonomia da vida diária ou pelo simples resgate da escolaridade que ficou “perdido no tempo”.

Segundo Calháu (2007, p. 80), estes sujeitos-alunos da EJA conduzem dentro de si medos adquiridos em decorrência da exclusão social de que são vítimas:

[...] os jovens e alunos da escola de EJA trazem consigo uma enorme baixa-estima e uma forte sensação de serem totalmente rejeitados pela cultura letrada, da qual a escola é legítima representante. A recíproca dessa afirmação também é verdadeira, uma vez que a escola pensa esse aluno como alguém que não se enquadra aos seus rituais.

Ainda, de acordo com Calháu (2007, p. 80), não é somente esse motivo de frustração que incomoda essas pessoas, há outro sentimento que, da mesma forma, os deprime e os fazem se sentir inferiores e excluídos do meio escolar:

O sentimento de rejeição pela cultura letrada é o segundo aspecto que necessita ser discutido quando se deseja compreender melhor a ideia de aluno presente nas escolas de EJA. Oriundos de uma realidade social e cultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos não reconhecem a escola como um local de pertencimento e acolhimento. Mesmo assim, esses sujeitos sociais atribuem à escola o poder de transformar suas vidas e, por esse motivo, buscam-na e permanecem nela por algum

tempo, na tentativa de estabelecer um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e a sua realidade sócio-cultural eles ficam divididos [...].

Pode se deduzir da realidade mostrada que o medo do novo, o receio de reviver experiências educacionais mal sucedidas, a ideia de que a escolaridade está associada a um instrumento de poder, no sentido de que é mais valorizado o indivíduo com mais estudo, desencadeiam sentimentos que podem justificar a afirmação da autora ao destacar o não reconhecimento da escola como lugar de pertencimento ou acolhimento. Tudo a leva a crer que isso acontece no espaço de tempo que antecede a entrada do aluno à EJA, pois o contato social oferecido por esse ambiente escolar e seus representantes possibilita sua integração ao processo pedagógico, estreitando vínculos afetivos. Por conseguinte, entende-se que a partir daí, a escola passa a ser certamente um lugar de pertencimento e acolhimento.

Segundo Calháu (2007, p. 80), a sensação de rejeição, ou não pertencimento a um grupo culturalmente diferenciado, não é um privilégio apenas dos alunos de EJA. Indivíduos de qualquer nível de ensino podem sofrer essa rejeição. São valores e concepções defendidos por muitos indivíduos que marcam diferentes grupos. Nada mais é do que o padrão definido por aqueles que possuem mais estudo e, conseqüentemente, mais saber, característica do olhar reducionista e fragmentado que não considera a diversidade e quantifica o conhecimento.

Piletti (1997) ressalta “que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Daí se entende que é explícita a importância do estudo a respeito dos indivíduos que integram a Educação de Jovens e Adultos, vez que suas trajetórias de vida se caracterizam por uma realidade compostas de diversas faces e complexidade.

No sentido de conhecer bem o mundo que envolve os alunos da EJA e definir como trabalhar com eles, verifica-se a relevância que possui o papel do professor no processo de reingresso desses sujeitos às turmas da Educação Escolar de Jovens e Adultos. Então, o profissional docente encarregado de atuar com esse nível de ensino precisa ir ao encontro de uma formação em caráter integral, que o possibilite transformar a teoria em prática e, por decorrência, dotar-lhe de capacidade de identificar o potencial de cada aluno, com o objetivo de alcançar sucesso na aprendizagem.

PROCESSO DE FUGA ESCOLAR DOS ALUNOS MATRICULADOS NA EJA

A escola pública dos dias atuais convive com problemas diversos. Contudo, a questão da evasão escolar se configura como sendo um dos fatores que mais afeta o sistema educacional brasileiro. A exclusão social é um dos grandes problemas que atormenta o Brasil ao longo do tempo. Milhões de brasileiros ainda não têm o privilégio de usufruir do ingresso e da permanência na escola. Essa trágica realidade está presente nos níveis fundamental e médio e no ensino de jovens e adultos - modalidade EJA, tanto no processo de reintegração como no processo de retomada da educação escolar.

A fuga escolar é efetivada a partir do momento em que o educando interrompe sua frequência às salas de aula no período que compreende o ano letivo. Conforme registra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, de cada conjunto de 100 alunos que se matriculam na 1ª série do

Ensino Fundamental, somente 5 deles conseguem lograr êxito em se manter no curso até o fim. No ano de 2007, o índice de 4,8% dos alunos desse ensino abandonaram a escola. Numa primeira vista, tem-se a impressão que essa porcentagem é quase que insignificante, contudo, considerando o número total de alunos matriculados nesse nível de ensino, esse percentual corresponde a quase um milhão e meio de alunos. Já no Ensino Médio esse percentual alcança 13% do total de alunos matriculados (CORTADA, 2013).

O processo de formação do trabalhador e do cidadão nos dias atuais obedece a novas exigências impostas pelas mudanças sociais e econômicas vigentes, que também redesenharam a forma de atuação para a Educação de Jovens e Adultos. Daí o quantitativo de pessoas que antes se encontrava fora da Educação Básica fez crescer consideravelmente os números de matrículas na EJA e trouxe junto a problemática da evasão.

A maioria desses alunos, antes ausentes do mundo escolar, apresentam uma defasagem idade/série que acarreta variados tipos de conflitos e novamente a fuga da escola.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto de Geografia e Estatística mostram que 42% dos estudantes matriculados na EJA desistiram dos estudos e abandonaram as salas de aula em todo o território nacional no ano de 2007. Os motivos mais relevantes identificados para a fuga da escola foram:

EVASÃO NA EJA	
MOTIVOS	
Horário das aulas incompatível com o do trabalho ou de busca de trabalho	7,9%
Desinteresse pelo curso	5,6%
Horário das aulas incompatível com as atividades domésticas	3,6%
Dificuldades para acompanhar o curso	3,6%
Outros motivos	9,3%
Fonte: IBGE/PNAD 2007	

Fatores externos e internos, motivadores da evasão escolar na EJA

Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques - RN

A pesquisa realizada em 2010, por Ronne Von de Medeiros Dantas¹, no segmento EJA, na Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, localizada no município de Santa Cruz-RN, traz ao conhecimento

¹ DANTAS, R. M. **Motivos da Evasão dos Alunos da EJA da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques** Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínico institucional da Escola Superior Aberta do Brasil como requisito para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, sob orientação do Prof.: Ms. Aloísio Silva. Disponível em: www.santaritafm.com/index.php?...1925%3Amonografia...evasao...eja... Acesso em: 31 mai. 2016.

do leitor, em um primeiro plano, uma relação de causas internas e externas da evasão escolar, mas que não podem ser consideradas como motivadores mais importantes do processo de fuga das salas de aula, vez que o estudo aponta mais à frente as principais razões para a acentuada ocorrência desse processo.

Causas para evasão na EJA da Escola Estadual Isabel Marques, segundo a direção, professores e equipe pedagógica.	
Causas externas	Causas internas
Desemprego	Professores desestimulados
Drogas	Práticas metodológicas tradicionais
Problemas de família	Tratamento inadequado com os alunos
Gravidez precoce	Falta de incentivo com os alunos
Trabalho	Conteúdo sem significado para os alunos
Cansaço	Ausência de planejamento pedagógico
Baixos salários	Falta de acompanhamento
Professor com outros empregos	Falta de compromisso com a educação
	Falta de qualificação específica para a EJA

Fonte: dados coletados pelo autor.

De acordo com Dantas (2010), foi identificado que a direção da escola pesquisada, os professores e a equipe pedagógica são eficientes em apontar suas razões e reconhecem seus equívocos. No entanto, colocam em prática uma pedagogia totalmente reflexa do modelo tradicional, antidemocrática e de natureza exclusiva, que não preza pela questão ética e social.

Esses profissionais amenizam suas culpas afirmando que a evasão escolar na EJA é geral. O autor da pesquisa rebate tal afirmação garantindo que a evasão escolar na EJA a nível nacional é de 50% e na escola pesquisada alcança o patamar de 76%.

Foram identificados dois problemas básicos e fundamentais que acarretam evasão escolar na instituição de ensino citada. O primeiro motivador diz respeito à questão administrativa da escola, que não está tendo desempenho em conformidade com o papel que deve desempenhar. O segundo problema é a inércia da escola no que concerne à ausência total de ações pedagógicas adequadas nesta modalidade de ensino.

Segundo Dantas (2010, p. 42):

[...] o problema administrativo gera outros problemas para a escola fora da área pedagógica, falta de profissionais da escola sem justificativa, depredação e tantos outros problemas. A equipe gestora da escola encontra-se desfalcada ou com profissionais apenas cedendo o seu nome para atender a burocracia. Assim a direção administrativa não dá conta de administrar a escola de forma satisfatória. Entretanto, constatamos que a direção se omite, é ausente e é conivente com os problemas da escola.

Esta gestão deficiente prejudica sobremaneira os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois passam a receber uma educação muito aquém da que deveriam receber, vez que nem no ensino regular se encontra um processo educacional tão desprovido de qualidade (DANTAS, 2010).

Os professores chegam constantemente atrasados, faltam sem qualquer justificativa e, como material para as aulas utilizam, somente o livro e o quadro. Não bastasse isso, a direção da escola e os integrantes da equipe pedagógica conduzem suas práticas de trabalho, por meio de atitudes e ações de forma bastante tradicional, revestidas de discriminações e inconseqüências. Essas condutas profissionais condenáveis e contestáveis agravam o estado emocional dos educandos. Os estudantes aceitam o que eles dizem ou que deixam implícitos em suas ações.

Assim, Dantas (2010) entende que a razão do elevado índice de evasão escolar existente entre os alunos da escola pesquisada, se restringe à ausência de metodologia adequada aplicada ao público da EJA e à constante prática de atitudes contrárias à ética e não exclusivas, por parte dos profissionais da escola que lidam diretamente com os educandos.

No ano de 2010, o turno noturno da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques iniciou suas atividades com 250 alunos distribuídos em turmas de EJA, mas quando chegou o mês de novembro, somente restavam 60 alunos alocados em duas turmas, sendo que o motivo dessa redução foi a acentuada fuga das salas de aula (evasão escolar). O autor acrescenta, que, apesar dessa realidade, nenhuma providência eficaz foi adotada para amenizar ou reverter esse quadro de desistência escolar na EJA (DANTAS, 2010).

Os fatores principais da evasão escolar nessa modalidade de ensino, conforme descrito antes, agregam outros fatores que também contribuem para a ocorrência da evasão das salas de aula como:

colocação das disciplinas de forma individualizadas, conteúdos fragmentados e utilização pelos professores do mesmo material e metodologia aplicadas aos alunos do ensino regular, em total dissonância da realidade da Educação de Jovens e Adultos (Id. Ibid., p. 32).

Ademais, muitos alunos se envergonham e se deprimem por estarem frequentando a escola numa idade já avançada e conviver com adolescentes com idade bem menor. Outro ponto negativo é a colocação das turmas de EJA em situação de isolamento nas escolas. A maioria dessas turmas são alocadas para períodos noturnos, muitas vezes em salas emprestadas ou cedidas, as quais possuem muito pouca estrutura e assistência. Dessa forma, os alunos percebem que estão sendo excluídos e que o mundo da escola não é um mundo para eles (Id. Ibid.).

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Sarandi – PR

Ainda na busca das possíveis causas da evasão escolar na EJA, vale ressaltar, também, o trabalho desenvolvido pela pedagoga Ângela Mirtes de Souza², da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Sarandi no Estado do Paraná.

²Ver Artigo. **Análise dos possíveis determinantes de evasão/exclusão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf. Acesso em: 02 jun. 2016.

A escola citada oferta ensino para um quantitativo considerado de alunos na fase da adolescência, para atender as orientações constantes na Lei nº 9394/96, em seu artigo 38: no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. Uma parte considerável de público alvo é proveniente de uma realidade educacional despedaçada, marcada por evasão escolar e repetência nos Ensinos Fundamental e Médio regulares.

A autora da pesquisa ressalta que a Educação de Jovens e Adultos nessa escola oferta ensino, preferencialmente, para os alunos com idade acima dos 18 anos para o Ensino Fundamental e acima dos 21 para o Ensino Médio. A expectativa é garantir o caráter histórico para o qual essa modalidade de ensino foi pensada e implantada.

As sínteses de entrevistados demonstram a participação de alunos que se encontravam afastados do ensino regular e retornaram aos estudos por intermédio do sistema EJA. Pelos níveis profissionais dos indivíduos pesquisados percebe-se intrinsecamente o anseio do retorno aos estudos, a fim de que possam alcançar uma melhoria de vida que somente é possível por meio da cultura da letra.

Quadro 1: Características dos entrevistados pertencentes ao Ensino Fundamental

Entrevistado	Idade	Profissão	Tempo de permanência na escola regular (Anos)	Tempo aproximado de afastamento da escola (Anos)
A	53	Zeladora	4	10
B	37	Serviço Geral	7	20
C	41	Azulejista	5	25
D	38	Massoterapeuta	9	10
E	31	Metalúrgico	9	10
F	43	Costureira	4	30
G	22	Desempregada	5	05
H	22	Doméstica	5	07
I	29	Desempregada	4	15
J	29	Aposentado	8	08

Fonte: próprio autor

Quadro 2: características dos entrevistados pertencentes ao Ensino Médio

Entrevistado	Idade	Profissão	Tempo de Permanência na Escola Regular (anos)	Tempo aproximado de afastamento da escola (anos)
A	22	Aux. de Produção	8	06
B	53	Carro de som	8	33
C	36	Aux. Serviços Gerais	6	10
D	25	Aux. de escritório	9	10
E	40	Zeladora	9	20
F	25	Ajud. de cozinha	12	03

G	43	Aux. Serviços Gerais	7	25
H	23	Costureira	8	04
I	35	Vendedora	10	16
J	31	Vigilante	10	05

Fonte: próprio autor

Segundo a Ângela Mirtes de Souza, os resultados obtidos na coleta de dados demonstraram que os fatores existentes fora do ambiente da escola são responsáveis em grande parte pela evasão dos alunos do processo educativo.

Conforme os quesitos respondidos pelos estudantes do ensino fundamental e médio relativos aos fatores externos de estímulo ou exclusão do processo educacional, constata-se que o principal fator gerador de afastamento da escola é justamente o trabalho.

A justificativa para essa conclusão encontra-se em frases proferidas pelos alunos durante as entrevistas: "é difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo"; "o meu horário de trabalho não bate com o horário da escola"; "chegava em casa cansada e não tinha vontade de ir para a escola".

Em sentido contrário, quando indagados sobre os aspectos promovedores de estímulos ou exclusão, a respeito de perspectivas de mudanças em suas vidas retornando aos estudos, 95% das respostas se relacionam à questão do trabalho como incentivo ao recomeço na escola. As seguintes frases por si só justificam esse posicionamento da maioria dos entrevistados: "quero conseguir um trabalho melhor"; "com mais conhecimento posso ter um trabalho melhor"; "espero ter mais oportunidades de trabalho". Outras questões também foram trabalhadas pela autora, as quais serviram de suporte seu entendimento final a respeito das causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos naquela escola.

A pedagoga Ângela Mirtes de Souza concluiu seu trabalho de pesquisa afirmando que, na escola pesquisada, ficou comprovado que os fatores extra-escola foram apontados como os principais entraves que estimulam a desistência dos alunos e a conseqüente exclusão dos seus direitos à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe no Brasil uma base legal relativa à modalidade de educação de jovens e Adultos, no sentido de que haja escolaridade equivalente, que determina aos estados brasileiros e municípios o dever de ofertar EJA de forma gratuita no âmbito dos seus sistemas educacionais, priorizando o respeito às particularidades dessa modalidade.

De acordo com os estudos trazidos para o bojo desse trabalho, verifica-se que esta modalidade de ensino não tem conseguido, em parte, cumprir o papel para o qual foi pensada e implantada, em face de tantos fatores negativos inerentes ao ambiente externo e interno à escola, os quais estimulam de forma contundente a fuga dos alunos das salas de aula.

É importante que as áreas com competência para tal ofereçam as necessárias condições para que realmente ocorra uma educação emancipatória, que vá ao encontro dos verdadeiros anseios dessas

pessoas e que procure formar cidadãos com poder de crítica, que sejam participativos e que tenham consciência de seus direitos.

O agir pedagógico do professor como transgressor da ideologia reservada à burguesia, por um discurso em sintonia com a prática voltada para uma mudança de natureza qualitativa na EJA, adquire contornos indispensáveis no processo educacional dos estudantes. Suas condutas política e pedagógica interferem de forma significativa na formação desses sujeitos.

No entanto, não é só o professor que faz acontecer o grande espetáculo da educação na modalidade EJA, pois ele é apenas uma peça (importante) no grande quebra-cabeça de proporcionar condições intelectuais a um público especial merecedor de toda atenção.

Portanto, a EJA possui possibilidades concretas de alcançar seus objetivos legais, desde que haja um estudo sobre a questão da evasão escolar em seus amplos aspectos, considerando de fato a realidade do aluno, do professor, da escola e das condições oferecidas pelo poder público para que o ensino aconteça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição de 1998. 40. ed. Atlas. São Paulo: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Acesso em 30 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>

CALHAU, M. do S. **A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net/003acoalfaplp/003acoalfaplp_textos/2educjovadult/05a_aluno_progr_eja_no_br.pdf

CHAUÍ, M. In: BENCINI, R. **10 motivos para ser professor**. Revista Nova Escola ed. 146, out. 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0146/aberto/mt_246340.shtml>

CORTADA, S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

DANTAS, R. M. **Motivos da Evasão dos Alunos da EJA da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques**. Disponível em: <<http://www.santaritafm.com/index.php?...1925%3monografia...evasao...eja...> > Acesso em: 31 mai. 2016.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Conscientização-teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, M. A. de. **Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2012.

SOUSA, A. M. **Análise dos possíveis determinantes de evasão escolar/exclusão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2016.

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tânia Maria de Freitas Rossi¹ (UNIDESC; ICESP)

Carlos Felipe de Freitas Rossi² (TJSP)

Eixo Temático: Implementação das políticas de inclusão: práticas pedagógicas

Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir, em linhas gerais, o processo de transformação do ideário de Educação Inclusiva, gestado no seio do que se convencionou chamar movimento de educação para todos, em uma expressão focal de inclusão escolar, um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Os movimentos pró-educação inclusiva parecem descrever que o desenvolvimento humano tornou-se recoberto e identificado com o processo de ajuste econômico exarados dos organismos financeiros internacionais e que a educação cumpre sua destinação de integrar a pessoa à modernidade e ao mundo laboral, tão bem justificada na urgência e a legitimidade da universalização da educação básica. Preferem assumir a condição de possibilidade de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem conduzir ao desenvolvimento humano pleno. Os

resultados objetivos dos movimentos pró-educação inclusiva mostram que a interpretação dos documentos legais, desde um olhar esperançoso na capacidade de superação das determinações econômicas e de poder, parece transformar o ato de educar em um processo de humanização legítimo. Milhares de escolas no país se esforçam, ainda que não possuam condições materiais e simbólicas para tanto, para fazer valer o processo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão social; educação inclusiva; educação especial.

INTRODUÇÃO

O padrão básico de inclusão é considerado o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão ou de inclusão. Exige construir e objetivar o conhecimento que se tem sobre padrões básicos de vida humana, dignidade, cidadania na condição de inclusão em contraponto a medidas de pobreza ou de indigência que estão aquém da não pobreza e seguramente da inclusão (SPOSATTI, 2006).

Para Giambona e Vassalo (2014), o combate à exclusão social é um fator chave para um desenvolvimento sustentável que cuida de recursos disponíveis no planeta e visa aumentar os benefícios, reduzindo os custos de desenvolvimento econômico. As políticas para a inclusão social devem se pautar pela redução da pobreza monetária, melhoria das condições de vida, maior acesso aos mercados de trabalho e por uma melhor educação.

O movimento de projeção mundial, designado “Inclusão Social”, pretendeu efetivar a equiparação de oportunidades para todos, com direito de acesso a recursos e serviços, configurando uma proposta de resistência à exclusão social de grupos sociais minoritários. Antevia a possibilidade de instauração processual de uma sociedade inclusiva, acolhedora e responsiva, mediante a instauração de alterações físicas, materiais, humanas, sociais, legais nos vários contextos sociais.

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação dessa acepção filosófica, à educação, historicamente relacionada à busca dos direitos civis pelos socialmente segregados ou marginalizados, sob o discurso ético de respeito e valorização da diferença.

Se a Educação Inclusiva devia configurar-se como um movimento a abranger a todos, no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica passaram a se referir claramente à inclusão como uma política de reestruturação dos sistemas de ensino para responder às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens, como um avanço na universalização do ensino e atenção à diversidade. A política de inclusão implica, de acordo com o documento, a revisão de concepções e paradigmas quando se trata de desenvolver o potencial das pessoas com necessidades educativas especiais.

A inserção na educação para todos da educação inclusiva, gradativamente, a faz assumir novos contornos e significados, objetivando e priorizando uma categoria de estudantes, aquela com necessidades educativas especiais, o que pode ser facilmente constatado na literatura da área. Ou seja, o processo de inclusão tendeu reduzir-se à experiência dos estudantes com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

O objetivo deste ensaio é discutir, em linhas gerais, o processo de transformação do ideário de Educação Inclusiva, gestado no seio do que se convencionou chamar movimento de educação para todos, em uma expressão focal de inclusão escolar, um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A exclusão social não é um novo fenômeno, mas algo inerente ao processo de acumulação que já está incorporado como “natural”. Se a presença da exclusão transversaliza os séculos, é no final do século XX e início do XXI que ela reaparece, justamente quando a sociedade se torna recessiva econômica e socialmente, em função da regulação neoliberal mundial. Para Sposatti,

a exclusão “assume o caráter de um conceito/denúncia da ruptura da noção de responsabilidade social e pública construída a partir da Segunda Guerra, como também da quebra da universalidade da cidadania conquistada no Primeiro Mundo” (SPOSATTI, 1996, p. 34).

Se, para Adam Smith (*apud* SPOSATTI, 2006), a exclusão configurava uma condição individual, hoje, ela se mostra como uma lógica inerente ao processo de produção, tendo, portanto caráter estrutural, perdendo o seu contorno especificamente econômico.

No anverso da exclusão social, em sua antítese constitutiva, tem-se a inclusão social, como a garantia de acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, com base nas relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

O discurso acerca da “inclusão” comporta a ideia de um conjunto de procedimentos e instituições que realiza um processo de inserção de sujeitos, à sua revelia, em uma dada situação ou contexto social, previamente formatado e definido. Comporta também a noção de um discurso público no qual os excluídos ou marginalizados são incorporados a situações sociais sem que lhes ocorram transformações, ou seja, a incorporação dos excluídos a um dado “contexto de inclusão” juntamente com seus interesses particulares, experiências e concepções

de mundo se dá por justaposição, sem conflitos. Para Young (2003), pouca diferença há em se tratando desses processos ou resultados da inclusão social, ou seja, estender as instituições e práticas já constituídas a determinados grupos ou minorias engendra uma relação de conformidade com as normas hegemônicas de quem inclui.

O conceito de exclusão moderno é atribuído a René Lenoir (*Apud* TEIXEIRA, 2004), em sua obra de 1974, *Os excluídos*: um entre dez franceses apontou a exclusão de certas categorias sociais, como os idosos, os deficientes físicos e os “inadaptados” socialmente, na economia expansiva na França, quando esta se aproximava do pleno emprego. A noção de exclusão vinculada à pobreza é ampliada e ganha imprecisão semântica para abarcar uma multidão de fenômenos distintos de difícil precisão, tais como o processo de urbanização, a mobilidade profissional, o acesso e a inadaptação ao sistema escolar, a desigualdade de acesso à renda e aos serviços públicos, a angústia do risco do desemprego, a perda de identidade profissional, a segregação espacial, dificuldade de inserção social, apenas para citar alguns.

No que concerne à educação, a inclusão é chamada a reduzir as discriminações e preconceitos relacionados às diferenças sociais de gênero, étnicas, culturais, dos incapacitados, mas principalmente, como condição para a formação de capital humano para o trabalho, de investimento em prol do desenvolvimento e do crescimento econômico. Foi no esteio desse discurso que, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) legitimou a promoção do direito à educação para todos.

As estatísticas nos países periféricos, no início da década de 1990, indicavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, cerca de 600 milhões de pessoas, recebiam alguma educação, justificando a necessidade de garantir acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica, em nome dos pressupostos do ideário de inclusão social.

Diferentes organismos e agências internacionais determinaram, então, os rumos da Educação Básica, considerada central para a inserção dos países em desenvolvimento no cenário global e ancoraram-se em três estratégias: o caráter indutor; a ênfase em um comportamento mimético, quando se sugere que modelos considerados bem sucedidos sejam repetidos; a busca de respaldo na comunidade acadêmica, produtora de conhecimento (BARONE, 1999).

Na base dessa concepção, estava o Banco Mundial que, fundamentado na formação do capital humano para um novo patamar de desenvolvimento econômico, propôs um modelo educativo centrado em habilidades formais de alta flexibilidade, de modo conformar futuros profissionais mais flexíveis e adaptáveis a novas aprendizagens. Era a justificativa para a legitimação do investimento em educação básica de 8 anos a partir dos princípios da economia de mercado, do aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, da superação das desigualdades e da obtenção de um ambiente político estável. Projetos educacionais governamentais pautados nestes pressupostos eram habilitados ao recebimento dos empréstimos.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) sustentou, à época, a transformação educativa enquanto aspecto essencial ao exercício da moderna cidadania e ao alcance de elevados níveis de competitividade e produtividade, endossando o ideário dos demais organismos internacionais. América Latina alinhou-se ao panorama econômico internacional e orquestrada pela CEPAL tratou a educação como mecanismo que garantiria o acesso aos códigos da modernidade e à cidadania.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tutelaram a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, reiterando e fortalecendo a essencialidade da Educação Básica que deveria integrar-se a outras políticas sociais. Os rumos traçados pelos organismos internacionais geraram ampla discussão ora com críticas acirradas, ora com alinhamento ao ideário instituído. O relatório de Jacques Delors, por exemplo, sustenta que a educação não é “panaceia para todos os males”, mas alinha-se à concepção de necessidades básicas de aprendizagem como condição para alcançar uma educação que suplante as tensões da modernidade.

A intervenção e o monitoramento do Banco Mundial na formulação e na efetivação das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, conforme já mencionado, visava dar guarida às demandas da crise estrutural do modelo econômico dos países cêtricos, à época. Crise esta que alcançou uma dimensão majoritária e levou à degradação do controle dos estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. A política econômica tornou-se refém das teorias monetaristas neoliberais, paulatinamente jogando terra nas concepções keynesianas de intervenção estatal na economia, e lançando as bases para a edificação do ideário das políticas globais. O agravamento da crise do endividamento nos países pobres periféricos permitiu ao Banco Mundial e demais organismos de financiamento o gerenciamento das relações de crédito internacional e a definição de políticas de reestruturação econômica, através

de programas de ajuste estrutural (RABELO, JIMENEZ & MENDES, 2015). Além de determinar os rumos da formulação política e legislativa desses países, instaurou forte exigência macroeconômica e controle, feito pelo FMI, de programas no campo da saúde e da educação. O objetivo declarado era o de garantir o pagamento da dívida externa contraída pelos países e prepará-los para o advento do capital globalizado (RABELO & LEITÃO, 2015).

Cabia à educação gerar um estado de confiabilidade e condições para diminuir a pobreza extrema, desenvolver o capital humano, crescimento econômico, justiça social, sustentabilidade política e adaptação ao mercado. Rabelo e Leitão (2015) afirmam que o cenário rapidamente se expandiu às sucessivas reformas institucionais na abertura e privatização da economia; equilíbrio orçamentário e ajuste financeiro, sobretudo na redução dos gastos públicos. No que concerniu à educação, o controle e o monitoramento do Banco Mundial instaurou diferentes programas avaliativos desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a legislação educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

Nesse contexto de corroboração da educação inclusiva, *lato sensu*, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

A Declaração mencionará e fortalecerá a noção de inclusão sob a perspectiva de que todas as escolas deveriam ser inclusivas, acomodar todas as crianças e encontrar alternativas para educá-las com êxito. A escola assim inclusiva seria o ambiente em que todas as crianças deveriam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter; deveria reconhecer, acolher e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar educação de qualidade a todos, por intermédio da adoção de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com os demais setores sociais (BRASIL, 1997).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Tem-se, à guiza de síntese, que, no contexto mundial, o discurso sobre a educação inclusiva diz respeito à concretização, na área educacional, do movimento de inclusão social, no qual seriam geradas condições e oportunidades de escolarização básica para todos, em uma sociedade democrática e cidadã, mediante o respeito e a aceitação da diversidade e o reconhecimento político das diferenças, tendo como motivação a promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico e a ultrapassagem das desigualdades sociais. O apelo à instauração de uma sociedade inclusiva como etapa essencial ao alcance de um estado democrático integrou a educação para nela forjar a função preventiva e paliativa à exclusão social.

Como a criança pobre, sem acesso à escolarização de qualidade, possui possibilidades muito reduzidas de mobilidade social, por ser excluída da economia formal, a oferta de educação de qualidade que supere a situação de risco (evasão, defasagem idade/série, repetência, etc.) preencheria sua função preventiva, ao romper com o ciclo de exclusão. Em sua função paliativa, a educação, ao contribuir com o desenvolvimento do capital social ou cultural das pessoas e do conjunto da população, assumiria um papel compensatório e tamponaria os impasses causados pela exclusão. À inclusão educativa assim preconizada caberia, ainda, fomentar o respeito à diversidade das expressões de modos de constituição do ser humano e suas relações de gênero, étnicas e culturais.

Estimativas da CEPAL, publicadas pela Organização das Nações Unidas no Brasil, afirmam que a pobreza nos latino-americanos aumentou, atingindo aproximadamente 175 milhões de pessoas, ou seja, 29,2% da população total dos países membros, dos quais 75 milhões vivem em situação de indigência. Considerando somente o biênio 2013-2014, os dados indicam que a população de pobres acrescentou outras 2 milhões, perfazendo 168 milhões de habitantes, dentre os quais 70 milhões na condição de indigentes.

Se no biênio 1991/1992 12,6% do Produto Interno Bruto (PIB) da América Latina eram destinados ao gasto social, em 2013-2014, o investimento subiu para 19,5% do PIB; devido à expansão dos gastos com previdência e assistência social (3,5%), seguido de educação (1,9%) e saúde 1,5%, (ONUBR, 2015). Não obstante aos progressos de investimento em políticas sociais, em 2014, a renda per capita das pessoas que integram os 10% da população com maiores rendimentos foi 14 vezes superior à das pessoas que compõem os 40% da população com menores rendimentos. Se era esperado que o Educação para Todos cumprisse sua função de produtora de riqueza, desenvolvimento e inclusão social, as disparidades socioeconômicas apontam que, enquanto 80% dos jovens de 20 a 24 anos dos 20% mais ricos concluem a o

ensino médio, em 2013, apenas 34% das pessoas da mesma idade, advindas dos 20% mais pobres o finalizaram.

Se o paradigma da inclusão globalizou-se e tornou-se, no final do século XX, palavra de ordem, o ideário do sucesso inculcado pela educação para todos, apesar da expansão do acesso à educação ocorrida nas duas últimas décadas, não alterou significativamente as taxas de desigualdade social, pobreza e exclusão e tampouco o crescimento no país. Entretanto, houve um deslocamento importante na concepção de educação inclusiva.

Diversidade e diferença, no discurso oficial e nas expectativas de promoção da educação inclusiva, recobriram-se e confundiram os seus conceitos. A diversidade cedeu lugar à diferença e promoveu o apagamento dos diversos grupos que aportam à escola e a educação inclusiva tornou-se educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na escola comum. A concepção de Educação Inclusiva, incorporada do discurso oficial é refratada e torna-se própria alheia, como um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Assim, o movimento passou a remeter, por força das narrativas instituídas, à Educação Especial cuja história inicia no século XVI com as primeiras crenças na possibilidade de educação de pessoas com deficiência mediante a institucionalização em asilos e manicômios. O acesso à educação desse grupo foi conquistado com a ampliação das oportunidades educacionais para a população como um todo e surgiram as primeiras classes e escolas especiais, alternativas às instituições demasiado segregantes.

Apenas em meados do século XX, em função da pressão exercida pela indústria da reabilitação dos mutilados pela guerra, surgem alternativas de abordagem da deficiência, incorporando também os problemas da educação das crianças e jovens.

Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos, deflagrados principalmente nos anos de 1960, tematizaram os processos de segregação das minorias, impulsionando a criação de alternativas para a integração escolar, considerando o direito de cada criança de usufruir a vida escolar em igualdade de condições, também sob a alegação de que contextos normalizantes geravam benefícios mútuos aos estudantes. Até a década de 1970, crianças e jovens que não avançavam no processo educacional na escola regular passaram a ter acesso às classes especiais e, gradativamente, um sistema outro foi regido paralelamente ao sistema da educacional geral.

Os anseios de ambientes normalizantes criavam expectativas de melhoria da qualidade de vida, de desenvolvimento global, da autonomia e da capacidade de inserção no contexto social. Como pano de fundo de tal cenário, tem-se a crise do petróleo, o alto custo dos

programas especializados de atendimento a este grupo. A integração das pessoas com deficiência à escola normal tornou-se um ideário para o Estado, pois sinalizava com a contenção de gastos públicos (MENDES, 2006). Desde essa perspectiva, a integração das pessoas com deficiência às políticas sociais e aos serviços cotidianos deu-se em decorrência da intersecção de interesses de vários grupos, mediatizados pelo Estado, com a criação de diplomas legais que tornaram obrigatória a oferta de oportunidades educacionais, com menor segregação, com a instituição da filosofia da normalização e integração das pessoas com deficiência.

O ideário da normalização, com forte lastro na América do Norte e na Europa, surgiu da tematização dos procedimentos utilizados pelas instituições e serviços que segregavam as pessoas com deficiência e tolhiam a convivência em contextos culturais com grupos sociais aos quais por direito pertenciam (BANK-MIKKELSEN, 1969; NIRJE, 1969 apud MENDES, 2006). O foco era a adoção de alternativas minimamente restritivas, a criação e vivência gradual de oportunidades educativas no contexto social do sujeito, desestimulando a institucionalização. Entretanto, a concepção ampliada de normalização foi rejeitada.

Na América do Norte, Deno (1970) elaborou um sistema escalonado em diferentes níveis em atendimento, em classe comum; classe comum associada a serviços suplementares; classe especial em tempo parcial; classe especial em tempo integral; escolas especiais, lares; ambientes hospitalares ou instituições. A integração escolar, pouco a pouco, tornou-se a inserção de pessoas tidas como deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe e as políticas oficiais transformaram-se em novas práticas de segregação, abrindo portas ao movimento de inclusão escolar, principalmente nos Estados Unidos, na década de 1990.

A integração escolar consagrou uma estrutura de serviços duplicada e compartimentalizada, nem sempre acessível a todos. Neste cenário de grandes limitações, “inclusão” tornou-se, gradualmente, substituto de “integração” e preconizava o atendimento em classes comuns. Pretendia-se que a educação comum fizesse cargo de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, de modo que escola regular e especial se tornassem complementares. Considerada, à época, pouco eficiente ao sistema educacional americano, foi alvo de um movimento de reestruturação escolar, que influenciou positivamente a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois instaurou rupturas importantes com práticas educativas tradicionais e aumentou a flexibilidade das escolas. Daí para proposta de “**inclusão total**” que definia a inserção, em tempo integral, na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, independentemente de suas limitações foi uma evolução rápida. A

ênfase foi deslocada para a participação e o desenvolvimento social das pessoas, desocupando-se do desempenho acadêmicos.

Duas vertentes sobre a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se configuraram: a “educação inclusiva” e a “inclusão total”. A primeira defendia a inclusão de todos os estudantes na classe comum, mas preconizava, ao mesmo tempo, outras modalidades de atendimento na escola e na comunidade. O objetivo primordial da escola seria possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, no contexto escolar, familiar e social mais amplo, por meio de apoios e serviços contínuos que poderiam variar da classe comum ao atendimento hospitalar. A possibilidade de operar transformações desenvolvimentais na classe comum seria finita e não beneficiaria a todos, indistintamente, em função das especificidades de suas necessidades especiais.

A segunda propugnava serem as escolas o lócus prioritário de desenvolvimento social e humano e, como tal, crianças e jovens deveriam ser atendidas somente na classe comum da escola regular. Caberia, pois, reinventar a escola visando a convivência e o desenvolvimento dos diferentes, de modo a comportar todas a multiplicidade da diversidade humana, sem apelo aos serviços de apoio ao ensino especial, em forma de contínuo.

De todo modo, as duas iniciativas originárias do ideário de integração escolar pretendiam que o ensino regular e o especial fossem fusionados em um único sistema educacional de qualidade, capaz de intervir e atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O padrão básico de inclusão é o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão ou de inclusão. Isto exige construir e objetivar o conhecimento que se tem sobre padrões básicos de vida humana, dignidade, cidadania na condição de inclusão em contraponto a medidas de pobreza ou de indigência que estão aquém da não pobreza e seguramente da inclusão (SPOSATTI, 2006). A inclusão social, considerado um fator chave para o desenvolvimento sustentável, é definida numa perspectiva multidimensional (GIAMBONA & VASSALO, 2014).

Há, pois, uma tensão permanente na retórica sobre a inclusão escolar, que esbarra nos fins, princípios e na natureza da educação e da escolarização. Indaga-se qual é o melhor modo de educar pessoas, escolarizá-las, qual deve ser o conteúdo do processo de escolarização e para que devem servir. É importante pensar até que ponto a educação inclusiva, tal como está posta, instala um novo paradigma ou impõe uma lógica especial a todo o sistema escolar (LAJONQUIERE, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo civilizatório vem se refinando gradativamente e as vivências socioculturais solicitam novas configurações de ser humano. A invenção da infância e da adolescência, por exemplo, instituiu um perfil de desenvolvimento humano até então insuspeitável e a revisão dos arranjos familiares, do processo educativo e das relações de trabalho. De modo análogo, os movimentos de inclusão social têm buscado estabelecer um funcionamento do corpo social com base na equidade, no respeito à diversidade e na aceitação das diferenças entre os humanos. Estes dois movimentos apresentam várias convergências em sua gênese e nas consequências que geram, mas uma, especialmente, chama a atenção: ambos nasceram menos determinados e fundamentados por aspectos éticos, mas pela sua natureza e destinação econômica. No entanto, a educação inclusiva, foco deste ensaio, preconiza que a finalidade da inclusão educacional é suprimir a exclusão social que seria consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade democrática.

Na reinvenção de seu próprio funcionamento e destinação, no movimento de educação inclusiva, há um apagamento da gênese mesma da demanda de inclusão social, ao tempo em que, no plano do discurso cunha e forja um novo devenir. O que nasceu para melhor aprofundar as relações de dominação entre os humanos, torna-se instrumento de instituição e legitimação de seus direitos básicos e a luta por uma sociedade mais justa. O feitiço virando contra o feiticeiro.

No plano da crítica, está posto que o discurso educacional se reveste de uma conotação salvacionista e veicula um projeto de mitigação dos históricos prejuízos sendo, pretensamente, capaz de promover o desenvolvimento econômico, por meio da utilização de novas tecnologias produtivas. Bastaria mudar a concepção de educação para, em um passe de mágica, solucionar os impasses políticos, econômicos e sociais acumulados. Do desenvolvimento econômico sem limites ao desenvolvimento humano sustentável. À educação é conferida a prerrogativa de promover justiça social e superação da exclusão social.

Os movimentos pró-educação inclusiva parecem descrever que o desenvolvimento humano tornou-se recoberto e identificado com o processo de ajuste econômico exarados dos organismos financeiros internacionais e que a educação cumpre sua destinação de integrar a pessoa à modernidade e ao mundo laboral, tão bem justificada na urgência e a legitimidade da universalização da educação básica. Preferem assumir a condição de possibilidade de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento humano pleno. Os resultados objetivos dos movimentos pró-educação inclusiva mostram que a

interpretação dos documentos legais, desde um olhar esperançoso na capacidade de superação das determinações econômicas e de poder, parece transformar o ato de educar em um processo de humanização legítimo. Milhares de escolas no país se esforçam, ainda que não possuam condições materiais e simbólicas para tanto, para fazer valer o processo de inclusão.

Quanto mais a exclusão social cresce, mais se fala em Inclusão. A banalização (ou naturalização, em seu efeito de constituição de novas representações sociais) do termo Inclusão incorporou a urgência de transformação das relações nas escolas, mas debruçou-se sobre as necessidades educativas especiais (com avanços reconhecidos e imprescindíveis), legando a um plano pouco tematizado, quase invisível, o substrato que justifica a exclusão: desrespeito à diversidade de raça, estrato social, etnia, religião, gênero, dentre outros. O enevoamento deste substrato encobre contradições importantes que tolhem a promoção de uma educação inclusiva **para todos** nas escolas. O alvo é restrito.

É importante ressaltar o reclame do Estado de, por intermédio da promoção de acesso à educação, viabilizar as condições de vida e de consumo sem ameaçar as políticas de mercado, ou seja, provendo as condições para criação, estabilidade e manutenção do mercado. Mesmo sabendo que a mobilidade de status social é antiga cantilena do ideário educacional e agora da educação inclusiva, priorizando as relações de consumo, integradas à aspiração de mudança de condição de vida, em outras palavras, de inclusão social, cabe não sucumbir para que o Homo oeconomicus e a sociedade civil prossigam a conformar um mesmo sistema de tecnologias da governamentalidade (FOUCAULT, 2008), à revelia da promoção do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 12 dez. 2005.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. Núcleo de Gestão Pública, UNIEMP - Fórum Permanente das Relações Universidade e Empresa. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263a.htm>. Acesso em: 20/09/2016

DENO, Evelyn. **Special education as developmental capital**. *Exceptional Children*, 37, 229-237, 1970.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIAMBONA, Francesca; VASSALLO, Erasmo. Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. **Social Indicators Research**, v. 116, n. 1, p. 269-293, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006

NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 17 jul. 2006.

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso: 20/09/2016.

ONUBR. CEPAL: **Pobreza teria aumentado na América Latina, atingindo 175 milhões de pessoas em 2015**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/cepal-pobreza-teria-aumentado-na-america-latina-atingindo-175-milhoes-de-pessoas-em-2015/>. Acesso: 21 de setembro de 2016.

RABELO, Jackline ; JIMENEZ, Susana.; MENDES, Maria das Dores. (Organizadoras) . **A produção da escola pública contemporânea. O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vânia. Introdução aos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos . In: RABELO, Jackline ; JIMENEZ, Susana.; MENDES, Maria das Dores. (Organizadoras) . **A produção da escola pública contemporânea. O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, jan./abr. 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. **Texto da apresentação no**, 1999

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social**. São Paulo: EDUC/PUC, 2003.

TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea . SBS – XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2004 . Disponível em: file:///C:/Users/Tania/Downloads/bs2005_gt03_cristina_teixeira.pdf. Acesso: 22/09/2016.

VITELLO, Stanley; MITHAUG, Dennis (Eds.). **Inclusive Schooling: National and international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

YOUNG, Iris Marion. *Inclusion and Democracy*. New york: Oxford University Press, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.

Andreza Michele de Oliveira
Giselda Jordão de Carvalho
Jaqueline Cândido Rodrigues
Agência Financiadora: ICESP

RESUMO

Este artigo relata a experiência vivenciada pelas estagiárias do curso de Pedagogia das Faculdades Integrada Icesp Promove de Brasília, no Núcleo de Extensão, por meio do Projeto de Atendimento Psicopedagógico aos Alunos com Dificuldade de Aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas na Unidade do Recanto das Emas, com alunos da Regional de Ensino do Recanto das Emas – SEDF, a qual, em parceria com a Faculdade Icesp, indicou, para atendimento psicopedagógico, alunos na faixa etária de 08 a 13 anos de idade, cursando o 3º e 4º ano do ensino fundamental, com histórico de significativas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. O projeto foi desenvolvido em três etapas sendo a primeira etapa de capacitação das estagiárias, a segunda de avaliação psicopedagógica dos alunos encaminhados e a terceira de intervenção. As bases teóricas que sustentam a ação proposta fundamentam-se nos princípios da abordagem interacionista, destacando as contribuições de Jorge Visca, Jean Piaget e Emília Ferreiro. A experiência permitiu perceber a importância do processo de avaliação para o reconhecimento das dificuldades dos alunos, bem como para subsidiar a sistematização das atividades de intervenção pedagógica adequadas às necessidades educacionais de cada um. Ressalta-se que a intervenção psicopedagógica proposta teve como foco a mediação da aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos educandos.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem, psicopedagogia, intervenção.

INTRODUÇÃO

A Faculdade ICESP de Brasília, por meio do NEXT- Núcleo de Extensão e do Núcleo de Orientação Psicopedagógica, desenvolve, junto à comunidade, o Projeto de Atendimento Psicopedagógico aos Alunos com Dificuldade de Aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino

Fundamental (ROSSI, 2016). O projeto tem como objetivo desenvolver ações de avaliação e intervenção pedagógica que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos, apoiando a comunidade escolar em relação às necessidades educacionais dos alunos do ensino fundamental, com defasagem idade e série, que evidenciam dificuldades no processo de leitura e escrita. Pretende favorecer e estimular o potencial dos estudantes e auxiliá-los a superar as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização.

Considerando a interlocução entre ensino e extensão, o projeto foi sistematizado em três etapas descritas a seguir. A primeira etapa constitui-se de capacitação dos acadêmicos do curso de pedagogia que apresentaram interesse em atuar como estagiários no projeto proposto. A capacitação ocorreu por meio de um curso de formação, desenvolvido pelas professoras que coordenam o Projeto nas três unidades de extensão da Faculdade. O curso teve sua sustentação teórica nos princípios de avaliação e intervenção psicopedagógica, proposta, dentre outros autores, por JorgeVisca (VISCA apud WEISS, 2007), Jean Piaget (1976) e Emília Ferreiro (1985).

Após a capacitação, foram selecionadas estagiárias para atuar no primeiro semestre de 2016, duas alocadas na Unidade do Recanto das Emas cujo trabalho inicial consistiu na confecção de materiais ludopedagógicos a serem utilizados nas etapas de avaliação e intervenção pedagógicas como, por exemplo, confecção da caixa lúdica, utilizada na EOCA – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem e Kit de materiais para as provas piagetianas.

Em prosseguimento, foi realizada a avaliação psicopedagógica, com a aplicação da EOCA, que favorece a observação e identificação do desenvolvimento do aluno em sua vida escolar (FREITAS, 2016). Os atendimentos foram realizados inicialmente de forma individual e, posteriormente, em duplas, com dois encontros semanais. Ainda na etapa da avaliação, aplicaram-se provas piagetianas para identificação do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, o teste da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro, os quais favoreceram na sistematização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na etapa de intervenção para atender às necessidades educacionais de acordo com a funcionalidade cognitiva de cada aluno. Para identificação das formas de relação e interação do aluno no contexto familiar e escolar, foram realizados os testes do desenho a família e do desenho livre, bem como entrevista de anamnese com os pais e ou responsáveis pelo aluno, com o entendimento de que

em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito construir a entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesas, ansiedades, áreas

expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc. (WEISS APUD VISCA, 2007, p. 57).

A realização da EOCA permitiu observar a postura da criança ao sentar-se, a esquivas ou preferência por determinados materiais disponíveis da caixa, o nível de organização, a possibilidade de desenvolver e concluir as atividades que começa, atividades de exploração do material sem utilização para a realização de tarefas específicas, a evitação ou ansiedade importante diante de objetos e a capacidade de concentrar-se e manter o foco na atividade proposta. Esta etapa do processo de avaliação permitiu estabelecer um diálogo com a criança, dentro do seu universo escolar, para melhor conhecer e compreender a dinâmica relacional que estabelece com o contexto escolar e de aprendizagem. Para a atividade, utilizou-se os seguintes materiais: uma caixa organizadora com folhas A4, folhas pautadas, lápis novo sem ponta, borracha, apontador, conjunto de caneta esferográfica, régua, compasso, esquadro, lápis de cor na embalagem, caneta hidrocor na embalagem, tesoura, cola, um texto, livro, revista e gibi, jogos com regras, a saber, dama e quebra-cabeça.

No segundo momento da avaliação, foram realizados o Teste da Psicogênese de Emília Ferreiro, que, em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1985), revela um olhar sensível para a aprendizagem da criança e possibilita observar o processo na construção da escrita. Para Ferreiro (1985), o processo de decodificar e codificar atravessa quatro fases até culminar com a alfabetização, sendo elas, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A autora ressalta que a criança constrói conhecimentos através das experiências vivenciadas de forma significativa dentro de seu contexto de vida,

(...) a criança aprende a técnica da cópia, do decifrado, Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidas. (FERREIRO, 1985, P.14)

Para o Teste da Psicogênese da Língua Escrita utilizou-se um ditado de 4 palavras do mesmo grupo semântico, sendo uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, seguida do ditado de uma frase com as palavras dissílabas. Ressalta-se que, tanto as palavras como a frase, precisam ser retiradas de um texto lido ou criado juntamente com a criança para que dar significado à atividade proposta. A teste da psicogênese não é apenas o ato de conhecer como se dá a construção do conhecimento da criança e como ela se desenvolve gradativamente nos níveis da escrita, mas também um meio que revela se realmente o processo de alfabetização por intermédio do professor está sendo efetivado.

Em continuidade ao qualificação processo de avaliação realizou também as Provas Operatórias. Jean Piaget (1976) direcionou seus estudos para a Epistemologia Genética, ou seja, o estudo da origem do conhecimento humano, a gênese do desenvolvimento da inteligência a partir do caminho da pesquisa psicológica dos comportamentos cognitivos do indivíduo na interação com o meio durante seu processo evolutivo. Para o autor

(...) os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. (PIAGET, 1976, p,37).

Neste sentido, as provas operatórias foram pensadas com o objetivo de sequenciar em escala o desenvolvimento intelectual do ser humano. As provas são relativas a quantidades físicas e têm o propósito de observar a capacidade de classificação, seriação e conservação ou não da criança, a percepção da invariância de massa, quantidade e peso diante de deformações de um determinado material (BORGES, 1992), sem alterar o seu conteúdo. A aplicação das provas operatórias de classificação, seriação, conservação e inclusão de classes permitiu observar que a inteligência se desenvolve por meio de estágios subsequentes e que um estágio se faz necessário como condição de estrutura para o próximo estágio. Possibilitou também identificar o estágio do desenvolvimento cognitivo que cada criança, à época e quais as estruturas cognitivas ela lançava mão para solucionar os problemas apresentados. Na perspectiva piagetiana, cabe frisar, o mais importante não é a resposta em si, mas o processo, ou seja, o caminho cognitivo utilizado para resolver os desafios e conflitos da situação que é apresentada. Com base no estágio do desenvolvimento cognitivo evidenciado pelo aluno, as atividades de intervenção psicopedagógica foram estruturadas de forma a estimular o potencial intelectual e favorecer a aprendizagem.

Com a finalidade de aprofundar o entendimento da história de vida e o funcionamento sociocognitivo das crianças, foram realizadas entrevistas de anamnese, com os pais ou responsáveis pelas crianças, seguidas de conversa informal com estas últimas, desenvolvida ao longo da aplicação da EOCA.

A avaliação psicopedagógica ocorreu de forma contextualizada, seguida por atividades de intervenção indicadas para cada aluno, considerando as necessidades educativas e dificuldades apresentadas que constituiu a terceira etapa do projeto, ainda que, ao longo do processo avaliativo, intervenções pontuais foram envidadas, abrindo espaço a um novo contexto de aprendizagem. Contexto este que prima por respeitar as limitações, reconhecer as necessidades e, acima de tudo, estimular as potencialidades infantis. Durante o processo,

intentou-se estabelecer uma relação de confiança com as crianças, para sentissem desejo de participar do projeto e de aprender a aprender.

As atividades de intervenção foram desenvolvidas por meio de atividades ludopedagógicas, que se distanciavam da rotina do dia a dia da sala de aula. Buscou-se construir um espaço organizado e estimulador, no qual os alunos se sentissem à vontade e tivessem prazer em participar e iniciou-se com o aluno organizando a frequência, identificando o dia da semana de atendimento e definindo junto com as mediadoras, as atividades que seriam realizadas naquele dia. Entende-se que esta rotina ajuda a organização interna e contribui com o processo de aprendizagem infantil.

Como já dito anteriormente, o trabalho inicialmente foi realizado de forma individual, para conhecer a criança, suas necessidades educativas, o modo de lidar com as situações de sucesso e de fracasso no processo de aprendizagem, sem, contudo, criar situações em que ela se sentisse comparada às outras crianças ou mesmo inferiorizada. A proposta do projeto foi apresentada aos alunos como sendo um momento em que eles poderiam aprender e revelar o que já sabiam, sem que o desempenho estivesse certo ou errado. Era, de fato, uma oportunidade de aprender confiando na capacidade e potencialidade de cada um. Assim que eles se sentiam mais seguros e confiantes no seu desempenho, foram agrupados em dupla, de acordo com a similaridade das características e necessidades educativas .

DISCUSSÃO DE CASOS

A seguir, serão apresentados o relato de intervenções realizadas com os 9 (nove) alunos no primeiro semestre de 2016, aqui identificados pelas iniciais de seus nomes. Serão descritos os resultados da avaliação realizada, uma breve síntese das atividades de intervenção envidadas e as sugestões repassadas à escola no final do semestre.

A. L.S encontra-se na transição do nível pré-operatório para operatório concreto, no entanto, nas atividades realizadas por meio de jogos lúdicos e matemáticos apresenta desempenho satisfatório, pois compreende e executa os comandos compatíveis com a série em curso. No teste de psicogênese da escrita, usando as quatro palavras, ele se encontrava no nível alfabético e apresentava trocas alfabéticas como **m** e **n** antes de **p** e **b** e dificuldades ortográficas em diversos grupos de palavras.

Foram propostas atividade envolvendo memória, raciocínio lógico e formação de palavras com uso de letras móveis, jogos pedagógicos com desafios cognitivos com alfabeto e sílabas. Outras tarefas como autoditado, formação de frases e pequenas histórias mediadas por recortes de revistas e jornais foram desenvolvidas. Ao longo dos atendimento, ele se

mostrou interessado e colaborativo, com bom desempenho em matemática e maiores dificuldades na escrita e leitura. No início, apresentou-se tímido e retraído e, após estabelecer vínculos positivos com a mediadora, foi se soltando e participando de forma interativa na produção e contação de história.

Foi sugerido à família uma reavaliação dos óculos que necessita e, no entanto, não os utiliza. À escola, sugeriu-se ao professor que estimule a participação do aluno em atividades com nível mais simples de complexidade para que ele se sinta confiante no seu potencial, como a formação de palavras, frases e pequenos textos, proponha atividades que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático e o potencial verbal.

J.O.C: O aluno demonstrou-se interessado, colaborador, curioso e criativo nas atividades propostas. Foi capaz de relacionar conhecimentos gerais do seu cotidiano nas atividades realizadas. Gosta de música, jogos de montagem e também competitivos com desafios mais simples. Apresentou dificuldade para focar a atenção nas atividades, no entanto, tal característica não estava presente se a atividade fosse de seu interesse ou se esta fosse mediada por outra pessoa. Em relação às provas piagetianas, o aluno se encontrava no nível pré-operatório, não apresentava pensamento reversível, demandando o uso de material concreto e de mediação para que compreendesse que o todo é composto de partes e que as partes compõem o todo, como no caso da escrita e leitura. No teste das quatro palavras, encontrava-se no nível pré-silábico, nível I. Foram desenvolvidas atividades envolvendo a memória, a atenção e a percepção com vistas a direcionar o trabalho de alfabetização. Embora não esteja alfabetizado, apresenta condições cognitivas para esta aprendizagem formal. Para dar significado à aprendizagem, partiu-se da trabalho com o prenome, a formação de palavras com as vogais e as consoantes que já dominava: **J**, **Q** e **M**. Utilizou-se de bingo de letras, jogo de argola de letras, caça letras e palavras, dominó de letras e jogos de memória e tarefas de raciocínio lógico com nível simples de resolução. Percebeu-se que a criança dispersava com facilidade, necessitando de mediação constante para direcionar o foco na atividade realizada. Foi sugerido à escola o estímulo à participação em atividades grupais, em que possa interagir com os colegas, compartilhar seus conhecimentos e aprender com seus pares. Solicitou-se o encaminhamento do aluno para o COMPP devido à dificuldade de atenção e concentração e a inserção no projeto de reforço escolar, para atender as necessidades específicas de aprendizagem que apresenta.

W.O. C: O aluno mostrou-se curioso, interessado e colaborador nas atividades propostas. Apresentou bom nível de compreensão do que lhe foi solicitado, porém, o desempenho em atividades de execução pareceu menos satisfatório. Demonstrou dificuldade em reconhecer que não consegue resolver um desafio, buscando sempre uma justificativa. Possui criatividade e

muita habilidade com desenho, o que deve ser estimulado e explorado. Em atividades que envolvem desafios e competições, demonstrou baixa resistência à frustração, o que deve ser trabalhado em sala de aula, por meio de atividades de grupo e de colaboração entre os pares. Quanto ao desempenho cognitivo, encontrava-se na transição do nível pré-operatório para o operatório concreto. Em relação à leitura e à escrita, estava no nível silábico. Durante o período de atendimento, trabalhou-se com jogos pedagógicos que envolvem raciocínio lógico, jogos de memória, jogos de sete erros, caça palavras, jogos matemáticos de adição e subtração, labirinto, jogos de formar sílabas e palavras, formação de palavras com letras móveis e com recortes, criação e contação de histórias. Nas atividades propostas mostrou-se desafiado e motivado. Sugeriu-se que o professor, além de estimular a participação do aluno em atividades de grupo, em relação à leitura e escrita, proponha a formação de palavras e pequenas frases, operações matemáticas simples com uso de material concreto. Solicitou-se ainda o encaminhamento da criança à Sala de Recursos de Altas Habilidades, para verificar o seu talento para o desenho e também para o reforço no projeto da escola.

G. A. S : o aluno encontrava-se na transição do nível pré-operatório para operatório concreto e apresentou nível de compreensão satisfatório e entusiasmo nas atividades propostas. No que se refere a leitura e a escrita, estava no nível alfabético. No atendimento foram trabalhadas atividades de formação de palavras, frases e pequenos textos com recurso de letras móveis, e palavras retiradas de jornais e revistas, jogos pedagógicos de formação de palavras, dominó com letras e palavras, jogos com operações matemáticas envolvendo as quatro operações e jogos pedagógicos com desafios cognitivos com letras e números. A criança apresentou dificuldade na leitura e na escrita, trocas ou omissão de letras nas palavras. Durante o atendimento mostrou-se, alegre, interessado e empenhado em realizar as atividades e também grande interesse e autonomia em atividades que possibilitam o uso da criatividade. Sugeriu-se à escola a proposição de oportunidades de a formação de palavras e pequenas frases e jogos que favoreçam o desenvolvimento da criatividade e atividades em grupo.

L.S. R.J: Apesar da idade cronológica já avançada para série, a aluna encontrava-se na transição do nível pré-operatório para o operatório concreto. Demonstrou limitações significativas em relação à aprendizagem da escrita e leitura, evidenciando nível silábico alfabético. Apresentou comportamento tímido e retraído, com pouca iniciativa, que pode ser decorrente da inadequação em relação à idade/série. Foram propostas atividades que estimulam a formação de palavras, jogos de raciocínio lógico, memória e atenção, na perspectiva de despertar o interesse e motivação pela aprendizagem. Embora não se recuse a participar, o

envolvimento nas atividades é fraco. Necessita ser estimulada, incentivada a ajudar os colegas em outras tarefas que não sejam vinculadas a leitura e escrita, como apoiar a professora, como alternativa para melhorar a autoestima. Foi solicitado à escola o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita e de estímulo à autonomia e à iniciativa.

A.F.S: Á semelhança do caso anterior, a criança, apesar da idade cronológica, obteve o desempenho nas provas operatórias aquém do esperado e se encontrava na transição do pré-operatório para operatório concreto, necessitando de apoio de material concreto. Em relação ao nível da escrita, demonstrou estar no silábico alfabético, com uso da letra em caixa alta. Mostrou-se tímida, reconheceu sua dificuldade em ler e escrever, o que pareceu lhe causar constrangimento devido a idade e porte físico. No atendimento, buscou-se estimular a autoconfiança e autonomia por meio de atividades ludopedagógicas que requerem tais habilidades, como jogos de percepção, tomada de decisão e atividades de expressão oral. Sugeriu-se à professora implementar atividades que envolvam escrita, leitura e também que proporcione o estabelecimento de vínculo de confiança com o professor e os colegas, reforço escolar que irá ajuda-la uma vez que, em casa, possui ela muitas atribuições domésticas e estímulo à escrita em letra cursiva.

C. E. S. R.: O aluno apresentou um comportamento infantilizado para idade. Mostrou-se interessado e participativo nas atividades propostas. Muito falante, cria histórias, não deixando claro se são verdadeiras ou fantasia. Em relação ao desempenho cognitivo, encontrava-se no nível operatório concreto e no que se refere à leitura e escrita, no nível alfabético. Seu grafismo é rudimentar evidenciando uma fixação na infância. Tem espírito competitivo, dificuldade em permanecer com o foco e muda com frequência de assunto. Solicitou-se á escola a ampliação de atividades direcionadas à coordenação motora grossa e fina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do pouco tempo de atendimento, percebeu-se que os alunos vêm apresentando uma evolução importante, cada um no seu ritmo e na sua condição. Eles demonstraram muito interesse em participar do projeto, se sentem acolhidos e valorizados em suas conquistas. Buscou-se reforçar cada avanço alcançado, por mais simples que fosse, com atividades que trabalhassem as dificuldades e estimulassem as potencialidade apresentadas, partindo do princípio de que todos têm condições de aprender se lhes forem disponibilizadas as ferramentas pedagógicas adequadas.

Pode-se observar que, em sua maioria, as dificuldades são vinculadas a aprendizagem da leitura e escrita, necessitando maior investimento tanto da escola quanto da família.

Cabe frisar que o projeto em desenvolvimento não possui como objetivo o diagnóstico psicopedagógico, mas fica evidente a necessidade de se investigar mais detalhadamente as questões relacionadas à dificuldade na leitura e escrita.

As atividades desenvolvidas objetivaram explorar a capacidade das crianças, desenvolvendo domínios e identificando dificuldades. Foram realizadas observações e intervenções de como, por quê e para quê se devem desenvolver a afetividade dos alunos, tendo como base atividades lúdicas, nas quais podem se comportar com liberdade de expressão, explicar e questionar os avanços e recuos do próprio desenvolvimento, auto-avaliarem-se e verbalizar o próprio desempenho.

Alguns alunos evidenciaram que as dificuldades que trouxeram para o atendimento estavam relacionadas à afetividade familiar, como, por exemplo, o excesso de zelo e mimo interferindo negativamente no processo de socialização e na vida escolar. Destaca-se que a interação e oportunidade de troca de experiência entre as crianças impulsionam a aprendizagem, pois a partir da convivência e do reconhecimento que a dificuldade era algo comum ao grupo, podia mais facilmente evidenciavam ser superada. Ademais, algumas crianças tiveram a oportunidade de reconhecer-se no outro e aprender com a troca de conhecimentos.

Ademais, o envolvimento e interesse dos pais, ao levarem a criança ao atendimento e questionarem os processos de intervenção, fazem diferença no avanço cognitivo e comportamental dos alunos atendidos pelo projeto. Pode-se observar, no entanto, que alguns pais deixam não se dedicam ou se importam com a vida escolar do filho e, para estes, responsabilizar a escola, ou o próprio filho parece ser o caminho mais fácil, do que sair da zona de conforto e assumir seu papel no processo de aprendizagem do filho.

Conclui-se que a experiência aqui relatada possibilitou aprofundar conhecimentos importantes sobre os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, com base em autores que fizeram parte do currículo de graduação. Estimulou a articulação entre a teoria e a prática, relação tão discutida durante a formação acadêmica, ampliando horizontes e perspectivas e o desejo de continuar a romper barreiras, enfrentar desafios no processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Isolina Pinto. **AS PROVAS OPERATORIAS DE JEAN PIAGET: CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS E IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.** Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 1992. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19154/2/86377.pdf>. Acessado em: 24 setembro 2016

FERREIRO, Emilia. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FREITAS, Danielle Gross de. **EOCA: Primeiro encontro de avaliação psicopedagógica. Espaço Mediação Pedagogia e psicopedagogia**, Curitiba, 2016 Disponível em: <http://psicopedagogiacuritiba.com.br/o-primeiro-encontro-da-avaliacao-psicopedagogica/>. Acesso em 23 setembro 2016.

Rossi, Tânia Maria de Freitas, et al. **Avaliação Psicopedagógica.** Brasília: Faculdades Icesp Promove de Brasília, 2016.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

O Processo de Diagnóstico Psicopedagógico de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Giselda Jordão de Carvalho - ICESP

RESUMO:

O presente texto foi elaborado à do referencial teórico sobre o processo de diagnóstico psicopedagógico, constituinte de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida por meio de uma pesquisa experimental de desenho pré-teste e pós-teste realizada em duas classes de alfabetização do Ensino Regular da SEDF, composta por alunos encaminhados à equipe de Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial com suspeita de deficiência Intelectual. Buscou-se, com base na teoria psicogenética de Jean Piaget, apresentar uma proposta de avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva. Instrumento a ser desenvolvido no processo de diagnóstico da deficiência intelectual, com objetivo de identificar o período do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A partir deste conhecimento, fez-se possível elaborar uma ação pedagógica adequada às necessidades educativas dos educandos, estimulando-os no desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem, sem, no entanto, retirá-los do convívio social com as demais crianças. Como instrumento de avaliação do desempenho cognitivo e investigação da forma de raciocínio empregada pelos alunos na resolução dos problemas apresentados, foram utilizadas algumas das provas do exame operatório referentes à classificação, seriação e conservação, por meio do método clínico. A proposta de intervenção pedagógica pautou-se em ações práticas e significativas, a partir da avaliação realizada. Os resultados evidenciaram que tanto os alunos do grupo experimental- com suspeita de deficiência intelectual- como os demais alunos- da classe ao final do processo de intervenção pedagógica- evidenciaram desempenho superior em termos de desenvolvimento cognitivo e nível de leitura e escrita, bem como no que se refere à interação social dos educandos com suspeita de deficiência intelectual, quando comparados com o grupo de controle. Isso consolidou a importância de realizar o diagnóstico psicopedagógico de forma interventiva no próprio contexto escolar, envolvendo a participação do docente na estruturação das práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos educandos, conforme o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Palavras Chave: Diagnóstico; psicopedagógico; deficiência intelectual

INTRODUÇÃO

O processo de diagnóstico psicopedagógico deve ser a ponte entre o referencial médico-psicossocial e as propostas pedagógicas. O diagnóstico tem por finalidade fornecer informações

reais e objetivas para o encaminhamento adequado do aluno com necessidades especiais, bem como subsidiar a prática pedagógica. O que se deve buscar são as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem desse aluno. O progresso e o sucesso do estudante no processo educacional serão possíveis a partir de um diagnóstico precoce da deficiência ou dificuldade de aprendizagem evidenciada. Numa perspectiva interativa de estimulação global, essa iniciativa possibilitará orientações à família e à escola. Segundo Berkley (2001), antes da especialização dos neurônios, no primeiro ano de vida, a síndrome ou deficiência pode ser contornada, mediante diagnóstico precoce.

Ruiz *apud* Giné (1987) *in* Bautista (1993) afirma que o processo de avaliação deve nos permitir identificar quais são as necessidades educativas do aluno e o seu grau de especificidade, definindo elementos como: tipo e grau de especificidade das adaptações que serão necessárias de se estabelecer em relação a um determinado aluno e os meios de acesso ao currículo que deverão ser proporcionados ao aluno.

Estes aspectos, juntamente com outros de caráter mais global, tal como o afetivo, a relação interpessoal, social, etc., que interferem no desenvolvimento em geral e o processo educativo em particular, poderão nos permitir formular mais facilmente uma ação educativa adequada.

Pode-se concluir que o diagnóstico psicopedagógico é o conhecimento integral do aluno. Deve-se considerar o contexto familiar, social e escolar no qual o aluno se desenvolve, bem como os fatores internos e externos que interagem no processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, na aprendizagem. Outro aspecto a ser observado é o significado do sintoma que a deficiência ou a dificuldade de aprendizagem representam para o aluno, sua família e à escola.

A definição e a classificação dos alunos com necessidades educativas especiais devem ser fundamentadas de acordo com o tipo, intensidade, amplitude e explicitação do potencial educacional de cada aluno. Distancia-se dos rótulos estigmatizantes que ressaltam as incapacidades para, então, situar-se numa perspectiva construtivista e interacionista. Enfatizam-se as potencialidades e a funcionalidade dos alunos, isto é, seus canais favoráveis à aprendizagem, considerando o ritmo e desenvolvimento de cada um. O diagnóstico psicopedagógico não deve ser centralizado no aluno e, sim, na relação ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é considerada a integralidade dos fatores envolvidos no processo educativo.

Conforme Fonseca (1995, p. 110):

“O diagnóstico e a identificação deverão ser dinâmicos: têm de evoluir de uma orientação de produtos para uma orientação de processos que os determinam; necessitam de uma nova estrutura, incluindo maior diversificação de operações e de

situações; precisam de novas interações entre o observador e o observado, pois não basta àquele uma função neutral na observação, tornando quase estéril e vazia a relação observador-observado. O observador não se pode limitar a seguir as instruções dos manuais e a registrar friamente as respostas do observado. A situação de observação deve ser considerada um verdadeiro processo dinâmico de aprendizagem e de interação, fornecendo ao observado o máximo de motivação e suporte e adequando a situação às suas necessidades específicas, evitando mais uma situação de insucesso ou de frustração.”

Nessa perspectiva, no diagnóstico psicopedagógico, devem intervir, no mínimo, dois profissionais de áreas interdisciplinares, psicólogo e pedagogo. E, quando necessário, profissionais da área de saúde para realizar o diagnóstico diferencial. Estes profissionais devem trabalhar juntos, visando o mesmo objetivo, ou seja, o bem-estar do aluno, percebendo-o de forma contextualizada, considerando suas condições orgânicas, sócio-emocionais e cognitivas.

Muitos são os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. O psicólogo é o profissional que deve atuar de forma a compreender a dinâmica que envolve a relação professor-aluno e desvelar o fenômeno educativo no qual a problemática do aprendiz está inserida, subsidiando a prática pedagógica. Cabe, também, ao psicólogo, orientar os pais promovendo-lhes maior compreensão em relação à problemática do filho, levando-os a compartilhar experiências, trocar ideias e cooperar com o trabalho escolar. Essa parceria reestrutura as relações entre família e escola.

O profissional de pedagogia tem a competência de avaliar os procedimentos e instrumentos pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Compete-lhes averiguar a adequação ou não desses instrumentos às necessidades do aluno, bem como orientar e acompanhar o professor na elaboração da proposta pedagógica a ser desenvolvida no contexto de sala de aula.

Basea-se na psicologia genética de Piaget, Dolle e Bellano (1996) que realizaram uma análise das condutas e dos procedimentos pelos quais as crianças constroem as estruturas das atividades que lhes permitem adquirir o conhecimento. Isso se dá através de situações experimentais, nas quais as crianças refletem e agem sobre o objeto. Considerando-se o diagnóstico psicopedagógico como o processo de observação, identificação e avaliação das condutas do sujeito, para o estudo da natureza de suas respostas, percebe-se que o diagnóstico realizado nestes moldes oferece os recursos psicopedagógicos para o estabelecimento de estratégias de atendimento e apoio adequadas a cada caso. As atividades propostas, sejam de cunho reeducativo ou terapêutico têm como meta permitir à criança, pela exploração ativa, a compreensão dos desafios e encontre soluções para situações diversificadas.

Os mesmos autores defendem que

“este processo se propõe, portanto, a conduzir cada sujeito, em função da importância de seu déficit, a agir sobre o real para construir e, isto feito, construir estruturas que lhe fazem falta. efetivamente, colocando em ação os esquemas que ele possui nas situações - problema, é que ele chegará a encontrar outros mais apropriados e de maior mobilidade e eficiência.” (DOLLE e BELLANO, *op. cit.* p. 101)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada, neste estudo, pautou-se numa proposta experimental do fenômeno educativo, onde a experimentadora teve papel ativo, atuando na proposta psicopedagógica realizada em conjunto com a pedagoga da Equipe de Avaliação do Ensino Especial. Para a complementação do estudo, utilizou-se o estudo de caso, por uma abordagem qualitativa, destacando-se os instrumentos de observação participante, entrevistas e análise documental. Esses elementos favoreceram a compreensão do problema estudado.

Assim, buscou-se uma abordagem metodológica a ser utilizada na realização da Avaliação Psicopedagógica do aluno com indicadores de deficiente intelectual, trabalhando-se na elaboração de uma proposta pedagógica que, de fato, atendesse às necessidades educativas especiais do aluno deficiente mental, envolvendo: a) o professor que atua diretamente com alunos deficientes sobre a importância dos procedimentos de aprendizagem; b) a programação das atividades psicopedagógicas que proporcionem eficazmente o desenvolvimento e o crescimento deste aluno especial e a interação da família e da escola sobre a necessidade de maior contato e comunicação no processo de ensino e aprendizagem deste educando.

O modo dialético de pensar implica uma concepção dinâmica e de contínua transformação de mundo, que não deve ser considerado como um conjunto de coisas estáticas ou acabadas, e sim como um conjunto de processos de caráter ativo onde tudo se relaciona. O conflito gerado pela contradição existente em cada ser provoca o movimento que é o responsável pela produção contínua da transformação e da mudança quantitativa para a qualitativa.

Percebe-se na teoria de Piaget que o movimento transformador, no qual o sujeito constrói seu conhecimento através da interação com o meio, dá-se por um processo de equilíbrio. A passagem de um nível de desenvolvimento cognitivo para outro ocorre quando o equilíbrio do primeiro se rompe por contradições ou conflitos internos, passando o sujeito a buscar um novo equilíbrio. Desse modo, supera-se a contradição em um nível qualitativamente superior, sem perder a essência de elementos anteriores.

O sujeito do conhecimento se utiliza dos esquemas já existentes para assimilar novos

elementos, provocando acomodações e enriquecimento com ressignificação da própria estrutura cognitiva. Segundo Piaget (1976), as funções da inteligência consistem em compreender, inventar e reinventar os fenômenos a partir do ponto de vista do sujeito.

Assim, o processo de construção do conhecimento implica em uma tomada de consciência das contradições entre dois estados para os quais o sujeito busca uma explicação, ou seja, no sentido de resolver um conflito cognitivo. Suas ações visam descobrir e criar novas relações que unam os fatos, até então isolados, compensando-lhes as diferenças, sendo suas semelhanças admitidas por um processo de readaptação progressiva, de reconstrução com ressignificação. Explicam-se, assim, as transformações das estruturas cognitivas do sujeito. Elas lhe possibilitam uma mudança qualitativa na elaboração mental. O movimento no campo do conhecimento é considerado como toda e qualquer invenção ou construção realizada pelo sujeito frente ao objeto a partir da sua ação. As interações entre o sujeito e o objeto não devem ser consideradas como respostas automáticas, e sim como possibilidades de perceber e resolver contradições e situações conflitivas das quais originam o novo mantendo os padrões vigentes. “Essas contradições virão, às vezes desestabilizar a criança, acarretando um conflito cognitivo que suscitará, na maior parte das vezes, em uma tomada de consciência da pertinência ou da incoerência de seus propósitos.” (DOLLE e BELLANO, 1996, p. 123).

O método clínico consiste numa livre conversação, permitindo à criança o máximo de tomada de consciência e de formulação de suas próprias ações mentais. O interesse do método clínico piagetiano centra-se no processo de elaboração mental. Isto é, nas estruturas cognitivas utilizadas pela criança para expressar seu pensamento.

Dolle e Bellano (1996) afirmam que a utilização do exame operatório na realização do diagnóstico psicopedagógico possibilita ao pesquisador, conhecer as etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse conhecimento possibilita a orientação e o direcionamento da ação psicopedagógica a ser utilizada para o desenvolvimento do potencial do aluno.

Percebeu-se que as estruturas da inteligência são respostas do organismo às solicitações do meio, caracterizando o processo de adaptação com a consequente reorganização desse meio em constante processo de ressignificação. Ou seja, a elaboração do novo recriando ou reconstruindo o objeto a partir de seus motivos e interesses e de acordo com seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget,

“(...) a experiência não é recepção, mas ação e construção progressiva. (...) A experiência não pode ser, portanto, (...) um simples contato entre o sujeito e a realidade

independente dele, pois que a acomodação é inseparável de um ato de assimilação que atribui ao objetivo uma significação relativa à atividade do próprio sujeito.” (PIAGET, 1976: 342).

Nessa perspectiva, na efetivação da pesquisa de campo, utilizou-se a pesquisa experimental de desenho pré e pós-teste como procedimento básico. Houve a intervenção direta do pesquisador em classes de ensino regular com alunos com suspeita de deficiência mental e encaminhados para o processo de diagnóstico psicopedagógico do ensino especial. Para a complementação do trabalho, contou-se com o apoio da pesquisa descritiva, sob a forma de estudo de caso, por tratar-se de um estudo efetuado num ambiente natural (neste caso a sala de aula) como fonte direta de coleta de dados onde o pesquisador é seu principal instrumento.

Para Ludke & André (1986), o estudo de caso visa a descoberta, mantendo-se atento a novos elementos que podem emergir como importantes para o trabalho. Deve-se considerar, ainda, que o estudo de caso retrata a realidade, interpretando um determinado contexto revelador das experiências possíveis de serem generalizadas.

O exame operatório com base no método clínico-crítico de Piaget *apud* Dolle e Bellano (1996) foi utilizado como recurso metodológico para a realização do pré teste e pós teste da avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos do grupo de controle e do grupo experimental. Esse aporte serviu para conduzir as conversações e questionamentos a serem estabelecidos com as crianças durante o processo de avaliação.

Considerando-se a aplicação das contribuições da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo, na ação psicopedagógica desenvolvida com alunos deficientes intelectuais, é que se observou a possibilidade de uma interação da pessoa com deficiência e o meio. Isso otimiza o progresso das suas habilidades adaptativas favorecidas por um ambiente sócio-afetivo isento de tensões e rico de oportunidades, as quais viabilizaram a autoconstrução de seus conhecimentos, sentimentos e comportamentos sociais.

A avaliação psicopedagógica interventiva e contextualizada foi dividida em quatro fases assim delineadas: a) Primeira fase- Caracterizou-se pela realização da entrevista semiestruturada com as professoras do grupo de controle e do grupo experimental, pela aplicação do pré-teste, com atividades baseadas nos níveis operatórios do desenvolvimento cognitivo e pelas fases de leitura e escrita, fundamentadas nos estudos de Piaget e Emília Ferreira. b) Segunda fase- Caracterizou-se pela realização da intervenção psicopedagógica contextualizada baseada na abordagem construtivista. Aqui a prática pedagógica foi desenvolvida a partir dos resultados do pré teste; c) Terceira fase- Destinou-se aos alunos com

suspeita de deficiência intelectual e algum aluno que, na primeira etapa, evidenciou atraso cognitivo em relação aos aspectos do desenvolvimento observados nas avaliações. d) Quarta fase –Consistiu na aplicação do pós teste aplicado aos dois grupos da pesquisa no final do tratamento. Tal procedimento contemplou a mesma forma nos dois grupos, a fim de se verificar se os alunos diagnosticados no contexto educacional apresentaram avanços em relação às etapas do desenvolvimento cognitivo. Utilizou-se uma abordagem interacionista. Realizou-se o exame operatório; a avaliação com as provas piagetianas de conservação e classificação; a avaliação da leitura e escrita baseada nos estudos de Emília Ferreiro. Por fim, a elaboração do relatório psicopedagógico com sugestões e orientações da proposta pedagógica a ser desenvolvida com os alunos que apresentaram algum tipo de necessidade educativa especial.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados, parte-se do pressuposto considerado pelo objetivo deste trabalho: Apresentar e verificar a aplicação de um modelo de Avaliação psicopedagógica interventiva e contextualizada, a ser realizada com alunos com suspeita de deficiência intelectual, sem retirá-los do contexto escolar. Esta dinâmica visa organizar a ação pedagógica a ser desenvolvida com estes alunos no ensino regular, a partir do seu nível de desempenho cognitivo, possibilitando-lhes a sua inclusão educacional.

Acredita-se que os trabalhos realizados foram positivos e favoráveis. Observou-se que houve um avanço significativo dos alunos em relação ao exame operatório e da leitura e escrita. O que é mais importante: a intervenção favoreceu não somente os alunos com deficiência intelectual, mas, também, aqueles que apresentavam alguma dificuldade em relação à sua aprendizagem. Dos 16 alunos avaliados em relação ao estágio do desenvolvimento cognitivo e que no pré-teste encontravam-se no estágio pré-operatório, no pós-teste 46,5% alcançaram o estágio operatório concreto. Uma aluna estava em fase de transição do pré-operatório para o operatório concreto.

Na avaliação da leitura e escrita no pré-teste, apenas quatro alunos, dos dezesseis avaliados, encontravam-se no nível alfabético. Já, no pós-teste, apenas quatro alunos estavam no alfabético, somando-se um o total de 60%.

No pré-teste, seis alunos estavam no nível intermediário II e, no pós-teste, apenas um aluno manteve-se neste mesmo nível. Este aluno que não apresentou avanços foi um daqueles encaminhados para Avaliação Psicopedagógica com suspeita de deficiência intelectual. Porém, após a realização desta avaliação, percebeu-se que o mesmo aprendiz apresentava problemas emocionais que o impediam de desenvolver o seu potencial.

Esses resultados são satisfatórios. No pré-teste todos os alunos se encontravam no estágio pré-operatório – onde a criança ainda não realiza a reversibilidade mental – o que se reflete na aprendizagem da leitura e escrita. A criança não percebendo o sentido inverso da ação, não consegue formar palavras significativas, mudando a posição das sílabas. A realização de atividades baseadas nos princípios psicogenéticos com a criança manipulando e explorando letras, sílabas e palavras e, em seguida, verbalizando e representado graficamente sua ação, possibilitou a todos os educandos a oportunidade de se construir novos conceitos. Esse reflexo se consolidou na evolução das estruturas mentais. Ao alcançar o estágio operatório concreto, o estudante já adquire a reversibilidade mental e percebe o sentido inverso das coisas. Essa experiência o capacita a separar e juntar letras e sílabas, formando palavras, não por mera associação, mas por um ato reflexivo. Com a oportunidade de explorar letras e sílabas, a criança não apenas memoriza. Ela assimila o conhecimento a partir de sua ação, que é reconstruída em nível verbal.

Os resultados do pré-teste revelaram o nível de desenvolvimento de leitura e escrita e o estágio do desenvolvimento cognitivo em que os educandos se encontravam. Com este conhecimento, foi possível organizar e planejar a ação pedagógica a ser realizada na segunda fase da avaliação interventiva e contextualizada. Conhecendo-se como os alunos raciocinam é que se podem planejar atividades adequadas ao seu nível de desempenho, estimulando o seu desenvolvimento.

Constatou-se que os alunos, em sua totalidade, revelaram desempenho cognitivo específico ao período pré-operatório, marcado pelo pensamento intuitivo, desconhecendo a reversibilidade e a conservação. A criança, nesta fase, tende a concentrar a sua atenção nos aspectos ou configurações sucessivas de uma coisa mais do que nas transformações sofridas pelo objeto. Ela representa em sua mente os sucessos da realidade a partir de imagens concretas do objeto, ou seja, da exploração das suas características, isso porque o realismo é uma das formas assumidas por esse pensamento concreto.

Portanto, para que a criança aprenda a ler e a escrever precisa alcançar o período operatório concreto, quando será capaz de interiorizar as ações que se constituirão em operações, tornando-se capaz de perceber as transformações sofridas pelo objeto. As ações implicam em manipulação e exploração do objeto. As operações são as ações interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis. Para que a criança desenvolva o pensamento reversível, faz-se necessário a exploração e a manipulação do objeto do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a realização da Avaliação Psicopedagógica de forma interventiva e contextualizada possibilitou, à equipe psicopedagógica e ao professor, compreenderem a dinâmica cognitiva utilizada pelo aluno na construção do conhecimento. Por meio da identificação do período do desenvolvimento cognitivo dos alunos, pôde-se organizar a proposta pedagógica com atividades práticas e significativas. A ênfase deste estudo esteve nos processos de aprendizagem da leitura e escrita, os quais, segundo Monteiro (1994), seguem a gênese do próprio conhecimento da criança.

Com a realização da avaliação psicopedagógica pautada nos exames operatórios, foi possível identificar o período de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontravam. E, portanto, elaborar uma proposta pedagógica que favorecesse a aprendizagem de todos os alunos da classe, independentemente de suas necessidades específicas.

Constatou-se que os alunos, em sua totalidade, revelavam desempenho cognitivo específico ao período pré-operatório, o qual é marcado pelo pensamento intuitivo, desconhecendo a reversibilidade e a conservação. A criança, nesta fase, tende a concentrar a sua atenção nos aspectos ou configurações sucessivas de uma coisa mais do que nas transformações sofridas pelo objeto. Ela representa em sua mente os sucessos da realidade a partir de imagens concretas do objeto, ou seja, da exploração das suas características. Assim, o realismo se constitui com uma das formas assumidas por esse pensamento concreto.

Portanto, para que a criança aprenda a ler e escrever, precisa alcançar o período operatório concreto. A partir de então, ela será capaz de interiorizar as ações que se constituirão em operações. Isso a capacita a perceber as transformações sofridas pelo objeto. As ações implicam em manipulação e exploração do objeto. As operações são as ações interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis. Para que a criança desenvolva o pensamento reversível, faz-se necessária a exploração e manipulação do objeto.

Segundo Monteiro (1994), essas ações interiorizadas – sempre ações enquanto processos de transformações – são operações lógicas ou matemáticas, motores de todo juízo ou de todo raciocínio. Todavia, essas operações não se limitam a ser apenas quaisquer ações interiorizadas e apresentam, enquanto expressões das coordenações mais gerais da ação, o duplo caráter de serem reversíveis. Assim, toda operação comporta uma inversão, como a soma e a subtração.

À medida que a inteligência verbal progride, simultaneamente, ocorrem a interiorização das ações e sua combinação em um sistema móvel e reversível. É devido a essa mobilidade e reversibilidade mental que a criança, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, vai construindo o conhecimento, formando sílabas, palavras, frases e textos.

A preparação para a alfabetização não deve se restringir à ênfase nas habilidades perceptivas envolvidas na leitura como discriminação auditiva e visual, bem como às habilidades psicomotoras como coordenação viso-motora. A criança que aprende a ler busca compreender o sentido do mundo dos objetos que a cerca. Ela aprende a ler e a escrever pensando-se capaz de reinventar o processo e, portanto, capaz de descobrir como se leem e se escrevem palavras que ainda não foram treinadas, nem praticadas em sala de aula.

A avaliação psicopedagógica deve ser um recurso que venha a apoiar e transformar a práxis pedagógica. Somente pela mudança de atitudes é que se garante aos alunos especiais a sua inclusão educacional no ensino regular e, conseqüentemente, a sua inclusão social.

Constatou-se, assim, que a avaliação psicopedagógica de alunos com necessidades educativas especiais é de suma importância para o processo educacional. Somente por meio de uma investigação aprofundada e detalhada da forma de aprendizagem desenvolvida pelo aluno é que o professor poderá conhecer as necessidades educativas especiais e organizar-se em sua prática pedagógica apoiada em recursos e métodos que venham a favorecer o desenvolvimento de seus educandos. Esta avaliação deverá acontecer de forma interventiva e contextualizada. Interventiva pelo fato de ser pela análise dos processos de elaboração mental do aluno, por meio de atividades práticas. Logo, possibilita compreender a lógica e raciocínio empregados pelo aluno na resolução das tarefas. Contextualizada, pois, o aluno é um ser cognoscente e está em constante interação com o meio. Assim, a compreensão da realidade dos diferentes contextos nos quais se encontra inserido é que possibilitará o conhecimento da sua dinâmica na relação ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulalia & outros. *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BAQUERO, Godeardo. *Métodos e Técnicas de Orientação Educacional*. São Paulo: Loyola, 1979.

BAUTISTA, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1993.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação Especial Deficiência Mental*. Série Atualidades Pedagógicas 3. Brasília: SEESP, 1997.

_____. *Política de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

DOLLE, Jean-Marie & BELLANO, Denis. *Essas Crianças Que Não Aprendem: Diagnósticos e terapias cognitivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, 1996.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Vitor. *Educação Especial - Programa de Estimulação Precoce - Uma introdução às idéias de Feurstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULART, Iris Barbosa . *Piaget: Experiências Básicas para Utilização Pelo Professor*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUIJARRO, Rosa Blanco. **Conferência: “Aprendendo en La Diversidad: Implicaciones Educativas.”** Apresentada no II Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu-PR. 4 a 7.11.1998.

MONTOAN, Maria Teresa E. *Compreendendo a deficiências mental – Novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit cognitivo*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MONTEIRO, Maria Therezinha de L. *Atividade Perceptiva e a Alfabetização de Crianças com Problemas de Aprendizagem*. Brasília: Revista Universa, v2, n2, p.271-286, set.1994.

OCAMPO, Maria Luísa S. *et alii. O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. *Para onde vai a Educação?* (tradução de Ivette Braga). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora - UNESCO, 1973.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Biologia e Conhecimento*. São Paulo: Vozes, 1973.

_____. *A Construção do Real na Criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. 4 ed., Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1976.

_____. *A Teoria de Piaget*. In: CARMICHAEL. *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: EPU / EDUSP, 1977. v. 4. Coordenador da edição brasileira: Samuel.

PIAGET e INHELER, B. *A Psicologia da Criança*. 5 ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

VAYER, P. & RONCIN, Charles. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

SÍNDROME DE ASPERGER E O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DENTRO DE SALA DE AULA

Bárbara Cristina Aragão Ferreira
Bruna de Cássia Santana Drumond
Roseny Aparecida Vieira Pontes

RESUMO

A Síndrome de Asperger (AS) é considerada um grau leve do autismo que apresenta como características principais a dificuldade em interagir-se socialmente, falta de coordenação motora e apresenta interesse em uma área específica. Este artigo abordará uma breve reflexão sobre o conceito e histórico da SA e o importante papel do docente na construção do conhecimento do aluno fazendo com que ele desenvolva sua aprendizagem envolvendo o socioafetivo, proporcionando estratégias metodológicas que lhe façam progredir em seus maiores bloqueios, garantindo-lhe conhecimento e sua inserção no meio social.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Socioafetivo; Estratégias Metodológicas; Inserção Social.

INTRODUÇÃO

De acordo com Hans Asperger (1944), os indivíduos com Síndrome de Asperger (SA) têm dificuldades em interagir socialmente com outras pessoas, na comunicação e na falha de flexibilidade de pensamento.

Diante dessa premissa, muitos desafios são lançados aos educadores pelo cenário educacional contemporâneo, que ora apresenta diversos fatores que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, vislumbra-se apresentar uma reflexão sobre o desenvolvimento socioafetivo, no espaço da sala de aula, por alunos com SA.

Buscar uma melhor compreensão acerca dos sintomas que denominam a SA, trata-se de uma tarefa bastante desafiadora, porém necessária aos professores, haja vista apresentar-se com condição pouco conhecida e de grande complexidade no seu diagnóstico, uma vez que denota dificuldades na sua definição. De acordo com Moraes (2004), a Síndrome de Asperger, assim como outros quadros autísticos, tem sido definida como um transtorno evolutivo raro, caracterizado por um severo déficit no contato social, que surge desde a infância, persistindo até a idade adulta.

O intuito neste trabalho é destacar os principais conceitos sobre a síndrome, bem como apresentar um breve arcabouço histórico para maior compreensão, além de verificar as habilidades e competências necessárias ao professor para que possa atuar com alunos com a Síndrome de Asperger.

Dentro dessa temática, alguns autores como Hans Asperger, Piaget, Vygotsky, Maria Rodrigues configuram-se como base norteadora das pesquisas realizadas para construção deste

trabalho, uma vez que as várias obras publicadas serviram de referência para o tema proposto, construído a partir da metodologia de revisão de literatura.

Algumas obras de autores e pesquisadores de referência sobre o assunto foram profundamente analisadas para que o trabalho em tela pudesse apresentar contribuições para os professores, uma vez que se faz necessário uma formação sólida, principalmente, àqueles que pretendem atuar no âmbito da educação especial e inclusiva.

CONCEITO E ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A SÍNDROME DE ASPERGER

De acordo com Tamanaha (2008), em 1943, Kanner desenvolveu um estudo acerca do autismo infantil, sendo influenciado pela abordagem de desenvolvimento humano defendido por Arnold Gesell. Kanner chamou, inicialmente, seu estudo de Distúrbio Autista do Contato Afetivo, que caracteriza os indivíduos com aspectos díspares do comum como a dificuldade da interação com o meio, prejuízos acentuados na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e predominância no sexo masculino.

A partir deste pressuposto, Hans Asperger, médico pediatra, um ano após os estudos de Kanner, desenvolveu o estudo denominado Psicopatia Autística, que indicou o transtorno como leve e sua principal característica o isolamento do ambiente social (PERISSINOTO, 2008). Além disso, foram precisos alguns anos para definir a Síndrome de Asperger, o que gerou transtornos nos ambientes escolares e familiares.

A Síndrome de Asperger tem conservado as habilidades intelectuais, porém é notório que as crianças apresentam defasagem na linguagem verbal e não verbal, mesmo que não diretamente afetado, envolvendo gestos e comunicação, empatia escassa, dificuldade de lidar com as emoções e a utilização de palavras de forma desnecessária. Além destas, outra importante particularidade da SA é a baixa coordenação motora que atinge diversas atividades cotidianas (TEIXEIRA, 2007).

Desta forma, as dificuldades apresentadas pelos indivíduos com síndrome de Asperger estão voltadas principalmente para questões ligadas ao cumprimento de regras exigidas pelo ambiente social ou até mesmo para as dificuldades em se envolver em atividades lúdicas que integrem outras pessoas, sendo que essas dificuldades podem deixá-lo com autoestima baixa, podendo interferir, ainda em suas relações interpessoais e, até mesmo, em seu processo de aprendizagem.

Como sua maior dificuldade está na interação social e na maneira desajeitada de fazer amizades, acabam tendo frustrações em suas relações. De acordo com Klin (2006, p. 09):

Cronicamente frustrados pelos seus repetidos fracassos de envolver outras pessoas e de estabelecer relações de amizade, alguns indivíduos com SA desenvolvem sintomas

de transtorno de ansiedade ou de humor que podem requerer tratamento, incluindo medicação. Eles também podem reagir de forma inapropriada ou não compreender o valor do contexto da interação afetiva, geralmente transmitindo um sentido de insensibilidade, formalidade ou desconsideração pelas expressões emocionais das demais pessoas. Podem ser capazes de descrever corretamente, de uma forma cognitiva e frequentemente formalista, as emoções, as intenções esperadas e as convenções das demais pessoas; no entanto, são incapazes de atuar de acordo com essas informações de uma forma intuitiva e espontânea, perdendo, dessa forma, o ritmo da interação. Sua intuição pobre e falta de adaptação espontânea são acompanhadas por um notável apego às regras formais do comportamento e às rígidas convenções sociais. Essa apresentação é responsável, em grande parte, pela impressão de ingenuidade social e rigidez comportamental, que é tão forçosamente transmitida por esses indivíduos.

Tais características diferem os estudos de Kanner, pois as crianças de Hans Asperger detinham uma linguagem no padrão formal da língua e não apresentavam tanta inibição, o que dificulta o diagnóstico precoce.

Segundo Bauer (1995), em alguns casos, há um claro componente genético, em que um dos pais (normalmente o pai) mostra o quadro Síndrome de Asperger completo ou pelo menos alguns traços associados a ela, fatores genéticos parecem ser mais comuns em SA do que no Autismo.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR PARA ATUAR COM ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER

O processo de ensino e aprendizagem pode se tornar um desafio para professores que se deparam com alunos com SA em suas salas de aula. Assim, é importante utilizar métodos envolvendo o socioafetivo, que é a relação entre a afetividade e o meio social.

A partir dessa premissa, vale ressaltar Maria Rodrigues (2003 p. 41 *apud* VIEIRA, 2013):

O desenvolvimento sócio-afetivo está relacionado aos sentimentos e as emoções em virtude de uma série de interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada, desenvolvendo também o aspecto cognitivo, que é o desenvolvimento intelectual e a operação dos processos reflexivos e motor, que trata diretamente do movimento e do desenvolvimento da criança. Esses processos visam garantir a formação integral (sócio, afetivo, cognitivo, motor, espiritual) do aluno.

Tendo em vista que o desenvolvimento da criança se dá a partir de um processo interligado ao meio social e afetivo, o qual é estabelecido desde o seu nascimento, no ambiente familiar e, posteriormente, em sua relação com o professor, nos ambientes escolares, ambos têm importância no processo de ensino-aprendizagem e devem ser realizados de forma integrada.

Piaget e Inhelder (1973, p. 24) ratificam a afirmação acima com o seguinte pensamento: “Esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, irredutíveis, indissociáveis e complementares: não é, portanto, muito para se admirar que se encontre um notável paralelismo entre suas respectivas evoluções”.

O aspecto cognitivo se dará a partir dessas duas variáveis e se forem trabalhadas de maneira contínua e conjunta, pois uma complementa a outra. Caso um destes não seja, concomitantemente, atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da criança, podem ocasionar a transformação do que já foi construído anteriormente, afetando o desenvolvimento do aluno. O trabalho conjunto ocasionará, também, a satisfação pessoal e a desenvoltura com os próximos, auxiliando o SA na autonomia de suas ações e no tratar com dos seus sentimentos.

Logo, o aluno com SA conseguirá desenvolver sua cognição de forma que haja o interesse do profissional, como diz Asperger (1944 p. 37-92 *apud* ORRÚ 2010, p. 11):

Estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostram delicadeza e, sim, humor (...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.

Levando em conta que existe um amplo aspecto de necessidades a serem atendidas, também deve haver intervenções educativas a serem realizadas pelo professor. A partir disso, são necessários alguns princípios norteadores. Segundo a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2007), em seu “Guia para Professores”, o ambiente que cerca o aluno precisa de uma incorporação apropriada, ligado à valorização dos conhecimentos adquiridos, principalmente nas habilidades que encontram mais dificuldades, resultando no sucesso do processo de aprendizagem. Enfatiza ainda que a legislação deve ser cumprida pelas escolas de maneira que correspondam às necessidades educativas específicas da criança.

Nem todas as crianças com esta síndrome precisam de salas de atendimento especializado, podendo participar de escolas da educação regular. Porém, há uma minoria que precisa de educação em centros específicos, o que corresponde a vários recursos e de atenção diferenciada.

Conforme prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208), o Estado deve se responsabilizar pela educação e garantir que a mesma ocorra. O inciso 3º cita sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Além da Constituição Federal de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – (art. 58) preconiza sobre o aluno com Síndrome de Asperger e demais deficiências, transtornos globais ou superdotação, que devem frequentar escolas em suas respectivas classes normais, e se preciso receber apoio pedagógico e também de alguns profissionais da saúde, como cita o parágrafo primeiro: “§ 1º

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

O cognitivo das crianças com SA não é afetado clinicamente, a não ser que sofram a partir das complicações que a síndrome traz como o cumprimento de regras e as relações sociais, por isso, muitas vezes as salas de recursos não são necessárias, e pode-se resolver uma problemática com métodos que envolvam as relações socioafetivas, de maneira que espere a criança se acalmar para que a conversa ocorra com êxito.

Diante das dificuldades encontradas pelas crianças com SA, o professor, em sua prática docente, deve sempre estar em busca de melhorias para que compreenda a especificidade de cada aluno e em quais áreas básicas apresentam incapacidades. A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, em relação ao professor, apresenta em alguns de seus incisos:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Considerando as leis que amparam os indivíduos com deficiências e dificuldades de aprendizagem, o professor deve enriquecer-se profissionalmente para que possa saber lidar com possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno e intervir com seus conhecimentos prévios a partir de mediações realizadas, com base no aperfeiçoamento profissional adquirido por meio de estudos no âmbito e na sua formação docente, bem como na formação continuada.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, algumas atitudes devem ser levadas em consideração visando a facilitar o trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno no âmbito da sala de aula, conforme preleciona (ORRÚ, 2010):

- As escolas, em geral, apresentam rotinas diárias. Caso haja mudanças significativas de rotina, o professor precisa comunicar ao aluno com SA antecipadamente para que o mesmo não sofra impactos que o prejudiquem quanto ao desenvolvimento, criando estratégias para que o façam corresponder a realidade de

que as situações mudam de acordo com as necessidades, possibilitando ao aluno com SA a construção do auto controle e autonomia.

- A construção de regras faz parte de nossas vidas. Em relação ao aluno com SA é importante que as regras sejam explanadas detalhadamente, pois, como foi citado a cima, o aluno com esta síndrome compreende tudo ao pé da letra. Diante disso, o professor explicará que podem ocorrer exceções em seu cumprimento podendo alterá-las ou, em algum momento específico, não segui-las.
- Muitos professores têm dúvidas em relação a como deve repassar o ensino para o aluno com Asperger, sendo que deveriam preocupar-se em como este aluno aprende. Deste modo, considerará o conhecimento já adquirido e construirá possibilidades e estratégias didáticas para que ocorra a aprendizagem.
- O diálogo é o ponto crucial que possibilita ao aluno compreender as dificuldades vivenciadas no cotidiano, tornando-o consciente de sua condição no meio social e melhorando as relações professor-aluno e aluno-aluno.

Conforme destacado anteriormente, nem todas as estratégias aplicadas pelo professor podem ser sinônimas de bons resultados, haja vista que o aluno com SA pode apresentar comportamentos inesperados, dentre os quais a falta de controle emocional pode sobressair diante a situação. Possíveis tomadas de controle acerca do aluno são momentos de recreação, atividades em grupos, o que pode amenizar tais comportamentos. Uma conversa tranquila após o ocorrido também poderá auxiliar na mediação do comportamento apresentado.

O professor deve trabalhar o conhecimento de forma que o aluno seja construído a partir de hipóteses criadas pelos alunos. Com a criança com SA não é diferente, pois eles apresentam características próprias, elevando, possivelmente, o conteúdo lançado.

Fazer com que os alunos possam refletir sobre conhecimentos e ideias prévias e o novo conhecimento o leva a construir seus pensamentos e competências de modo que, realmente, aprenda.

Dentre as diversas estratégias que podem ser trabalhadas com alunos com SA, a utilização de brinquedos a partir de algumas regras, conforme discursa Vygotsky (1991, p.118), é uma delas.

No brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Nessa premissa, quando o professor desenvolve atividades utilizando brinquedos que contemplam regras, poderá proporcionar ao aluno a realização de escolhas, o respeito às regras e o controle emocional, o que de fato é um dos grandes problemas a serem trabalhados. Vale ressaltar que este processo pode, ou não, atingir êxito, pois é uma estratégia que demanda tempo e metodologias diferenciadas, em que o profissional tem de ter interesses em adequar às habilidades do aluno.

Outra estratégia que pode proporcionar bem estar ao aluno com SA, são atividades em grupo, as quais podem fazer com que ele seja inserido socialmente e ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Caso o mesmo se negue a realizar a proposta (muito provável que ocorra), cabe ao professor escolher meios para avaliá-lo, podendo realizar a atividade juntamente ao aluno.

Esta forma de ensino foge do tradicional e pode atender as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem e os que não possuem dificuldades e dividem o mesmo ambiente, sendo possível se o professor for um profissional reflexivo e bem atualizado em relação a sua formação. Dessa forma busca-se metodologias que auxiliem o aluno em seu estímulo, tornando-o sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

Alunos com SA e com as demais dificuldades de aprendizagem são capazes de progredir e evoluir nos âmbitos cognitivos, físicos, psicológicos e sociais, ou seja, de forma integral, basta que haja estímulo, bem como um mediador capacitado que os auxilie e que não desista deles.

Assim, é notório que a formação do docente deve ocorrer de forma continuada, haja vista que a formação acadêmica é o início de um processo contínuo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O que norteia essa prática são leis que servem como o embasamento legal, levando em consideração, ainda, as pesquisas e a base teórica que servem de arcabouço para formação de um professor investigativo, que busque a prática de ações pedagógicas de acordo com a devida peculiaridade do aluno, respeitando seus limites e sua capacidade, o que poderá refletir positivamente em seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Asperger é inicialmente abordada por Hans Asperger, a quem deu o nome da síndrome, partindo dos estudos de Kanner, que pesquisava sobre crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo. Asperger verificou que algumas das crianças estudadas não se encaixavam totalmente com as características do autismo, e tinham menos sintomas ou até mesmo, não os apresentavam.

Tendo visto, sabe-se que a SA é considerado um grau leve do Autismo, havendo semelhanças apenas na interação social, falta de coordenação motora e foca apenas em uma área de interesse. Seu cognitivo e linguagem não são diretamente afetados, podendo ter uma elevação de QI em uma determinada área do conhecimento, dificultando o diagnóstico, tornando-o tardio.

Algumas estratégias poderão abrir um “leque” de possibilidades na desenvoltura do aluno. Importa ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem pautado pelas relações sócio afetivas, com a integração de brinquedos, jogos e brincadeiras e, ainda, atividades em grupo em sala de aula, serão de extrema importância, pois, por meio dessas metodologias, pode-se auxiliar na superação das dificuldades apresentadas pela criança com Síndrome de Asperger, bem como auxiliá-la para que venha desenvolver-se de forma integral.

Por ter dificuldades em interagir socialmente, é de suma importância a participação do professor no desenvolvimento cognitivo da criança com SA. Esta participação demanda estudos contínuos como, formação continuada e capacitações, pois apenas a graduação pode ser ínfima para atender as necessidades desta educação especial.

REFERÊNCIAS

APSA-NORTE. **Síndrome de Asperger Guia para Professores.** Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewivo6HBLLNAhWNnJAKHcWvDpYQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fcl.d.pt%2Fdl%2Fdownload%2F38ebd77a-9bcd-4ea6-85e21c7e66ff0f58%2FSINDROME-DE-ASPERGER-GUIA-PARAPROFESSORES.pdf&usg=AFQjCNECr3Phzx4Oo0YQImq2AfK9adSLQg> Acesso em: 21 de março de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Constituição de 1998. 40. ed. Atlas. São Paulo: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão Geral.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002 Acesso em: 25 de maio de 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança.** 2ª Edição. Paris, França. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Brasil. Difusão Europeia do Livro. 1973. Pg 24.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; **CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3> Acesso em: 25 de maio de 2016.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger.** Disponível em: www.psicologia.com.pt Acesso em: 25 de maio de 2016.

VIEIRA, Martha Bezerra. **A Influência no Desenvolvimento Sócio-Afetivo na Aprendizagem de Escolares na Educação Física Infantil.** Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd182/desenvolvimento-socio-afetivo-na-educacao-fisica.htm> Acesso em: 31 de maio de 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP.